UNIVERSIDAD DEL CEMA
Buenos Aires
Argentina

Serie
DOCUMENTOS DE TRABAJO

Área: Educación

TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD: RESULTADOS DE LA II DISTINCIÓN A LAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS DE LA UCEMA

Sebastián Martín Rinaldi, Clara Eugenia Merlo y Cynthia Wilner (comps.), Mara Franco, Juan Pablo Rico, Dolores Carbonetti, Mariana Gallo, Diego Regueiro, Valentina Giraldez Fuentes y Agostina Converso

Noviembre 2026
Nro. 947

https://ucema.edu.ar/publicaciones/doc_trabajo.php
UCEMA: Av. Córdoba 374, C1054AAP Buenos Aires, Argentina
ISSN 1668-4575 (impreso), ISSN 1668-4583 (en línea)
Editor: Jorge M. Streb; Coordinador del Departamento de Investigaciones: Maximiliano Ivickas

TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD: RESULTADOS DE LA II DISTINCIÓN A LAS EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS DE LA UCEMA[1]

Transforming teaching at the university: Results of the 2nd UCEMA Award for Innovative Teaching Experiences

Compiladores
Sebastián Martín Rinaldi[2], Clara Eugenia Merlo[3] y Cynthia Wilner[4]
Autores
Mara Franco, Juan Pablo Rico, Dolores Carbonetti, Mariana Gallo, Diego Regueiro, Valentina Giraldez Fuentes y Agostina Converso

Resumen El presente documento reúne las experiencias reconocidas en la II Distinción a las Experiencias Didácticas Innovadoras de la Universidad del CEMA, una iniciativa orientada a visibilizar, valorar y promover prácticas de enseñanza que contribuyan a mejorar la calidad de los aprendizajes en el nivel universitario. Las propuestas presentadas abordan diferentes dimensiones de la innovación educativa, entre ellas, la integración pedagógica de la inteligencia artificial generativa, el desarrollo del pensamiento crítico, la colaboración internacional y el aprendizaje basado en problemas y situaciones profesionales reales. A pesar de su diversidad disciplinar y metodológica, las experiencias comparten una concepción de la enseñanza centrada en la participación activa de los estudiantes, la aplicación de conocimientos, la toma de decisiones fundamentadas y el acompañamiento docente. A través de su sistematización, esta publicación busca favorecer la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, estimular el intercambio de experiencias entre docentes y contribuir al desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas en la educación superior.

Palabras clave: Universidad – Innovación Educativa – Didáctica – Enseñanza – Docencia.

Abstract This working paper brings together the teaching experiences recognized in the Second UCEMA Award for Innovative Teaching Experiences, an initiative aimed at highlighting, recognizing, and promoting teaching practices that contribute to improving the quality of learning in higher education. The initiatives presented address different dimensions of educational innovation, including the pedagogical integration of generative artificial intelligence, the development of critical thinking, international collaboration, and problem-based learning grounded in real-world professional contexts. Despite their disciplinary and methodological diversity, these experiences share a student-centered approach to teaching that emphasizes active participation, the application of knowledge, evidence-based decision-making, and ongoing faculty guidance. By documenting and systematizing these experiences, this publication seeks to encourage reflection on teaching practices, foster the exchange of experiences among faculty members, and contribute to the development of new pedagogical strategies in higher education.

Keywords: University – Educational Innovation – Didactics – Teaching – Faculty.

[1] Los puntos de vista de los autores no necesariamente representan los puntos de vista de la UCEMA.

[2] Mg. en Currículum y Esp. en Didáctica y Currículum (UNLZ). Lic. en Ciencia Política (UNLaM). Director del Departamento de Registro Académico y Calidad Educativa y Docente de Comunicación Escrita en la Universidad del CEMA. E-mail: smrinaldi@ucema.edu.ar
[3] Maestranda en Educación en Escenarios Digitales (AUSA). Esp. en Diseño de Enseñanza con Tecnologías para el Nivel Superior (CITEP-UBA). Editora (UBA) y docente en la carrera de Edición (UBA). Responsable de Tecnologías Educativas en la Universidad del CEMA. E-mail: cemerlo@ucema.edu.ar
[4] Esp. en Administración de la Educación de la UTDT. Licenciada en Comunicación y Periodismo de la Universidad Kennedy. Secretaria Académica de la Universidad del CEMA. ckw@ucema.edu.ar

Índice

Introducción, *por Sebastián Rinaldi, Clara Merlo y Cynthia Wilner.*

Pensar para delegar: consignas y rúbricas que desarrollan competencias y pensamiento crítico en la era de la IA, *por Mara Franco.*

Nego.IA: Agentes conversacionales para aprender, entrenar y fortalecer el desempeño negociador, *por Juan Pablo Rico.*

***Virtual Exchange*: colaboración internacional para aprender Dirección Estratégica**, *por Dolores Carbonetti y Mariana Gallo.*

Marketing Avanzado: aprender marketing de verdad mediante problemas reales y acompañamiento permanente, *por Diego Regueiro, Valentina Giraldez Fuentes y Agostina Converso*

Introducción

Sebastián Rinaldi, Clara Merlo y Cynthia Wilner

El programa de Formación docente de la Universidad del CEMA fue lanzado en 2020, apoyado en tres pilares: la reflexión sobre la enseñanza universitaria, la sistematización de buenas prácticas y la creación de espacios institucionales que acompañen la transformación pedagógica. Desde su origen, se propuso promover una cultura de mejora continua de la enseñanza universitaria, poniendo el acento en el rol central de los docentes en la construcción de experiencias de aprendizaje significativas.

En este marco, en 2025 se creó la Distinción a la experiencia didáctica innovadora, con el objetivo de reconocer y visibilizar aquellas intervenciones que se destacan por su creatividad, su impacto en el aprendizaje y su sólido fundamento pedagógico. En suma, esta distinción busca favorecer la circulación de experiencias entre colegas y contribuir a la construcción de un repertorio compartido de estrategias de enseñanza que puedan inspirar nuevas propuestas.

La innovación educativa se entiende como un proceso de transformación intencional de las prácticas de enseñanza, orientado a enriquecer las experiencias de aprendizaje y a dar respuesta a los desafíos que plantea la formación universitaria. Innovar no supone necesariamente incorporar tecnologías novedosas ni reemplazar las metodologías existentes, sino revisar críticamente las decisiones pedagógicas, identificar oportunidades de mejora y diseñar propuestas que amplíen las posibilidades de participación, reflexión y construcción de conocimiento de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la innovación adquiere sentido en relación con los propósitos formativos que la orientan y con las características de los contextos en los que se desarrolla.

Los trabajos reunidos en este documento dan cuenta de la búsqueda de los docentes de UCEMA por desarrollar estrategias que permitan a los estudiantes poner en juego los conocimientos y las habilidades adquiridos, enfrentar situaciones complejas y fortalecer su autonomía intelectual y profesional. Cada experiencia, focalizada en diversas disciplinas, con distintos destinatarios y

desafíos, demuestra una preocupación especial por generar instancias de aprendizaje que vayan más allá de la apropiación de contenidos y favorezcan la aplicación de estos contenidos en contextos significativos.

Las propuestas aquí reunidas son las que han obtenido la II Distinción a la experiencia didáctica innovadora. Abordan distintas dimensiones de la innovación didáctica; ninguna se presenta como una intervención aislada, sino que forma parte de un proceso de diseño, implementación, observación y mejora. En conjunto, ponen de manifiesto la importancia del diseño de consignas, la evaluación, la interacción y el acompañamiento docente como componentes fundamentales de la experiencia educativa. Los docentes asumen el lugar de diseñadores de situaciones de aprendizaje, orientadores de procesos y facilitadores de espacios en los que los estudiantes tienen la posibilidad de construir criterios propios.

