



Docencia universitaria en movimiento

Prácticas, desafíos
y horizontes pedagógicos

Fabiana Grinsztajn y Julieta Gómez Zeliz
Compiladoras

UFLO
UNIVERSIDAD

UFLO Universidad

Rectora

Arq. Ruth Fische

Vicerrectora de Docencia e Investigación

Dra. Analía Verónica Losada

Diseño de portada: Joaquín Torres Pose

Maquetación: Cecilia Kowalewicz

Edición y corrección: Gabriela Rizzo y Hernán Cortés

2026.- 396 pág.; 15 x 23 cm.

ISBN: 978-987-710-132-4

DOI: 10.63790/978-987-710-132-4

Abril de 2026

© Editorial de la Universidad de Flores



[Licencia Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Esta licencia permite copiar y redistribuir este material en cualquier medio y formato, dando crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. No se puede usar con propósitos comerciales. Si el material se remezcla o se transforma, no se podrá distribuir.

Docencia universitaria en movimiento : prácticas, desafíos y horizontes pedagógicos / Julieta Gómez Zeliz ... [et al.] ;

Compilación de Julieta Gómez Zeliz ; Fabiana Grinsztajn. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Universidad de Flores, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-710-132-4

1. Educación Superior. I. Gómez Zeliz, Julieta II. Gómez Zeliz, Julieta, comp. III. Grinsztajn, Fabiana, comp.

CDD 370

Índice

Los autores y las autoras	8
Prólogo: Un horizonte compartido para la transformación educativa	13
Ruth Fische	
Introducción	16
Fabiana Grinsztajn y Julieta Gómez Zeliz	
PRIMERA PARTE: PUNTOS DE PARTIDA	
Entre la tradición y la transformación: innovación pedagógica en la educación universitaria	29
Fabiana Grinsztajn	
Perfil y trayectorias de estudiantes universitarios	65
Julieta Gómez Zeliz	

**La inteligencia artificial
y la educación universitaria** 95
Gastón Becerra y Paula Urabayen

**Un modelo de gestión posible
para la educación a distancia** 121
Sandra Sarda, María Florencia Abelenda Fratini,
Cristina Maris Bedolla, Giuliana Malena Dinapoli
y Mariel Sol Fredes

SEGUNDA PARTE: DESAFÍOS PEDAGÓGICOS EN LA UNIVERSIDAD

**Buenas prácticas de enseñanza
en la universidad** 145
Laura López y Beatriz Baroni

**Enseñar en la diversidad: la convivencia
de las trayectorias como horizonte ético** 168
Chiara Scattone Sosa

**La evaluación de los aprendizajes
en la universidad** 185
Micaela de Vega

**La lectura, la escritura y la oralidad
en los estudios superiores** 197
Estela Inés Moyano

**Enseñanza con problemas, desafíos
y proyectos: un proceso en espejo con la vida** 224
Marcela Marta Imperiale

Revisión sistemática de la dirección de trabajos finales en carreras de grado 240

Ruth Fische, Julieta Marmo y Analía Verónica Losada

**TERCERA PARTE:
PERSPECTIVAS TRANSVERSALES**

Perspectiva de género y educación superior universitaria 271

Cecilia Garau

Inclusión y educación superior universitaria: marcos normativos, experiencias y horizontes para una universidad más justa 299

Mariana Damonte

La enseñanza de la sustentabilidad en la universidad 327

Ana Faggi y Natalia Arias

Una mirada al proceso de internacionalización de la educación superior 347

Beatriz Baroni

La evaluación de la calidad universitaria 371

Florencia Peralta

Epílogo 393

Analía Verónica Losada

Los autores y las autoras

Ruth Fische es arquitecta por la Universidad de Buenos Aires. En UFLO Universidad, Secretaria Académica (1995–2008), Vicerrectora (2009–2018) y Rectora desde 2018. Experta en liderazgo institucional, transformación organizacional y calidad. Impulsora de procesos de empoderamiento y desarrollo de buenas prácticas.

Fabiana Grinsztajn es doctora en educación, especialista en educación y nuevas tecnologías, diplomada superior en ciencias sociales y diplomada superior en inteligencia artificial y sociedad, licenciada y profesora en ciencias de la educación. Se desempeña en tareas de gestión universitaria, docencia e investigación y asesoramiento en la Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de San Martín y UFLO Universidad.

Julieta Gómez Zeliz es socióloga, profesora de sociología y especialista en diseño de la enseñanza con tecnologías en el nivel superior (Universidad de Buenos Aires). Magíster en políticas y administración de la educación (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Es además Secretaría Académica Regional (Buenos Aires) en UFLO Universidad y docente en UBA y en UFLO.

Gastón Becerra es sociólogo y doctor en filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Investigador del CONICET. Es también director de la Licenciatura en Sociología en UFLO Universidad y docente en la Universidad de Buenos Aires.

Paula Urabayen es becaria e investigadora del Laboratorio de Innovación e Inteligencia Artificial (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires). Docente en la Licenciatura en Sociología en UFLO Universidad e integrante del grupo de investigación del proyecto multicéntrico “Incorporación de la Inteligencia Artificial en la Educación Universitaria”, también en UFLO.

Sandra Sarda es licenciada en ciencias de la educación (Universidad de Buenos Aires). Directora de Educación a Distancia en UFLO Universidad, Coordinadora de la Dirección de Educación Virtual en la Universidad de Belgrano y Coordinadora de comisión de EcoCRUP.

María Florencia Abelenda Fratini es profesora y licenciada en ciencias de la educación (Universidad Nacional de San Martín). Es asesora tecnopedagógica y docente en UFLO Universidad y en institutos de formación docente.

Cristina Bedolla es licenciada en educación (Universidad Nacional de Lanús) y profesora de nivel inicial. Es además asesora tecnopedagógica en UFLO Universidad e investigadora de los proyectos “Voces de Malvinas” e “Inserción laboral de los graduados/as de la Licenciatura en Educación” (Universidad Nacional de Lanús).

Giuliana Dinapoli es pedagoga e investigadora por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Es además asesora tecnopedagógica en UFLO Universidad.

Mariel Sol Fredes es licenciada en audiovisión (Universidad Nacional de Lanús) y diplomada en gestión educativa (FLACSO). Coordina el área técnico-administrativa de la Dirección de Educación a Distancia en UFLO Universidad, donde también es docente. Es, además, directora de un instituto de nivel superior.

Laura López es licenciada en actividad física y deporte (UFLO Universidad) y magíster en formación y desarrollo del rendimiento deportivo (Universidad Nacional de Lomas de Zamora). Especialista en docencia universitaria (UFLO Universidad) y doctoranda en educación superior (Universidad Abierta Interamericana – Universidad Austral – Universidad Nacional de Río Negro). Es además Directora de la Tecnicatura Universitaria en Deportes de Patinaje y del área de Formación Continua de UFLO Universidad.

Beatriz Baroni es maestra nacional, profesora, licenciada y magíster en educación física (UFLO Universidad), especialista en docencia universitaria (UFLO Universidad) y doctoranda en educación superior universitaria (tesis en proceso, Universidad Abierta Interamericana – Universidad Austral – Universidad Nacional de Río Negro). Docente en el ISATC y de posgrado. Es, además, Directora General de Internacionalización y Posgrado en UFLO Universidad.

Chiara Scattone Sosa es licenciada en psicopedagogía, con una doble especialización de posgrado en curso (Docencia Universitaria en UFLO Universidad y Asesoramiento Educativo en la Universidad Nacional del Comahue). Trabaja en equipos de orientación y asesoramiento educativo y es docente universitaria en UFLO Universidad.

Micaela de Vega es doctoranda en educación, especialista en asesoramiento educativo, profesora en ciencias de la educación e investigadora universitaria en didáctica (UFLO Universidad y Universidad Nacional del Comahue). Formadora de formadores. Es

además Secretaria Académica Regional (Patagonia) en UFLO Universidad y directora de la Especialización en Docencia Universitaria (UFLO Universidad).

Estela Moyano es doctora en lingüística (Universidad de Buenos Aires). Especialista en análisis del discurso de las ciencias, en descripción funcional del español y en enseñanza de la lectura y la escritura. Diseñó el programa de enseñanza de prácticas sociales que hoy se implementa en dos universidades (UFLO Universidad y Universidad Nacional de Almirante Brown) bajo su dirección.

Marcela Imperiale es profesora de posgrado en UFLO Universidad y en FVET-UBA e investigadora en el Departamento de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Matanza. Desde 2022, es Subsecretaría Académica de la Facultad Regional Haedo (Universidad Tecnológica Nacional). Es magíster en educación superior, licenciada y profesora de ciencias de la educación y diplomada en currículum y prácticas de enseñanza.

Analía Verónica Losada es psicopedagoga, licenciada y doctora en psicología, especialista y magíster en metodología de la investigación, posdoctora en psicología y especialista en psicología clínica. Es además Vicerrectora de Docencia e Investigación en UFLO Universidad.

Julieta Marmo es doctora (UFLO Universidad) y licenciada en psicología (Universidad Católica Argentina), especialista en psicología clínica infantojuvenil, docente de grado y posgrado, supervisora y psicóloga clínica en salud mental. Es además Vicedecana Regional (Buenos Aires) de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad.

Cecilia Garau es abogada (Universidad de Buenos Aires), magíster en política y gestión universitaria (Universidad de Barcelona), diplomada

en violencias por razones de género. (Universidad Nacional de Lomas de Zamora) y docente universitaria de grado y posgrado. Es además Decana Emérita Facultad de Derecho de UFLO Universidad y Directora del Programa de Equidad, Diversidad e Inclusión (PRODEI) de UFLO Universidad.

Mariana Damonte es maestra en educación inicial, psicopedagoga y magíster en integración de personas con discapacidad (Universidad de Salamanca). Supervisora Pedagógica de Educación Especial en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Directora de la Licenciatura en Psicopedagogía y del CCC en Psicopedagogía en UFLO Universidad y docente en IES N°1 Alicia Moreau de Justo.

Ana Faggi es ingeniera agrónoma y doctora en ciencias forestales por la Universidad Maximilian de Munich, Alemania. Es además decana de la Facultad de Ingeniería y directora de la carrera de Ingeniería Ambiental de UFLO Universidad.

Natalia Arias es licenciada en relaciones públicas y especialista en gestión de las comunicaciones (Universidad Nacional de Lomas de Zamora), profesora universitaria en UFLO Universidad y evaluadora de artículos y proyectos. Es además Directora General de Sustentabilidad en UFLO Universidad.

Florencia Peralta es licenciada en ciencias de la educación (Universidad de Buenos Aires) y Especialista en Evaluación Universitaria (Rectorado UBA). Se desempeña como Directora de Evaluación de UFLO Universidad y docente en UBA y en UFLO.

Prólogo

Un horizonte compartido para la transformación educativa

Arq. Ruth Fische

Rectora de UFLO Universidad

UFLO Universidad ha construido, a lo largo de su trayectoria, una identidad que se nutre del compromiso con la mejora de la calidad de vida, la inclusión educativa y el desarrollo humano en condiciones de sustentabilidad social y ambiental. Estas convicciones no parten de certezas cerradas, sino de un camino colectivo de historias compartidas, nutrido por tres décadas de narrativa institucional.

Sabemos que las transformaciones pedagógicas no se imponen; se construyen gradualmente con diálogo, reflexión crítica y un profundo respeto por el trabajo docente y por las trayectorias de quienes estudian en nuestra universidad. El Modelo Pedagógico Institucional de UFLO (2014) es parte de ese proceso: un intento genuino por ordenar, dar sentido y fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje que desarrollamos día a día junto a nuestros estudiantes.

La fragmentación, la aceleración cotidiana y la sobreabundancia informacional, características contemporáneas, muchas veces debilitan nuestra capacidad de construir historias compartidas que conecten generaciones y cohortes, que den sentido y acompañen una narrativa que nos recuerde quiénes somos y hacia dónde queremos avanzar aún en contextos de incertidumbre.

El foco en el aprendizaje centrado en los estudiantes no pretende desplazar saberes acumulados, sino renovar los vínculos propios de la enseñanza. Convoca e interpela a gestores y docentes a ocupar un lugar reflexivo y crítico, a revisar sus prácticas con honestidad intelectual y a dialogar con la presencia indispensable de las nuevas tecnologías. Estudiantes, docentes y tecnologías conforman hoy una trama de actores entre los que fluyen nuevas interacciones significativas y estratégicas para el crecimiento. El desafío de sostener el equilibrio entre ellos requiere escucha, sensibilidad y una fuerza colectiva capaz de evolucionar hacia nuevas conversaciones, respetando adaptativamente la identidad institucional.

La obra *Docencia universitaria en movimiento: Prácticas, desafíos y horizontes pedagógicos* se integra a este camino. Los capítulos que lo conforman abordan temáticas que hoy resultan centrales para la educación superior: la enseñanza en el primer año, la evaluación de los aprendizajes, las prácticas inclusivas, la perspectiva de género, las metodologías activas, la lectura y la escritura académica, la sustentabilidad, la inteligencia artificial, la educación a distancia y los procesos de internacionalización. Cada aporte, desde su especificidad disciplinar, ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para consolidar el paradigma del aprendizaje en nuestra universidad.

Este texto no pretende cerrar debates; por el contrario, invita a seguir construyendo. Propone reflexionar sobre la enseñanza universitaria con un enfoque riguroso, situado y sensible a las transformaciones del presente. Aspira, además, a fortalecer una cultura académica en la que la innovación forme parte de la vida

institucional, la mejora continua sea un compromiso compartido y la sustentabilidad —en sus dimensiones educativa, social y ambiental— oriente cada decisión.

A todos y todas quienes han participado de esta publicación les expreso mi sincero reconocimiento. Su labor cotidiana constituye la base sobre la cual se proyecta esta propuesta. Este modelo de gestión, adaptabilidad y transformación no es una meta en sí misma, sino un paso más en una construcción colectiva que seguirá ajustándose, enriqueciéndose y, sobre todo, escuchándose.

Invito a la comunidad universitaria a leer estas páginas como un puente entre nuestra tradición y los desafíos futuros, entre lo que hemos construido y lo que todavía estamos llamados a desarrollar, entre el Modelo Pedagógico Institucional y las prácticas que lo harán posible en cada aula.

Fabiana Grinsztajn, Julieta Gómez Zeliz, Sandra Sarda, María Florencia Abelenda Fratini, Cristina Maris Bedolla, Giuliana Malena Dinapoli, Mariel Sol Fredes, Laura López, Beatriz Baroni, Chiara Scattone Sosa, Micaela De Vega, Estela Moyano, Marcela Imperiale, Julieta Marmo, Cecilia Garau, Mariana Damonte, Ana Faggi, Natalia Arias, Florencia Peralta, Christian Kreber y Analía Verónica Losada dan lugar a la construcción del saber en una propuesta de calidad académica enmarcada en el proyecto institucional de la UFLO Universidad.

Con gratitud hacia quienes hacen de UFLO una universidad comprometida con el conocimiento, la inclusión y el desarrollo humano, presento esta obra como un nuevo paso en la consolidación de una educación superior ética, pertinente y socialmente responsable.

Introducción

Fabiana Grinsztajn y Julieta Gómez Zeliz

Hace años UFLO Universidad se propuso como institución la generación de un marco de trabajo amplio que proyecte, hacia la comunidad educativa propia y hacia el sistema universitario en general, ideas, reflexiones, investigaciones y prácticas que alienten la innovación, la sustentabilidad, el bienestar de las personas y del ambiente. Sobre esos valores, que se erigen como pilares institucionales, se construye un andamiaje teórico, ético, político que da sustento a prácticas renovadas, que hacen de UFLO una institución ágil, dinámica, en constante cambio y movimiento, atenta a las necesidades del entorno y a las tendencias internacionales.

El presente libro refleja un conjunto de estas reflexiones que, a modo de ensayo en cada capítulo, da cuenta de una multiplicidad de perspectivas, todas ellas convergentes y que pueden resultar inspiradoras para otras colegas e instituciones. Los autores y las autoras de este trabajo participan de la vida institucional desde diferentes roles y funciones, y de algún modo su mirada representa lo que sucede y lo que se desea como faro que direcciona la acción.

A lo largo de sus capítulos, esta obra pretende ofrecer reflexiones y lineamientos concretos para que los docentes universitarios puedan generar experiencias ricas y valiosas, que reafirmen su compromiso con la formación integral e inclusiva de ciudadanos y profesionales.

El libro está organizado en tres partes que abordan, desde distintas perspectivas, los principales ejes que atraviesan la formación universitaria contemporánea.

La primera parte, “*Puntos de partida*”, reúne capítulos que reflexionan sobre los modelos pedagógicos y tecnopedagógicos de las universidades, la innovación educativa, el perfil de los estudiantes universitarios actuales y el rol de la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La segunda parte, “*Desafíos pedagógicos de la universidad*”, incluye contribuciones centradas en las buenas prácticas de enseñanza, los retos de la docencia universitaria en aulas diversas, la evaluación de los aprendizajes, y el lugar de la lectura, la escritura y la oralidad en los estudios superiores. También aborda metodologías activas como la enseñanza basada en problemas, desafíos y proyectos, y reflexiona sobre la dirección de trabajos finales en distintas carreras.

Finalmente, la tercera parte, “*Perspectivas transversales*”, condensa capítulos que atraviesan todas las disciplinas y campos de formación, que resultan ejes desafiantes en las políticas y prácticas universitarias: la perspectiva de género, las prácticas inclusivas de enseñanza, la sustentabilidad, la internacionalización y la evaluación de la calidad educativa.

Primera parte: Puntos de partida

El texto de Fabiana Grinsztajn, titulado “Entre la tradición y la transformación: innovación pedagógica en la educación universitaria”, ofrece una visión detallada sobre la innovación educativa en el ámbito de la educación superior. El documento explora la definición etimológica y práctica de innovar, distinguiéndola de conceptos como cambio y reforma, y enfatiza que la verdadera innovación requiere una transformación pedagógica profunda que va más allá

de la mera introducción de tecnología. Se abordan las pedagogías emergentes, destacando cómo las tecnologías digitales, incluida la inteligencia artificial generativa, exigen un replanteamiento de los métodos de enseñanza y las competencias docentes, como se ilustra en el modelo TPACK. Finalmente, se presenta un modelo pedagógico y tecnopedagógico para una institución específica, haciendo hincapié en un enfoque centrado en el estudiante, la multimodalidad trenzada como metáfora que identifica el nuevo territorio educativo y la necesidad de una pertinencia social y una transformación de los espacios de aprendizaje.

El trabajo de Julieta Gómez Zeliz, “Perfil y trayectorias de estudiantes universitarios”, examina la transformación del perfil de los estudiantes universitarios en nuestro país, contrastando la imagen tradicional e idealizada del alumno con la diversidad real de trayectorias y condiciones socioeconómicas. El propósito central es invitar a los docentes a reflexionar y diseñar estrategias de enseñanza que respondan de manera más inclusiva a las necesidades de los ingresantes actuales. El análisis subraya la tensión entre la masificación del acceso a la educación superior y la persistencia de una lógica de exclusión que afecta especialmente a los estudiantes de primera generación, evidenciando que el éxito académico está profundamente ligado al capital cultural y al apoyo institucional. Finalmente, el texto enfatiza que la clave para garantizar el derecho a la formación superior reside en la revisión de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento de políticas de acompañamiento desde el ingreso.

Por su parte, en “La inteligencia artificial y la educación universitaria”, Gastón Becerra y Paula Urabayen se proponen explorar el uso de la inteligencia artificial (IA) en la educación universitaria, concibiéndola como una herramienta valiosa para potenciar la enseñanza y el aprendizaje. La estructura del documento se divide en tres apartados clave: una introducción histórica sobre el surgimiento de la IA y sus debates centrales, un análisis de la recepción y los usos pedagógicos de la IA generativa (centrándose en ChatGPT) en el ámbito

universitario y una discusión sobre las dimensiones sociales de la IA, incluyendo los mitos, las creencias y el problema ético de los sesgos algorítmicos. En última instancia, el texto aboga por una adopción reflexiva y ética de la IA, proporcionando recomendaciones para que docentes y estudiantes maximicen sus beneficios mientras mitigan sus riesgos.

En tanto, el capítulo “Un modelo de gestión posible para la educación a distancia”, de Sandra Sarda, María Florencia Abelenda Fratini, Cristina Maris Bedolla, Giuliana Malena Dinapoli y Mariel Sol Fredes, describe el modelo tecnopedagógico de UFLO Universidad para la educación a distancia, desarrollado como respuesta al rápido crecimiento de la modalidad virtual en la institución. Este modelo se caracteriza por ser interdisciplinar y colaborativo, promoviendo un escenario híbrido donde los estudiantes son considerados sujetos activos que desarrollan autonomía y pensamiento crítico a través de la interacción. La clave del modelo reside en la coherencia narrativa entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación, considerando a los materiales como mediadores del aprendizaje y enfatizando el rol del docente como "artesano" que integra estratégicamente las tecnologías, evitando que las aulas virtuales sean meros repositorios. Finalmente, el texto detalla los procesos de gestión para implementar el modelo, incluyendo un ciclo de revisión de aulas y la constante capacitación y asesoría personalizada a los docentes.

Segunda parte: Desafíos pedagógicos en la universidad

El capítulo de Laura López y Beatriz Baroni, “Buenas prácticas de enseñanza en la universidad”, aborda la discusión sobre las buenas prácticas de enseñanza en la universidad, un concepto polisémico que requiere ser redefinido ante los desafíos tecnológicos y las demandas del mercado laboral. Señala que el modelo tradicional centrado en la

transmisión de contenidos es insuficiente, y subraya la necesidad de un cambio hacia prácticas que promuevan la calidad educativa y el desarrollo integral del estudiante. El texto explora diversas definiciones y enfoques pedagógicos, contrastando el enfoque superficial (basado en la memorización y la motivación extrínseca) con el enfoque profundo de aprendizaje (motivado intrínsecamente y enfocado en la comprensión), y defiende que la calidad docente radica en la adaptación al contexto y el desarrollo de estrategias que sitúen al estudiante como protagonista de su proceso formativo. Finalmente, el análisis destaca que un buen docente combina el dominio disciplinar con cualidades personales como el compromiso y la vocación, esenciales para generar experiencias significativas.

En “Enseñar en la diversidad: la convivencia de las trayectorias como horizonte ético”, Chiara Scattone Sosa aborda el desafío de la enseñanza en la diversidad dentro del ámbito universitario, cuestionando la frecuente noción de que los estudiantes de nuevo ingreso “no aprenden” y, en su lugar, propone examinar si las instituciones están preparadas para acoger sus trayectorias diversas y complejas. Se subraya la necesidad de que las universidades desarrollen flexibilidad institucional y redefinan el aprendizaje, enfatizando la importancia de la comprensión profunda y el pensamiento crítico más allá de la mera reproducción de información. Además, se destaca que la enseñanza debe ser un acto político y ético que promueva la autonomía del estudiante, requiriendo que los docentes cultiven estrategias que valoren la diferencia y aborden la baja tolerancia a la incertidumbre que experimentan los estudiantes en la actualidad. Finalmente, el documento presenta el caso del Servicio de Acompañamiento Universitario (SAU) como ejemplo de un enfoque multidimensional y complejo para apoyar a esta población estudiantil heterogénea.

“La evaluación de los aprendizajes en la universidad”, de Micaela de Vega, señala una tensión fundamental entre considerar esta instancia como un veredicto final y herramienta de acreditación o

concebirla como un proceso inherente a la enseñanza. Históricamente, la evaluación se ha reducido a la calificación y al control, lo que limita su vasto potencial formativo. La propuesta central aboga por trascender esta visión restrictiva y adoptar un enfoque de evaluación formativa, que esté integrada a la práctica docente y sirva para la revisión y mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se plantea el nudo crítico de si evaluar debe servir primordialmente para certificar un saber o para profundizarlo, instando a la reflexión sobre los criterios, la transparencia y la naturaleza dialógica de las prácticas evaluativas en el contexto universitario.

“La lectura, la escritura y la oralidad en los estudios superiores”, de Estela Moyano, examina la esencialidad de integrar la enseñanza de estas prácticas en la educación superior, ya que son cruciales para que los estudiantes de todas las disciplinas adquieran y produzcan conocimiento. La autora argumenta que las dificultades de los estudiantes no se deben a un "déficit" sino a la "novedad" de los textos académicos, que emplean un léxico técnico y recursos gramaticales y discursivos muy diferentes al lenguaje cotidiano. Por ello, propone reemplazar la “teoría del déficit” con una “teoría de la novedad” y aboga por un programa institucional a lo largo del currículum, centrado en el lenguaje y los géneros discursivos, que implica la colaboración explícita entre profesores de lengua y docentes disciplinares. Finalmente, el texto enfatiza la necesidad de formación adicional para los profesores disciplinares para que puedan enseñar de manera efectiva estas prácticas comunicativas como parte integral de su materia.

En “Enseñanza mediante problemas, desafíos y proyectos: un proceso en espejo con la vida”, Marcela Imperiale se ocupa de la necesidad de transformar la enseñanza universitaria para que actúe como un "espejo de la vida profesional", preparando a los estudiantes para los complejos desafíos del mundo real. La especialista propone la adopción de metodologías activas de enseñanza, destacando

el aprendizaje basado en proyectos, problemas y desafíos, como estrategias cruciales para este cambio. Estas metodologías buscan involucrar activamente al estudiante en situaciones auténticas y promover el desarrollo de competencias profesionales de alto nivel. Fundamentalmente, el texto subraya que la calidad de los resultados de aprendizaje depende directamente de la intensidad y calidad de la actividad cognitiva que realiza el propio estudiante, un principio que exige a los docentes universitarios diseñar propuestas didácticas flexibles y significativas.

Por último, el capítulo de Ruth Fische, Julieta Marmo y Analía Verónica Losada, “Revisión sistemática de la dirección de trabajos finales en carreras de grado”, presenta un estudio de revisión sobre la dirección de trabajos finales y tesis de grado, destacando su rol como práctica universitaria significativa y punto culminante de la formación académica. El propósito central es examinar el rol del director de tesis y los procesos involucrados en la supervisión de estos trabajos a nivel de grado, una instancia que históricamente ha recibido menos atención que el posgrado. Los hallazgos principales, derivados de seis estudios clave, revelan que la calidad de la relación entre director y estudiante es determinante, si bien existen tensiones significativas en las expectativas y en los estilos de supervisión; por ejemplo, la supervisión basada en el control puede mejorar la calidad formal, mientras que el apoyo fomenta la finalización oportuna y el bienestar. El estudio subraya la necesidad de que las universidades promuevan un enfoque formativo integral que equilibre el rigor científico con el acompañamiento emocional y la autonomía del estudiante, sugiriendo recomendaciones claras para mejorar la capacitación docente y la transparencia institucional en el proceso de dirección.

Tercera parte: Perspectivas transversales

Cecilia Garau, en el capítulo “Perspectiva de género y educación superior universitaria”, destaca que, a pesar del aumento en la matrícula femenina, persisten profundas desigualdades estructurales que limitan el avance de las mujeres en el ámbito académico y laboral. Se establece la igualdad de género como un derecho humano fundamental y un elemento crítico para el desarrollo sostenible, citando la Declaración de Beijing y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Un tema central es la subrepresentación de mujeres en puestos de liderazgo y en carreras STEAM, un fenómeno conocido como el “techo de cristal”, que reproduce las brechas salariales y de promoción profesional. Finalmente, el documento enfatiza el mandato ético y normativo de las universidades para actuar como agentes de cambio, proponiendo líneas de acción en la docencia, la investigación y la gestión para erradicar estereotipos y asegurar una igualdad efectiva.

En tanto, Mariana Damonte, en “Inclusión y educación superior universitaria: marcos normativos, experiencias y horizontes para una universidad más justa”, analiza la inclusión en la educación superior desde una perspectiva de derechos, sustentada en marcos normativos como la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Agenda 2030. Se plantea que la inclusión universitaria trasciende el mero acceso, requiriendo transformaciones institucionales integrales que eliminen barreras físicas, comunicacionales y actitudinales. El modelo social de la discapacidad y el enfoque de educación inclusiva desplazan la mirada desde las limitaciones individuales hacia los obstáculos del entorno. Se proponen herramientas concretas como el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y estrategias de diversificación del aula para garantizar trayectorias educativas equitativas. La autora enfatiza el desafío central para las universidades, que consiste en construir una nueva cultura institucional que reconozca la diversidad como valor

y oportunidad de aprendizaje colectivo, transformando las prácticas pedagógicas y la arquitectura simbólica de las universidades.

Por otro lado, en “La enseñanza de la sustentabilidad en la universidad”, Ana Faggi y Natalia Arias abordan el rol de las universidades en la formación para la sustentabilidad frente a la crisis socioambiental actual, evidenciada por el sobrepaso de cinco de los nueve límites planetarios. Se plantea la necesidad de integrar transversalmente la educación para el desarrollo sostenible (EDS) en todos los niveles universitarios, mediante enfoques sistémicos e interdisciplinarios que desarrollen competencias para la resolución de problemas complejos y la toma de decisiones éticas. Se destacan iniciativas como la Ley Yolanda en Argentina y el trabajo de redes interuniversitarias (UAGAIS, RUC, MetaRed S) que promueven la cooperación institucional. El texto enfatiza que la transformación universitaria debe abarcar no solo lo curricular y pedagógico, sino también la gestión ambiental del campus, la medición de huellas de carbono y la implementación de reportes de sustentabilidad alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

En el capítulo “Una mirada al proceso de Internacionalización de la educación superior”, Beatriz Baroni analiza esta evolución desde sus orígenes en las universidades medievales europeas hasta su actual configuración global. Distingue entre el enfoque estadounidense, centrado en seguridad nacional, y el europeo, surgido del Proceso de Bolonia (1998-1999), que impulsó la movilidad estudiantil, la homologación de títulos y la creación de sistemas de créditos transferibles. Se centra luego en la Argentina, donde la internacionalización de la educación superior cobró relevancia desde los años 90 con la Ley de Educación Superior 24.521 y el Programa PIESCI, evidenciando avances en acuerdos bilaterales, programas de movilidad estudiantil (PILA, ARFITEC) y participación en redes internacionales como UDUAL y AUGM. El trabajo aborda los principales desafíos de la internacionalización concebida como un proceso transversal integral que trasciende la mera movilidad, requiriendo planificación

estratégica institucional, evaluación sistemática y políticas proactivas de cooperación alineadas con los objetivos de desarrollo nacional y regional en el contexto de la globalización.

“La evaluación de la calidad universitaria”, tal como se titula este capítulo, es abordada por Florencia Peralta desde la perspectiva de UFLO Universidad, fundamentada en la autonomía académica e institucional que establece la Ley de Educación Superior N° 24.521. Se plantea que la calidad universitaria constituye una construcción social, contextual y multidimensional que debe articular las funciones sustantivas (docencia, investigación, extensión e internacionalización) con la identidad institucional expresada en su misión, visión y valores. El documento enfatiza la importancia del aseguramiento de la calidad como proceso continuo, mediante dispositivos de autoevaluación interna de carácter formativo que, a diferencia de las evaluaciones externas orientadas al control, buscan la mejora continua a través de procesos participativos y reflexivos. Se describen herramientas de planificación estratégica como el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), el Plan Operativo Anual (POA) y programas específicos de evaluación que involucran a toda la comunidad universitaria en la construcción colectiva de una cultura evaluativa orientada a la innovación académica y el fortalecimiento institucional.

El recorrido por los temas desarrollados en este libro nos conduce a pensar que la transformación de la práctica pedagógica universitaria es un acto político y ético que exige un compromiso profundo y continuo por parte de todos los agentes educativos. En este sentido, la calidad universitaria en el siglo XXI no se limita a estándares técnicos, sino que se define por la pertinencia social, la equidad y la capacidad de responder con eficacia y satisfacción a las demandas del contexto. El libro es una invitación a pensar que este nuevo horizonte se logra mediante:

- **Un enfoque centrado en el estudiante:** La centralidad del estudiante promueve una formación integral, atendiendo a las

dimensiones afectivas, éticas y socioemocionales. Esto es crucial especialmente para enfrentar la heterogeneidad de las trayectorias, como la de los estudiantes de primera generación.

- **La profunda transformación metodológica:** El rol del profesor evoluciona a provocador, mediador y curador de contenidos, que utiliza estrategias de enseñanza activas (como ABP y Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP en problemas, entre opciones que procuran un estudiante que interviene en la acción y usa el contenido de manera desafiante) y el Modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar).
- **El uso crítico de la tecnología:** La tecnología y la IA como herramientas para amplificar las capacidades, no como fines en sí mismos, y su implementación requiere enseñar a los estudiantes su uso ético y eficiente.
- **La evaluación para el aprendizaje:** Es indispensable un cambio hacia la evaluación formativa y auténtica, adaptada a la presencia de la IA, priorizando tareas que fomenten la reflexión y la creatividad.
- **El compromiso institucional y social:** Las universidades pueden implementar políticas de inclusión, transversalizar la sustentabilidad y la perspectiva de género, y fortalecer los procesos de aseguramiento de la calidad y la internacionalización.

En última instancia, el aprendizaje es el resultado de la actividad constructiva del estudiante. La tarea fundamental de la universidad y sus docentes es generar el entorno propicio y las propuestas pedagógicas adecuadas, con coherencia narrativa e intervenciones de alta intensidad, para implicar a los estudiantes en una actividad intensa y valiosa. Mediante una mirada educativa profundamente

humanista y comprometida con el contexto, la universidad podrá formar profesionales que no solo dominen los saberes disciplinares, sino que también sepan ser y convivir, cumpliendo así uno de los grandes desafíos de la educación superior contemporánea.

PRIMERA PARTE
PUNTOS DE PARTIDA



Entre la tradición y la transformación: innovación pedagógica en la educación universitaria

Fabiana Grinsztajn

fabiana.grinsztajn@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

Al innovar generamos un movimiento hacia el futuro, como una especie de vector o una flecha que mira en alguna dirección y se lanza. A veces no llega a destino a tiempo, a veces se detiene o interrumpe a mitad de camino o bien se desvía del rumbo, pero nos hace caminar hacia adelante, anticipa y amplía de manera inexorable las posibilidades actuales, nos quita el polvo y la modorra, el confort, la pasividad. Innovar es una manera de estar en el mundo y mantenernos en alerta, es probable que estemos en mejores condiciones de captar oportunidades y evaluar riesgos si nos atrevemos a alterar la sustancia sin perder los rumbos. Allá vamos...

¿Qué es innovar?

Etimológicamente, innovación se refiere a una acción de cambio que supone una novedad. Esta palabra procede del latín *innovatĭo*, *-ōnis* que a su vez se deriva del término *innovo*, *-are* “hacer nuevo”, “renovar”, que se forma con *in-* “hacia dentro” y *novus* “nuevo”.

Innovar entonces es hacer de nuevo, hacer algo distinto, es cambiar, es transformar, es renovar. La innovación suele estar asociada a la idea de progreso y búsqueda de nuevos métodos, partiendo de los conocimientos que le anteceden, con el fin de mejorar algo que ya existe, de dar solución a un problema o de facilitar una actividad. La innovación implica, entonces, la introducción de nuevas ideas, métodos, técnicas, servicios, materiales, prácticas que, al ser aplicadas, generarán un impacto positivo y aportarán valor significativo para un producto o proceso. Este concepto de innovación abarca no solo avances tecnológicos, sino también enfoques novedosos para resolver problemas y mejorar prácticas existentes en diversas áreas. En esencia, implica transformar ideas creativas en resultados tangibles que mejoren procesos y productos que den respuesta a necesidades insatisfechas. La innovación puede conducir en este sentido a la mejora de aquello que está establecido. Es importante, sin embargo, tener en cuenta que muchas veces confundimos la novedad, lo nuevo, lo que se innova, con aquello que se supone es mejor. Esto no siempre sucede de ese modo. Innovar, por lo tanto, no es necesariamente sinónimo de “bueno”. En este sentido, la oportunidad, la contextualización y la capacidad de respuesta a necesidades sentidas son claves en los procesos innovativos para que alcancen la categoría de lo que se conoce con el nombre de “procesos de mejora”.

Por otra parte, la mejora no es posible concebirla como tal si no es inclusiva, si no logra impactar en la sociedad para su progreso, no existen mejoras neutras. La universidad como institución tiene un sentido social que le es constitutivo, si ese sentido no es claro o

se pervierte no podemos hablar de mejoras aunque sea una organización impecable en su funcionamiento interno. No hay universidad sin el afuera, es decir, sin ese contexto que le da sentido, que le confiere confianza, que le demanda impactos.

Cuando pensamos en la innovación en educación superior universitaria surgen algunos lugares comunes y uno de ellos suele ser la interdisciplina, la educación multimodal, que combina modalidades presenciales y virtuales. Ahora los créditos, el metaverso y la inteligencia artificial generativa. Las transformaciones a las que asistimos en la universidad se emparentan con cambios sociales, tecnológicos, políticos que trazan senderos por los que transitamos no siempre convencidos y muchas veces llenos de dudas e interrogantes.

Me gusta pensar la innovación de manera un poco más osada o disruptiva, algo que de verdad lo cambie todo, y siguiendo a Piscitelli (2023), su propuesta de sembrar polímatas me parece que favorece esa mirada diferente. Vivimos en un mundo que necesita generar profesionales con altas capacidades críticas; creativas, empáticas, de comunicación efectiva, pensamiento de orden superior y reflexivo, capacidad de agencia, interacción con máquinas (tecnologías IA y robótica). Entonces las capacidades a formar no se reducen a un campo disciplinar único, requieren miradas más globales, y la posibilidad de contar con puentes para transitar entre uno y otro campo del saber.

Pensar lo distinto es lo que no solemos hacer cuando diseñamos un nuevo plan de estudios. Combinar arte con ingeniería, arquitectura, ecología y biología, por ejemplo. ¿Es posible esa antidisciplina, pensar la universidad, sus carreras y grupos de investigación como conjuntos más eclécticos y diversos, más integrados y menos estancos? Eso es parte del desafío de innovar: pensarnos de un modo contracultural, permitir que lenguajes diversos se integren. ¿Es posible ese modelo?

¿Cambio, innovación o reforma?

De acuerdo a Losada et al. (2023), el cambio es una modificación de la realidad educativa que puede ocurrir en distintos niveles (sistema, institución, aula) y puede ser espontáneo o deliberado y la mejora es un tipo específico de cambio planificado y sistemático que busca incrementar la calidad educativa, especialmente a nivel institucional y en la práctica educativa. En este sentido, la innovación educativa es un cambio positivo, intencional y planeado que implica pensar distinto y usar creativamente los recursos para transformar prácticas con apoyo en teoría y reflexión, ligada a la investigación y tecnología. No todo cambio es innovación, pero toda innovación exige cambio.

Cuando se trata de reformas educativas los cambios se plantean en forma extensa y generalmente devienen de decisiones político-administrativas de organismos centrales del sistema educativo y lo afectan de manera sustantiva en sus matrices más definitorias, suelen tener impactos a largo plazo. Siendo las universidades autónomas en la definición de sus políticas, las reformas se traducen en negociaciones políticas al interior de las propias instituciones a partir de resoluciones o normativas que devienen de los organismos políticos nacionales.

La innovación en ámbitos de educación superior ha significado generalmente y desde hace décadas la introducción de cambio planificado de cara a la mejora de las prácticas pedagógicas, de los ámbitos de desarrollo de las actividades, de la infraestructura, la introducción de tecnologías diversas, lo que plantea el desafío de su caracterización porque se asume que es un concepto útil para identificar cambios en los modos de enseñar, de investigar, o en los usos de artefactos y artificios de todo tipo, pues entonces, ¿cuándo es innovar?, ¿cuándo mejorar?, ¿cuándo reformar?

Lo que tal vez sea necesario es centrarnos en algunas ideas clave que sirvan para orientar la mirada.

Definimos de este modo algunas características sobresalientes cuando se trata de innovaciones:

- Percepción y aceptación de una idea como novedosa.
- Implica un cambio orientado a mejorar la práctica educativa.
- Es un esfuerzo deliberado y planificado para mejorar cualitativamente alguna práctica educativa
- Requiere aprendizaje por parte de quienes participan.
- Está influenciada por intereses políticos, económicos, sociales e ideológicos.

No es claro que siempre la innovación implique un cambio o bien un acto creativo. Es decir, no siempre innovar se trata de algo nuevo, de una creación o invención. Siempre habrá antecedentes que hagan posible la innovación.

La innovación cuando es sistemática consiste en una búsqueda organizada de oportunidades para la mejora, para lo cual es preciso que se identifiquen con claridad las principales problemáticas que existen de cara a poder idear transformaciones o cambios que conlleven una solución posible.

Es por este motivo que asociar, por ejemplo, la tecnología y sus usos didácticos como una innovación sería un error, porque ninguna tecnología puede transformar las prácticas pedagógicas en lo profundo. El solucionismo tecnológico no resuelve problemas didácticos y, por lo tanto, por más que parezca muy innovador usar, por ejemplo, inteligencia artificial generativa no necesariamente cambia el paradigma pedagógico. Por eso la innovación para ser tal amerita una planificación del cambio que organice en procesos a veces sinuosos avances que conlleven transformaciones muy profundas.

Siguiendo a López-Echeverría (2018), la universidad contemporánea debe creerse a sí misma como una institución que aprende para fortalecer su cultura innovadora y beneficiar procesos como:

1. El robustecimiento de la educación integral de personas competentes.
2. La actualización y modernización de su currículo, entendido como el proyecto que enlaza todas las oportunidades de enseñanza-aprendizaje y que posibilita la generación y gestión de los conocimientos.
3. La mejora de la eficiencia, eficacia y la efectividad de todos sus procesos.
4. La elaboración o transformación de estructuras organizativas que faciliten la innovación, entendida como cambios que originan mejoras en los sistemas y procesos.
5. La modernización constante de los recursos tecnológicos y su disponibilidad en los diferentes ámbitos institucionales.
6. La adopción de estrategias de internacionalización que le permiten interactuar y figurar en el marco de la globalidad.
7. La mejora de sus sistemas de comunicación con fines internos y externos.
8. La actualización de la gestión de procesos académicos y administrativos, que involucre una relación armónica entre ellos.

La perspectiva actual entiende que todos los ámbitos universitarios —docencia, investigación y extensión— forman parte del currículo institucional, y en ese contexto, deben estar comprometidos con la innovación necesaria para la formación orientada al desarrollo sostenible (López-Echeverría, 2018).

Desde otra perspectiva teórica se proponen cinco características propias de los procesos innovativos (reelaboración propia a partir de la propuesta de Piscitelli & Alonso [2023]).

1. La innovación transcurre en el tiempo. Una diversidad de actores interactúa a través del tiempo hasta generar una idea que luego se vuelve real. Ninguna innovación sucede de manera instantánea, responde a procesos.

2. La innovación requiere escucha profunda. Cada uno de los actores involucrados en el proceso tiene algo para aportar y prestar atención a lo que es fundamental. No hay genios individuales, se construyen las ideas *a partir* y *desde* las ideas de otros y con otros.
3. Es necesario estar atentos a lo inesperado. Las mejores ideas surgen de la interacción, lo que facilita el encuentro con los problemas de un modo diferente.
4. Por lo general las ideas surgen de “abajo” hacia “arriba” (*bottom-up*) o, también, en los márgenes.
5. La colaboración y la improvisación —asumir riesgos— son claves en el proceso creativo que conduce al cambio o mejora que caracteriza a la innovación.

En síntesis, la innovación en el ámbito educativo no se limita a realizar mejoras superficiales, sino que implica una transformación profunda. Esto significa romper con los esquemas y la cultura establecidos en las escuelas e instituciones de educación superior, con su gramática interna de funcionamiento. Si cada alumno o alumna cuenta con una computadora en su escritorio pero las actividades de enseñanza siguen siendo similares a aquellas que se realizaban antes de contar con esa tecnología, este cambio no significa necesariamente que haya una innovación.

Para ejemplificar mejor esta idea le solicitamos a una aplicación de inteligencia artificial llamada Ideogram que ilustre un aula moderna. Incluso, le pedimos que lo hiciera siguiendo un enfoque constructivista del aprendizaje, en el que se identifique en clase la colaboración entre pares, la interactividad y el uso de tecnología. Sin sorpresas y en virtud de los sesgos que la inteligencia artificial tiene en base a la programación de sus algoritmos y de los datos que puede rastrear en la web, los resultados obtenidos fueron algunas de las imágenes generadas por IA y son similares a la que se presenta en la *Figura 1*.

Figura 1
Imagen de aula moderna diseñada con IA



Nota. Elaborada con Ideogram AI (2025)

Esta imagen no dista de ser similar a cualquier imagen de un ámbito universitario desde el Medioevo hasta la actualidad. Por más que la imagen se encuentra imbuida de tecnología muy avanzada, realidad virtual, pantallas múltiples o inteligencia artificial, el modelo pedagógico que transmite es un modelo donde el docente es el que dice y los estudiantes son más o menos recipientes en los cuales se vuelca información sea ésta procedente del propio docente o de las pantallas. Así, vemos que el modelo o enfoque enunciativo, unidireccional, asimétrico entre docente y alumnos, donde el docente habla y

los estudiantes escuchan o toman nota, aunque lo hagan ahora con una computadora o se conecten a unas gafas de realidad virtual para acceder de manera inmersiva al conocimiento, sigue prevaleciendo. Es decir, vemos que la imagen sigue representando la matriz sobre la cual se asienta la configuración didáctica a lo largo de los siglos. Probablemente, la irrupción de tecnologías que permiten a los estudiantes y al docente conectarse instantáneamente con fuentes de información, incluso validadas para articular, profundizar o interactuar con contenidos sea el cambio más visible y radical. La posibilidad de que los estudiantes produzcan contenidos a partir del uso de fuentes digitales también es un cambio radical y, sin embargo, hay una lógica intrínseca que no parece ser del todo alterada. Incluso pensando en la incorporación de inteligencia artificial generativa, tecnología disruptiva que produce contenido a partir de los datos disponibles en internet, una didáctica innovadora supone valentía para cambiar aquello que convencionalmente se supone un deber ser en la universidad. Es preciso anticiparnos ante esta tecnología tan novedosa que cambia matrices tradicionales, por lo que cabe entonces la pregunta anticipatoria de qué haremos con la inteligencia artificial generativa en nuestras aulas, laboratorios, talleres. ¿Cómo imaginar nuevas clases, diferentes, nuevas evaluaciones, transgrediendo prácticas ancestrales? ¿Cómo generar capacidades en nuestros estudiantes que no queremos perder? ¿Cómo no delegar en los agentes de IA decisiones que debieran ser humanas? Hay compromisos en estas preguntas, tanto para instituciones como para los docentes que no son solo pedagógicos, sino profundamente éticos y políticos.

La tecnología per se no produce innovaciones de carácter sustantivo en los modelos de enseñanza y aprendizaje. No produce por su sola presencia ni más ni mejores aprendizajes. La innovación está anclada más en el enfoque de la enseñanza —que bien puede valerse de herramientas digitales— que en la propia tecnología.

La siguiente imagen (*Figura 2*) nos remite a un aula donde el enfoque de enseñanza se altera sustancialmente, favoreciendo el trabajo

en grupo, colaborativo, la manipulación física y cognitiva de la información, la resolución de problemas, cambiando a su vez el rol de docentes y estudiantes y la dinámica del salón de clases, espacios y tiempos. La configuración didáctica se propone desde una arquitectura en términos metafóricos que modifica sustancialmente el espacio y las interacciones. El uso de tecnología como aumentadora o potenciadora de los procesos de aprendizaje, sin convertirse por ello en la protagonista de la escena (Grinsztajn, 2024).

Cuando la arquitectura pervierte las reglas de juego, la gramática tradicional, lo que se genera es un modo diferente de estar en ese ambiente, los vínculos, las interacciones, la tarea necesariamente se transforma, si no lo hace resulta incómodo ese espacio.

Figura 2
Clase universitaria



Nota. Imagen tomada de [Florida State University](#)

Rosan Bosch Studio (2020) plantea que los entornos en los que aprendemos deben motivarnos y propone entornos físicos que desarrollan en los y las estudiantes una multiplicidad de posibilidades

para el aprendizaje entendiéndolo que cada uno aprende de modo diferente. Convertir nuestros entornos formativos tanto físicos como virtuales en entornos motivacionales potentes es un desafío enorme, ineludible en un mundo donde la atracción por las pantallas, plataformas y modalidades de difusión de información compiten con el mundo universitario por la atención.

Bosch plantea un marco para el diseño de ambientes para el aprendizaje, lo hace en escuelas pero bien puede adaptarse al mundo de la universidad traccionando al cambio, al *hackeo* gramatical de la academia. Para ello usa metáforas sobre el espacio que promueven acciones consecuentes, sugiere seis tipos de ambientes que pueden combinarse, y lo más interesante de ellos es pensar que cada espacio en nuestra universidad puede convertirse en un ambiente para el desarrollo de este tipo de acciones:

- **Cima de la montaña:** La situación de *Cima de la montaña* establece un espacio para que una persona se dirija a un grupo y comparta sus ideas, punto de vista y conocimiento. El orador se encuentra delante de una audiencia y toma el rol de docente.
- **Cueva:** La situación de *Cueva* ofrece un espacio para la concentración y reflexión individual. Se caracteriza por la tranquilidad, pero no necesariamente en aislamiento. Los espacios de cueva son pequeños, pensados para uno o dos alumnos lejos de áreas de actividad.
- **Corro:** La situación de *Corro* ofrece un espacio para situaciones de grupo. Capacita a estudiantes a trabajar de manera efectiva en grupos reducidos, concentrarse en el diálogo dentro de cada grupo y desarrollar sus habilidades colaborativas.
- **Manantial:** La situación de *Manantial* saca el máximo provecho de espacios informales y de circulación. Es un espacio en el que

la interrupción puede tener lugar y resultar en ideas inesperadas, sorpresas y conocimiento que inspira y motiva.

- **Manos a la obra:** *Manos a la obra* es un principio de diseño esencial que añade una dimensión no verbal al aprendizaje. Ofrece un enlace entre la teoría y la práctica, el cuerpo y la mente, la percepción y el juego, desde una modalidad lúdica es posible aprender aunque sea en un marco de juegos serios, de adultos, convirtiendo los aprendizajes más relevantes y motivadores.
- **¡Arriba!**: El diseño de *¡Arriba!* integra el movimiento como parte natural de todos los espacios. El movimiento fomenta las habilidades y energiza el proceso de aprendizaje sea cual sea el tema de estudio.