Con esta publicación, se dan a conocer de manera completa las experiencias didácticas más innovadoras del 2026, en la búsqueda de compartir experiencias, recuperar aquellos aprendizajes producidos y abrir a la comunidad académica el espacio de intercambio y reflexión. En definitiva, el desafío es seguir construyendo prácticas sostenidas de exploración, colaboración y compromiso con la calidad del aprendizaje en la Universidad del CEMA.

Pensar para delegar: consignas y rúbricas que desarrollan competencias y pensamiento crítico en la era de la IA

Mara Karina Franco

Carrera: Maestría en Dirección de Empresas – MBA

Materia: Información financiera de la empresa

Modalidad: Tres entregas grupales encadenadas, con rúbrica propia para cada una.

Objetivo general

Desarrollar competencias (pensamiento crítico, criterio profesional propio, trabajo en equipo, comunicación y adaptabilidad) a través del diseño de las consignas y de sus rúbricas, en un contexto donde la IA está al alcance de todos los estudiantes.

Objetivos específicos

Que los estudiantes puedan:

1. Analizar los estados financieros de una empresa que cotiza con rigor y trazabilidad.
2. Sostener una mirada individual fundamentada dentro de un trabajo colectivo.
3. Leer la información contable desde su propia profesión y contrastarla con la lectura técnica.
4. Decidir con criterio cómo comunicar su análisis.

Punto de partida

En la edición anterior presenté "La IA como aliada para favorecer el pensamiento crítico en Costos". Allí los estudiantes anexaban el registro de los prompts que habían utilizado: auditábamos el proceso. Esa experiencia dejó una pregunta abierta, que es la que origina esta propuesta: si la IA puede resolver buena parte de la tarea, ¿qué tiene que pedir una consigna para que pensar siga siendo del estudiante?

La hipótesis de trabajo es que la respuesta no está en prohibir ni en permitir la IA, sino en el diseño de la consigna y de la rúbrica. Lo que se pide y lo que se pondera es lo que se enseña. Si la consigna exige evidencia verificable, voz propia y decisiones de comunicación, delegar en la IA deja de ser un atajo y pasa a ser una decisión que hay que fundamentar.

Descripción de la experiencia

La experiencia consistió en tres entregas grupales encadenadas, cada una con su rúbrica. Todas las consignas indicaban expresamente que podían ayudarse con IA, para redactarlas me apoyé en 5 principios rectores. Cada equipo trabajó con los estados financieros de una empresa argentina que cotiza en la CNV (Central Puerto, Grimoldi, Havanna, Loma Negra, Pampa Energía, Rigolleau, Tecpetrol, Aluar y Ternium).

Entrega	Qué se pide	Rúbrica y ponderación	Competencias en juego
1. Infografía "Presentación de la empresa"	Infografía alimentada exclusivamente por Memoria, Notas y Estados Contables de la CNV, sin webs, redes ni prensa. Se entrega junto con un PDF con las imágenes de los párrafos y cuadros de donde se tomó cada dato.	6 criterios, 4 puntos cada uno (máx. 24): trazabilidad, fidelidad a la fuente, cobertura de 6 bloques, contextualización, diseño visual y coherencia ("que parezca producido por un solo autor").	Rigor e integridad de la información, síntesis visual, coherencia de equipo.
2. Primer análisis y conclusiones individuales	Guía de 19 preguntas y presentación de 6 diapositivas. Una última diapositiva reúne una conclusión por integrante, con su nombre y las diapositivas que la fundamentan.	Rigor técnico 40 % · Síntesis 20 % · Conclusiones individuales 30 % · Formato 10 %.	Criterio propio, síntesis, argumentación con evidencia.
3. Informe integrador	Cuatro secciones: Valuación de empresas (elementos no reconocidos y ajuste al patrimonio neto), balance impositivo, informe del auditor y grupos económicos. Formato libre.	Completitud y rigor 3,5 · Estructura y síntesis 2,0 · Conclusiones individuales 2,5 · Creatividad y formato 2,0 (sobre 10).	Pensamiento crítico, mirada profesional, creatividad y comunicación.

Cinco principios rectores de diseño

1. Universo de evidencia cerrado y auditable. La IA está permitida, pero el dato solo puede provenir de los estados financieros presentados ante la CNV, y cada equipo debe probarlo con capturas y número de página. La IA puede ayudar a leer, no a inventar el dato.

2. Voz individual con fundamento explícito. Cada integrante firma una conclusión propia y señala en qué diapositivas se apoya. Este componente pesa el 30 % de la segunda entrega y el 25 % de la tercera.
3. La ausencia también es un dato. Si la Memoria de los estados financieros no menciona por ejemplo intangibles relevantes, el equipo debe analizar por qué no lo hace y proponer por su cuenta el elemento que faltaría para mostrar el valor real de la empresa en su industria.
4. La profesión propia como herramienta analítica. En el análisis del informe del auditor, cada integrante lee la opinión desde su propio rol (medicina, ingeniería, derecho, sociología, entre otros) sin vocabulario técnico. Luego el equipo contrasta esa lectura con la técnica y explica la brecha.
5. Aprender antes de que se enseñe y decidir el formato. El tema de "Grupos económicos" se pidió antes de verlo en clase. El formato de la tercera entrega fue libre, de modo que elegir cómo comunicar pasó a ser parte de lo evaluado.

Resultados

Lo que mostraron las rúbricas

Entrega	Resultado global	Indicadores destacados
1. Infografía	Promedio 20,6 sobre 24. Cuatro equipos Excelente, dos Muy bueno, dos Bueno y uno Aceptable. Ninguno Insuficiente.	Fidelidad a la fuente: 3,9 sobre 4, con 8 de 9 equipos en el máximo. El universo cerrado se cumplió. Trazabilidad: 3,2 sobre 4, el criterio más exigente.
2. Análisis y conclusiones	Nota final ponderada promedio 9,3 sobre 10.	Rigor técnico 9,6 y conclusiones individuales 9,1. La síntesis (límite de diapositivas) fue el punto más flojo, con 8,6.
3. Informe integrador	Promedio 9,1 sobre 10. Seis de nueve equipos con nota igual o mayor a 9, y tres con 10.	Conclusiones individuales: 2,3 sobre 2,5. Creatividad y formato: 1,6 sobre 2,0, el indicador más bajo en términos relativos.

Lo que mostraron los trabajos

- Hallazgos propios que superaron lo pedido.

- Miradas profesionales genuinamente distintas. Un equipo tituló su trabajo “Cinco miradas sobre una misma evidencia financiera”. Otro cerró con una síntesis que resume el espíritu de la consigna: todos leyeron la misma frase y ninguno se apoyó en la misma palabra. En otro, los perfiles de medicina, sociología e ingeniería deconstruyeron el balance desde ópticas nuevas.
- Honestidad intelectual. Equipos que explicitaron que su ajuste al patrimonio neto era ilustrativo, o que decidieron no forzar un múltiplo de transacciones cuando no había comparables. Es el tipo de decisión que una IA sola no toma.
- Formatos creativos. Una revista digital tipo suplemento de negocios, un dashboard, una presentación web interactiva con retratos del equipo. El formato libre generó las entregas más logradas del curso.

Aprendizajes de diseño para la próxima edición

- Trazabilidad: fue lo más difícil. Incorporaré un modelo de cita y una lista de verificación antes de la primera entrega.
- Conclusiones individuales: asignar una conclusión rígida por diapositiva empobreció la reflexión en un equipo, y en otro las conclusiones resultaron muy parecidas entre sí. Ajustaré la consigna para que cada conclusión parta del rol del integrante y no pueda derivarse de la de otro.
- Formato libre: varios equipos con excelente nivel técnico entregaron documentos de texto, con la menor puntuación en creatividad. Sumaré ejemplos y un breve espacio de trabajo sobre comunicación de datos.

El proyecto es flexible y adaptable porque así pensé las consignas y las rúbricas, de acuerdo con las competencias que esperaba desarrollar. Con relación al impacto en el aprendizaje, destaco los hallazgos propios de los equipos, desarrollando pensamiento crítico, el poder de síntesis y toma

de decisiones al elegir qué comunicar. También la evidencia de miradas diferenciadas, pudiendo argumentar sobre un mismo tema, el trabajo en equipo, la adaptabilidad y la creatividad.