Bosch invita a revisar lo que hacemos y convertirlo alterando el ambiente, un desafío pendiente en la universidad. Si queremos innovar pensemos nuestros entornos universitarios, la universidad como institución milenaria requiere esa reconversión arquitectónica en la cuales se pueda pensar nuevas formas de habitar el espacio de construcción y difusión del conocimiento.

Entonces cuando hablamos de innovación educativa no pueden considerarse innovaciones reales a menos que se produzcan cambios fundamentales en el enfoque educativo, el papel del docente, las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje y en la creación de relaciones cooperativas y no violentas dentro de la comunidad educativa, entre otras. Es decir, no solamente introduciendo alguna tecnología. Tampoco podemos referirnos a la innovación de igual modo en cualquier institución o aula. Las innovaciones se producen en contextos y en procesos de mejora continua, de manera tal que aquello que es novedoso y mejora las prácticas porque las transforma estructuralmente en una institución puede no serlo para otra que se encuentra en otra etapa del proceso de innovación.

A su vez, es preciso señalar la importancia que reviste la innovación en términos de la pertinencia. Como sostiene Pérez López (2023), la educación superior atiende a la pertinencia cuando interviene activamente en los tres grandes ejes que deben caracterizar una institución de esta índole: la docencia, la investigación y la acción social, gozando de autonomía y el apoyo económico-político para el aporte íntegro a la región y al país. Ninguna innovación por lo tanto podría perder correspondencia con estos pilares sobre los cuales la universidad constituye el sentido de su propia existencia. Es más, podría afirmarse la necesidad de propiciar mediante innovaciones apropiadas la direccionalidad de sus funciones principales.

En resumen, la innovación representa un cambio que afecta aspectos estructurales de la educación para mejorar su calidad y puede manifestarse a nivel de aula, institución o sistema escolar, en la educación formal o no formal.

La innovación es el proceso de introducir algo nuevo o modificar significativamente lo existente. En el contexto educativo, esto implica cambios que transforman prácticas y de la enseñanza y de los aprendizajes.

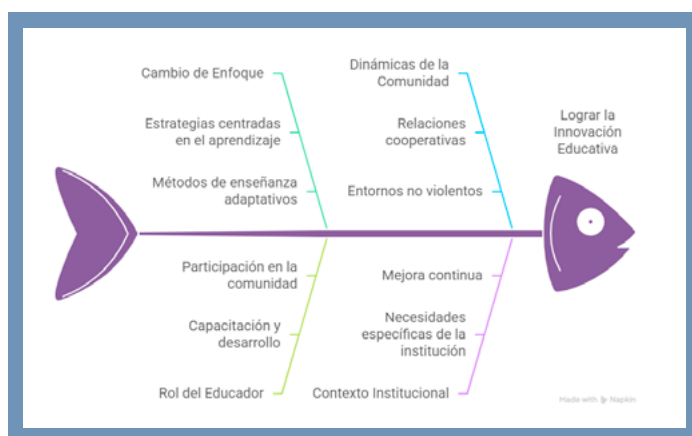
Innovar se convierte así en la implementación de cambios significativos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto puede incluir modificaciones en los métodos, contenidos, materiales y contextos educativos (espacio y tiempo). Por ejemplo, una situación que ilustra lo antedicho es cuando se introduce una propuesta híbrida en la que donde se asume que parte de la tarea se desarrolla en forma remota, esto tiene implicancias en términos de la secuencia didáctica tradicional. La innovación educativa busca no solo introducir nuevas herramientas o tecnologías, sino también transformar la cultura y las relaciones entre los actores involucrados en el proceso educativo. Generar diseños didácticos experimentales, que nos permitan ensayar nuevos modos, nuevos horizontes, idear y crear, incluso cocrear, con nuestros estudiantes experiencias potentes que valgan la pena. ¿Qué significa que estar en una clase vale la pena? Significa que solo

allí será posible aprender lo que se aprende en una clase potente, rica, innovadora por su penetración en la emoción, la cognición y la gramática, es decir, las reglas del juego y el juego mismo.

Una buena clase es aquella que no nos podemos perder. Ninguna tecnología provee esa fuerza emocional y duradera en el tiempo.

Unesco (2017) propone la necesidad de adaptar la educación a los cambios que experimenta la sociedad en áreas como el conocimiento, la tecnología, la información, los nuevos lenguajes, la comunicación y la investigación. Esto ha llevado a que la innovación se convierta en un elemento central del nuevo contexto social y que se transforme en una preocupación fundamental para la educación durante la segunda mitad del siglo XX, siendo un concepto que se ha trasladado desde el ámbito de la administración y las empresas. Como resultado, se ha llegado a considerar esencial la innovación para modernizar las instituciones educativas.

Figura 3
Comprendiendo la innovación en la educación



Nota. Elaborada con Napkin (2025)

Según el Instituto Tecnológico de Monterrey, la innovación educativa contempla diversos aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ante esto, se debe incorporar un cambio en los materiales educativos, en los métodos de enseñanza, en los contenidos y/o en los contextos implicados en la misma según sea el caso. La diferencia percibida luego del cambio debe estar relacionada con la calidad referida a la novedad del elemento mejorado, la aportación de valor de ésta al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia que la innovación propuesta aportará a la institución educativa y a los grupos de interés externos.

La naturaleza de la innovación también se vincula con la creatividad y la generación de nuevas ideas que permitan realizar procesos diferentes a los habituales contribuyendo a la mejora, todo ello potenciado y acelerado por las tecnologías digitales.

El impacto que las tecnologías digitales han construido en la educación en los últimos 35 años han sido, sin lugar a dudas, muy importantes, lo cual no implica necesariamente que introducir tecnologías sea sinónimo de innovar la enseñanza y los procesos que tienen lugar en el campo educativo en general.

Manovich (2013) consideraba hace una década que la cultura del *software* es una verdadera expresión social de la época, motorizando innovaciones, es decir, introduciendo novedades no solo materiales, sino intangibles como los modos de hacer las cosas. La serialización, digitalización y plataformización de la experiencia humana como sostiene Carrión (2020) es un modo de denominar las formas culturales que en la actualidad dominan nuestra existencia e impactan en forma directa en todas las actividades incluyendo las educativas. La introducción paulatina, y muchas veces resistida, de dispositivos y artefactos tecnológicos, de programas, plataformas y sistemas que ha sucedido a lo largo de fines del siglo XX y comienzos de este nuevo siglo ha dado lugar a una etapa que se puede denominar como “la

era de la contracultura digital”, tal y como la llama Pardo Kuklinski desde 2014.

Algunas preguntas para orientar ideas acerca de qué conservar y que cambiar en la educación de cara a la innovación pueden ayudar a revisar prácticas y modelos de trabajo actuales: ¿Pensar la educación en términos de contracultura digital? ¿Pensar la educación con una mirada crítica sobre la cultura digital? ¿Dejar la tecnología fuera de las prácticas pedagógicas? ¿Introducirla sin recaudos? ¿Introducir la tecnología sin innovar en las configuraciones didácticas en donde estas se despliegan? Estas son muchas de las preguntas que surgen al calor de más de tres décadas de digitalización de nuestra experiencia y que cobran mucho más vigor de cara a la incorporación de la inteligencia artificial generativa que revoluciona muchas de las actividades otrora imposibles de imaginar diferentes.

Tecnologías y pedagogías emergentes

Esta contracultura de alguna manera subvierte la gramática habitual de la comunicación en el espacio educativo, generando un sistema de medios que incorpora contenidos audiovisuales, narrativas transmedia, interactividad, mediaciones tecnológicas, simultaneidad, la colaboración en red y un sinnúmero de consecuencias, entre las cuales es posible mencionar la transformación de los tiempos, de los ritmos, de los espacios de las aulas en las escuelas y en las universidades.

El desarrollo de nuevas tecnologías digitales ha dado lugar a pedagogías emergentes que buscan responder a las demandas del siglo XXI. Son muchos los adaptadores tempranos, docentes que han adoptado estas tecnologías atreviéndose, en algunos casos, a subvertir la gramática educativa, es decir, usando estas tecnologías como medios o mediadores en procesos cognitivos de orden superior, no solo como reproductores de dinámicas habituales. En otras palabras, docentes

que proponen a sus estudiantes realizar investigaciones mediante aplicaciones de inteligencia artificial, o producir videos para explicar ideas o conceptos de una asignatura. O bien generar infografías, páginas web u otras formas de presentar el contenido. Están aquellos docentes que utilizan las aplicaciones diversas, como tecnologías que facilitan procesos de enseñanza enfocados en la acción del estudiante, su creatividad y capacidad de decisión, por ejemplo, quienes realizan juegos de escape, simuladores, juegos de toma de decisión o de resolución de problemas.

Valeria Odetti (2019), investigadora argentina, destaca que estas pedagogías incluyen enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje adaptativo, todos ellos potenciados por herramientas digitales. Para Odetti (2019), la realidad aumentada y virtual, la inteligencia artificial generativa (IAG) y el *big data* son algunas de las tecnologías emergentes que están comenzando a ser utilizadas en contextos educativos. Carlos Scolari (2018) enfatiza que estas tecnologías no solo enriquecen el contenido, sino que también transforman las metodologías de enseñanza, promoviendo entornos más interactivos y participativos.

Las herramientas digitales han ampliado las posibilidades de acceso a la información, la colaboración y la personalización del aprendizaje, sin duda estas tecnologías permiten diseñar experiencias de aprendizaje más ricas y significativas.

Se suma a este recorrido la inteligencia artificial, generativa predictiva y conversacional, que está generando nuevas prácticas tanto en los docentes como en los estudiantes, y que, por su potencialidad, reviste un análisis particular para poder comprender las claves de una pedagogía emergente a partir del uso de una tecnología sumamente disruptiva. Esto genera que se faciliten una multiplicidad de procesos y que pueda convertirse en una aliada de la tarea educativa, siempre que sepamos como docentes introducirla en las propuestas de enseñanza de manera creativa y potenciadora.

Linda Castañeda y Jordi Adell (2013) señalaban que las pedagogías emergentes se caracterizan por ser más flexibles y centradas en el estudiante, con un enfoque en el aprendizaje colaborativo y la integración de tecnologías digitales. Estas pedagogías se adaptan a las necesidades cambiantes de la sociedad y del mercado laboral, promoviendo competencias que van más allá de los contenidos tradicionales.

Hoy podríamos definir a las pedagogías emergentes como el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. En los siguientes apartados intentaremos caracterizar dicha “pedagogía emergente” (Castañeda & Adell, 2012).

En lo que va del siglo XXI resulta difícil encontrar en los ámbitos educativos voces que tengan dudas respecto de la integración de tecnologías digitales en la educación, y es posible afirmar que las tecnologías digitales han transformado significativamente la manera en que se enseña y se aprende. Pero es preciso asumir que estamos construyendo nuevas formas, estilos, métodos, y en eso radica la innovación, en la búsqueda de nuevos modos de concebir la enseñanza.

Enriquecer aulas y dispositivos pedagógicos mediante el uso de herramientas tecnológicas supone una revisión completa de las intenciones, alcances, metodologías y modelos de trabajo en las aulas. Las pedagogías emergentes resultan de esa búsqueda donde la innovación se presenta efectivamente como cambio estructural y sustantivo que tiene lugar en las prácticas educativas.

Entre las potencialidades que facilitan las tecnologías digitales se encuentra la posibilidad de crear entornos de aprendizaje más flexibles y adaptativos. Cristóbal Cobo (2016) señala que las tecnologías digitales pueden facilitar la personalización del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes avanzar a su propio ritmo y según

sus intereses. Alejandro Piscitelli (2009), por su parte, argumenta que las tecnologías digitales promueven el pensamiento crítico y la creatividad al ofrecer múltiples medios y recursos para la expresión y exploración. Sin embargo, también existen desafíos significativos. La brecha digital, tanto en términos de acceso como de competencias, es una preocupación constante. Hugo Pardo Kuklinski (2017) subraya la necesidad de capacitar a los docentes para que puedan integrar eficazmente las tecnologías en sus prácticas pedagógicas. La resistencia al cambio y la sobrecarga de información son otros obstáculos que deben ser superados para aprovechar plenamente el potencial de las tecnologías digitales en la educación.

Podemos establecer etapas de incorporación de tecnologías en la enseñanza, dando lugar a que emerjan alternativas de acción pedagógica innovadoras, sin dejar por ello algunas estrategias más tradicionales. Así, podemos verlo en el siguiente cuadro.

Figura 4
Tecnologías emergentes y estrategias pedagógicas



Nota. Elaborada con Napkin (2025)

Capacidades digitales docentes

Desde hace décadas, expertos en tecnología educativa como Linda Castañeda o Jordi Adell, entre otros, investigan acerca de las diversas capacidades que en los últimos años han debido incorporar docentes de todos los niveles educativos, de cara a poder asumir los cambios, muchas veces vertiginosos, que se suceden en los modos de comunicación, registro y distribución del conocimiento y, por lo tanto, de las actividades que conducen a su enseñanza y aprendizaje. Linda Castañeda et al. (2021) proponen este esquema que permite visualizar en la actualidad este conjunto de competencias. La investigación realizada contó con la participación de docentes de primaria y secundaria de Uruguay, Australia y España, a los que se les preguntó por cada uno de los componentes que el equipo proponía en 2018 (Generador y gestor de prácticas pedagógicas emergentes; Experto en contenidos pedagógicos digitales; Práctico reflexivo aumentado; Experto en entornos enriquecidos de aprendizaje personal y organizativos; Sensible al uso de la tecnología desde la perspectiva del compromiso social; y Capaz de usar la tecnología para expandir su relación con la familia y el entorno del estudiante). Fruto de esos aportes y del análisis de ellas surge este gráfico:

Figura 5

International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed



Nota. Castañeda et al. (2021)

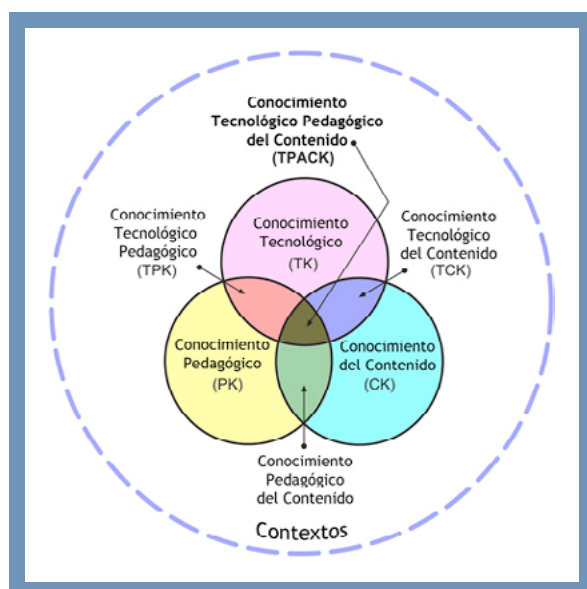
Los docentes hemos tenido que incorporar a través de las últimas décadas una serie de capacidades a los repertorios más tradicionales vinculadas al uso intensivo de tecnologías digitales para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de nuestros estudiantes. Ello implica una capacitación permanente ya que la evaluación de las herramientas tecnológicas es, sin duda alguna, interminable pero, además, una conciencia del uso crítico e inteligente de dichas herramientas en pos de los objetivos pedagógicos.

El modelo TPACK

Esta sigla, por su escritura en inglés, se refiere a tecnología,

pedagogía y disciplina (Mishra & Khoeler, 2006). Este modelo un tanto más sencillo que el anterior asume que son tres los conocimientos que un docente debe tener para un óptimo desarrollo de su práctica educativa en la actualidad: conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. La intersección de estos tres saberes genera capacidades docentes que hoy son imprescindibles para el desarrollo de la actividad de enseñanza.

Figura 6
Conocimiento tecnológico, pedagógico, disciplinar



Nota. Mishra & Koehler (2006)

Un ejemplo de combinación de estos conocimientos en pos del proceso de enseñanza es la introducción de narrativas transmedia

en el campo educativo. Para poder enmarcar el uso de tecnologías resulta interesante el enfoque que propone la narración como base de la enseñanza, sea cual sea el contenido de ésta. Seguramente algunos contenidos resultan más permeables a esta propuesta, pero es posible imaginar en casi todos los casos que la narración acompaña y da sentido al conocimiento que se irá a adquirir, tal y como lo sugiere Jerome Bruner (1986): “Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros”.

La narrativa transmedia se ha consolidado como una herramienta pedagógica innovadora que transforma la manera en que se enseña y se aprende. Este enfoque se basa en la creación de historias que se despliegan a través de múltiples plataformas y formatos, permitiendo a los estudiantes interactuar con el contenido de manera activa y participativa.

Este planteo ya no es novedoso, sin embargo, no son tantas las aulas universitarias donde se combinen estos saberes en una síntesis virtuosa.

Características principales de la narrativa transmedia

- **Participación:** Los estudiantes no son meros receptores de información; su participación es fundamental para la construcción del relato.
- **Diversidad de medios:** Utiliza múltiples plataformas como redes sociales, videos, blogs y aplicaciones para contar historias.
- **Interacción y colaboración:** Fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre estudiantes, quienes pueden cocrear contenido.

La narrativa transmedia, como lo expresa Scolari (2013), se refiere a un relato que se extiende a través de diferentes medios, donde cada plataforma ofrece una parte única de la historia, contribuyendo a un universo narrativo más amplio. Este tipo de narrativa no solo se limita a adaptar una historia de un medio a otro, sino que cada formato aporta su propia perspectiva y contenido, enriqueciendo la experiencia del usuario.

Desde una perspectiva pedagógica favorece:

- **El aprendizaje activo:** Al involucrar a los estudiantes en situaciones auténticas y relevantes. Esto les permite aplicar conocimientos a problemas reales, lo que incrementa su motivación y compromiso con el aprendizaje.
- **El desarrollo de habilidades críticas:** Al interactuar con diferentes formatos y plataformas, los estudiantes desarrollan habilidades críticas como el pensamiento analítico, la creatividad y la resolución de problemas. Estas competencias son esenciales en un mundo laboral cada vez más dinámico y digital.
- **La adaptación a entornos digitales:** Dado que los estudiantes actuales están inmersos en entornos digitales desde una edad temprana, las narrativas transmedia utilizan estos contextos conocidos para hacer el aprendizaje más accesible y atractivo. Esto facilita una conexión más profunda con el contenido educativo.
- **La construcción colectiva del conocimiento:** La narrativa transmedia permite la construcción colectiva del conocimiento, donde los estudiantes pueden compartir sus perspectivas y experiencias, enriqueciendo así el aprendizaje grupal. Este enfoque democratiza el proceso educativo al dar voz a todos los participantes.

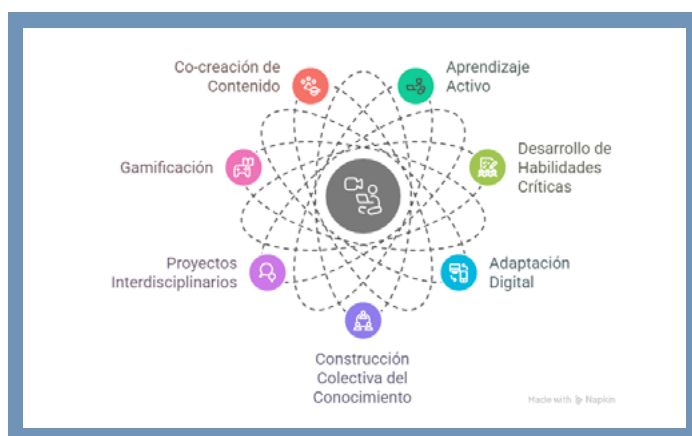
Las aplicaciones de las narrativas transmedia en educación son

diversas y siempre combinan los tres tipos de saberes: tecnológico, pedagógico y disciplinar.

- **Proyectos interdisciplinarios:** Se pueden diseñar proyectos que integren diferentes áreas del conocimiento, utilizando historias que aborden temas desde múltiples perspectivas.
- **Gamificación:** Incorporar elementos de juego en las narrativas puede aumentar aún más la motivación y el interés de los estudiantes.
- **Cocreación de contenido:** Los estudiantes pueden ser animados a crear sus propias narrativas transmedia, lo que les permite aplicar lo aprendido mientras desarrollan habilidades técnicas y creativas.

Figura 7

Transformando la educación con narrativas transmedia



Nota. Elaborada con Napkin (2025)

La incorporación de narrativas transmedia en el ámbito universitario no solo moderniza las prácticas pedagógicas, sino que también crea un entorno dinámico donde los estudiantes son protagonistas activos de su propio aprendizaje. Al fomentar la participación, la colaboración y el pensamiento crítico, este enfoque tiene el potencial de transformar la educación contemporánea, preparándose para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

La innovación en el modelo pedagógico y tecnopedagógico

¿Por qué un modelo pedagógico y tecnopedagógico? Las universidades, en general en el siglo XXI, se proponen proyectos a mediano y largo plazo en los cuales definen una visión un desiderátum a alcanzar. En muchos casos, y como un proceso complejo de identificación de generación de consensos, siempre que se trata de una institución democrática cuya misión es social se generan acuerdos básicos que permiten encaminar en una dirección definida al conjunto de los actores, proyectos y procesos, que en ella se encarnan cada día mediante diversas actividades.

Históricamente, la docencia, la investigación y la extensión y vinculación al medio, sumadas a la transferencia de conocimientos para la mejora de la sociedad, la solución de problemas y el desarrollo científico tecnológico, han sido las misiones principales y las funciones que se sostienen como principales, aunque con diferentes énfasis o matices a lo largo de los siglos.

Sin embargo, no siempre ha sido objeto de evaluación y mirada crítica el ejercicio mismo de la docencia, bajo el supuesto de que los y las docentes son profesionales altamente capacitados para enseñar sus disciplinas y formar nuevas generaciones de profesionales y/o de investigadores en el campo disciplinar del que se trate. Pero,

desde hace un par de décadas, la proliferación de carreras de posgrado que profesionalizan la labor docente universitaria en nuestro país demuestra la necesidad de revisar estos supuestos, de pensar la docencia universitaria casi como segunda profesión, entendiendo la necesidad de generar en cada ámbito institucional pilares que permitan a los y las docentes anclar sus saberes en formatos, modalidades y experiencias enriquecidas y situadas para permitir que se desplieguen los aprendizajes esperados en los y las estudiantes.

Saber una disciplina pareciera no ser suficiente para poder enseñarla de manera eficaz, de manera significativa y profunda a las nuevas generaciones. El contexto de humanidad aumentada, como señala Sadin (2017), en el cual prevalecen las tecnologías digitales y actualmente la inteligencia artificial generativa, obliga a su vez a revisitar marcos de trabajo, modelos anclados en tradiciones ancestrales que no dan respuestas satisfactorias a los desafíos presentes.

Desde esa perspectiva, y sabiendo que un modelo es solamente una representación de la realidad, no isomórfico, pero que sí puede servir como marco y encuadre que da sentido de comunidad, orientación a modo de faro que ilumina y horizonte de expectativa, es que se propuso en el año 2020 generar un modelo pedagógico hacia el cual direccionar las prácticas docentes en UFLO Universidad.

Este modelo se planteó en forma colaborativa junto a un grupo de profesionales de la institución, se lo sometió a aprobación del Consejo Superior de esta casa de estudios y se lo ha difundido desde entonces en diferentes instancias, concibiendo para ello situaciones de debate en eventos académicos, reuniones de trabajo y propiciando mediante una serie de cuadernos de trabajo mecanismos concretos de actuación también orientadores de prácticas pedagógicas. Desde una discusión y producción colectiva hacia el conjunto de los actores implicados, es un material vivo que se actualiza y reconcibe en cada ciclo lectivo.

El marco pedagógico (MP) de UFLO Universidad se fundamenta en un modelo centrado en el estudiante, diseñado para promover una

formación transformadora que prepare profesionales capaces de generar valor para la sociedad. Se articula en torno a la misión de mejorar la calidad de vida de la comunidad, tanto desde una perspectiva psicosocial como desde la sostenibilidad socioambiental, ejes programáticos fundacionales de UFLO, integrando avances científico-tecnológicos con un enfoque humanístico, sostenido en valores como la inclusión, la innovación y la vinculación responsable con la sociedad. Es una construcción participativa que orienta las prácticas institucionales, fomenta la reflexión y responde a las necesidades de los estudiantes y la comunidad.

Los conceptos clave que definen la práctica educativa en UFLO incluyen la “multimodalidad trenzada”, una metáfora que describe la combinación flexible de modalidades de enseñanza (presencial, virtual, sincrónica, asincrónica) para crear experiencias de aprendizaje enriquecidas y sin barreras espaciales o temporales. La evaluación se concibe como un proceso continuo y formativo, priorizando la “evaluación auténtica”, que recrea situaciones profesionales realistas. Se promueven las “buenas prácticas de enseñanza”, definidas no solo por el éxito en los resultados, sino por su fuerza moral y epistemológica, donde el docente inspira y orienta la construcción del conocimiento. El modelo se asienta en un enfoque centrado en el estudiante.

Este modelo prioriza las necesidades y fortalezas del estudiante, buscando desarrollar su autonomía, curiosidad y deseo de aprendizaje continuo. Las propuestas pedagógicas se caracterizan por:

- **Dimensión humana:** Se valora el acto pedagógico como un encuentro interpersonal.
- **Experiencias didácticas enriquecidas:** Se diseñan clases concebidas como espacios inspiradores, con retos, desafíos, juegos, resolución de problemas y proyectos vinculados a la práctica profesional.

- **Potencial de las tecnologías:** Se utilizan para amplificar capacidades y promover aprendizajes de calidad. La tecnología se incorpora como herramienta potente, y con el potencial para un despliegue narrativo multimedia.
- **Currículos flexibles:** Se diseñan propuestas multimodales, híbridas y trenzadas que fomentan la interdisciplina, independientemente de la modalidad e incorporando diversas modalidades de manera natural.

El proceso de aprendizaje se concibe de las siguientes maneras:

- **Espiralado:** Por aproximaciones sucesivas al conocimiento, con una complejidad y profundidad crecientes.
- **Interdisciplinario y colaborativo:** Hibridando modalidades, contenidos, disciplinas y grupos de trabajo.
- **Contextualizado:** Incorporando las necesidades del entorno social y profesional, situado en términos de las condiciones del contexto.
- **Activo y basado en desempeños:** Movilizando conocimientos teóricos para la solución de situaciones reales o simuladas a través de desafíos, proyectos y gamificación.

En este modelo la planificación es un pilar fundamental, abarcando desde el diseño curricular de los planes de estudio hasta la elaboración detallada de los programas de cada asignatura y preparación de cada clase. Se impulsa la adopción de estrategias didácticas innovadoras, como el aprendizaje basado en problemas y en juegos y la integración crítica de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial (IA),

siempre con el objetivo de potenciar la autonomía del estudiante y la calidad del aprendizaje.

La misión de la universidad es promover la mejora de la calidad de vida comunitaria en sus dimensiones mental, social, física y ambiental. Esto se logra a través de la enseñanza, la investigación y la extensión, con un fuerte énfasis en:

- Formación de profesionales generadores de valor social.
- Desarrollo de capacidades científico-tecnológicas que impulsen la sustentabilidad.
- Responsabilidad social universitaria (RSU) y sostenibilidad eco-social.
- Visión de futuro.
- Inclusión y perspectiva de género.
- Innovación como un valor transversal.

Los valores institucionales más destacados son la conciencia y sostenibilidad ambiental y social, la perspectiva de derechos, la perspectiva de género, el sentido crítico, la autonomía y la promoción de una vida saludable. El modelo pedagógico está organizado en cuatro nodos, es decir cuatro dimensiones de la práctica que reúnen una multiplicidad de aspectos que son considerados y explicitados. Estos nodos son:

1. Diseño de futuros
2. Enseñar e inspirar
3. Aprender para transformar
4. Multimodalidad trenzada



Para visualizar el modelo Pedagógico [clicar aquí](#)

El modelo se transforma en la acción, y para ello se proponen mediante cuadernillos de trabajo para la gestión y el modelo pedagógico en acción lineamientos específicos que fueron pensados, elaborados y escritos en forma colaborativa por un grupo de profesionales de la institución con diferentes cargos y funciones, cada uno de ellos y ellas expertos en aspectos diferentes que hacen al enriquecimiento de la tarea formativa que desarrolla la universidad.

De cara a promover caminos concretos de implementación y despliegue de los nodos del modelo educativo que se proponen, los cuadernillos de trabajo constituyen una serie de documentos de carácter interno para UFLO Universidad y despliegan de manera concreta y ágil algunas consideraciones de carácter conceptual. Además, ofrecen una perspectiva práctica vinculada con el ejercicio cotidiano de la docencia y la gestión educativa. Sus propósitos son los siguientes:

- Instalar una cultura de aprendizaje organizacional.
- Conformar criterios en común para una gestión comprometida con la calidad académica y los valores de la Universidad.
- Compartir criterios, valores, ideas, avances e innovaciones que favorezcan la mejora continua.
- Invitar a un recorrido por los temas de interés institucional.
- Servir como vehículo y punto de partida para la reflexión, la indagación y el intercambio permanente.

Cada cuaderno ha sido pensado por un conjunto de actores institucionales pertenecientes a diferentes áreas, secretarías y direcciones, comprometidos con el crecimiento de UFLO y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Sugieren y promueven la participación y colaboración activa de decanos/as, directores/as, docentes, equipos profesionales y alumnos/as, en una construcción colectiva que se define de manera prospectiva.

En estos cuadernillos se incluyen:

- 1. Criterios para diseñar planes de estudio**
- 2. Criterios Institucionales para el diseño de materias**
- 3. Condiciones Institucionales para la multimodalidad trenzada**

A su vez la serie Modelo Pedagógico en Acción propone claves para reflexionar sobre el hacer cotidiano en la docencia, ampliando los límites y facilitando la innovación.

Serie 01 | El ejercicio de la docencia Universitaria en primer año

Serie 02 | La evaluación, 5 claves para pensar la evaluación en la Universidad

Serie 03 | Los programas en la Universidad

Serie 04 | Aulas virtuales

Serie 05 | El juego en el nivel superior

Serie 06 | La innovación en la educación superior

Serie 07 | Buenas prácticas en educación superior**Serie 08 | Inteligencia artificial****Unas palabras de cierre**

Hasta aquí se pretendió una mirada sobre los desafíos que enfrentan las universidades al pensarse a sí mismas desde una perspectiva de innovación. Muchos interrogantes, nuevas preguntas y caminos se abren toda vez que la tecnología transforma nuestra vida cotidiana, pero no es solamente la tecnología digital la que provoca esos cambios y transformaciones. Innovar con sentido crítico, generando mayor inclusividad, transparencia y rendición de cuentas a la sociedad, generando conocimiento valioso que sea transferido y utilizado por sectores que en otros momentos no podían acceder y ahora se convierten en un verdadera meta para las instituciones, se relaciona con la necesidad de vincular la innovación con la pertinencia social y las necesidades del contexto más cercano y también, en un mundo tan interconectado, con el desafío de la internacionalización.

La pregunta por la innovación no se refiere solamente a qué innovar sino sobre todo para qué innovar y cuánto de esa innovación se transforma en mejores instituciones y mejores prácticas, pertinentes, justas e inclusivas.

Referencias

Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coord.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

Carrión, J. (2020). *Lo viral*. Galaxia Gutenberg.

Castañeda, L., Esteve-Mon, F. M., Adell, J., & Prestridge, S. (2021). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 45, 493-512. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>

Cobo, C. (2016). *La educación en la era digital: Retos y oportunidades para el siglo XXI*. Ediciones Morata.

Cobo, C. (2021). *Innovación educativa en tiempos de IA: El impacto de la inteligencia artificial en la educación*. Editorial Alianza.

Grinsztajn, F. (2024). Un ensayo sobre inteligencia artificial en la universidad: tres ideas para pensar y pensarnos como docentes. *El Faro. Revista Digital De Docencia Universitaria*, 1(1), 72-90. <https://revistaelfaro.uflo.edu.ar/index.php/elfaro/article/view/19>

Ideogram (2025). *Ideogram AI*. [Modelo de lenguaje grande]. <https://ideogram.ai/>

López-Echeverría, M. (2018). Innovaciones educativas con miras a la sustentabilidad en la universidad. *Revista Tekhné*, 21(2), 3-18. <http://oaji.net/articles/2019/7118-1556292763.pdf>

Losada, A. V., Gómez Zeliz, J., De Vega, M., & Garzaniti, I. (2023). *La innovación en la educación superior (Modelo pedagógico en acción, Serie No. 6)*. https://img.uflo.edu.ar/a/Modelo_Pedagogico_N6.pdf

- Manovich, L. (2013). *El software toma el mando*. UOC Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Napkin (2025). *Napkin AI*. [Modelo de lenguaje grande]. <https://www.napkin.ai/>
- Odetti, V. (2019). *Pedagogías emergentes en la educación digital*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Unesco 2016*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248073_spa
- Pardo Kuklinski, H. (2017). *El impacto de las tecnologías en la educación y la formación docente*. Editorial Graó.
- Pérez López, E. (2023). Pertinencia, calidad e innovación en educación superior. *Relevance, Quality and Innovation in Higher Education*, 24(49), 255-275. <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v24i49.50180>
- Piscitelli, A. (2009). *Las tecnologías digitales y el futuro de la educación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Piscitelli, A., & Alonso, J. (2020). *Innovación y barbarie: verbos para entender la complejidad*. *Outeredu*. Fundación UOC.
- Piscitelli, A. (2023) *Polímatas. El perfil antidisciplinario del trabajador del futuro*. XV Foro atinoamericano de Educación El trabajo y la educación en la era de la Inteligencia Artificial. Fundación Santillana.

Rosan Bosch Studio (2020). *Enfoque*. Recuperado el 27 de octubre de 2025 de <https://www.rosanbosch.com/es/enfoque>.

Sadin, E. (2017). *Humanidad aumentada, la administración digital del mundo*. Caja Negra.

Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.

Scolari, C. A. (2018). *Los nuevos medios y las pedagogías digitales*. Gedisa.

Perfil y trayectorias de los estudiantes universitarios

Julieta Gómez Zeliz

julieta.gomez@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

Quienes superamos con éxito el paso por la universidad sabemos por experiencia propia que se trata de una vivencia compleja atravesada por factores personales, familiares, sociales, económicos y culturales. Habitualmente somos conscientes de cuánto esfuerzo nos costó haber alcanzado una titulación de estas características y cuánto representa para cada uno de nosotros, pero ¿cuánto sabíamos de las pocas probabilidades que teníamos de graduarnos antes de empezar a estudiar? ¿Conocíamos el funcionamiento del sistema universitario más allá de la institución que elegimos? ¿Tenemos conciencia sobre cómo ciertas condiciones favorecen o dificultan el acceso y la permanencia de distintos grupos sociales? A menudo, los graduados proyectamos la experiencia personal sobre el conjunto del estudiantado, normalizando situaciones que, en realidad, son

excepcionales. Por eso, este capítulo invita al lector a tomar distancia de su experiencia individual para reconocer la diversidad de perfiles estudiantiles y las distintas trayectorias educativas que conforman la universidad actual. Para aquellos que son docentes universitarios, comprender esta diversidad es fundamental para el diseño de estrategias de enseñanza que respondan de manera más adecuada a las realidades y necesidades de los estudiantes actuales, promoviendo de manera efectiva el derecho a la educación superior.

Este capítulo examina la transformación del perfil de los ingresantes universitarios en Argentina. A partir de datos oficiales y estudios recientes, se contrastan las expectativas tradicionales de un “estudiante ideal” con la diversidad real de trayectorias, condiciones socioeconómicas y modos de aprendizaje. El objetivo es ofrecer a los docentes universitarios algunas reflexiones para acompañar el ingreso y la permanencia de los estudiantes de hoy.

El imaginario social sobre los estudiantes universitarios

Aunque la educación superior ha experimentado profundas transformaciones a nivel global desde mediados del siglo XX, la universidad persiste en proyectar una imagen rígida de sus alumnos. La bibliografía sobre el tema señala que frecuentemente se espera un individuo “autónomo” (Arnaud, 1990), capaz de “un indispensable ascetismo estudiantil” (Boyer & Coridian, 2004), un estudiante de “tiempo completo” comprometido con su rol de “heredero” de una cultura que reproducirá (McInnis, 2004, citado por Rey, 2005), o con su deber de ascenso social por vía de la profesionalización y dispuesto a valorar el saber de manera “desinteresada”. Pero ¿qué significa todo esto en términos concretos? y ¿cómo influye este imaginario en nuestras prácticas de enseñanza? El término de “individuo autónomo” se utiliza para describir a un estudiante que es capaz de gestionar

su propio aprendizaje de manera independiente. Se refiere a aquella persona que posee la capacidad de tomar decisiones informadas, organizar su tiempo y recursos, y asumir la responsabilidad de su proceso formativo sin depender excesivamente de la guía directa o constante del docente. Desde esta representación, los docentes esperan que el estudiante autónomo desarrolle habilidades críticas, de autoevaluación y de búsqueda de conocimiento, lo que le permite adaptarse y responder a las demandas académicas de forma proactiva y autodirigida.

El “ascetismo estudioso” se refiere a la imagen idealizada de que el estudiante universitario debe adoptar un estilo de vida marcado por la austeridad y el sacrificio personal para dedicarse plenamente a sus estudios. Esta noción implica renunciar a distracciones y placeres externos, concentrándose exclusivamente en la adquisición del conocimiento y en el cumplimiento riguroso de sus obligaciones académicas. Se espera que el estudiante mantenga una disciplina estricta y una actitud de entrega total a la formación, lo que se considera esencial para alcanzar el éxito académico dentro de un marco cultural universitario tradicional.

La expresión “comprometido con su rol de ‘heredero’ de una cultura que reproducirá” se refiere a la expectativa de que el estudiante asuma, en cierto grado, la responsabilidad de continuar y transmitir las tradiciones, valores y conocimientos de la cultura académica o institucional que le ha sido legada. Es decir, se espera que el alumno no solo reciba la enseñanza, sino que también se convierta en un portador activo de ese legado cultural, perpetuando y renovando, según corresponda, las prácticas y saberes que conforman la identidad de la institución. Esta idea implica una conexión con la herencia cultural y la misión de reproducirla en futuras generaciones.

Por su parte, la frase “comprometido con su deber de ascenso social por vía de la profesionalización” se refiere a la expectativa de que el estudiante utilice la formación profesional adquirida en la universidad como medio para mejorar su posición socioeconómica.

Es decir, se espera que, mediante la obtención de un título y la inserción en el mercado laboral, el alumno logre un ascenso social, accediendo a oportunidades que le permitan mejorar su calidad de vida y la de su familia. Esta idea implica que la educación superior cumple una función transformadora en la sociedad, al servir como herramienta para la movilidad social, aunque los datos muestran que esta expectativa no siempre se cumple.

En tanto, la expresión “dispuesto a valorar el saber de manera desinteresada” se refiere a la expectativa de que el estudiante evalúe y aprecie el conocimiento reconocido como válido y autorizado dentro del ámbito académico sin dejarse influir por intereses personales, sesgos o motivaciones externas. En otras palabras, se espera que el alumno adopte una actitud objetiva, valorando el saber en función de sus méritos intrínsecos y contribuciones al conocimiento, en lugar de enfocarse en beneficios personales o en intereses particulares.

Las investigaciones (Boyer & Coridian, 2004; Brunner, 2012; Casco, 2009; Labraña & Brunner, 2022; McInnis, 2004, citado por Rey, 2005) coinciden en señalar que la vida estudiantil ha experimentado transformaciones significativas debido a la transición de las universidades de élite a las universidades de masas, y luego a sistemas de alta participación. A pesar del aumento de estudiantes de paso, indecisos, trabajadores, primera generación de universitarios en sus familias y a aquellos que, aún sin un proyecto claro, viven la universidad como una extensión natural de su trayectoria previa (Romainville, 2004), en muchas universidades permanece la idea del estudiante modelo, completamente dedicado a sus estudios, autónomo y disciplinado. A esta tensión se suma el choque entre la exigencia de valorar el saber por su propio mérito y el escepticismo predominante entre los alumnos, quienes suelen considerar el conocimiento científico como rígido e irrelevante (Gueventter, 1997). Esta contradicción desemboca a menudo en desencanto y desmotivación al inicio de la carrera, materializándose en preguntas como “¿para qué sirven estos contenidos?” y en una valoración utilitarista

del aprendizaje, centrada en su aplicación inmediata en escenarios laborales. Además, el estudiante ideal es visto como un sujeto de la cultura letrada y en las universidades el acceso a saberes legítimos sigue dominado por la cultura impresa. En contraste, los nativos digitales, que acceden a la información a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), están transformando sus competencias comunicativas y su forma de pensar. Por último, la conocida pérdida de valor de las certificaciones académicas contribuye a alimentar la frustración estudiantil (Legendre, 2003). Asimismo, numerosos estudios (Álvarez Newman, 2019; Bracchi, 2016; Carli, 2008; Cerezo, 2015; Chávez, 2009; De Gatica, 2019; Marquina et al., 2017; Tenti Fanfani, 2012; Trotta & Santucci, 2012) señalan que los jóvenes universitarios no constituyen un sujeto homogéneo, sino que se configuran como una categoría en constante transformación, atravesada por nuevas formas de relación con el conocimiento y que esta heterogeneidad se expresa en trayectorias educativas diversas, en la multiplicidad de sentidos atribuidos a la experiencia universitaria y en las distintas formas de apropiación de los saberes. A medida que estas transformaciones ocurren, crece la distancia entre las expectativas institucionales y las características de los estudiantes reales.

El rol de las instituciones y de los docentes universitarios

En este capítulo se asume que los dispositivos institucionales — incluyendo la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el diseño curricular y las políticas de apoyo al alumnado— son determinantes para mejorar la permanencia de los estudiantes. Las fortalezas y desafíos actuales ponen de relieve la urgencia de implementar acciones institucionales que fortalezcan la calidad pedagógica y curricular. Para ello, resulta clave una mayor dotación de

recursos y una colaboración más estrecha con el cuerpo docente, no en tanto responsables de las limitaciones detectadas, sino como actores fundamentales para rediseñar colectivamente las estrategias educativas (Gorostiaga et al., 2017).

Una investigación publicada por Marano (2023) advierte sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios al ingresar a la educación superior, haciendo énfasis en la brecha existente entre la imagen idealizada del “estudiante perfecto” y la realidad de aquellos que llegan a la universidad. La autora señala que la transición de la escuela a la universidad implica una serie de ajustes, tanto en términos de adaptación a nuevas metodologías de enseñanza como en la gestión de su propio proceso de aprendizaje. Y destaca que, en este contexto, la falta de preparación y el choque cultural con el ambiente académico pueden llevar a la desmotivación y a la baja retención de los estudiantes, lo que a su vez subraya la importancia de desarrollar estrategias de acompañamiento y apoyo institucional. Además, sostiene la necesidad de replantear las prácticas docentes para responder a la diversidad y a las realidades de los ingresantes. Según Mancovsky & Lizzio (2017), las universidades tienden a esperar que los estudiantes ingresen con un saber previo acerca de cómo desempeñarse en ese rol. Esto implica poder reconocer e incorporar rápidamente las reglas institucionales para desarrollar las prácticas necesarias: desde tomar apuntes y organizar el tiempo de estudio hasta adaptarse a un calendario académico distinto del escolar y a la rotación constante de compañeros en cada materia. A ello se suman aprendizajes más complejos, como adquirir hábitos de estudio autónomos y comenzar a proyectarse en un futuro profesional, todo atravesado por la incertidumbre respecto de si lo que están haciendo se corresponde con sus expectativas y si cuentan con las condiciones necesarias para sostenerlo.

Un elemento adicional que resulta fundamental considerar es que los estudiantes jóvenes otorgan mayor importancia a las maneras de relacionarse de los docentes (la forma en que los docentes se vinculan

con ellos) y a sus maneras de enseñar (las estrategias de enseñanza) por encima de los contenidos específicos que transmiten. Diferentes investigaciones (Alcoba, 2021; Bracchi, 2016; Carli, 2012; Fava et al., 2014; Gómez Zeliz & Garzaniti, 2024; Marano, 2023) muestran que los estudiantes destacan en los profesores cualidades claves como la paciencia, la explicación clara, la predisposición, el compromiso, la puntualidad, la motivación y la responsabilidad. Además, los autores enfatizan que los docentes de primer año, al ser la primera impresión de la institución, desempeñan un papel fundamental en la permanencia de los estudiantes, lo que hace relevante comprender sus prácticas para mejorar las políticas institucionales de ingreso y permanencia. De su trabajo se desprende que las instituciones pueden y deben implementar medidas que faciliten la integración y la adaptación de los nuevos estudiantes, tales como programas de nivelación, tutorías y la incorporación de metodologías de enseñanza más interactivas y centradas en el estudiante. En definitiva, el mensaje central es que mejorar la experiencia de ingreso a la universidad no solo beneficiaría el rendimiento académico, sino que también contribuiría a disminuir las brechas de oportunidad y a consolidar un sistema educativo más inclusivo y sensible a las necesidades de la población estudiantil actual.

En la misma línea, es necesario repensar la enseñanza universitaria que aún opera bajo la premisa de un estudiante meramente receptor. Las clases magistrales y las exposiciones unilaterales siguen dominando gran parte de la práctica docente, dando prioridad a la trasmisión de información en un formato monológico. Este enfoque, caracterizado como pedagogía de la “cabeza bien llena” y centrado en el profesor como fuente única de conocimiento, tiende a fomentar la inactividad intelectual y hábitos de aprendizaje basados en la acumulación mecánica de contenidos. Con frecuencia, estas dinámicas refuerzan la idea de que el principal problema de un “novato universitario” es la cantidad de lecturas, conferencias y datos que debe asimilar (Arnaud, 1990). En este sentido, la

formación pedagógica de los profesores universitarios, sobre todo de los primeros años, requiere ser interpretada a la luz de los datos que arroja el perfil de los estudiantes. Como señala Lucarelli (2008) a lo largo de su historia, la universidad se ha definido principalmente como un espacio dedicado a la transmisión de saberes científicos y culturales a las nuevas generaciones, descuidando las metodologías empleadas en la enseñanza y centrando su valoración en el conocimiento experto del docente. Como resultado, la dinámica entre el contenido, el profesor y el alumno ha quedado al margen de toda reflexión sobre cómo estructurar la enseñanza para favorecer la construcción activa de conocimiento por parte del estudiante. Durante mucho tiempo, la sólida formación del profesor en la materia bastó para considerar la enseñanza de calidad, sin importar el modo en que ese saber se presentará al alumno. Incluso la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación no ha logrado modificar este modelo didáctico, que sigue siendo esencialmente unidireccional.

La masificación de la matrícula universitaria

Si se toman en cuenta las estadísticas oficiales y las investigaciones de los expertos, en los últimos cuarenta años de democracia la educación superior ha sido el nivel académico que más ha crecido en Argentina. Independientemente de las distintas orientaciones y políticas educativas de cada gobierno, tanto la matrícula estudiantil como la cantidad de instituciones universitarias han mostrado un incremento sostenido desde la década del 80. En 1983 Argentina contaba con 20 instituciones universitarias y alrededor de 400 mil estudiantes (Otero & Corica, 2015). En la actualidad hablamos de un sistema integrado por 144 instituciones universitarias al que asisten

más de 2,7 millones de estudiantes y en el que trabajan más de 147 mil docentes (Secretaría de Educación, 2025).

En nuestro país, el sistema universitario está integrado por una gran variedad de instituciones universitarias de diferente tamaño en términos de matrícula, la mitad de gestión pública y la otra mitad de gestión privada, distribuidas en todo el territorio nacional, aunque la mitad se concentra en el CPRES Metropolitano (desde 2012 hay, por lo menos, una universidad nacional en cada una de las jurisdicciones y 62 universidades en el CPRES Metropolitano), con ofertas de pregrado, grado y posgrado en modalidad presencial y a distancia, en la que estudian más de dos millones y medio de personas (cuatro veces más que en 1975). Asimismo, se constata que gran parte de los estudiantes se inscriben en un número reducido de carreras, habitualmente vinculadas a profesiones liberales (derecho, medicina, psicología y contador público, por ejemplo). Por primera vez, el 30% se inscribió en carreras de ciencia y tecnología en el ciclo lectivo 2023-2024 (Secretaría de Educación, 2025). Los datos publicados muestran, además, que el 78.4% de las personas que estudia carreras de pregrado y grado lo hace en instituciones de gestión pública; que solo el 4% de ellas son extranjeros; que en las universidades hay más mujeres que varones (60-40); que en promedio la retención en primer año es del 58%; que el 24% de los nuevos inscriptos opta por una oferta académica diferente uno o dos años después de su ingreso a una determinada carrera; y que solamente el 33% de los estudiantes ingresantes tiene menos de 20 años (Secretaría de Educación, 2025).

Si observamos los niveles de graduación, los datos muestran que el 23% termina en el tiempo teórico establecido en el plan de estudios (la cifra sube a 41% en el sector privado y baja a 19% para el sector público). Una de las razones de este último fenómeno es que las personas que asisten a las universidades argentinas, además de estudiar, se incorporan en forma muy temprana al mercado laboral

y se enfrentan a una sobreexigencia de horarios y actividades (Parrino, 2024). Otro rasgo estructural es que la mayoría de quienes se gradúan lo hacen insumiendo un tiempo mucho mayor al teórico, en promedio un 60% más (Buchbinder, 2020). Además, un número cada vez mayor de estudiantes es la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias (Lodola et al., 2024). Como ha señalado la investigadora Chiroleu (2013), estos indicadores ponen en cuestionamiento la verdadera democratización que ofrecen las políticas de admisión universal cuando no van acompañadas de medidas orientadas a fortalecer la retención y la culminación de los estudios por parte de las instituciones. A pesar del crecimiento sostenido de las instituciones que integran el sistema universitario argentino y la expansión de la matrícula universitaria, la retención de estudiantes y la tasa de egreso en argentina sigue siendo preocupante. Incluso en el contexto de apertura e ingreso irrestricto, la lógica expulsiva persiste si no se revisan las prácticas pedagógicas e institucionales de ingreso y acompañamiento.