Los cinco principios rectores para armar las consignas y rúbricas son transferibles a cualquier disciplina y nivel, y las competencias que buscan desarrollar también resultan válidas para la mayoría de los programas de enseñanza. La información utilizada es pública y la IA está disponible para los estudiantes.

Reflexión final

Pensar para delegar significa que, antes de apoyarse en la IA, hay que saber qué se le delega, qué se verifica y qué se firma con nombre propio. Un año atrás concluí que la IA resuelve y el pensamiento crítico decide. Esta experiencia agrega que la decisión pedagógica más importante se toma antes, al diseñar cada consigna y cada criterio de la rúbrica.

Nego.IA: Agentes conversacionales para aprender, entrenar y fortalecer el desempeño negociador

Juan Pablo Rico

Carrera/s y asignatura/s

MBA: Negociación

UCEMAX: Negociación en tiempos de IA

Programa en Dirección de PyMEs: módulo de Negociación

Otros ámbitos de implementación en UCEMA durante 2026

UCEMA Learning & Development: programas de capacitación corporativa desarrollados para IRSA y EXO Logística

Tipo de experiencia

Experiencia de innovación didáctica que integra a la enseñanza de la negociación un sistema de agentes conversacionales especializados con inteligencia artificial generativa. En lugar de utilizar una herramienta generalista y aislada, Nego.IA articula dispositivos que cumplen funciones de preparación y acompañamiento (Coach), práctica simulada (Sparring) y revisión posterior de la experiencia (Debrief). Integrados a la secuencia del curso, estos dispositivos amplían entre clases las oportunidades de práctica, reflexión y retroalimentación individual.

Objetivos de la experiencia

Objetivo general

Ampliar y profundizar las oportunidades de aprendizaje de la negociación mediante agentes conversacionales especializados que permitan practicar, aplicar y revisar las herramientas trabajadas durante la cursada, favoreciendo su transferencia a situaciones de la actividad profesional del alumno.

Objetivos específicos

1. Ampliar las oportunidades de práctica, permitiendo al alumno ensayar líneas de acción, construir opciones y revisar lo ocurrido sin trasladar directamente el costo del error a una situación profesional o personal.
2. Favorecer la aplicación de los marcos conceptuales y herramientas trabajados en clase a situaciones concretas, casos y simulaciones de negociación.
3. Promover una reflexión más profunda sobre la propia práctica, ayudando al alumno a revisar supuestos y patrones de acción e incorporar una mirada externa sobre sus decisiones.
4. Acompañar la transferencia de lo aprendido a negociaciones y conversaciones en distintos ámbitos de la vida profesional y personal, fortaleciendo la utilidad y la posibilidad de implementación de las herramientas del curso.

El desafío pedagógico

Las materias orientadas al desarrollo de habilidades enfrentan un desafío particular, especialmente en educación ejecutiva y de posgrado: los alumnos llegan al aula con repertorios de acción construidos durante años de experiencia profesional. En negociación, esto significa trabajar con personas que ya negocian y que han desarrollado hábitos y formas de intervenir que les han permitido desenvolverse en su práctica profesional. El desafío, por lo tanto, no consiste sólo en transmitir nuevos conceptos, sino en generar condiciones para que esos repertorios puedan revisarse, ampliarse y ponerse a prueba.

La literatura sobre aprendizaje experiencial y práctica reflexiva destaca que el desarrollo de competencias profesionales requiere articular experiencia, reflexión y experimentación activa, y revisar la propia acción para construir nuevas formas de intervenir (Schön, 1983; Morris, 2020).

En negociación, esto exige oportunidades recurrentes de práctica y revisión de las decisiones tomadas.

En mi experiencia docente, dos limitaciones aparecían de manera persistente: las oportunidades de práctica que pueden ofrecerse dentro de la estructura habitual de una materia y la posibilidad de realizar un seguimiento individual cuando cada alumno comienza a implementar lo aprendido.

El seguimiento de la implementación resulta especialmente relevante porque el valor del aprendizaje se juega, en buena medida, en su utilidad para el alumno: en que pueda incorporar los conceptos y herramientas trabajados a su práctica profesional, observar mejor las situaciones que enfrenta, preparar sus intervenciones y ampliar sus posibilidades de acción.

Para responder a esas condiciones de práctica y revisión, junto con los distintos equipos docentes de los que formé parte fuimos desarrollando e incorporando, a lo largo de los años, distintos dispositivos pedagógicos. El análisis de casos y el uso de películas y series acercaban situaciones concretas sobre las cuales examinar decisiones. Los ejercicios de autoevaluación y las actividades de reflexión apuntaban a que cada alumno revisara su propia forma de negociar.

Las consignas de aplicación entre encuentros buscaban acercar lo trabajado en clase a su práctica profesional. Estos recursos ampliaron las formas de aproximarse a los contenidos y de vincularlos con la experiencia de cada alumno, aunque seguía resultando difícil multiplicar las oportunidades de práctica y sostener un acompañamiento individual durante la implementación.

Descripción de la experiencia

Nego.IA surge como respuesta a esas dos limitaciones: la escasez de oportunidades recurrentes de práctica y la dificultad de sostener un acompañamiento individual durante la implementación. Es un sistema pedagógico apoyado en inteligencia artificial generativa e integrado por agentes conversacionales especializados, con los que el alumno interactúa por escrito o por voz. Cada agente fue diseñado para una función concreta: preparar una

conversación difícil, preparar una negociación, actuar como contraparte en una simulación o guiar la revisión de un caso y la extracción de aprendizajes.

Se los denomina agentes conversacionales porque no se limitan a devolver una respuesta: sostienen una secuencia de interacción que repregunta y se ajusta a las respuestas y decisiones del alumno. Todos fueron diseñados a partir de los conceptos y herramientas del curso. Por eso, aunque cumplen funciones diferentes, comparten un mismo marco pedagógico y se integran a la secuencia de la cursada: lo trabajado con el agente se recupera en clase y se vincula con los contenidos y prácticas posteriores.

La oportunidad

El desarrollo y la creciente accesibilidad de los grandes modelos de lenguaje (LLM, por sus siglas en inglés) permitieron abordar esas limitaciones desde un lugar diferente. Comenzó a ser posible ofrecer a cada alumno una conversación individualizada e iterativa, capaz de repreguntar, acompañarlo fuera del tiempo de clase y ajustarse a la situación sobre la que estuviera trabajando.

Una guía de preparación, un caso, una matriz de análisis o un ejercicio de autoevaluación ofrecen un recorrido previamente definido. Una experiencia conversacional puede, además, profundizar las respuestas del alumno, pedirle que fundamente sus interpretaciones y abrir caminos diferentes según sus decisiones. Esa capacidad de responder al recorrido de cada participante constituye la oportunidad pedagógica central que Nego.IA busca aprovechar.

Esta experiencia se inscribe en un campo todavía emergente de exploración sobre la interacción entre inteligencia artificial y negociación. Trabajos recientes analizan el uso de IA como asistencia del negociador y su incidencia sobre la preparación y el desempeño (Falcão Filho, 2024; Rana, 2024), mientras que otras experiencias han comenzado a desarrollar agentes generativos específicamente orientados a la preparación y el debrief en la enseñanza de la negociación (Dinnar et al. 2025). Nego.IA se desarrolla dentro de esta conversación y explora

la integración de diferentes agentes especializados en una arquitectura pedagógica articulada con la secuencia ordinaria de los cursos.

La decisión de diseño

El desafío pedagógico no consistía simplemente en poner un LLM a disposición del alumno. Cuando un estudiante recurre por su cuenta a una herramienta generalista, el sistema no conoce necesariamente el marco conceptual del curso, el objetivo de la actividad ni los criterios con los que se espera analizar la situación. La pertinencia de la respuesta depende en gran medida de cómo formule la consulta y del contexto que aporte. Esa posibilidad técnica requería, por lo tanto, una traducción pedagógica.