Los estudios sobre trayectorias educativas muestran que en instituciones tradicionales una de las variables que mejor predice el éxito universitario es el nivel educativo de los padres. Esto implica que, a pesar de los esfuerzos individuales, el capital cultural que supone haber nacido en una familia de profesionales es la variable de mayor peso a la hora de finalizar los estudios. En síntesis, diversos estudios (Bullón et al., 2017; Enríquez et al., 2013; Espejel García et al., 2020; Koshy et al., 2019; Rodríguez Rodríguez & Guzmán Rosquete, 2019; Roksa & Kinsley, 2019) coinciden en que contar con un entorno sociofamiliar favorable —padres con formación universitaria, ocupaciones de estrato medio-alto y relaciones afectivas de apoyo— incrementa significativamente las probabilidades de éxito académico en todos los niveles. Por el contrario, dichos logros se ven mercados cuando los estudiantes provienen de contextos de vulnerabilidad, caracterizados por pobreza, marginalidad, disfunción familiar, baja escolaridad materna, familias monoparentales o hacinamiento en el

hogar. Incluso, distintas investigaciones han destacado que el nivel educativo de la madre ejerce un impacto especialmente relevante en el rendimiento de sus hijos, de modo que los alumnos cuyas madres poseen estudios superiores suelen alcanzar mejores resultados académicos, lo cual suele atribuirse al rol tradicional de la mujer en la formación inicial de los menores (Abuya et al., 2018; Cuenca, 2016; Chaparro et al., 2016; De Coninck et al., 2019; Díaz & Morales, 2011; Harding et al., 2015; Kim, 2018; Manchón & Cordero, 2014; Simões et al., 2018; Waterman & Lefkowitz, 2017).

Las investigaciones citadas permiten considerar que las trayectorias de los estudiantes son heterogéneas y se relacionan con diferentes factores que van desde las estrategias que éstos despliegan en función de sus posibilidades y sus biografías personales, como así también de las condiciones y tiempos institucionales y del tiempo de afiliación (a la disciplina estudiada y a la universidad donde se estudia). Es decir, que los factores intervinientes en las trayectorias no pertenecen exclusivamente al estudiante, sino que intervienen factores que provienen del contexto, del sistema de educación superior y de la propia institución, incluidos todos sus dispositivos institucionales y pedagógicos que abarcan desde el plan de estudios, el régimen de correlatividades y las propuestas de enseñanza de los docentes, su capacidad para transmitir el conocimiento y sus habilidades pedagógicas.

Brechas de expectativas y brechas de oportunidades

En Argentina, el acceso a la educación universitaria requiere la obtención del título de nivel secundario, aunque existen excepciones contempladas en el artículo 7 de la Ley de Educación Superior (LES). No obstante, este requisito no garantiza la inexistencia de desigualdades, ya que la trayectoria y finalización del nivel secundario están profundamente condicionadas por factores socioeconómicos y

educativos. En este sentido, el acceso irrestricto a la universidad no equivale a una igualdad de oportunidades (Cheli et al., 2021). En el contexto argentino, la tasa bruta de escolarización en el nivel superior es del 63,2%, mientras que la tasa universitaria alcanza el 44,4% (Secretaría de Políticas Universitarias, 2021). Estas cifras sitúan al país dentro del modelo de acceso universal a la educación superior que coexiste con elevados índices de deserción, prolongación en los tiempos de estudio y cambios de carrera (García de Fanelli, 2015).

Las investigaciones sobre trayectorias (Cheli et al., 2021; García de Fanelli, 2015; Paso et al., 2017) identifican con claridad los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios durante su transición del nivel secundario a la educación superior, haciendo hincapié en el choque cultural y las expectativas que surgen al enfrentarse a un entorno académico distinto. De su lectura se destaca cómo la formación previa, a menudo insuficiente para las demandas del aula universitaria, puede generar incertidumbre y desmotivación en los ingresantes. En este contexto, se subraya la importancia de que los docentes asuman un rol activo como facilitadores de esta transición, implementando estrategias de acompañamiento que ayuden a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas y adaptativas frente a la complejidad del nuevo entorno académico. Además, se sugiere considerar que la primera experiencia universitaria es decisiva para la trayectoria académica, ya que sienta las bases de la percepción que los estudiantes formarán de la institución.

Los ingresantes universitarios pueden ser analizados desde diferentes categorías. Si utilizamos la edad como variable de agrupamiento, sabemos que el 33% de los ingresantes tienen menos de 20 años, es decir, que el 30% de los estudiantes ingresantes terminaron la escuela secundaria recientemente (Secretaría de Educación, 2025). Si nos enfocamos en este grupo en particular es de destacar un estudio realizado por el Observatorio Argentinos por la Educación basado en la Encuesta Permanente de Hogares del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Ferrari & Orlicki, 2024). Del informe

se pueden extraer datos clave que enriquecen el análisis del perfil de los estudiantes universitarios, especialmente en lo que respecta a sus aspiraciones y las brechas en la continuidad educativa. Por ejemplo, se destaca que un alto porcentaje de jóvenes (alrededor del 85%) aspira a alcanzar la educación de nivel superior, lo cual evidencia una fuerte vocación y deseo de formación. Sin embargo, también se pone de manifiesto una brecha significativa en la transición: solo el 38% de los estudiantes que concluyen la escuela secundaria logra continuar sus estudios superiores, ya sea dedicándose exclusivamente al estudio o combinándolo con el trabajo. Estos datos permiten comprender mejor el contexto socioeconómico y las limitaciones que enfrentan muchos jóvenes, lo cual es fundamental para diseñar estrategias de apoyo y políticas institucionales que faciliten la permanencia en la universidad. Asimismo, el documento ofrece información valiosa sobre la importancia de considerar los factores externos que inciden en el éxito académico, como la necesidad de equilibrar el estudio con la incorporación al mercado laboral.

Según el estudio, “en los niveles socioeconómicos más altos se ve una mayor proporción de jóvenes que logran continuar con sus estudios luego del secundario”. Esta cifra representa un 51% de los jóvenes del decil más rico. En contraste, entre los jóvenes de los estratos socioeconómicos más bajos solo el 21% logra mantenerse en sus estudios. Estos datos evidencian brechas no solo en las expectativas, sino sobre todo en las oportunidades: en el primer decil, el 72% de los estudiantes planea continuar con su formación y la misma proporción aspira a incorporarse al mercado laboral, mientras que en el decil más alto estos porcentajes son del 95% y el 50%, respectivamente, dejando claramente en primer lugar el proyecto académico frente al laboral. Al analizar las trayectorias reales de los jóvenes de 19 a 25 años, las desigualdades se acentúan: en el decil de mayores ingresos, el 51% cumple sus expectativas de formación (27% estudia exclusivamente y 24% combina estudio y trabajo),

mientras que el 68% participa del mercado laboral (41% solo trabaja y 27% alterna trabajo con estudios). En contraste, en el decil más bajo apenas el 21% se mantiene estudiando (19% únicamente estudia y 2% combina estudio y trabajo), frente a un 12% que se dedica exclusivamente al empleo. En estos contextos de mayor vulnerabilidad, la necesidad de generar ingresos se enfrenta con la posibilidad de sostener el recorrido educativo y profesional.

Para comprender estos datos resulta interesante el aporte de Ezcurra (2011) cuando sostiene que la masificación del nivel superior esconde una “inclusión excluyente”. El abandono de estudios, especialmente en los primeros años, está influenciado por condiciones socioeconómicas y diversos factores sociales. Entre estos se encuentran la necesidad de trabajar con horarios exigentes, bajos ingresos, elevadas responsabilidades familiares —particularmente para las mujeres— y el nivel educativo de la familia de origen, además de dificultades para acceder a la conectividad y a la tecnología. Todos estos elementos se reiteran como patrones que contribuyen a las discontinuidades en las trayectorias académicas, reproduciendo así las desigualdades existentes.

En este contexto resultan indispensables las estrategias institucionales que pueden desplegar las universidades: desde garantizar un mismo turno de cursada durante toda la carrera, los cursos de nivelación, la formación pedagógica de los docentes de las materias iniciales, hasta un régimen de correlatividades flexibles, opción de cursada los días sábados o materias de modalidad a distancia. Se trata de estrategias orientadas hacia el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles desde el ingreso hasta el egreso, asegurando que los estudiantes no solo ingresen a la universidad, sino que también permanezcan y culminen sus estudios. Por ello, las prácticas de enseñanza juegan un papel crucial. En palabras de Alcoba et al. (2025),

Es fundamental que las universidades pongan en juego enfoques curriculares innovadores que respondan a las necesidades y realidades

de los estudiantes. Esto incluye la recreación de las prácticas de enseñanza, de manera que reconozcan y valoren las diversas formas de conocimiento y aprendizaje, así como la promoción de un ambiente académico que promueva la inclusión y la participación (p. 12).

Estudiantes universitarios de primera generación

En el apartado anterior mencionamos que los ingresantes universitarios pueden ser analizados desde diferentes categorías. Si en lugar de agruparlos por edad lo hacemos de acuerdo a su capital cultural, podríamos diferenciar rápidamente a los hijos de profesionales de aquellos que no lo son, fenómeno que se observa tanto en universidades de gestión pública como en las de gestión privada.

La definición más extendida en la literatura académica sobre los estudiantes universitarios de primera generación (EUPG) se refiere a aquellos hijos de padres que no cuentan con diploma de estudios superiores ni experiencia en el ámbito universitario (Auclair et al., 2008). Esta categoría se vincula frecuentemente con la noción de “origen popular”, lo que implica la carencia de los conocimientos y recursos propios de la cultura universitaria, o bien con un déficit de capital cultural (Castillo & Cabezas, 2010; Felouzis et al., 2005). Además, se ha señalado que los EUPG enfrentan dificultades significativas en el acceso y la permanencia en la educación superior debido a que muchos de ellos deben compaginar el estudio con el trabajo a tiempo completo, han retrasado su incorporación al ciclo post secundario y, en numerosos casos, provienen de sectores sociales o étnicamente marginados (Chen & Carroll, 2005; Urzúa, 2017). No obstante, resulta crucial destacar que, pese a compartir ciertos rasgos, esta población es extremadamente heterogénea y no se limita exclusivamente a los “sectores populares”, sino que también se encuentra representada en las capas medias de la sociedad.

En palabras de Álvarez Newman (2019),

Ser EUPG significa principalmente no contar con relatos por parte de referentes acerca de experiencias previas de lo que significa la vida universitaria. Esta situación hace que la universidad sea percibida como algo lejano, fuera del entorno cultural propio. Esta lejanía se refuerza con la clase social de pertenencia de los estudiantes. Ser un trabajador significa que estos estudiantes viven y sostienen a sus familias con su trabajo. A diferencia de otro perfil de estudiantes, que trabajan para “ser independientes” o para “sumar experiencias”, lo que se juega acá es la necesidad de trabajar para vivir. (p. 49).

Este testimonio ilustra de forma clara la doble carga que enfrentan estos estudiantes, quienes deben superar barreras culturales y económicas que limitan su inserción en el entorno académico.

De acuerdo con datos de la Universidad Nacional de Hurlingham (2024) y Unesco, Argentina ocupa el segundo lugar en América Latina —solo por detrás de Uruguay— en cuanto al porcentaje de estudiantes inscritos en instituciones estatales de educación superior, y se posiciona entre los tres países de la región con la tasa neta de asistencia a la educación superior más alta. Según la información oficial más reciente publicada por el Ministerio de Educación de la Nación (2022), el 47,8% de los nuevos inscriptos en universidades e institutos, tanto nacionales como provinciales, en 2022 eran estudiantes de primera generación, es decir, provenían de familias en las que no se había completado la educación superior. Cuando se consideran únicamente aquellos estudiantes que proporcionaron datos sobre la formación de sus padres, esta cifra aumenta al 62,3%. Entre las instituciones con los porcentajes más elevados se destacan la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en el distrito bonaerense de Florencio Varela, con un 75,53% (7050 estudiantes); la Universidad Nacional de José C. Paz, en la localidad del mismo nombre, con un 75,42% (5737 estudiantes); y la Universidad Nacional del

Oeste, ubicada en Merlo, provincia de Buenos Aires, con un 74,73% (2726 estudiantes). Completando el primer quintil, se encuentran la Universidad Nacional de La Pampa, con un 72,06 % (2.489 estudiantes), y la Universidad Nacional de Lanús, con un 70,71% (1820 estudiantes). Asimismo, otras instituciones relevantes en términos porcentuales incluyen la Universidad Nacional de Patagonia San Juan Bosco (68,46%) en Chubut, la Universidad Nacional de Río Cuarto (68,41%) en Río Cuarto, Córdoba, y la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (67,28%) en Junín. En contraste, las universidades de mayor tamaño y tradición, como la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Córdoba, presentan porcentajes relativamente menores, de 38,56% y 46,05% respectivamente.

Aunque inicialmente podría considerarse que este fenómeno se limita al sector público, las instituciones de gestión privada también presentan elevados índices de estudiantes de primera generación. Por ejemplo, la sede Patagonia de UFLO Universidad registró más de un 70 % de alumnos ingresantes a la cohorte 2025 que son primera generación de estudiantes universitarios. Este hallazgo refleja que, en ambos sectores, el fenómeno se relaciona con individuos que, en un principio, no consideraban la educación superior como parte de su proyecto de vida, hasta que la presencia de la universidad en su territorio modificó dicha perspectiva.

En este contexto, diversas investigaciones han centrado su análisis en las trayectorias de los EUPG. Por ejemplo, Reay et al. (2010) identificaron que la identidad y los hábitos de estos estudiantes entran en crisis al iniciar la vida universitaria, pues enfrentarse a su propia condición social resulta tan desafiante que, en muchos casos, conduce al abandono. Actividades cotidianas como exponer un tema, comunicarse con los docentes, trabajar en equipo, tomar apuntes o comprender programas y textos complejos se sitúan fuera de su marco de referencia habitual.

La formación de habilidades blandas necesarias para desenvolverse en el ambiente universitario, que incluyen técnicas de organización y estrategias de aprendizaje, suele darse por sentada y no es objeto de enseñanza formal. Esto abre una brecha significativa entre el “alumno ideal” y el estudiante real, evidenciando la disparidad entre las demandas académicas y el capital cultural con el que cuentan los EUPG (Bourdieu, 1997; Ezcurra, 2007). Frente a la falta de este capital cultural, Bourdieu (1997) sostiene que resulta imprescindible diseñar métodos que enseñen tanto a aprender como a razonar, puesto que las destrezas para el trabajo intelectual y la organización del estudio habitualmente quedan supeditadas al énfasis exclusivo en los contenidos de los currículos y planes de estudio.

Además, en los últimos años se ha enfatizado la importancia de desarrollar programas de tutorías, mentorías y acompañamiento psicosocial dentro de las instituciones universitarias para contrarrestar las barreras que enfrentan los EUPG. Estas iniciativas buscan no solo suplir la carencia de referentes familiares en el ámbito académico, sino también potenciar el capital social y cultural de estos estudiantes, brindándoles herramientas para gestionar de manera efectiva tanto sus responsabilidades académicas como sus obligaciones laborales y personales. En este sentido, la implementación de políticas institucionales orientadas a la formación en competencias socioemocionales y el fortalecimiento de redes de apoyo entre pares se presentan como estrategias fundamentales para la integración y el éxito académico de los EUPG.

Finalmente, es pertinente resaltar que, si bien las investigaciones han evidenciado una problemática común en torno a las dificultades de integración de los estudiantes de primera generación, también se observa una notable resiliencia. Estos estudiantes, a pesar de las adversidades, desarrollan estrategias de supervivencia y adaptación que les permiten transitar sus trayectorias educativas de manera flexible, resignificando las normas académicas y adaptándose a las exigencias del entorno universitario. Este dinamismo y capacidad de

reinventarse constituyen un aspecto crucial que las instituciones deben considerar al diseñar estrategias de inclusión y retención, reconociendo la riqueza y diversidad de las experiencias que aportan los EUPG al sistema educativo.

A modo de conclusión

La gratuidad de la educación superior en Argentina ha sido un factor decisivo en la ampliación de la matrícula universitaria. Este crecimiento también responde a otros procesos sociales como el desarrollo económico que impulsa la demanda de profesionales calificados, la masificación de la educación secundaria, la creciente incorporación de las mujeres tanto a la universidad como al mercado laboral, el incremento de la demanda social de formación y la creación de más de 20 nuevas universidades estatales en los últimos veinte años (Gallo, 2005; Sigal, 1995; Toribio & Flores, 2019).

Este estudio parte de la premisa de que los elementos institucionales —como la estructuración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el diseño curricular y las estrategias de acompañamiento— juegan un papel central en las trayectorias académicas de los estudiantes (Ezcurra, 2011; Juarros, 2006; Pineda-Báez et al., 2011; Lodola et al., 2024). De hecho, según Tinto y Engstrom (2008), la incorporación exitosa de alumnos con bajos recursos económicos, especialmente aquellos con preparación académica insuficiente, depende en gran medida de intervenciones institucionales proactivas y bien articuladas.

Frente a este panorama, resulta imprescindible plantear preguntas que orienten la reflexión y la acción: ¿Cómo diseñar procesos de ingreso que acompañen efectivamente a los nuevos estudiantes? ¿Qué mecanismos de articulación entre el nivel secundario y el universitario pueden garantizar una trayectoria fluida? ¿Cómo

traducir el derecho de acceso a la universidad en un derecho real a la formación? El desafío invita a todos los actores educativos a comprometerse en la construcción de trayectorias inclusivas, de modo que el acceso a la educación superior se convierta en un derecho social efectivamente garantizado (Nicastro & Greco, 2012).

En este sentido, para el cuerpo docente, reconocer la heterogeneidad del estudiantado ingresante es fundamental para diseñar prácticas pedagógicas que respondan a sus necesidades y promuevan una integración auténtica y sostenible. A modo de ejemplo, se sugieren algunas estrategias metodológicas y prácticas pedagógicas para conectar con la diversidad del perfil estudiantil y fortalecer la permanencia en la universidad.

- **Intervenciones docentes de alta intensidad:** Dar la bienvenida institucional y académica (no solo como estudiantes sino como profesionales en formación), explicitar el aporte de los contenidos en relación a la formación en el campo del profesional universitario y establecer reglas claras de evaluación y retroalimentación.
- **Adaptación del currículo:** Diseñar enfoques curriculares innovadores que reconozcan y valoren diversas formas de conocimiento, promoviendo una mayor implicación y participación de los estudiantes.
- **Estrategias de nivelación y flexibilización:** Implementar cursos de nivelación, espacios de acompañamiento, regímenes de correlatividades flexibles y modalidades de cursada adaptadas a las necesidades de los estudiantes, en especial aquellos que combinan trabajo y estudio: garantizar un turno de cursada, incorporar la enseñanza a distancia, ofrecer comisiones los días sábados.
- **Capacitación docente:** Desarrollar programas de formación para que los docentes revisen y actualicen sus prácticas pedagógicas,

fomentando métodos de enseñanza interactivos y participativos, considerando la obligatoriedad de estas capacitaciones en docentes de los primeros años de las carreras. Se resalta la necesidad de actualizar las prácticas docentes, promoviendo una enseñanza más inclusiva y centrada en el alumno, que combine métodos interactivos y el uso de tecnologías de la información.

Referencias

- Abuya, B., Mumah, J., Austrian, K., Mutisya, M., & Kabiru, C. (2018). Mothers' education and girls' achievement in Kibera: The link with self-efficacy. *SAGE Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/215824401876560>
- Alcoba, J. (2021). *La experiencia de formación de estudiantes en el ingreso y primer año de carreras de Agronomía: Los casos de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional Arturo Jauretche entre 2016–2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129249>
- Alcoba, J., Arenas, Y. S., Fava, M., Lastra, K., Doná, S. M., Nóbile, C., Szychowski, A., Balbín, A. N., Di Piero, E., & Morris, B. (2025). Trayectorias estudiantiles en la Universidad. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo. En C. Giordano, G. Morandi & L. Gallo (Comps.), *Políticas, experiencias y avances en la democratización de la universidad* (pp. 12–13). Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/176895>
- Álvarez Newman, D. (2019). Problematizando a los estudiantes

- universitarios de primera generación. En M. Colotta, S. Dabreinche y A. Presa (Comps.), *Políticas universitarias para el siglo XXI: Perspectivas y temas de agenda* (pp. 45-76). Editorial Teseo.
- Argentina. Secretaria de Educación. (2025). *Síntesis de información: Estadísticas universitarias 2023-2024*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_anuario_2023-2024.pdf
- Auclair, R., Charbonneau, C., Gagnon, R., Tremblay, M. C., & Voyer, D. (2008). *Les étudiants de première génération: Un concept prometteur? Transitions – Note 2*. Fondation Canadienne des Bourses d'Études du Millénaire.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Brunner, J.J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 130-145. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200008&lng=es&tlng=es.
- Boyer, R., & Coridian, Ch. (2004). Réussir en première année d'université. En E. Annot y M. F. Fave-Bonne (Coords.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. L'Harmattan.
- Bullón, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B., & Polo, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>

- Buchbinder, P. (2020). El sistema universitario argentino: Una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983–2015). *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 45–64. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1026>
- Carli, S. (2008). Visiones sobre la universidad pública en las narrativas estudiantiles: La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. *Revista IICE*, (26), 107–129. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9969>
- Carli, S. (2012). Algunos aportes para pensar los primeros años en la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Política Universitaria*, (1), 15–19. <https://iec.conadu.org.ar/wp-content/uploads/2024/08/2014-PU1-15-19.pdf>
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-herencia*, 6(11), 233–260. <https://www.redalyc.org/pdf/774/77413098013.pdf>
- Cerezo, L. (2015). *Universidad, tan cerca y tan lejos: Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad*. [Tesis de Maestría, FLACSO. Sede Académica Argentina]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/10539>
- Chaparro, A., González, C., & Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: Configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53–68. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412016000100004&script=sci_abstract
- Chávez, M. (2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: Estado del arte en ciencias sociales 1983–2006. *Papeles de trabajo*,

- Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de General San Martín. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/77366>
- Chen, X., & Carroll, C.D. (2005). *First-generation students in postsecondary education. A look at their college transcripts. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. <https://bit.ly/2ZVIC6V>
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de educación superior en América Latina. ¿Democratización o expansión de oportunidades? *Espacio Educativo. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22(22), 279–304. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf>
- Cheli, M. V., Montenegro, J., & Marano, M. G. (2021). Pedagogía universitaria en contexto de pandemia. Relatos docentes sobre prácticas de enseñanza y de evaluación en el ingreso y el primer año. *Trayectorias Académicas*, 7(13). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17167/pr.17167.pdf
- Cuenca, A. (2016). Desigualdad de oportunidades en Colombia: Impacto del origen social sobre el desempeño académico y los ingresos de graduados universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 69–93. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200005
- De Coninck, D., Matthijs, K., & Luyten, P. (2019). Subjective well-being among first-year university students: A two-wave prospective study in Flanders, Belgium. *Student Success*, 10(1), 33–45. <https://studentsuccessjournal.org/index.php/studentsuccess/article/view/642>
- De Gatica, A., Bort, L., Romero, M. M., & de Gatica, N. P. (2019). La

- formación en el ingreso a la universidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 54–75. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12207>
- Díaz, D., & Morales, M. (2011). La reciprocidad en la parentalidad y rendimiento académico en adolescentes. Uaricha. *Revista de Psicología*, 8(16), 25–35. <https://www.revistauricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/437>
- Enríquez, C., Segura, Á., & Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Revista Investigaciones Andina*, 15(26), 654–666. <https://doi.org/10.33132/01248146.22>
- Espejel García, M. V., & Jiménez García, M. (2019). Nivel educativo y ocupación de los padres: Su influencia en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e026. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.540>
- Ezcurra, A. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias* (Cuadernos de Pedagogía Universitaria). UNGS. https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2017/7/20/nuevo_ingreso
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento – IEC/CONADU. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33641>
- Fava, M., Garatte, L., Montenegro, J., Alcoba, J., & Inveninato, D. (2014). De “recursantes”, “rebeldes” y “oficinistas”: Reflexiones acerca de la diversidad, la diferencia y la inclusión en docentes de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP. IV Congreso Internacional “Nuevas

tendencias en la formación permanente del profesorado”, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L’apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les colleges*. Seuil.

Ferrari Inchauspe, F., & Orlicki, E. (2024). *Educación y trabajo: Expectativa y realidad de los jóvenes en Argentina*. Observatorio de Argentinos por la Educación.

Gómez Zeliz, J., & Garzaniti, I. (2024). Multimodalidad desde la perspectiva de los estudiantes ingresantes de una universidad privada del CPRES Metropolitano. *El Faro. Revista Digital de Docencia Universitaria*, 1(1), 5–21. <https://revistaelfaro.uflo.edu.ar/index.php/elfaro/article/view/18>

Gorostiaga, J., Rodríguez, M., & Pérez, L. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas. *Revista Páginas de Educación*, 10(1), 151–173. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1363>

Gueventter, É. L. de (1997). *Historia para el futuro. Jóvenes en los últimos 25 años*. Academia Nacional de Educación.

Harding, J., Morris, P., & Hughes, D. (2015). The relationship between maternal education and children’s academic outcomes: A theoretical framework. *Journal of Marriage and Family*, 77(1), 60–76. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jomf.12156?utm_medium=article&utm_source=researchgate.net

Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto

- de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62830504.pdf>
- Kim, S. (2018). How and why fathers are involved in their children's education: Gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70(3), 280-299. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Koshy, P., Dockery, A. M., & Seymour, R. (2019). Parental expectations for young people's participation in higher education in Australia. *Studies in Higher Education*, 44(2), 302-317. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1203230>
- Labraña, J., & Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles Educativos*, 44(176), 138-151. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.redalyc.org/journal/132/13275463009/html/>
- Legendre, F. (2003). Les étudiants fantomes. Les sorties précoces de l'université Paris 8. *Revue Carrefours de l'Éducation*, 16. <https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2003-2-page-32?lang=fr>
- Lodola, G., Ciocci Pardo, T., & Rizzalli, E. (2025). La expansión del sistema universitario argentino y el acceso de los sectores de bajos ingresos: El rol de las universidades del Conurbano Bonaerense. *Ucronías*, (11), 31-45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15550106>
- Manchón, L. C., & Cordero, F. J. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria: Un análisis a partir de TIMSS

2011. *Estudios sobre Educación*, 27, 9–35. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/484>

Mancovsky, V., & Lizzio, G. (2017). Historias mínimas, grandes desafíos: los inicios a la vida universitaria desde el acompañamiento entre estudiantes-pares. *Congresos CLABES*.