Una primera respuesta a ese desafío fue desarrollar instrucciones escritas específicas (prompts) para orientar el uso de la inteligencia artificial. Esa experiencia permitió avanzar hacia un diseño más integrado: agentes conversacionales implementados como GPTs personalizados (versiones configuradas de ChatGPT) y provistos de instrucciones, bases de conocimiento y secuencias de interacción vinculadas con el programa.

La elección de ChatGPT respondió a dos criterios de diseño: la posibilidad de configurar agentes especializados de manera persistente y la intención de trabajar sobre una plataforma ya familiar para buena parte de los alumnos, reduciendo barreras de acceso y de uso. El conocimiento docente necesario para cada experiencia queda incorporado en el propio agente, por lo que el alumno no necesita cargar archivos adicionales para comenzar a trabajar; sólo aporta la información de su situación cuando la actividad así lo requiere.

El objetivo fue que el acompañamiento ofrecido por cada agente permaneciera alineado con la propuesta pedagógica del curso. Los agentes trabajan con sus conceptos, herramientas y objetivos de aprendizaje y, según el caso, incorporan formas de cierre, debrief o criterios específicos de evaluación. El alumno puede así concentrarse en la situación que necesita

analizar, preparar o entrenar dentro de un entorno conversacional construido a partir del mismo marco con el que viene aprendiendo.

La especialización dio lugar a una arquitectura de agentes diferenciados, cada uno diseñado alrededor de una función pedagógica determinada. Sus preguntas, formas de retroalimentación y modalidades de cierre se organizan según el aprendizaje que se busca promover.

Arquitectura pedagógica

Los dispositivos se organizan en tres modalidades, definidas por la función pedagógica que cumplen: Coach, para acompañar la preparación y el diseño de intervenciones; Sparring, para actuar como contraparte de práctica; y Debrief, para guiar la revisión de una experiencia o un caso. Cada agente tiene un nombre y una identidad diferenciada que hacen visible su función y ayudan al alumno a anticipar el tipo de interacción que propone.

Los agentes Coach acompañan procesos de reflexión, preparación y diseño de intervenciones. En esta modalidad se encuentran Lili Coach, orientada a preparar conversaciones percibidas como difíciles: ayuda a distinguir hechos de interpretaciones, explicitar aquello que la persona piensa pero no dice y convertirlo en algo que pueda decirse durante la conversación; y Sherpa Coach, especializado en la preparación de negociaciones.

Sherpa Coach ofrece además tres formatos de uso, según la complejidad de la negociación y el tiempo del que dispone el alumno. El formato full recorre la preparación en profundidad y está pensado para una negociación importante. El formato exprés abrevia ese recorrido cuando hay poco tiempo. El formato instantáneo responde a una necesidad inmediata, como entrar a una negociación en pocos minutos. El alumno elige al iniciar la conversación, sabiendo que un recorrido más breve produce una preparación menos profunda.

Los agentes Sparring funcionan como contrapartes de práctica. Marcos Codini propone una experiencia inicial de negociación distributiva, mientras que Bruno Costas incorpora mayor complejidad, múltiples variables y la posibilidad de entrenar frente a distintos estilos de

contraparte. La simulación se completa con una instancia de debrief conducida por el propio agente: al finalizar la negociación, el Sparring abandona el rol de contraparte y guía una revisión de las decisiones tomadas, los resultados obtenidos y las oportunidades de aprendizaje vinculadas con las herramientas del curso.

La modalidad Debrief retoma la lógica pedagógica del aprendizaje basado en casos: una situación concreta funciona como punto de partida para analizar decisiones, extraer aprendizajes y proyectarlos hacia otras situaciones. Estos agentes prolongan ese proceso más allá del intercambio inicial en clase, acompañando una revisión individualizada y profunda. A diferencia del debrief que cierra cada simulación, estos agentes parten de un caso preparado para el curso. Dentro de esta modalidad se desarrolló el caso “Los hermanos sean unidos: Crecer sin romperse”.

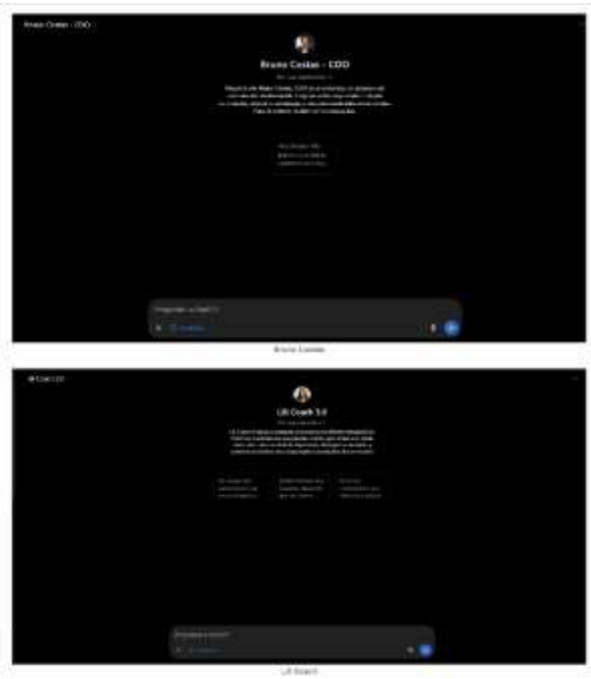

Figura 1. Interfaces de acceso a dos dispositivos de Nego.IA: Bruno Costas y Lili Coach.

Las tres modalidades conforman una arquitectura abierta y flexible. Permiten combinar experiencias de preparación, práctica y reflexión, vincularlas con la transferencia a situaciones reales y ampliar el sistema a medida que surgen nuevas necesidades pedagógicas.

Implementación en UCEMA

Para que los agentes no funcionen como recursos aislados, cada actividad se integra de manera explícita a la cursada. Antes de cada uso, el agente se presenta brevemente en clase y se entrega una guía que explica el objetivo de la actividad, la forma de interacción y, cuando corresponde, las instrucciones del rol. La guía y el enlace de acceso se publican en el repositorio de cada programa y se vuelven a compartir por el canal habitual de comunicación.

Los agentes se utilizan desde una cuenta gratuita o paga de ChatGPT, con los límites propios de cada modalidad. Al tratarse de una plataforma externa, se pide a los alumnos que eviten incluir datos personales sensibles o confidenciales propios, de terceros o de sus organizaciones.

También se explicita que las respuestas del agente son insumos para el análisis y no sustituyen el juicio del alumno: deben ser examinadas, corregidas o descartadas cuando no resulten adecuadas a la situación.

En el MBA y en Negociación en tiempos de IA de UCEMAX, la guía y el enlace se publicaron en Webcampus y se reforzaron mediante WhatsApp. En el módulo de Negociación del Programa en Dirección de PyMEs se utilizaron el repositorio de materiales en Drive y WhatsApp. En UCEMA Learning & Development, la consigna y el acceso se canalizaron mediante el correo institucional utilizado para la coordinación con las organizaciones participantes.

Esta modalidad permitió integrar Nego.IA a distintos programas y perfiles de participantes sin modificar la infraestructura tecnológica de cada propuesta.

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica articula cada actividad de Nego.IA con los contenidos y herramientas trabajados durante la cursada. El recorrido se organiza, con adaptaciones según el dispositivo, en cinco momentos:

1. Presentación de los contenidos de la clase. Durante la clase se trabajan los conceptos y herramientas previstos en el programa para ese encuentro.

2. Presentación de la actividad Nego.IA. Al cierre de la clase se explican el objetivo, la dinámica y la forma de acceso al agente, para que el alumno realice la actividad entre encuentros. En los dispositivos Coach se sugiere revisar previamente el material asociado; en los Sparring, el participante recibe y analiza las instrucciones de su rol.

3. Interacción individual. Entre encuentros, el alumno trabaja con el agente sobre una situación propia, un caso o una simulación. El agente puede repreguntar, desafiar interpretaciones y ajustar el recorrido a las respuestas del alumno. Cuando corresponde, cierra la actividad con un debrief o una síntesis de las decisiones, los resultados y los aprendizajes.

4. Reporte o devolución breve. En las actividades que lo prevén, el alumno comparte una síntesis de su experiencia mediante un mensaje breve por WhatsApp o un reporte escrito. Esta instancia permite registrar aprendizajes sin dar al docente acceso automático a la conversación individual.

5. Recuperación en clase. Al comienzo del encuentro siguiente se ponen en común los aprendizajes surgidos del trabajo con el dispositivo y se los vincula nuevamente con los contenidos y herramientas del curso.



Figura 2. Secuencia pedagógica circular de implementación de Nego.IA.

En la edición de invierno 2026 de Negociación del MBA, Nego.IA acompañó la mayor parte del recorrido: se integró en cuatro de las seis clases y sumó, antes del primer encuentro, una actividad preparatoria con Marco Codini. La experiencia mantiene, al mismo tiempo, margen para incorporar nuevos dispositivos en futuras ediciones y extender su presencia a otros momentos de la cursada.

Transformaciones en la experiencia de aprendizaje

En línea con el aprendizaje experiencial, que vincula experiencia, reflexión y experimentación activa (Morris, 2020), Nego.IA modifica cuatro condiciones del aprendizaje: las oportunidades de práctica, la profundidad de la reflexión, la individualización del recorrido y la vinculación con situaciones concretas de negociación.

En primer lugar, se amplían las oportunidades de práctica. El alumno puede entrenar entre clases sin depender de la coordinación con un compañero o de una nueva instancia sincrónica, volver sobre una herramienta, repetir una simulación o ensayar enfoques diferentes. Los Sparring agregan la posibilidad de experimentar estrategias, observar las consecuencias de las propias decisiones y volver a intentar sin trasladar directamente el costo de esos errores a

una situación profesional. En dispositivos como Bruno Costas, la práctica puede además realizarse frente a distintos estilos de contraparte.

El carácter iterativo de la conversación agrega profundidad a esa experiencia. El alumno puede ser invitado a fundamentar una interpretación, revisar un supuesto o explorar una alternativa que no había considerado. La reflexión avanza así por sucesivas aproximaciones y puede superar la primera respuesta frente a una consigna.

La experiencia adquiere también un mayor grado de individualización. A partir de una misma propuesta, cada alumno desarrolla un recorrido diferente según la situación que plantea y las decisiones que va tomando. El agente puede profundizar aspectos distintos y ajustar la interacción a lo que emerge durante la conversación.

Otra transformación relevante es la vinculación entre aprendizaje y situaciones concretas de negociación. Algunos dispositivos permiten que el alumno trabaje directamente sobre una negociación, una conversación o un desafío que necesita preparar, utilizando en ese mismo proceso las herramientas y conceptos desarrollados durante el curso. Esta cercanía responde a un criterio pedagógico central de Nego.IA: que lo aprendido resulte útil y pueda incorporarse a situaciones que el alumno enfrenta tanto en ámbitos profesionales como personales.

Resultados y aprendizajes observados

Las interacciones con los agentes son individuales y el docente no accede automáticamente a las conversaciones. Por eso, los aprendizajes observados se recuperaron a través de devoluciones breves por WhatsApp, reportes escritos asociados a algunos dispositivos y puestas en común realizadas en las clases siguientes. La evidencia documenta señales de aprendizaje surgidas durante la implementación y abarca a una parte de los participantes.

Evidencia en UCEMA

En el MBA, las devoluciones escritas sobre Sherpa muestran cambios concretos en la preparación de negociaciones. En una de ellas, una repregunta llevó al alumno a revisar un resultado que inicialmente había considerado aceptable: “Ahí me di cuenta de que, aunque a priori la había considerado aceptable, en realidad no lo era.”

En otras, los alumnos señalaron que considerar el estilo de la contraparte “cambió totalmente la preparación” y que la conversación les permitió precisar qué querían, qué estaban dispuestos a aceptar y explorar un Plan B. Los registros muestran una revisión más profunda de criterios, límites y alternativas.

Las experiencias con Marcos Codini hicieron visible otro tipo de aprendizaje. En los reportes escritos recuperados del MBA, tanto el participante que alcanzó un acuerdo como quien no lo hizo identificaron posteriormente una exploración insuficiente de las motivaciones y el contexto de la contraparte. En las puestas en común apareció además de manera recurrente el impacto de conocer, al finalizar la negociación, cuál era el límite de la otra parte. Participantes que inicialmente evaluaban favorablemente su desempeño descubrían que habían dejado valor sin capturar, permitiendo trabajar la diferencia entre el resultado operativo de la negociación y la satisfacción subjetiva con ese resultado.

En las experiencias con Lili Coach, las devoluciones recogidas en clase muestran especialmente cambios en la manera de observar las situaciones planteadas. Algunos alumnos reconocieron haber tomado interpretaciones o supuestos como si fueran hechos comprobados. Hacer visible esa diferencia les permitió abrir explicaciones alternativas, formular preguntas antes de concluir y diseñar conversaciones menos condicionadas por inferencias no verificadas. En el MBA, un alumno destacó las preguntas que lo llevaron a indagar con mayor profundidad los fundamentos de la posición de la contraparte. En UCEMAX, otro participante relató que Lili modificó sustancialmente la preparación de una conversación con su jefe; posteriormente llevó adelante esa conversación y señaló que tuvo un desarrollo diferente al que había

imaginado inicialmente, a partir de incorporar con mayor profundidad la perspectiva de la otra parte.

Las simulaciones con Bruno Costas permitieron observar, entre otros patrones, la tendencia de algunos participantes a realizar concesiones o aceptar propuestas con demasiada rapidez cuando éstas se encontraban dentro de sus parámetros iniciales. La revisión posterior convertía esas decisiones tomadas durante la simulación en material para la autoobservación y el aprendizaje.

Evidencia complementaria de replicabilidad

La implementación en la materia Negociación Organizacional de la Universidad del Salvador, común a alumnos de la Maestría en Administración de Negocios y de la Especialización en Recursos Humanos, permitió observar los dispositivos en otro contexto universitario mediante reportes más estructurados. En siete reportes de Lili aparecen cambios explícitos en la manera de observar o formular el problema trabajado, y seis de los siete participantes identifican además algún límite, corrección o desacuerdo con las propuestas de la inteligencia artificial. Uno de los participantes sintetizó ese desplazamiento de este modo:

"El cambio más importante fue dejar de pensar en la conversación como una instancia para determinar quién tenía razón y empezar a verla como una oportunidad para acordar cómo trabajar a partir de ahora."

Los siete reportes de Sherpa muestran reformulaciones o ampliaciones de la lectura inicial de la negociación y la construcción de elementos concretos de preparación, como preguntas, alternativas y límites. Los reportes de Bruno Costas, por su parte, muestran aprendizajes vinculados con la exploración de intereses, la administración de concesiones, la adaptación al estilo de la contraparte y la calidad del cierre. En los distintos dispositivos aparece también la capacidad de los alumnos para cuestionar, corregir o descartar propuestas del agente cuando no resultan adecuadas a su situación.

En conjunto, los registros de UCEMA y la evidencia complementaria de otra implementación universitaria muestran aprendizajes vinculados con la preparación, la autoobservación y las decisiones adoptadas durante las simulaciones, junto con algunas primeras señales de aplicación posterior. La información proviene principalmente de autoinformes, devoluciones orales y muestras acotadas de participantes. Profundizar el seguimiento de la implementación posterior y de sus efectos en la práctica profesional constituye una línea de desarrollo para próximas ediciones.