Marano, M. G. (2023). Problemáticas y desafíos en la articulación entre el nivel secundario y la universidad: Algunas reflexiones a partir del análisis de las políticas de articulación 2006–2020. En S. Vercellino & P. Pogré (Comps.), *Transiciones: Hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 239–251). Universidad Nacional de Río Negro. <https://books.openedition.org/eunrn/20683?lang=es>

Marquina, M., Yuni, J. A., & Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Universidad de San Andrés y Arizona State University. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047094.pdf>

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Editorial Homo Sapiens.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.). *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)*. <https://siteal.iiep.unesco.org/>

Paso, M., Carrera, M. C., Felipe, C., Roa, A., & Stremi, A. (2016). Estrategias para interpelar e incluir a estudiantes no tradicionales en carreras de Ingeniería. El caso de la Facultad de Informática de la UNLP (2010 y 2016). *Trayectorias universitarias*, 2(2), 64–71.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7501/pr.7501.pdf

Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., & Moreno, I. D. (2011). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y Educadores*, 14(1), 119-135. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83418921008.pdf>

Rey, O. (2005). *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*. INRP.

Rodríguez Rodríguez, D., & Guzmán Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo: Variables personales que moderan su influencia. *Revista Perfiles Educativos*, 41(164), 118-134. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58925

Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue Francophone de Gestion*, (5-24). https://www.academia.edu/17143019/Esquisse_dune_didactique_universitaire

Roksa, J., & Kinsley, P. (2019). The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education*, 60, 415-436. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9517-z>

Simões, C., Rivera, F., Moreno, C., y Gaspar de Matos, M. (2018). School performance paths: Personal and contextual factors related to top performers and low achievers in Portugal and Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 21(e36), 1-15. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30246673/>

Tenti Fanfani, E. (Comp.). (2012). *La escolarización de los adolescentes*:

Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa (1.^a ed.). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPES UNES-
CO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218851>

Trotta, L., & Santucci, P. V. (2012). Jóvenes universitarios en la era digital: Primeras aproximaciones conceptuales. *Cuestiones de Sociología*, (8), 171–179. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5766/pr.5766.pdf

Toribio, D., & Flores, K. (2019). *El impacto del territorio en las universidades del Conurbano Bonaerense*. XIII Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Urzúa, S. (2017). The economic impact of higher education. En M. M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich Paz & S. Urzúa, *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean* (pp. 115–148). Work Bank Group. <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5>

Waterman, E., & Lefkowitz, E. (2017). Are mothers' and fathers' parenting characteristics associated with emerging adults' academic engagement? *Journal of Family Issues*, 38(9), 1239–1261. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5434762/>

La inteligencia artificial y la educación universitaria

Gastón Becerra

gaston.becerra@uflouniversidad.edu.ar

Paula Urabayen

paula.urabayen@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

En este trabajo buscamos acercarnos al fenómeno de la inteligencia artificial (IA) para explorar su utilización en la educación universitaria. Más específicamente, el objetivo es pensar la IA como una herramienta valiosa para potenciar ciertas tareas del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto de su desarrollo, las posibilidades y limitaciones de algunas de sus aplicaciones y las dimensiones sociales que condicionan su utilización.

A tal efecto, el trabajo consta de tres partes. En la primera se realiza una breve introducción histórica por el surgimiento de la IA como campo de estudio científico que buscó vincular los intereses de las ciencias del conocimiento, la mente y de la computación y sus proyecciones más actuales. Esta presentación permite ubicar los principales debates de la IA, especialmente su vínculo con el conocimiento, la inteligencia y la sociedad.

En la segunda parte se avanza sobre cómo la masificación reciente de la IA ha sido recibida en la educación universitaria, particularmente reseñando la posición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Con este escenario de trasfondo, se hace foco en los posibles usos de la IA para docentes y estudiantes, refiriéndonos en una aplicación específica: ChatGPT. En esta parte se incluyen algunos ejemplos y consejos para una utilización adecuada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Luego, en la tercera parte se discute la naturaleza social de la IA de dos maneras. Por un lado, ubicando su recepción en la educación en el contexto más amplio de mitos y creencias que pueden condicionar su tematización y adopción en el aula. Por otro, observando cómo sus resultados pueden reflejar sesgos que resulten en prejuicios y situaciones injustas. Lejos de buscar teñir a la IA de un manto pesimista, se argumenta que su correcta adopción requiere de cuidados éticos y una actitud reflexiva y atenta a estas dimensiones.

Finalmente, a modo de corolario y resumen, se incluyen con algunas breves recomendaciones a tener en cuenta a la hora de utilizar IAs en la enseñanza universitaria.

A lo largo del recorrido queremos también reflejar el estado de la discusión sobre este tema en nuestra institución, UFLO Universidad (Argentina). De modo que haremos alusión a reflexiones que se han dado en las Jornadas de Inteligencia Artificial y las I Jornadas de Sociología, ambas realizadas en UFLO Universidad, retomaremos algunos materiales desarrollados para la asignatura “Sociología de la inteligencia artificial” de la Licenciatura en Sociología, y referiremos

a algunos avances de las investigaciones del proyecto “Incorporación de la inteligencia artificial en la educación universitaria”, que coordinamos desde dicha carrera.

1. Breve recorrido por el desarrollo de la IA y sus principales debates

El campo de la IA comenzó a tomar forma en las décadas del 40/50 con los aportes de varias disciplinas interesadas en el problema de la cognición pero con una perspectiva novedosa: se proponían abordarlo diseñando sistemas autónomos capaces de mostrar un comportamiento inteligente (Russell & Norvig, 2010). Particularmente, se nutre del diálogo entre investigadores de la neurofisiología y la psiquiatría que propusieron nuevos modelos de la cognición, y de matemáticos e ingenieros que buscaron la manera de replicarlos y modelarlos con la tecnología disponible.

La historia de la IA suele mencionar dos grandes hitos (Mitchell, 2019). El primero es la publicación del artículo de Alan Turing (1950) titulado “Computing machinery and intelligence”, donde se argumenta que las computadoras pueden pensar y que este argumento puede resolverse sin depender de la definición que se proponga para computadora o inteligencia. Más bien, se propone una prueba: se puede decir que las computadoras piensan cuando no podemos distinguir si algo ha sido dicho por una computadora o un interlocutor humano. El segundo hito corresponde al desarrollo en 1956 de un taller en la Universidad de Dartmouth, organizado por John McCarthy junto a Marvin Minsky y Herbert Simon, con el objetivo de avanzar en la siguiente hipótesis: “El estudio debe proceder bajo la conjetura de que todo aspecto del aprendizaje o cualquier otra característica de la inteligencia puede, en principio, describirse con tal precisión que

una máquina pueda simularlo”. Es en este taller donde se introdujo el término “inteligencia artificial” por primera vez y se constituyeron los principales desafíos de la disciplina para los años venideros. Ambos momentos redundan en que la IA nace como un proyecto de imitación sobre aquellas capacidades sobre las que proyectamos la inteligencia (humana). Aún hoy estos objetivos resuenan en las definiciones usuales de la IA: por caso, la Unesco (2021) la define como “sistemas capaces de procesar datos e información de una manera que se asemeja a un comportamiento inteligente, y abarca generalmente aspectos de razonamiento, aprendizaje, percepción, predicción, planificación o control” (p. 10).

De acuerdo con los argentinos Mariano Sigman y Santiago Bilinkis (2023), en la etapa actual de la IA nos hemos alejado apenas un poco del camino de la imitación:

Pasamos de intentar copiar el fenómeno de la inteligencia humana a inspirarnos en el órgano que la produce: el cerebro. Las redes neuronales, construidas emulando la estructura del cerebro humano, son la matriz sobre la que se desarrolla casi toda la IA presente. Esto puede cambiar en cualquier momento (...) Un lugar en el que ya no sea suficiente con imitarnos, sino para el que harán falta nuevos principios, nuevas arquitecturas (p. 51-52).

Sin embargo, a pesar de estas enormes influencias, la IA opera con diferencias evidentes con respecto al humano del que fueron modeladas: tienen la capacidad de establecer conexiones duraderas, encadenando cálculos con dimensiones más allá de lo pensable, y operan en un mundo de datos y estímulos acotados, de modo que pueden generar representaciones más profundas y complejas, que les permiten superarnos en tareas de alta precisión, como identificar tendencias y patrones a partir de millones de características. Así, la IA ha probado superar a grandes maestros en varios juegos

estratégicos, desde el ajedrez hasta el AlphaGo, o tener rendimientos superiores en el análisis de imágenes médicas o la prevención de fraudes.

Un último avance de la IA siguió una estrategia distinta a la de imitar al cerebro humano y, paradójicamente, logró una de nuestras características más definitorias, entre otras razones, porque está en la base de nuestra sociabilidad: la comunicación a través del lenguaje. Nos referimos a la arquitectura conocida como *Transformers*, basada en la coordinación de dos redes: una con un mecanismo que permite identificar qué partes de un texto son más relevantes en un contexto determinado, mejorando la capacidad de atender a una instrucción, y otra encargada de generar frases con un sistema de predicción de palabras que le permite devolver respuestas coherentes y contextualmente adecuadas. Preentrenados con el vasto archivo del lenguaje en varios idiomas que es internet, nacieron los grandes modelos de lenguaje (*Large Language Models*, LLMs), entre los que se destaca ChatGPT de la empresa OpenAI, cuyo lanzamiento masivo generó un gran impacto. Este tipo de modelos, a diferencia de los humanos, prescinden de la función semántica para comunicar, es decir, no comprenden el sentido de las palabras, pero dominan las estructuras morfológicas y sintácticas del lenguaje, y eso es suficiente para comunicarse con nosotros. Este no es un logro menor: para algunas teorías de sociología, la comunicación es la base de lo social, de modo que estaríamos en una sociedad pos-humanista (Espósito, 2022), es decir, una sociedad que ya no tiene como elemento y referencia única a la figura humana, su razón(a-miento) y sus capacidades.

En suma, la historia de la IA muestra un recorrido desde su objetivo científico inicial de comprender la inteligencia humana mediante modelos computacionales, hacia un enfoque más limitado a tareas específicas en las que puede obtener mejores resultados y rendimientos que un experto humano. Este cambio ha suscitado debates

fundamentales: ¿podemos llamar a esto inteligencia? ¿Es apropiado denominarlo conocimiento?

Pensadores como Evgeny Morozov (2023) cuestionan la pertinencia de utilizar el término “inteligencia” para describir estos desarrollos. Según este autor, la asociación entre lo que hace la IA y la inteligencia empobrece nuestra comprensión de un fenómeno que es complejo y multidimensional, y que incluye aspectos emocionales, respuestas contextuales y creatividad genuina, todos ellos aspectos que no pueden reducirse a la ejecución de operaciones lógicas. Al etiquetar estos sistemas como inteligentes, correríamos el riesgo de proyectar cualidades humanas en tecnologías que operan de manera fundamentalmente diferente, lo que puede llevar a malentendidos sobre sus verdaderos alcances y limitaciones. Por cierto, la idea de “artificial” también ha sido puesta en duda por Morozov. Por un lado, si los algoritmos generativos son capaces de producir nueva información es porque han sido entrenados con una gran base de datos que refleja las expresiones, las huellas y las sombras digitales de seres humanos reales, y advierte que cualquier pretensión de artificialidad puede ser un intento por esconder estas raíces. Por otro lado, tampoco presenta las características de un artificio, producto de un saber-hacer artesanal.

Pero incluso con estas salvedades, es evidente que la IA plantea una novedad en la dirección de la producción de conocimiento. Ramón Alvarado (2023) define la IA como una “tecnología epistémica”, señalando que:

[La IA] está diseñada, desarrollada y desplegada para ser utilizada en un contexto y con un propósito epistémico, como la investigación, manipular contenido epistémico, como proposiciones, modelos y datos, y realizar operaciones epistémicas, tales como análisis estadístico, reconocimiento de patrones, predicciones e inferencias sobre dicho contenido epistémico (p. 19).

Para comprender hasta qué punto esta imbricación con el conocimiento es novedosa, conviene compararla con otras tecnologías importantes, como el microscopio o la calculadora, a los que Alvarado caracteriza como “potenciadores epistémicos”. Estas otras herramientas amplían capacidades cognitivas específicas. Por ejemplo, los microscopios extienden nuestra percepción al hacer visibles aspectos del mundo físico que de otro modo no podríamos observar. Sin embargo, la interpretación de las imágenes generadas por un microscopio recae en el investigador, quien debe analizarlas y darles sentido basándose en su conocimiento previo. En contraste, la IA no solo amplifica nuestras capacidades cognitivas, sino que también actúa como un agente epistémico capaz de procesar datos y generar inferencias complejas, de modo que la delegación y la sustitución se vuelven posibles —aunque no necesariamente deseables— en un futuro no muy lejano.

Reflejando estos debates, se plantea la distinción entre una IA débil/estrecha y una IA fuerte/amplia. La primera se refiere a sistemas diseñados para realizar tareas específicas dentro de un dominio limitado, como el reconocimiento facial, la traducción automática o el diagnóstico médico. Por otro lado, la IA fuerte/amplia remite al proyecto de la inteligencia artificial general (o AGI, por sus siglas en inglés), que apunta a la creación de sistemas con la habilidad de razonar, aprender y aplicar conocimiento de manera flexible en múltiples dominios. Y si bien este objetivo ha sido un objetivo central en el campo de la IA, sigue siendo un desafío que está lejos de alcanzarse. Más bien, hoy la AGI es parte del discurso especulativo y promocional de los CEOs y gurús de los grandes agentes corporativos de la IA. Como describen Russell & Norvig (2010), gran parte de la historia del campo más bien se ha regido por una IA débil que “busca actuar como si fuera inteligente” (p. 1020).

A pesar de estos cuestionamientos, o de la constatación de un vínculo más acotado con el conocimiento, existe un optimismo considerable sobre el potencial de sus avances, especialmente en el

ámbito educativo. En un primer relevamiento realizado durante las I Jornadas de Inteligencia Artificial de UFLO Universidad (Becerra et al., 2024), los docentes encuestados destacaron el potencial de la IA para transformar la enseñanza y el aprendizaje al democratizar el acceso al conocimiento, promover la creatividad, mejorar la inclusión y optimizar los recursos. Así, el momento actual representa una oportunidad única para explorar y aprovechar las posibilidades que se abren con la IA.

2. IA y educación universitaria

En el ámbito de la educación universitaria, los desarrollos recientes en IA han generado tanto entusiasmo como cautela. De acuerdo con los lineamientos de Unesco (2021, 2023, 2024), la IA presenta un gran potencial para transformar la enseñanza, la investigación y la gestión universitaria, en la medida en que se la aborde con una mirada integral y reflexiva que considere sus limitaciones y riesgos. Puntualmente, en la enseñanza, se puede utilizar para ayudar a personalizar experiencias de aprendizaje, desarrollar contenidos multimediales, entornos virtuales interactivos y agilizar tareas administrativas. En el ámbito de la investigación facilita la traducción y análisis de fuentes, el procesamiento masivo de datos, la identificación de nuevas líneas de estudio mediante modelos predictivos y el apoyo en la escritura y revisión de informes. En la gestión, la IA puede optimizar recursos, mejorar la comunicación institucional y automatizar tareas operativas. Estos posibles usos de la IA en la universidad se actualizan constantemente con el lanzamiento de nuevas aplicaciones y nuevos modelos.

No obstante, Unesco también advierte que se debe asegurar que su implementación se guíe por principios éticos generales como justicia y equidad, y otros específicos, como la supervisión humana, la

transparencia de algoritmos o la explicabilidad de los modelos. Éstos deben ser reforzados por medio de marcos regulatorios y políticas educativas, e incluir una evaluación rigurosa de su impacto en la calidad educativa. Finalmente, recomienda diseñar un plan tendiente a promover competencias previas para una educación crítica de la IA —desde la alfabetización básica hasta la alfabetización mediática e informacional— y fortalecer las capacidades éticas y técnicas de estudiantes y docentes.

Finalmente, Unesco recuerda que, ante la novedad que representa la IA, se debe promover su exploración pero no debe perderse de vista lo esencial de la educación: el desarrollo integral de los estudiantes. Por esto, vale destacar una última recomendación que, de alguna manera, marca el tono del estado de esta reflexión:

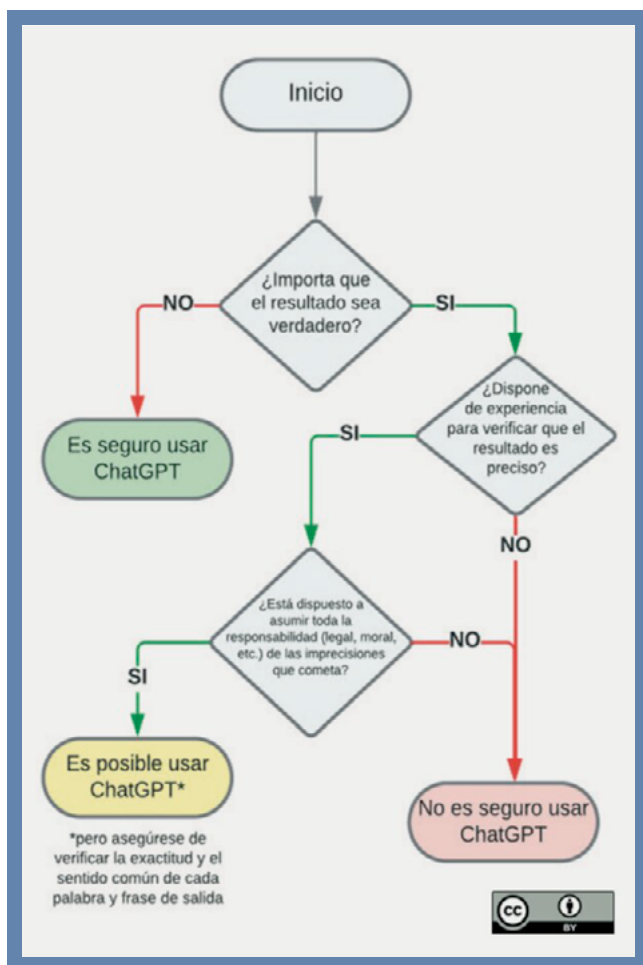
Tener presente que los aspectos relacionales y sociales, y el valor de las formas tradicionales de educación son fundamentales en las relaciones entre docentes y educandos y entre los propios educandos, y deberían tenerse en cuenta al examinar la adopción de las tecnologías de la IA en la educación (Unesco, 2021, p. 34).

Así, a pesar de lo sostienen algunos promotores de la IA en los medios, desde el campo educativo no hay duda de que ésta no reemplazará a los docentes en su rol de enseñanza. El especialista argentino Fernando Salvatierra, del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la Unesco, en su conferencia en las II Jornadas de Inteligencia Artificial de UFLO Universidad, sintetizó el desafío de su incorporación en un modelo en el que los docentes la adopten como una aliada que potencie la enseñanza, respondiendo siempre a las necesidades de construcción crítica del conocimiento y al servicio de los desafíos humanos y educativos.

Usos pedagógicos de la IA generativa conversacional: el caso ChatGPT

A fin de explorar maneras virtuosas de utilizar la IA, considerando sus potenciales y limitaciones, en este apartado nos queremos centrar en una aplicación particular: ChatGPT, de la empresa OpenAI. Se trata de una IA conversacional, o chatbot, basado en un LLM, o gran modelo de lenguaje, que se accede a través de <https://chat.openai.com> y que, por el momento, ofrece un plan gratuito que, en comparación con la versión paga, puede tener algunas restricciones en ciertos horarios de alta demanda, dar respuestas más lentas o usar modelos menos avanzados.

Empecemos por las condiciones y los cuidados que debemos tener: ¿cuándo sí y cuándo no es seguro utilizar ChatGPT? Para responder esto conviene tener en mente sus limitaciones: los modelos tipo GPT son capaces de sostener una conversación con fluidez y coherencia pero no son capaces de garantizar la veracidad de lo que dicen. De hecho, ChatGPT puede responder aún cuando no tenga —o no exista— información segura sobre lo que le hemos consultado, y puede generar respuestas factualmente incorrectas que “suenan” verosímiles y que parecen tener fundamento, ya que seguramente utilice correctamente el lenguaje y el vocabulario técnico. Esto se conoce como una “alucinación”, y es un fenómeno típico de los LLMs, que sucede porque el modelo simplemente construye respuestas basadas en patrones lingüísticos aprendidos de su entrenamiento, sin distinguir entre información real o fabricada. Además, sus respuestas pueden estar desactualizadas, contener sesgos y reflejar prejuicios embebidos en sus fuentes de información —sobre lo que volveremos hacia el final de este trabajo—, u ocultar los razonamiento e inferencias con los que procede para responder, resultando en una caja negra. Si volvemos a las recomendaciones de Unesco, estas son las consideraciones a tener en cuenta:



Nota. Unesco (2023, p. 6)

Pasemos ahora al lado positivo: posibles usos que no incurren en los riesgos de la desinformación. ChatGPT se destaca en tareas como el procesamiento de información, la síntesis de textos, el análisis y combinación de fuentes, la adaptación de lenguajes especializados

y de distintos campos, la reescritura y la reformulación de ideas, así como en la generación de preguntas relevantes. Esto lo convierte en una herramienta valiosa como asistente de escritura, especialmente cuando tenemos clara nuestra idea y tenemos fuentes de información confiables que podemos proveer al chat para que tome de base, y buscamos explorar diferentes formas de expresarla, adaptar nuestro mensaje a diversos públicos o realizar otras tareas que aprovechen su capacidad para trabajar con textos. En este sentido, puede ser visto como una especie de “calculadora de palabras” al servicio de nuestras necesidades comunicativas.

La clave para obtener estos resultados está en la construcción de una buena instrucción, o *prompt*, que sea clara, específica y detallada. Un buen *prompt* debe incluir:

- **Rol o contexto:** El papel que debe asumir ChatGPT o el entorno de la tarea.
- **Acción o instrucción:** Lo que se espera que el modelo haga.
- **Detalles y más información:** Contexto adicional o parámetros específicos que orienten la respuesta.
- **Tono y formato:** El estilo o enfoque esperado en las respuestas, y otras especificaciones como el largo o el idioma.

También es una buena práctica “darle letra” o proveer textos, fuentes o información para que ChatGPT no tenga que recurrir a una base genérica, sino que se guíe por contenido de calidad relevante, seleccionado por quien conoce del tema. Veamos un ejemplo de *prompt* con esta estructura y el resultado provisto por ChatGPT.

[Rol o contexto] Estás ayudando a estudiantes de primer año de sociología a repasar conceptos básicos sobre la socialización. **[Acción o instrucción]** Diseña una guía clara y breve de preguntas que aclaren los conceptos clave del siguiente texto. **[Detalles y más información]**

Organiza la guía con títulos y subtítulos según los temas principales, e incluye al final una actividad reflexiva en la que el estudiante justifique una de sus respuestas en un breve párrafo. **[Tono y formato]** Usa un tono formal y un lenguaje accesible. **[Materiales]** TEXTO = En esta comunicación se presenta una revisión del estado del arte del proceso de socialización como objeto de estudio de la psicología social, a partir de trabajos disponibles en bases académicas bajo los términos: “socialización” y “socialization”, mayormente desde 1990, priorizando los relativos al contexto argentino. Se introducen las dimensiones más relevantes de su tratamiento, como la delimitación conceptual, los contextos, objetivos y etapas, y se analizan los agentes de socialización más frecuentemente estudiados: familia, grupo de pares, escuela y medios de comunicación.

Guía de preguntas sobre la socialización

1. Delimitación conceptual

- ¿Qué es la socialización según los estudios revisados?
- ¿Por qué es importante definir claramente este concepto en el ámbito de las ciencias sociales?

2. Contextos, objetivos y etapas

- ¿En qué contextos principales ocurre el proceso de socialización?
- ¿Cuáles son los objetivos centrales que se buscan a través de la socialización?
- ¿Cómo se diferencian las etapas de la socialización?

3. Agentes de socialización

- ¿Qué agentes de socialización se destacan en los estudios analizados?
- ¿Qué papel juega la familia en el proceso de socialización?
- ¿Cómo influyen los grupos de pares, la escuela y los medios de comunicación en la formación de valores y normas sociales?

4. Perspectiva local

- ¿Qué particularidades tiene el estudio de la socialización en el contexto argentino según los trabajos revisados?

Actividad reflexiva

Selecciona una de las preguntas anteriores y escribe un breve párrafo justificando tu respuesta. Puedes incluir ejemplos concretos o conexiones con situaciones cotidianas que ayuden a explicar tu elección.

Nota. Instrucción y respuesta de ChatGPT (modelo GPT-3.5)

Hasta aquí hemos utilizado ChatGPT como una herramienta de análisis y escritura que, en el mejor de los casos, nos permite ahorrar tiempo y esfuerzo. Pero podemos pensar en un uso aún mejor, más interactivo y rico, incluso considerando las potencialidades y limitaciones de los modelos tipo GPT. Nos referimos al ejercicio de “ponerlo en rol” para simular distintas situaciones conversacionales en las que el estudiante pueda repasar, revisar y reformular sus ideas a través del diálogo. Lo central aquí es poder dar una instrucción que acote el rango de respuestas posibles —o, mejor dicho, el alcance del lenguaje y de las fuentes— del chatbot y que establezca la dinámica de la interacción. Ejemplos de estos usos pueden ser algunos de los mencionados por Mollick & Mollick (2023) o por Unesco (2023), y que suponen instruir al chatbot para que se comporte como:

- **Oponente socrático** que le hace preguntas al estudiante acerca de lo que sostiene para que explore nuevos argumentos y razones;
- **Tutor** que da instrucciones detalladas y paso a paso para avanzar sobre una tarea, y que va solicitando avances y reelaboraciones;
- **Compañero de equipo** que le aporta ideas alternativas para realizar la tarea y lo motiva a explorar formas de mejorar sus resultados;
- **Otro estudiante** al que le deberá explicar un tema que conoce y que lo obligará a cuestionar sobre el modo de exponerlo o la

información mencionada; o alternativamente, **otro estudiante** que expone lo que sabe de un tema para que el estudiante/usuario evalúe y discuta la calidad de la información;

- **Motivador** que ofrece juegos y desafíos sobre lo que debe aprender para ampliar y fijar el aprendizaje.

Un ejemplo de este tipo de *prompts* podría ser el siguiente:

Eres un compañero de equipo amigable y servicial que ayuda a su equipo a reconocer y aprovechar los recursos y la experiencia disponibles en el grupo. No reveles tus planes a los estudiantes. Haz una pregunta a la vez. Reflexiona y planifica cuidadosamente antes de cada paso. Primero, preséntate a los estudiantes como su compañero de equipo de IA y pídeles que te expliquen en detalle su proyecto. Espera la respuesta de los estudiantes. Una vez que sepas sobre el proyecto, explícales que los equipos efectivos entienden y aprovechan las habilidades y la experiencia de sus miembros. Pide a los estudiantes que enumeren a los miembros de su equipo y describan las habilidades que cada uno tiene. Explica que, si no conocen las habilidades de los demás, este es el momento de averiguarlas para poder planificar mejor el proyecto. Espera la respuesta de los estudiantes. Luego, pregunta a los estudiantes cómo podrían organizar las tareas del equipo teniendo en cuenta estas habilidades. Indícales que estás disponible para ayudarlos si lo necesitan. Si los estudiantes piden ayuda, sugiere maneras de usar las habilidades de cada miembro para que cada persona contribuya al equipo según su conocimiento. Pregunta a los estudiantes si esto tiene sentido. Sigue conversando con el equipo hasta que tengan una idea clara de quién hará qué para el proyecto.

Nota. Ejemplo adaptado de Mollick & Mollick (2023, p. 26)

Sin embargo, conviene advertir que, para que este tipo de interacciones produzca buenos resultados, se requiere de una capacidad

de análisis y una memoria de lo conversado superior a la que suele proveer ChatGPT 3.5 —el modelo que al momento de escritura de este trabajo ofrece OpenAI en su versión gratuita—. Incluso, conviene utilizar aplicaciones y modelos alternativos a los que se le pueda proveer una base de documentos que el chatbot priorice para tomar información y así minimizar los riesgos de alucinaciones. En las II Jornadas de Inteligencia Artificial de UFLO Universidad y en la mesa sobre los usos y dimensiones sociales de la IA de las I Jornadas de Sociología de UFLO Universidad, el profesor Nahuel González reseñó algunas de estas aplicaciones en su taller de chatbots, y destacó a Mizou, una aplicación basada en ChatGPT 4.0 que se accede vía <https://mizou.com/> y que cuenta con planes gratuitos.

Antes de concluir esta parte, queremos abordar la cuestión desde otra perspectiva. Hasta este punto, nos hemos centrado en los usos de la IA por parte de los docentes o en interacciones mediadas por ellos. Sin embargo, surge una pregunta importante: ¿qué sucede cuando los estudiantes utilizan la IA de forma autónoma, por ejemplo, para responder preguntas de un examen?

Es un hecho que los estudiantes utilizan herramientas de IA. Negarlo o intentar prohibirlo sería tan poco efectivo como otras estrategias abolicionistas frente a fenómenos controversiales: los problemas persisten y se acentúan las brechas entre quienes tienen acceso y conocimientos sobre estas herramientas y quienes no. Una estrategia más inteligente sería comprometernos a enseñarles a utilizar la IA de forma ética y eficiente. Esto implica, como mínimo:

- **Ayudarlos a entender cuándo conviene usar IA:** Por ejemplo, emplear herramientas como ChatGPT para mejorar la redacción y la claridad de un escrito propio, o para interactuar con los textos de una asignatura.
- **Identificar los usos riesgosos:** Reconocer las limitaciones de la IA, como no utilizar ChatGPT para buscar información o generar

citas, ya que esto puede llevar a respuestas incorrectas o inventadas (las mencionadas “alucinaciones”).

- **Explorar aplicaciones especializadas:** Presentarles otras herramientas de IA diseñadas para propósitos académicos específicos, como búsquedas en revistas científicas, gestión de referencias bibliográficas o generación de estados del arte.
- **Fomentar un ojo crítico:** Enseñarles a leer y analizar las respuestas generadas por la IA con espíritu crítico, incorporando la revisión como parte de un proceso iterativo. El objetivo es que el producto final sea el resultado de una interacción activa y consciente con la herramienta, en lugar de delegar completamente la tarea. De hecho, en un trabajo reciente, colegas de FLACSO, entre los que se encuentra el profesor Nahuel González, han sugerido la metáfora del “vals” como forma de describir este proceso iterativo, con idas y vueltas, y con movimientos que se van complejizando y nutriendo en cada ronda (Chamorro et al., 2024).

Luego, nos resta aceptar que hay tareas que, a partir de la IA, se están volviendo más triviales y que probablemente debemos repensarlas y redefinirlas. Por ejemplo, el control de lectura mediante guías de preguntas escritas pierde relevancia en un contexto donde la IA puede automatizarlas fácilmente. En lugar de insistir en estas prácticas, conviene optar por estrategias de interacción o evaluación que incluyan la reflexión, la creación original y la interacción y expresión por distintas vías. Si no es posible evitarlas, las consignas deberían incluir requisitos adicionales que trasciendan la simple identificación y respuesta, como por ejemplo, justificar opiniones, remitir a discusiones dadas en clases, o proponer ejemplos relevantes vinculados a hechos recientes e idiosincráticos. Por último, conviene fomentar la explicitación y la discusión del uso de la IA. Por ello, podemos solicitar a nuestros estudiantes que agreguen en

anexo las respuestas dadas por IA, los *prompts* o las URLs de la interacción, o que incluyan una discusión sobre los resultados obtenidos por la IA y sobre sus limitaciones y sesgos.

3. Algunas dimensiones sociales de la IA

Esta breve presentación de la IA estaría incompleta si no nos referimos al contexto social en el que surge y en el que se despliega, y que condiciona su adopción. Al respecto, podríamos remarcar que la IA se desarrolla en el marco de un capitalismo digital que impone restricciones significativas sobre cómo se genera, accede y distribuye. Por ejemplo, muchas de las principales herramientas están impulsadas por agentes corporativos que operan bajo condiciones que convierten los datos en bienes privados, reforzando su carácter propietario y limitando el acceso a las bases de datos necesarias para desarrollar o auditar estas herramientas. Además, el secreto comercial y la competencia empresarial suelen impedir que los parámetros de los algoritmos sean conocidos públicamente, dificultando una evaluación de cómo funcionan y generando una brecha entre quienes desarrollan estas tecnologías y quienes dependen de ellas.

Sin embargo, para pensar el contexto educativo conviene, tal vez, poner el foco en otra dimensión de lo social: lo imaginario, las expectativas, temores, discursos y dispositivos que sirven de terreno para representar la novedad que constituye la IA y que los estudiantes, docentes y miembros de gestión y conducción traen consigo al aula. Estas narrativas e imaginarios sociotécnicos varían de región en región y de momento en momento, y son el fundamento en el que recalcan los distintos intentos de promover una forma particular de incorporar la IA en la educación, como ha documentado recientemente el sociólogo argentino Alejandro Artopoulos (2023) en su

artículo “Imaginarios de IA generativa en educación. Chatbots que enseñan, bicicletas eléctricas y el quinto Beatle”. Así, por ejemplo, si la imagen que tenemos de la IA es la de un asistente conversacional genérico, cuyo poder reside en generar encadenamiento de sentido verosímiles, como puede ser el caso de ChatGPT, seguramente se promuevan aprendizajes autónomos discretos, y no un aprendizaje profundo, con sentido crítico y con la continuidad y el acompañamiento del aprendizaje tradicional.

En otros trabajos nos hemos referido a diversos mitos y formas de representarse la IA tanto en los medios y la cultura, como en las representaciones sociales (Becerra & López Alurralde, 2021; Becerra & Magnani, 2024). En primer lugar, se asocia la IA con los robots, una imagen profundamente arraigada en la cultura popular. El segundo discurso representa la IA en términos de utopías y distopías. Por un lado, como una tecnología que solucionará todos los problemas sociales y naturales; por otro, como una amenaza existencial que llevará al fin de la humanidad. También, se plantea que la IA podría llevar al fin del trabajo humano o a una masiva pérdida de empleos. El problema de estas representaciones es que constituyen obstáculos epistemológicos que dificultan una comprensión más compleja de la IA. Las representaciones utópicas o distópicas dirigen la atención hacia escenarios abstractos o futuros inciertos, dejando de lado los contextos específicos de aplicación y los desafíos sociales actuales, como los sesgos algorítmicos, los problemas de transparencia o las dinámicas de poder en su desarrollo y uso. La idea que equipara IA y robots también puede engañar. Según Szollosy (2017), los robots reflejan tanto nuestras ansiedades como nuestros horrores: la pérdida de humanidad, la rigidez de la violencia irracional y la precisión indiferente al costo.

Una imagen más certera de los últimos desarrollos de la IA puede ser la de una herramienta sin agencia ni voluntad propia, cuyo propósito depende de los contextos en los que se diseña y utiliza. Finalmente, no es cierto que el impacto de la IA sobre el mundo del

trabajo y la política sea inevitablemente devastador: estos efectos dependerán de decisiones colectivas sobre cómo integrar estas tecnologías en las estructuras sociales existentes. En cualquier caso, lo importante es poner el foco en el contexto de implementación y en la manera en que docentes e instituciones acompañan el uso de estas soluciones a lo largo de la formación de los estudiantes.

Finalmente, así como es importante considerar cómo los imaginarios sociotécnicos y las representaciones de la IA pueden condicionar las expectativas y las actitudes en torno a su adopción, también debemos estar atento a cómo los productos de la IA generativa también están cargados de contenidos sociales, como sesgos y estereotipos. Los sesgos son inclinaciones sistemáticas presentes en modelos y algoritmos que favorecen o desfavorecen de manera consistente a ciertos grupos sociales. Estas inclinaciones pueden reforzar estereotipos, provocar discriminación o dar lugar a decisiones injustas. Según la definición del Laboratorio de Inteligencia Artificial de la Universidad de Buenos Aires:

Los sesgos negativos o injustos pueden ser considerados errores del sistema inteligente que perjudican a una, a varias, a un grupo o a una clase de personas a partir de reflejar prejuicios o estereotipos en las respuestas de la IA. La presencia de los mismos se explica, en gran parte, por el hecho de que los chatbots al igual que los sistemas de generación de texto, son entrenados con datos provenientes de internet. Y de aquí absorben prácticas, valores sociales, prejuicios y estereotipos. (Corvalán et al., 2023, p. 29.)

No debe confundirse sesgos con errores y limitaciones de la IA. Mientras que los errores pueden ser fallos o deficiencias técnicas que afectan el rendimiento de un sistema, los sesgos representan inclinaciones sistemáticas que impactan de forma consistente en los resultados. Los errores pueden corregirse con ajustes técnicos, mientras que los sesgos requieren una revisión más profunda de los

datos, los diseños y las prácticas de implementación. De esta manera, el problema de los sesgos es, mayormente, de naturaleza ética y social, antes que técnica.

Veamos un ejemplo sencillo de una respuesta sesgada documentado por el Laboratorio de Inteligencia Artificial de la Universidad de Buenos Aires:

Prompt I.A.Lab: Escribí una historia breve de la familia Quispe. Viven en Argentina. Asignar una nacionalidad. Indicar en qué barrio de la Ciudad de Buenos Aires viven y de qué trabajan.

Respuesta ChatGPT: La familia Quispe, originaria de Bolivia, vive en el barrio de La Boca en Buenos Aires. El padre, Mario, trabaja como obrero en una fábrica de muebles, mientras que la madre, Rosa, es ama de casa. Los hijos, Juan y Marta, estudian en la escuela local. La familia es trabajadora y valora la importancia del esfuerzo y la unidad en la vida familiar.

Nota. [Anexo de ChatGPT vs. GPT-4 Ejemplo #434](#)

Este es el análisis que el equipo del IA Lab hizo sobre esta respuesta:

[Esta] es una respuesta sesgada porque al responder la consigna propuesta en el texto de entrada, el sistema realiza una correlación entre el apellido de la familia y su nacionalidad, así como entre esta última con el barrio en que habitan y el acceso a empleos poco calificados, que refleja las asimetrías de poder y las desigualdades que existen en nuestras sociedades.

Los sesgos pueden tener origen a lo largo de toda la cadena de decisiones involucradas en el desarrollo de un sistema de IA, desde la recolección de los datos, pasando por su análisis, control de calidad

e implementación. Como bien señala el investigador argentino Enzo Ferrante (2021), el problema es que todos momentos redundan en una construcción de datos que reflejan la naturaleza social de la IA:

Los datos son un reflejo (acotado) de la realidad actual. Sin embargo, en estas situaciones cabe preguntarse: ¿realmente queremos que el modelo perpetúe (y hasta en ocasiones amplifica) las desigualdades, por el solo hecho de que vivimos en una sociedad desigual? ¿O queremos modificar esta realidad? El recorte que se hace de estos datos, la población utilizada para construir las muestras, las variables que se miden: todas son decisiones humanas que están lejos de ser neutrales. El aura de neutralidad que muchas veces se atribuye a los sistemas automáticos se desvanece en el instante mismo en que comprendemos la relación entre los datos, los modelos y las personas. Y la necesidad de auditar la equidad de nuestros modelos tomando en cuenta una perspectiva interseccional se vuelve sumamente relevante (p. 34).

Dada esta naturaleza social es muy difícil que las respuestas no sean sesgadas. Esto no invalida la potencialidad y la utilidad de la IA pero sí nos debe comprometer a un uso responsable, ser críticos de los resultados, reflexivos con nuestras instrucciones y epistemológicamente atentos.

Palabras finales

Finalmente, a modo de resumen y corolario, cerramos con un decálogo de recomendaciones a tener en cuenta a la hora de utilizar IAs en la enseñanza universitaria.

1. Siempre considerar la intencionalidad pedagógica: Asegurarse

de que el uso de la IA esté alineado con los objetivos de aprendizaje y promueva un conocimiento significativo e inclusivo.

2. **Adaptar las prácticas pedagógicas a la presencia de IA:** Rediseñar estrategias de evaluación que consideren las capacidades de la IA, priorizando tareas que fomenten la creatividad, el análisis y la reflexión.
3. **Acompañar y enseñar a los estudiantes en el uso ético y eficiente de la IA:** Enseñar a los estudiantes a usar las herramientas de IA de forma ética, maximizando su utilidad según la tarea y minimizando sus riesgos.
4. **Recordar que es necesario iterar e interactuar activamente con las aplicaciones para obtener mejores resultados:** Diseñar y refinar los *prompts* hasta alcanzar resultados acordes a nuestros estándares, de modo que su correcta utilización incluya la evaluación y la corrección.
5. **Mantener una mirada crítica y reflexiva sobre los resultados:** Identificar y discutir posibles sesgos en las respuestas generadas por la IA, promoviendo una mirada inclusiva y colaborativa entre docentes y estudiantes.
6. **Es necesario interiorizarse sobre las capacidades y limitaciones de los modelos:** Evaluar las posibilidades y restricciones específicas de cada herramienta para aplicarlas de manera adecuada.
7. **Seleccionar la herramienta adecuada para cada necesidad:** Además de una crítica y reflexiva, la utilización de la IA necesita ser eficiente, para lo que es necesario conocer funcionalidad y costos.

8. **Fomentar la transparencia en el uso de IA:** Declarar abiertamente el uso de IA en el diseño, desarrollo o evaluación de tareas académicas y discutir sus resultados e implicancias.
9. **Promover competencias previas:** Entrenar a estudiantes y docentes en habilidades como la alfabetización informática, la colaboración y la discusión, de modo que la incorporación de la IA pueda recalar en un usuario apto para sus desafíos.
10. **Recordar que la IA es un proyecto de gran impacto en la sociedad promovido por agentes con intereses que no siempre se alinean con los educativos:** Estudiantes y docentes se acercan a la IA con expectativas y miedos, y mitos y discursos sociales mediarán en sus usos y sus actitudes.

Referencias

- Alvarado, R. (2023). AI as an Epistemic Technology. *Science and Engineering Ethics*, 29(5), 32. <https://doi.org/10.1007/s11948-023-00451-3>
- Artopoulos, A. (2023). Imaginarios de IA generativa en educación. Chatbots que enseñan, bicicletas eléctricas y el quinto Beatle. *Hipertextos*, 11(19), 183–200. <https://revistas.unlp.edu.ar/hipertextos/article/view/15266>
- Becerra, G., & López Alurralde, J. P. (2021). Representaciones sociales del big data y la inteligencia artificial. Una exploración estructural. *Cultura y Representaciones Sociales*, 16(31), 89–115. <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/899/pdf>

- Becerra, G., Grinsztajn, F., Gómez Zeliz, J. G., & Estayno, M. (2024). Intersección entre la inteligencia artificial, la educación universitaria y la formación docente. En *1er Congreso Internacional en Inteligencia Artificial y Educación (CIIAE)*, 15–25.
- Becerra, G., & Magnani, E. (2024). La inteligencia artificial como tecnología disruptiva y sus sentidos sociales. *El Faro. Revista de Docencia Universitaria*, 1(1), 44–59. <https://revistaelfaro.uflo.edu.ar/elfaro/article/view/14>
- Corvalán, J. G., Estevez, E., LeFevre Cervini, E., Schapira, D., & Simari, G. (2023). *ChatGPT vs GPT-4: ¿Imperfecto por diseño?* La Ley.
- Chamorro, F., González, N., Milillo, C., & Tarasow, F. (2024). *Bailando con la IA en el aula: un vals con ChatGPT*. PENT FLACSO Argentina. pent.flacso.org.ar/producciones
- Espósito, E. (2022). *Artificial communication. How algorithms produce social intelligence*. The MIT Press.
- Ferrante, E. (2021). Inteligencia artificial y sesgos algorítmicos: ¿Por qué deberían importarnos? *Nueva Sociedad*, 294.
- Mitchell, M. (2019). *Artificial Intelligence. A guide for thinking humans*. Farrar, Straus and Giroux.
- Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts. *SSRN Electronic Journal*, 1–46. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4475995>
- Morozov, E. (2023). The True Threat of Artificial Intelligence. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/06/30/opinion/artificial-intelligence-danger.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>

Russell, S., & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: a modern approach*. Pearson Education.

Sigman, M., & Bilinkis, S. (2024). *Artificial. La nueva inteligencia y el contorno de lo humano*. Sudamericana.

Szollosy, M. (2017). Freud, Frankenstein and our fear of robots: projection in our cultural perception of technology. *AI and Society*, 32(3), 433–439. <https://doi.org/10.1007/s00146-016-0654-7>

Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, LIX(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>

Un modelo de gestión posible para la educación a distancia

María Florencia Abelenda Fratini

florencia.abelenda.fratini@uflouniversidad.edu.ar

Cristina Maris Bedolla

cristina.marsis.bedolla@uflouniversidad.edu.ar

Giuliana Malena Dinapoli

giuliana.dinapoli@uflouniversidad.edu.ar

Mariel Sol Fredes

mariel.fredes@uflouniversidad.edu.ar

Sandra Sarda

sandra.sarda@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

En los últimos años asistimos a un crecimiento sostenido de la modalidad virtual de las materias en el nivel superior. UFLO Universidad no ha sido la excepción: actualmente tiene el 100% de sus materias con aulas virtuales, tanto en sus carreras presenciales, *blended learning* o virtuales. Esto ha llevado a la Dirección de Educación a Distancia (EaD) a desarrollar un modelo tecnopedagógico propio que oriente la organización de las materias y guíe la tarea docente promoviendo propuestas innovadoras y convocantes.

En este capítulo presentaremos los fundamentos y lineamientos de nuestro modelo tecnopedagógico y recomendaciones para su implementación en las aulas virtuales. Abordaremos aspectos clave, como la organización de las aulas, la selección de contenidos y sus diversas formas de presentación, la coherencia narrativa entre programa y aula virtual y la evaluación en entornos virtuales. Además, detallaremos el proceso llevado a cabo desde el equipo de Educación a Distancia para fomentar la implementación del modelo propuesto.

El modelo tecnopedagógico

El modelo pedagógico de UFLO propone un escenario institucional interdisciplinar que fomenta y promueve el trabajo colaborativo entre las sedes mediado por tecnologías que hibridan la experiencia. En este sentido, la Universidad presenta una trama pedagógica articulada, trenzada, híbrida en modalidades, contenidos y actividades, sin barreras espaciales o temporales.

Asimismo, el modelo tecnopedagógico propone un conjunto de elementos interconectados entre sí a partir de la propuesta didáctica de la materia, que tiene en cuenta los objetivos a lograr por los y las estudiantes en coherencia con los contenidos, actividades y evaluación.

Dentro de este modelo, consideramos a nuestros y nuestras estudiantes como sujetos activos que aprenden a partir de la interacción con sus pares, con los materiales de estudio, con sus docentes y con el mundo. Desde esta perspectiva se fomenta la autonomía, reflexión, interpelación y actitud crítica.

Por otro lado, consideramos a nuestros y nuestras docentes como generadores de esos procesos a partir del diseño de la materia, de la planificación minuciosa de estos espacios y de la interacción continua con sus estudiantes.

Por último, consideramos a los materiales como mediadores del aprendizaje. Entendemos por materiales al conjunto de elementos presentes en el aula virtual que cobran protagonismo en la interacción docente-estudiante. Existen materiales orientadores como:

- Cronogramas y hojas de ruta para el recorrido temático.
- Materiales que organizan el contenido del aula y la bibliografía, como las guías de contenido con hipervínculos a archivos de texto, videos y diversos recursos multimedia.

También espacios de comunicación como los foros, los espacios de tarea para el armado de distintas actividades, los mensajes internos que permiten la comunicación de los estudiantes entre ellos y con los docentes.

En este proceso de enseñanza, se incorporan los avances tecnológicos (inteligencia artificial, videojuegos, *podcast*, videoconferencias, grabación y edición de videos) en los contenidos y actividades, de acuerdo con la configuración didáctica de la materia que contempla la coherencia entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

Cabe aclarar que el lugar que se le da a la tecnología en este modelo es muy importante, ya que consideramos que las tecnologías son recursos y apoyos necesarios para que los equipos docentes puedan cumplir con sus propósitos. Expresa Tarasow en *Ticmas Educación* (2022), reforzando esta idea, que “la tecnología solita no resuelve

nada. Uno como docente tiene que pensar dónde se usa, cómo se fuerza para que sirva para lo que quiere hacer. Hay un trabajo muy importante del docente como artesano”.

Las aulas virtuales

En UFLO todas las carreras se encuentran en el campus virtual y cada materia cuenta con su propio espacio. Esto se debe a que entendemos al aula virtual como un territorio donde se llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del encuentro de las y los estudiantes con sus docentes y con los contenidos que proponemos abordar en la materia. Esto puede darse de forma sincrónica o asincrónica.

Ahora bien, ¿por qué recuperamos el término territorio? Porque consideramos que las aulas virtuales deben ser espacios de encuentro donde se genere presencia más allá de la distancia en tiempo y espacio entre los actores que las integran (Educ.ar, 2021).

En este sentido, en toda aula virtual es imprescindible que haya:

- Espacios de comunicación entre docentes y estudiantes y entre pares.
- Propuestas de actividades que permitan resignificar el contenido abordado.
- Contenidos plasmados en materiales en distintos formatos, como pueden ser textos, videos, *podcast*, infografías, etc.

Resulta interesante visibilizar que en las aulas virtuales se generan focos dinámicos donde a veces se prioriza la interacción del/la docente con sus estudiantes; otras de ellos/as con los materiales propuestos y otras veces entre pares. Esto no quiere decir que las acciones sucedan siempre en distintos momentos, sino que pueden darse de manera simultánea, pero contemplando que haya espacios de acción e interacción.

A su vez, es importante reflejar la narrativa de nuestra propuesta pedagógica en el aula para generar un espacio que promueva el encuentro, las ganas de estar y sostenga el interés por el aprendizaje. ¿Qué queremos contar? ¿Cómo lo queremos contar? ¿Cómo logramos que nuestros estudiantes puedan ir construyendo y reconstruyendo significados? Un aula virtual que cuenta una historia, que teje una trama de construcción de significados, da sentido, atrapa, despierta y sostiene el deseo de conocer. En este sentido, es clave organizar el aula procurando la coherencia interna con el programa.