Evolución y mejora de la experiencia

La implementación de Nego.IA convirtió la experiencia de los alumnos en una fuente de información para mejorar los propios dispositivos. Las devoluciones recogidas después de las interacciones, por WhatsApp, mediante reportes y en las puestas en común de clase permitieron identificar dificultades que no siempre eran visibles durante el diseño inicial y traducirlas en modificaciones concretas.

Un primer ejemplo surgió con Lili Coach en el módulo de Negociación del Programa en Dirección de PyMEs de UCEMA. Algunos participantes señalaron que el agente tendía a prolongar excesivamente la secuencia de preguntas y podía perder el foco de la conversación. Esa devolución fue uno de los insumos para desarrollar una nueva versión de Lili, orientada a mejorar la conducción del proceso, la capacidad de síntesis y el cierre de cada etapa.

Una segunda evolución surgió en el curso de Negociación del MBA, edición de invierno. Los alumnos valoraron la capacidad de Lili para promover reflexión y cuestionar interpretaciones, pero señalaron que algunas formulaciones propuestas al final del proceso podían resultar difíciles de implementar en determinados contextos organizacionales. A partir de esas devoluciones se revisó el diseño para que las propuestas funcionaran como borradores a validar con el propio alumno y para incorporar explícitamente la consideración del tono, el canal, el momento y el nivel de exposición adecuados para cada situación.

En el mismo curso, las experiencias con Bruno Costas mostraron que algunos estilos de contraparte podían resultar demasiado complacientes o previsibles, disminuyendo el nivel de desafío de la simulación. El ajuste posterior fue más amplio que un simple aumento de resistencia: se revisaron distintas instrucciones y protocolos de comportamiento para que el agente interpretara y sostuviera con mayor fidelidad el estilo asignado a lo largo de toda la negociación.

Estos ejemplos muestran un proceso iterativo en el que diseño, implementación, recuperación de la experiencia y ajuste se retroalimentan. La flexibilidad de los agentes permite incorporar con relativa rapidez los aprendizajes surgidos de su utilización y convertir las devoluciones de los alumnos en modificaciones de la propia experiencia pedagógica.

Optimización, replicabilidad y proyección

Nego.IA también permite analizar cómo este tipo de acompañamiento puede sostenerse y transferirse a otros contextos. En este plano, aporta aprendizajes sobre optimización de recursos docentes, replicabilidad de los dispositivos y proyección institucional.

En primer lugar, Nego.IA amplía la capacidad de sostener acompañamiento individual más allá del tiempo compartido en clase. Un docente difícilmente puede mantener conversaciones personalizadas y recurrentes con todos los alumnos entre encuentros; los agentes permiten extender parte de ese acompañamiento de manera asincrónica, sin sustituir la intervención docente. Como fueron diseñados a partir del marco pedagógico del curso, las interacciones conservan una orientación consistente con los conceptos y criterios trabajados y complementan instancias de preparación, práctica y retroalimentación que suelen requerir la participación directa de un docente, un coach o un compañero de práctica. Los formatos de uso de Sherpa Coach amplían, además, los momentos en que el alumno puede recurrir al agente, incluidos los minutos previos a una negociación real.

A esta capacidad de acompañamiento se suma el carácter reutilizable de los agentes. Una vez diseñados, probados y ajustados, pueden emplearse en nuevas cohortes y adaptarse a

distintos programas. De este modo, potencian dispositivos consolidados en la enseñanza de la negociación (simulación, análisis de casos y debrief) mediante nuevas posibilidades de interacción. La experiencia sigue en una etapa de consolidación, en la que cada ciclo de uso permite estabilizar progresivamente los dispositivos y mejorar su funcionamiento.

Al mismo tiempo, la replicabilidad técnica no elimina la exigencia de diseño pedagógico. La construcción de los agentes requirió desarrollar instrucciones, integrar materiales y bases de conocimiento, diseñar secuencias conversacionales y ajustar su comportamiento a partir de las pruebas. En ese proceso, mi tarea consistió en definir la función pedagógica de cada agente, desarrollar y ajustar sus instrucciones y materiales, probar su comportamiento e integrarlo a la secuencia de los cursos. Todo este trabajo se realizó mediante GPTs personalizados sobre la infraestructura general de ChatGPT, sin desarrollo de software a medida ni intervención técnica institucional. Esta combinación entre una barrera tecnológica relativamente accesible y una demanda significativa de diseño pedagógico abre posibilidades para que otros docentes desarrollen experiencias especializadas a partir de sus propios contenidos y objetivos de aprendizaje.

En cuanto a la adaptabilidad, el modelo ya comenzó a explorarse en el MBA, UCEMAX, el Programa en Dirección de PyMEs, programas corporativos de UCEMA Learning & Development y experiencias desarrolladas en otras universidades. Las modalidades Coach, Sparring y Debrief ofrecen patrones de diseño transferibles a otros campos en los que el aprendizaje requiere reflexión, práctica y retroalimentación, como liderazgo, comunicación, mediación o trabajo en equipo. El principio transferible consiste en identificar primero qué experiencia de aprendizaje se busca generar y, a partir de allí, diseñar una conversación especializada que la acompañe.

Finalmente, una siguiente etapa podría profundizar la integración institucional de este tipo de herramientas en UCEMA. Una infraestructura común permitiría administrar agentes de manera más estable, preservar la continuidad de las interacciones y mejorar los mecanismos de

seguimiento. También podría ofrecer información agregada sobre participación, recorridos de aprendizaje, dificultades recurrentes y aprendizajes, con criterios adecuados de privacidad y uso responsable de la información. Esa misma infraestructura podría servir, además, como entorno para que otros docentes de UCEMA desarrollen y utilicen sus propios agentes pedagógicos especializados, aprovechando los criterios de diseño y los aprendizajes acumulados en Nego.IA.

La proyección institucional amplía así la escala de una búsqueda que mantiene al alumno en el centro: ofrecerle más oportunidades para reflexionar, practicar y utilizar lo aprendido en las situaciones que necesita afrontar.

Referencias

Dinnar, S., Susskind, L., Sibanda, L., & Olaleye, O. (2025). Negotiation Backtable Bots: Using GenAI to Improve Multiparty Negotiation Instruction. Negotiation Journal, 41, 19–65. https://doi.org/10.1162/ngtn_a_00015

Falcão Filho, H. A. (2024). Making sense of negotiation and AI: The blossoming of a new collaboration. International Journal of Commerce and Contracting, 8(1–2), 44–64. https://doi.org/10.1177/20555636241269270

Morris, T. H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. Interactive Learning Environments, 28(8), 1064–1077. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279

Rana, Y. S. (2024). When AI joins the table: How large language models transform negotiations. Working paper, Catholic University of the Sacred Heart, Milan.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

Virtual Exchange 2026: colaboración internacional para aprender Dirección Estratégica

Dolores Carbonetti y Mariana Gallo

Carrera: Licenciatura en Negocios Digitales y Licenciatura en Administración

Materia: Dirección Estratégica.

Objetivos

- Fomentar la colaboración internacional entre estudiantes de distintas universidades.
- Aplicar herramientas de análisis estratégico a un desafío de expansión internacional y fundamentar una recomendación conjunta.
- Desarrollar habilidades clave como la comunicación intercultural, el liderazgo colaborativo y el pensamiento crítico en entornos digitales.

Descripción de la experiencia

En abril de 2026, la asignatura Dirección Estratégica de UCEMA desarrolló un Virtual Exchange con Georgia State University (Estados Unidos). Durante un mes, 80 estudiantes de las licenciaturas en Negocios Digitales y Administración de UCEMA y 50 estudiantes de la universidad estadounidense trabajaron en equipos internacionales. La propuesta integró el análisis de un problema estratégico con la colaboración intercultural: cada grupo debía construir una decisión común y defenderla con argumentos, pese a trabajar a distancia y desde contextos académicos diferentes.

El desafío estratégico

La consigna se centró en SkySource Technologies, una empresa ficticia que desarrolló un generador atmosférico capaz de producir hasta 1.000 litros de agua potable por día a partir de la humedad del aire. Los equipos debían elegir, entre tres países de Medio Oriente y África del Norte (MENA), el mercado más conveniente para su ingreso. La decisión requería comparar las alternativas, considerar las condiciones de cada país y explicar cómo el contexto afectaría la viabilidad de la expansión. El caso situó los contenidos de la asignatura ante un problema abierto, sin una respuesta única, en el que la calidad del razonamiento era tan importante como la decisión final.

Secuencia didáctica, materiales y recursos

La experiencia duró un mes, con un encuentro semanal entre los integrantes de cada equipo internacional y trabajo colaborativo entre reuniones.

Primero se presentó el caso y se conformaron los equipos de ambas universidades. Luego, los estudiantes investigaron los mercados posibles, discutieron sus hallazgos y aplicaron el modelo PESTEL, las dimensiones culturales de Hofstede y los cuatro riesgos del negocio internacional definidos por Cavusgil. Por último, cada equipo integró el análisis en un informe en inglés con una recomendación estratégica justificada y reflexionó sobre la experiencia de colaboración.

Zoom facilitó las reuniones sincrónicas; Google Docs permitió elaborar el informe de manera conjunta; y Microsoft Teams sirvió para coordinar tareas, intercambiar información y sostener el trabajo entre encuentros. La docencia planteó el desafío y acompañó el proceso, mientras que los estudiantes tuvieron a su cargo la investigación, la comparación de alternativas y la construcción de un acuerdo.

Originalidad y relevancia pedagógica

Hoy las decisiones estratégicas de una organización suelen involucrar mercados, equipos y culturas de distintos países. Por eso, aprender a formular una estrategia internacional exige algo más que estudiar marcos conceptuales: requiere investigar contextos desconocidos, comunicar hallazgos, negociar interpretaciones y tomar decisiones con personas que no comparten necesariamente los mismos supuestos. En esta experiencia, la colaboración entre estudiantes de Argentina y Estados Unidos no fue un complemento del caso, sino parte del desafío que debían resolver. La situación de SkySource era ficticia, pero el proceso de trabajo reprodujo condiciones posibles en una empresa: un equipo distribuido que compara países, evalúa riesgos, discute alternativas y debe acordar una recomendación defendible. Zoom, Google Docs y Microsoft Teams hicieron posible sostener esa interacción a distancia durante un mes. En ese marco, PESTEL, las dimensiones de Hofstede y los riesgos internacionales de

Cavusgil funcionaron como herramientas para contrastar argumentos y evitar decisiones basadas sólo en intuiciones o consensos apresurados. La innovación reside en unir análisis estratégico y deliberación intercultural en una tarea compartida, con una aplicación directa a los desafíos profesionales de un entorno global.

Resultados e impacto en el aprendizaje

Los equipos produjeron un informe en inglés que integró el análisis de los tres mercados y una recomendación estratégica argumentada. Ese producto final permitió observar la aplicación de herramientas de la asignatura, la comparación de alternativas y la capacidad de sintetizar aportes de estudiantes de ambas universidades en una decisión común. El aprendizaje también ocurrió durante la elaboración: los participantes tuvieron que investigar, explicar sus argumentos a pares de otra cultura, escuchar objeciones, negociar diferencias y sostener un trabajo coordinado a distancia. De este modo, la actividad ejercitó simultáneamente el contenido de Dirección Estratégica y competencias de comunicación y colaboración que son necesarias para tomar decisiones en equipos internacionales.

Replicabilidad y aprovechamiento de recursos

La propuesta se apoya en recursos accesibles —un caso de estudio, herramientas de videoconferencia y edición colaborativa, y una secuencia de encuentros semanales —y en la coordinación docente entre instituciones. Su diseño puede trasladarse a otras asignaturas y universidades mediante la sustitución del caso y de los marcos de análisis, conservando la lógica de equipos internacionales, comparación de alternativas y producto final conjunto. El uso combinado de Zoom, Google Docs y Microsoft Teams permitió sostener durante un mes una colaboración internacional sin viajes y dejó un informe evaluable como resultado. La experiencia muestra que es posible incorporar la dimensión global a una materia curricular con un formato adaptable y recursos digitales ya disponibles.

Marketing Avanzado: aprender marketing de verdad mediante problemas reales y acompañamiento permanente

Diego Regueiro, Valentina Giraldez Fuentes y Agostina Converso

Carrera: Licenciatura en Marketing

Asignatura: Marketing avanzado

Objetivo de la experiencia

La propuesta de la materia Marketing Avanzado parte de una idea simple: aprender marketing haciendo marketing de verdad, pero con acompañamiento docente permanente. Los alumnos trabajan sobre una empresa y una problemática real y recorren un proceso similar al que enfrentarán profesionalmente: comprender el problema, investigar, definir una estrategia, desarrollar alternativas creativas y llevar una de ellas a una implementación concreta.

La innovación metodológica

El aspecto distintivo no está solamente en trabajar con empresas reales, sino en cómo se acompaña ese trabajo. En lugar de desarrollar un proyecto durante toda la cursada y recibir la devolución recién al final, los equipos realizan avances sucesivos, presentan, reciben feedback, reformulan y vuelven a presentar. El aprendizaje ocurre en ese ida y vuelta.

Cada caso es diferente y no existe una respuesta única ni un manual que permita anticipar la solución. Los alumnos tienen que aprender a decidir con información incompleta, revisar supuestos y justificar por qué una alternativa resulta más adecuada que otra. El docente deja de ocupar solamente el lugar de quien transmite contenidos o evalúa un producto terminado y pasa a acompañar el proceso de resolución.

Un problema que la metodología busca resolver

En muchos trabajos integradores, la principal devolución ocurre cuando el proyecto ya está terminado. En ese momento puede señalarse qué debería mejorarse, pero el alumno prácticamente ya no tiene oportunidad de utilizar ese feedback.

En esta experiencia la lógica se invierte: la devolución llega mientras el trabajo todavía está en construcción. Esto permite corregir problemas de diagnóstico, evitar respuestas superficiales y mejorar las decisiones antes de avanzar hacia la siguiente etapa.

El objetivo no es solamente llegar a una buena presentación final, sino que los alumnos aprendan durante el recorrido: hacer, mostrar, discutir, corregir y volver a hacer.

El recorrido de trabajo

El proyecto se organiza como una secuencia de decisiones conectadas: cada etapa toma como insumo la anterior y cada presentación parcial permite revisar el trabajo antes de continuar.

A continuación, se describen las distintas etapas del recorrido, acompañadas por ejemplos reales desarrollados por alumnos de la materia en distintas cursadas.

Empresa real y definición del problema

El punto de partida es una empresa existente. El equipo debe comprender cómo funciona, analizar su situación y transformar una realidad amplia en un problema de marketing que se pueda resolver durante la cursada. El problema puede surgir de una necesidad expresada por la empresa o ser detectado por los propios alumnos. La primera dificultad consiste justamente en evitar una descripción general y poder responder: ¿qué problema vale la pena resolver?

Un ejemplo es el caso Matrix, una marca del Grupo L'Oréal dedicada a productos de cuidado y coloración del cabello. El equipo parte de una marca con una fuerte presencia internacional y una posición muy diferente en la Argentina.

El equipo identifica una oportunidad de crecimiento en la Argentina: la marca es fuerte a nivel internacional y el producto tiene buena calidad, sin problemas comerciales ni logísticos relevantes, pero localmente presenta una inversión publicitaria casi nula y un desarrollo de marketing limitado. Como consecuencia, la marca no logró construir un vínculo claro con el consumidor fuera del ámbito profesional de las peluquerías.

El valor de esta primera etapa está en que el problema no viene dado en una consigna: los alumnos tienen que detectarlo, discutirlo y definirlo a partir del análisis de una situación real.



Ejemplo: Matrix. La presentación sintetiza por qué la situación de la marca constituye un problema de marketing concreto sobre el cual trabajar.

Investigar para comprender antes de proponer

Una vez delimitado el problema, los alumnos deben definir qué necesitan saber para comprenderlo mejor. La investigación no aparece como un requisito académico aislado, sino como una herramienta para responder preguntas concretas. Según el caso, pueden utilizar entrevistas, encuestas, observación o pruebas de producto.

Además, es requisito que los alumnos puedan visitar, probar o experimentar de primera mano el producto o servicio sobre el que están trabajando. Este contacto con la realidad física no es menor: buscamos que entiendan de qué se trata el mundo real y que el trabajo no quede reducido a información obtenida en internet o a un PowerPoint. A lo largo de estos años, los alumnos han viajado al interior para visitar empresas, se han alojado en hoteles para vivir la experiencia, han recorrido el conurbano en tren e incluso se han subido a helicópteros para comprender de primera mano el negocio sobre el que debían trabajar.

Diez Indiecitos, una empresa familiar dedicada al calzado infantil, con una propuesta centrada en diseño, calidad y comodidad para chicos, resulta un ejemplo claro. La empresa conocía muy bien su producto, pero tenía información limitada sobre cómo compran los padres, qué atributos valoran, cuánto participa el niño en la decisión o si las dificultades comerciales provenían del producto, la comunicación o el canal. A esto se sumaba una cultura muy arraigada y cierta resistencia al cambio. Para entender el problema, los alumnos no se limitaron a investigar desde un escritorio: fueron a jardines de infantes y plazas para observar a los chicos jugar, realizaron pruebas de uso, entrevistas en profundidad y encuestas a padres.





Ejemplo: Diez Indiecitos. Objetivos del trabajo de campo y combinación de entrevistas, test de usuarios y encuestas.

De los hallazgos a la estrategia

La investigación tiene sentido si modifica o confirma una decisión. En esta etapa los alumnos deben transformar lo que encontraron en una estrategia: definir a quién hablarle, qué comportamiento o percepción quieren modificar y cuál será la idea que ordenará la propuesta.

En Álamos Malbec, un vino de Catena Zapata, el equipo identifica en el focus group la asociación del vino con ocasiones especiales. La estrategia busca ampliar esos momentos de consumo entre adultos jóvenes y convertir logros cotidianos en ocasiones válidas para compartir un vino.

De allí surge la idea de "Pequeñas victorias". El ejemplo permite ver con claridad la secuencia que buscamos enseñar: un hallazgo de investigación se convierte en una decisión estratégica y esa decisión orienta la comunicación.



Ejemplo: Álamos Malbec. El hallazgo "ocasiones especiales" se convierte en una estrategia para ampliar momentos de consumo y en el concepto "Pequeñas victorias".

Concepto y caminos creativos

Definida la estrategia, los alumnos no pasan directamente a producir la campaña. Deben desarrollar caminos creativos diferentes para resolver el mismo desafío, explicar el racional de cada uno y mostrar cómo podría materializarse. Esta etapa obliga a separar estrategia, concepto e implementación y a aprender que una misma estrategia puede admitir soluciones creativas muy distintas.

En la presentación de los tres caminos creativos, los docentes asumen el rol de quienes deben decidir cómo continuar: una propuesta puede ser aprobada con ajustes, puede requerirse combinar elementos de distintos caminos o, incluso, puede ocurrir que ninguno resulte adecuado y el equipo deba volver a trabajar nuevas alternativas. Esta dinámica busca reproducir una situación profesional real, en la que los estudiantes deben aprender no solo a defender sus propuestas, sino también a recibir feedback, reformularlas y lidiar con la frustración cuando el trabajo realizado no avanza en la dirección esperada.

La Tarjeta 4U, orientada a jóvenes de la provincia de San Juan, muestra claramente este ejercicio. Con el objetivo de aumentar awareness y adquisición, el equipo desarrolla tres alternativas: "#HagoLaMía", centrada en independencia y autonomía; "#Momento4U", basada en situaciones de uso y beneficios; y "#Es 4U, es buena para vos", con un enfoque de educación financiera y simplificación de la relación de los jóvenes con el mundo bancario. El aprendizaje está en producir alternativas, compararlas y discutir cuál expresa mejor la estrategia antes de invertir esfuerzo en la ejecución.



Ejemplo: 4U. Tres caminos creativos distintos desarrollados para un mismo objetivo y un mismo target.

De la idea a una implementación real

La última etapa agrega una dificultad que no suele aparecer en los casos académicos: hacer.

Una idea debe convertirse en piezas concretas y funcionar en diferentes formatos. Esto obliga a resolver problemas de producción, coherencia visual, adaptación del mensaje, medios y recursos disponibles.

El caso Supradyn, una marca de vitaminas y minerales de Bayer, muestra con claridad ese salto. A partir del camino creativo “La elección de Neo”, el equipo trabaja packaging, un spot audiovisual, radio, gráfica, banners, posteos en redes sociales e influencers. Para producir el audiovisual distribuye, además, roles reales entre los integrantes: dirección, cámara, producción, maquillaje, vestuario y edición.

El alumno deja de explicar solamente qué haría y tiene que mostrar cómo esa idea podría existir en el mundo real.



Ejemplo: Supradyn. Distintas aplicaciones de una misma idea: packaging, audiovisual, vía pública y comunicación digital.

El acompañamiento como parte del aprendizaje

Las etapas anteriores no funcionan como entregas independientes. Entre una y otra hay seguimiento, discusión y reformulación. Los equipos presentan avances en clase y también comparten el progreso realizado entre encuentros. Los docentes intervienen cuando una investigación no responde al problema, cuando una estrategia no se desprende de los hallazgos o cuando una idea creativa resulta atractiva pero no resuelve el desafío planteado.

Ese acompañamiento se complementa con el contacto permanente con la práctica profesional. A lo largo de la cursada se trabajan materiales reales —como briefs de agencia o resultados reales de investigaciones de mercado—, se invita a profesionales para que cuenten cómo se trabajan estos temas en la práctica y se realizan visitas a empresas. El objetivo es que, tratándose de alumnos de último año, puedan relacionar los conceptos de la materia con situaciones concretas y empezar a comprender cómo será su rol en el mundo laboral.

Ese acompañamiento exige también un trabajo docente diferente. Como las empresas y los problemas son distintos, no existe una corrección estándar. Cada grupo obliga a comprender el caso, discutir alternativas y decidir hasta dónde intervenir para ayudar sin resolver el problema por los alumnos. Dada la intensidad de este trabajo, en la parte práctica se suman dos docentes para asistir a los equipos. En general son exalumnos de la materia que hoy trabajan profesionalmente en marketing y vuelven ad honorem, aportando tanto su experiencia como estudiantes como su mirada actual desde la práctica profesional.

Resultados de la experiencia

El resultado observable no es solamente una campaña terminada. A lo largo del proceso los alumnos deben integrar conocimientos que durante la carrera pudieron haber trabajado por separado, sostener sus decisiones frente a preguntas, volver sobre propuestas que inicialmente parecían suficientes y convertir conceptos abstractos en soluciones concretas.

La experiencia también los enfrenta con la incomodidad propia de los problemas reales: información imperfecta, alternativas posibles, decisiones que deben justificarse y ejecuciones que no siempre salen como fueron imaginadas. Ese desafío es parte deliberada de la metodología, pero se trabaja dentro de un entorno de acompañamiento que permite equivocarse, revisar y mejorar.

Reflexión final

La propuesta puede resumirse en una idea: aprender haciendo, pero no haciendo solos. Trabajar con problemas reales acerca a los alumnos a la práctica profesional; el acompañamiento permanente convierte esa experiencia en aprendizaje. Problema, investigación, estrategia, creatividad e implementación dejan de ser capítulos separados y pasan a formar parte de un mismo proceso de decisión.

Lo que buscamos es que, antes de terminar la carrera, los alumnos hayan tenido la experiencia de enfrentarse a una situación que no tiene una respuesta predefinida y hayan aprendido a construir una solución, discutirla, corregirla y llevarla a la práctica.

En ese recorrido, terminan aprendiendo marketing de verdad.