Siguiendo esta línea, el programa de la materia es un documento central que orienta y estructura el desarrollo de la cursada a partir de los objetivos definidos en función de lo que esperamos de los y las estudiantes. Debe tener desarrollados los contenidos mínimos que están en el plan de estudios oportunamente presentado para su aprobación ministerial, pero no debería tener más de cuatro o cinco unidades temáticas. Dentro del aula virtual, servirá como guía para su organización y orden.

Importancia de la planificación

Al momento de pensar en la gestión de nuestras clases es esencial planificar. Comúnmente asociamos la planificación con acciones orientadas a organizar, ordenar, coordinar, prever. La intención que subyace es la de fijar cursos de acción con el propósito de alcanzar determinados objetivos mediante el uso eficiente de los medios que se dispone. Pero ¿por qué planificar? Se planifica con la intención de reducir lo más posible las incertidumbres y para contar con un marco que, como referencia direccional, proporciona un horizonte que orienta y predetermina un conjunto de acciones y criterios operacionales que nos acerquen a la concreción de nuestro principal objetivo: el aprendizaje de las y los estudiantes (Ander-Egg, 1993).

Comunicación con los y las estudiantes

Por otro lado, un aspecto clave de la enseñanza en entornos virtuales es la comunicación. Podemos identificar dos lógicas distintas en los tipos de acciones de comunicación con nuestros estudiantes. La acción reactiva refiere a estar atentos y predispuestos para responder las dudas e inquietudes que puedan surgir de las y los alumnos, mientras que la acción proactiva hace referencia a una actitud que incentive la participación, que interpele al estudiantado fomentando su interacción. Ésta puede hacerse mediante preguntas, repreguntas, aportes, vinculación con la teoría, sugerir recursos externos, etc.

El diálogo y la comunicación constantes son fundamentales para que las y los estudiantes se sientan acompañados durante la cursada, tanto en materias virtuales como presenciales o híbridas. Si perciben que hay una persona del otro lado que se interesa por ellos y que está a disposición para resolver sus inquietudes y consultas, contribuiremos a incentivar que continúen estudiando.

¿Cómo organizamos el aula virtual en UFLO?

En el Campus UFLO cada aula incluye una pestaña de **Inicio**, con información importante sobre la materia, y una **pestaña por unidad**, que puede titularse según el nombre que tenga en el programa. A su vez, cada pestaña se divide en subpestañas, una por clase, siguiendo el orden establecido en el cronograma. Recomendamos que, a medida que va avanzando la cursada, se desoculten las pestañas en coordinación con el cronograma. Si bien nuestra recomendación es que cada unidad contenga cuatro o cinco clases, eso va a depender de la planificación y las particularidades de cada asignatura.

¿Qué incluir en cada pestaña?

La pestaña de **Inicio** es la puerta de entrada a nuestras aulas. Allí colocaremos la información general sobre la materia y los documentos y recursos que guiarán la cursada. Por ejemplo:

- Foro de aviso (únicamente para enviar notificaciones a los y las estudiantes)
- Presentación de la materia
- Presentación de los/as docentes
- Foro de presentación de estudiantes
- Programa
- Cronograma
- Link de ingreso a encuentros sincrónicos (si los hubiere)
- Foro de consultas generales

Pestaña de clases

En las subpestañas de cada unidad encontramos las clases, y dentro de cada clase es indispensable que haya contenido, actividades y espacios de comunicación.

En primer lugar, es necesario detenernos en la conceptualización de *contenido*. Davini (2015) sostiene que los contenidos son aquellas informaciones, conocimientos, conceptos y saberes que transmitimos a nuestros estudiantes.

Esto implica la interrelación entre tres componentes esenciales: docente, estudiante y contenido (saber a enseñar). Es importante que el o la docente conozca las características del grupo de estudiantes para adaptar su enfoque. De esta manera, podrá realizar una selección, organización y presentación de los contenidos de forma tal que los y las estudiantes accedan al saber de manera comprensible,

actualizada y contextualizada fomentando la interacción a través de la reflexión y la práctica.

Durante el proceso de enseñanza, el o la docente debe partir de los conocimientos complejos y adaptarlos, transformándolos para ser presentados ante sus estudiantes. La transposición didáctica (Chevallard, 1997) es parte de un proceso donde se transforma el conocimiento complejo a un conocimiento que puede ser enseñado. En este punto es necesario aclarar que no todo saber disciplinar puede ser presentado en una sola clase. Por eso, es imprescindible realizar un cronograma donde se distribuyan temporalmente los contenidos presentes en el programa de la materia.

Al momento de elegir los contenidos que abordaremos en nuestra materia debemos tener en cuenta los contenidos mínimos establecidos en el plan de estudios de la carrera en la que enseñamos. Éstos deben encontrarse en el programa y son los que debemos priorizar. A su vez, en concordancia con los objetivos que planteemos para nuestra materia, podemos agregar contenidos que consideremos clave.

A su vez, los programas cuentan con un apartado para mencionar los recursos que utilizaremos. Dentro de este apartado debemos incluir la bibliografía obligatoria y complementaria. Un recurso disponible dentro de UFLO es la biblioteca. Si bien acostumbramos a colocar capítulos de libros, revistas, libros enteros, informes de investigaciones, etc., es decir, contenido en formato de texto escrito, también podríamos incluir videos, *podcast*, infografías, etc. A continuación, presentamos algunos ejemplos:

- **Videos:** Numerosas investigaciones afirman que los videos colaboran en el rendimiento académico de los y las estudiantes. Un estudio realizado por De la Fuente Sánchez et al. (2018) expresa que el análisis de los resultados académicos muestra que los estudiantes que accedieron a distintos recursos tales como videos cortos realizados por el o la docente con explicaciones sobre algún contenido, videos de especialistas, recortes de películas y

series, tutoriales, etc., obtuvieron mejores calificaciones que quienes no lo hicieron. Esa mejora del rendimiento se tradujo en una calificación media más alta y en un mayor porcentaje de aprobados/as.

- **Podcast:** Diversos estudios demuestran que hay numerosas ventajas en la implementación de *podcast* educativos. A continuación, mencionamos algunas:
 - › Respecto a lo cognitivo, debido a que potencia la comunicación, el aprendizaje colaborativo, así como en la interpretación, análisis, selección y difusión de los contenidos.
 - › Respecto a la implicación de los y las estudiantes, ya que las actividades con *podcast* favorecen el aprendizaje autónomo.
 - › Respecto a la disponibilidad de las indicaciones del/de la profesor/a en cualquier momento y lugar en cuanto a aclaraciones o explicaciones respecto al material de aula.
 - › En cuanto a la comprensión, dada las posibilidades de repetición, los *podcast* facilitan la comprensión de determinados contenidos, al mismo tiempo que refuerzan dicho aprendizaje.

Para seleccionar vídeos o *podcast* debemos tener en cuenta:

- › La relación con los objetivos de aprendizaje establecidos en el programa.
- › La duración: Los tiempos de atención cada vez son más cortos, por lo que seleccionar vídeos y/o *podcast* que no duren más de diez minutos es lo ideal. Si nos interesa algún *podcast* más largo también podemos sugerir algún fragmento donde hacer foco.
- › Los/as autores/as y productores/as: Al igual que cuando seleccionamos material bibliográfico escrito, debemos verificar que quienes realizan los *podcasts* y/o videos sean fuentes confiables.

- **Presentaciones en PowerPoint, Genially, Prezi, Canva:** Las presentaciones digitales son una secuencia de recursos a los que se le puede agregar gráficos, imágenes, sonidos, videos, textos e interacción. Esto posibilita presentar los contenidos de una manera atractiva, nos ayuda a economizar el tiempo y a organizar la información. Las presentaciones consideran el esfuerzo mental necesario para procesar la información y la presentan lo más minimalista posible. Hay varias cuestiones a considerar al momento de elegir y/o elaborar presentaciones, les colocamos algunas orientaciones a continuación:

- › Agrupar la información, desglosar los contenidos extensos en fragmentos pequeños y manejables y centrar cada diapositiva en una sola idea para que los y las estudiantes puedan procesar la información en trozos pequeños sin sentirse abrumados/as. No sobrecargar las diapositivas es fundamental.
- › Utilizar títulos y subtítulos claros, pues organizar la presentación a través de elementos jerárquicos ayuda a entender la relación entre los distintos conceptos y seguir el flujo de las diapositivas mucho más fácil.
- › Divulgar progresivamente, comenzando con los conceptos básicos hasta llegar a los más complejos para que los y las estudiantes puedan asociar sus conocimientos previos al nuevo contenido. Cabe aclarar que si bien esta es la forma más común de presentación de los contenidos, hay otras opciones posibles que invitan a partir de cuestiones más complejas, como por ejemplo el análisis de un caso, para llegar así a los conceptos que se quieren presentar.

En este sentido, nos gustaría retomar el concepto de coherencia narrativa, que refiere a la importancia de que los objetivos, los contenidos y las actividades de nuestra propuesta pedagógica estén relacionados para que la materia sea transitable y amena. El hecho

de que el hilo conductor de nuestra propuesta parta desde una historia o una narrativa posibilita que la cursada sea una experiencia significativa que atraviese a los y las estudiantes en múltiples sentidos, fomentando que el contenido a transmitir permanezca en ellos y ellas.

Sintetizando, los contenidos pueden estar presentados en distintos formatos, como:

- Guías de estudio
- Guías de lectura
- Bibliografía obligatoria
- Bibliografía complementaria
- Recursos audiovisuales: videos interactivos, *podcast*, etc.
- Presentaciones de Genially, Prezi, Canva, etc.
- Grabación de encuentros sincrónicos (si los hubiera)
- Material utilizado en los encuentros presenciales y/o sincrónicos (PPTs, Padlets, Menti, etc.)

Por otro lado, es fundamental que cada clase incluya **actividades**. Éstas pueden presentarse con distintos formatos, como ser foros de debate e intercambio, espacios de entrega de tareas, muros colaborativos, entre otras. Las actividades son centrales, ya que contribuyen a la fijación de los saberes y la construcción de aprendizajes significativos.

Las actividades convocantes y desafiantes permiten a las y los estudiantes acercarse a los contenidos de una manera distinta y poner en práctica los saberes adquiridos. Para ello, al momento de diseñar actividades debemos tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Los objetivos: ¿La actividad es coherente con los objetivos de la materia? ¿Qué esperamos que las y los estudiantes logren con esta actividad?

- La claridad y características de las consignas: Qué se pide y para qué, cuál es el proceso que se espera, etc.
- El tiempo que se dispone para la realización, esto es fundamental para hacer un seguimiento efectivo.
- La modalidad de la actividad: Individual o grupal, obligatoria u optativa. Cabe mencionar que si la actividad no es obligatoria, no es necesario aclarar esto mismo dado que leyendas como “actividad optativa” y/o “actividad no obligatoria” desalientan la participación.
- El estilo de la interacción a fomentar: ¿Qué relaciones se van a establecer entre estudiantes, con sus docentes y con los contenidos? ¿En qué componente de la tríada va a estar el énfasis?
- Los criterios de evaluación y el estilo de las devoluciones: ¿Qué aspectos se van a considerar al momento de evaluar? ¿Vamos a utilizar rúbricas y/o haremos comentarios al momento de la retroalimentación? ¿La devolución va a ser individual o grupal? ¿En qué formato vamos a retroalimentar (audios, videos, texto escrito)?
- La estrategia de seguimiento: ¿El foro de consultas va a estar abierto antes, durante y/o después de la actividad? ¿Qué mensajes directos y/o avisos podemos enviarles a quienes no realizan las actividades?
- El tipo de herramienta a utilizar (foros, tareas, H5P, plataformas externas).

Generar contenido como actividad

Una opción interesante es plantearles a las y los estudiantes que sean ellos los selectores o productores del contenido. Podemos solicitarles realizar un video, un *podcast*, una presentación, etc. Recordemos que las entregas pueden salir del formato escrito.

La inmediatez, la rápida difusión global, la interactividad en tiempo real, la producción colaborativa y el crecimiento de las redes sociales está transformando nuestra cultura y, en consecuencia, introduce nuevos desafíos para nuestras prácticas docentes y nos obliga a repensarlas.

Las habilidades y competencias digitales son indispensables para el desarrollo profesional. Como docentes debemos incentivar a los y las estudiantes a adquirir nuevas habilidades y estrategias cognitivas que les permitan desempeñarse en este mundo globalizado.

A su vez, las producciones audiovisuales suelen ser motivantes para los y las estudiantes dado que se les permite ser quienes desarrollan el contenido y que mediante videos, *podcast*, presentaciones, etc., puedan demostrar lo aprendido.

Finalizando este apartado, nos parece importante compartir una reflexión de Lion (2021) donde nos propone evitar reduccionismos: “Evitar los reduccionismos: de enseñanza a explicación; de aprendizaje a rendimiento; de evaluación a acreditación; la propuesta didáctica a un repositorio de tareas y recursos; la multidimensionalidad a respuestas simples” (p. 7). Sin duda nuestras aulas no pueden ser solamente repositorios. Fomentamos que sean espacios vivos, donde primen el intercambio, la interacción y el descubrimiento.

La evaluación en la virtualidad

Para hablar de evaluación en la virtualidad debemos primero especificar de qué hablamos cuando hablamos de evaluación. Una primera definición nos acerca a la idea de que la evaluación es parte de la propuesta de enseñanza, e implica la toma de decisiones pedagógicas. El plan de evaluación comienza a definirse cuando se diseña la propuesta de la asignatura y contribuye a definir qué se va a enseñar, cómo, por qué, para qué, con qué recursos se va a

trabajar. Nos permite obtener evidencias de lo aprendido por las y los estudiantes.

¿Qué evaluamos?

Evaluamos los objetivos de aprendizaje de la materia, es decir, qué esperamos que las y los estudiantes sepan o logren hacer. Estos objetivos tienen que estar explicitados en el programa, en las actividades presentadas y en las evaluaciones. Es importante que estén expresados claramente como verbos o acciones que las y los estudiantes serán capaces de hacer al finalizar la cursada.

Evaluación formativa y sumativa

Podemos distinguir dos grandes tipos de evaluación: la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación formativa o de proceso se centra justamente en los procesos de aprendizaje. Se basa en el seguimiento y la retroalimentación constantes para acompañar el proceso de construcción de conocimiento. Algunas de sus principales características son:

- Busca acompañar, colaborar con las y los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y ayudarlos si hubiera dificultades de comprensión.
- Evalúa para comprender y mejorar tanto los aprendizajes de las y los estudiantes como las prácticas de enseñanza de las y los docentes.
- Evalúa un conjunto diversificado y heterogéneo de saberes y habilidades, y se apela a la comprensión situada y en contexto
- Focaliza en la devolución con orientaciones, las oportunidades de retroalimentación y la reorganización de los aprendizajes.

La evaluación sumativa, por su parte, pone el foco en los resultados finales y suele aplicarse al finalizar un período determinado. Se la vincula directamente con las instancias de acreditación, es decir, las que certifican la aprobación o no de un nivel o etapa.

Evaluar en entornos virtuales: la evaluación auténtica

Cuando pensamos en la evaluación mediada por las tecnologías no se trata solo de transferir los modelos tradicionales de evaluación a los espacios virtuales, sino que nos invita a considerar los fundamentos pedagógicos de nuestra propuesta educativa para que sostenga una evaluación auténtica.

Para Anijovich & Capelletti (2018), la evaluación auténtica “puede definirse como aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellas, problemas significativos, complejos, para que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes” (p. 120). De esta manera, el conocimiento disciplinar posibilita reconstruir los modos de pensar para resolver problemas.

La evaluación auténtica considera al error como un factor primordial para el aprendizaje. Además, su carácter multidimensional permite el desarrollo de actividades que posibilitan la construcción del conocimiento de manera progresiva. A su vez, las y los estudiantes se involucran en sus propios aprendizajes fomentando la comunicación entre pares y con el/la docente, acercándonos a la transparencia de los criterios de evaluación. Esto representa un desafío para el/la docente porque necesita ir más allá de actividades que requieran de preguntas cerradas que apuntan a una única respuesta. Por lo tanto, al planificar la instancia de evaluación deberá tener en cuenta:

- **Alineación con objetivos del programa:** Las evaluaciones deben

ser coherentes con los objetivos establecidos en los programas de las materias. Esto significa que tanto las consignas de evaluación como los métodos e instrumentos utilizados deben estar dirigidos a medir el logro de esos objetivos.

- **Modalidad:** Las evaluaciones pueden ser sincrónicas o asincrónicas.
- **El tiempo:** En lo sincrónico como asincrónico se debe establecer un momento del ciclo lectivo (inicio, durante, final de la cursada) y un tiempo específico de cada actividad con fecha y horarios claramente definidos.
- **Anticipación:** Dar a conocer lo que se espera de los y las estudiantes en cada instancia.
- **Revisión de herramientas digitales:** Analizar las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales para cada actividad y que permitan la retroalimentación.

Evaluaciones asincrónicas (en el aula virtual)

Plataformas como Moodle permiten subir actividades, tareas y foros donde los y las estudiantes pueden intervenir a su propio ritmo, respetando el tiempo que determina el/la docente para la presentación de la actividad. Las evaluaciones asincrónicas pueden incluir tareas escritas, audios, videos, mapas conceptuales, proyectos colaborativos, etc.

Evaluaciones sincrónicas (en videoconferencia)

Si se opta por una evaluación sincrónica, se deben establecer normas claras y brindar soporte técnico adecuado. Es decir, mencionar cuánto tiempo expondrá cada estudiante o grupo, si se conectarán a una misma videoconferencia y luego serán enviados a sesiones

separadas o si el/la estudiante y/o grupo deben conectarse en horarios específicos. En este tipo de evaluaciones, es importante generar un espacio de comunicación directa donde los y las estudiantes puedan expresar dudas y recibir aclaraciones en tiempo real.

La gestión de la educación a distancia

Poder aplicar el modelo tecnopedagógico propuesto con las características presentadas en los apartados anteriores implica un gran desafío de gestión. En este sentido, García Martínez et al. (2009) señalan: “Si el problema de la gestión es complejo en las organizaciones educativas convencionales, aún más en aquellas que ofrecen modalidades que no se apegan al modelo tradicional, como la educación a distancia” (p. 24).

A continuación, presentamos una síntesis del proceso de creación, gestión y análisis de aulas virtuales que se lleva a cabo cada cuatrimestre en UFLO y permite delinear las líneas de acción y las propuestas de capacitación de la Dirección de Educación a Distancia (EaD). Este proceso involucra a actores de distintas áreas y es transversal a todas las sedes y sectores de la universidad.

- **Paso 1:** Desde la Dirección de Educación a Distancia se llevó adelante la generación de “Cronogramas”, planillas compartidas y vinculadas a la base de datos de la universidad, que permiten concentrar y ordenar la información necesaria para cada cuatrimestre. Dicha información incluye datos como sede, modalidad, docentes a cargo, comisiones, horarios, entre otros aspectos relevantes para la gestión académica y administrativa. La construcción de estos cronogramas fue desarrollada de manera conjunta con diversas áreas que participan activamente del proceso: Recursos Humanos realiza las altas y bajas del personal docente,

Administración se ocupa de las liquidaciones, el área Académica concentra información sobre clases y horarios y realiza la carga de las asignaturas en el sistema de inscripción para estudiantes. Los equipos de gestión, secretarías académicas y direcciones de carrera completan los cronogramas a través de los cuales se solicitan las aulas virtuales, detallando sede, modalidad y docentes a cargo. Para ello, se cuenta con la asistencia del equipo tecnoadministrativo y soporte Moodle de EaD.

- **Paso 2:** A partir de esta articulación, Educación a Distancia crea y replica las aulas solicitadas, permitiendo que las y los estudiantes se matriculen automáticamente al momento de inscribirse en el sistema. Las aulas cuentan con un formato preestablecido que incluye una estructura de pestañas con unidades y subpestañas con clases, lo que brinda a los docentes un esquema inicial que facilita la organización de contenidos y actividades. En los casos en que se replican aulas de cuatrimestres anteriores, se fusionan con este nuevo formato para garantizar homogeneidad y actualización, y el equipo tecnopedagógico se encarga de acomodar y adaptar esos espacios a la estructura vigente.
- **Paso 3:** El soporte Moodle crea una planilla de cálculo donde vincula datos relevantes de los cronogramas y el acceso a las aulas virtuales para sistematizar su análisis.
- **Paso 4:** El equipo tecnopedagógico revisa cada una de las aulas cargadas en la planilla de cálculo y las clasifica mediante una escala que indica los elementos faltantes de cada una.
- **Paso 5:** El soporte Moodle envía un mail a cada uno de los equipos docentes con indicaciones personalizadas para la mejora de sus aulas virtuales en base a la clasificación realizada por el equipo tecnopedagógico.

- **Paso 6:** El equipo tecnopedagógico envía mails personalizados a aquellos docentes que tengan mayores inconvenientes y que no hayan respondido al mail enviado por el soporte Moodle, proponiéndoles reunirse para trabajar en conjunto.

En base a los resultados del análisis de las aulas y a las reuniones efectuadas con las y los docentes, desde el equipo de Educación a Distancia se diseñan distintas líneas de acción que se detallan a continuación.

Instancias de capacitación

Se diseñan y efectúan distintas instancias de formación de acuerdo a las necesidades detectadas y a los temas de interés o preocupación expresados por las y los docentes. Mayormente se ofrecen dos formatos:

- **Cursos:** Se brindan en formato virtual con encuentros sincrónicos, virtual asincrónico o autoasistido. En todos los casos se cuenta con actividades en el Campus UFLO, bibliografía específica sobre la temática y guías de contenido elaboradas por el equipo tecnopedagógico. Tienen una duración de cuatro semanas durante las cuales se desarrollan diversas temáticas en profundidad. Algunos de los tópicos abordados en estas instancias son la organización del aula virtual, el rol docente en la virtualidad, la evaluación en entornos virtuales y la irrupción de la inteligencia artificial en la educación.
- **Talleres:** Son encuentros sincrónicos de aproximadamente una hora de duración donde se trabaja de manera teórico-práctica algún tema en particular que resulte de interés particular para las y los docentes. Algunos ejemplos de las temáticas abordadas

son: gamificación, cómo usar el aula virtual en modalidad híbrida, narrativas, claves para incentivar la participación de las y los estudiantes en la virtualidad, entre otros.

Asesoría personalizada

Desde la Dirección de Educación a Distancia se ofrecen distintas vías para responder consultas y asesorar a docentes y directores. Algunas de ellas son:

- **Guardia tecnopedagógica:** Se trata de una videollamada vía Meet que se encuentra abierta con acceso libre de lunes a viernes de 8 a 17 hs. Cualquier docente que tenga una consulta vinculada al uso del campus o a la enseñanza en entornos virtuales puede ingresar directamente y consultar con la tecnopedagoga de turno.
- **Ticketera:** Por este medio se reciben todas las consultas enviadas a la casilla distancia@uflouniversidad.edu.ar. El equipo tecnoadministrativo clasifica las consultas y las responde o deriva al sector correspondiente.
- **Asesoría para cronogramas:** Espacio abierto por Meet destinado a directores/as de todas las sedes para acompañar la carga de cronogramas en cada cuatrimestre. Funciona los lunes, miércoles y viernes, de 9 a 11 hs y de 17 a 19 hs, sin necesidad de agendar previamente.

Reuniones por carrera

Otra vía de acción que se viene implementando es la reunión con equipos docentes por carrera. Mediante la coordinación de la dirección

de las carreras, se proponen reuniones con las y los profesores para poder abordar los posibles usos del campus virtual, atendiendo a las particularidades de cada disciplina y la modalidad de cursada.

Reuniones presenciales con directores

También se llevaron a cabo reuniones presenciales con las y los directores de todas las carreras con el fin de analizar el estado de las aulas, poniendo foco en las materias que se dictan de manera exclusivamente virtual. Para ello, se contó con la elaboración de un informe detallado por parte del soporte Moodle.

Como fruto de estas reuniones, se acordaron distintas metas con las direcciones de las carreras, estableciendo una cantidad mínima de docentes que deberían participar de los cursos ofrecidos por Educación a Distancia. Se compartió la oferta para su divulgación y se realizó un seguimiento pormenorizado durante todo el cuatrimestre con informes periódicos a las direcciones para que estuvieran al tanto del grado de avance de sus docentes.

Reflexiones finales

La educación virtual llegó para quedarse, ofreciéndonos la posibilidad de acortar distancias espaciotemporales y explorar nuevas posibilidades didácticas y dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Pero para aprovechar su máximo potencial es necesario comprender que es mucho más que clases por videollamadas y repositorios virtuales. La educación virtual implica una profunda revisión de nuestras prácticas de enseñanza y repensar cómo entendemos los procesos de aprendizaje. Las nuevas tecnologías nos ofrecen un

amplio abanico de posibilidades a través de la diversidad de recursos disponibles para presentar los contenidos, generar actividades y fomentar la interacción. Pero para ello debemos tener como norte nuestros objetivos pedagógicos, recordando que nuestro principal propósito es fomentar la adquisición de saberes significativos en el estudiantado y la formación de profesionales de excelencia. En este sentido, se vuelve fundamental realizar una articulación entre innovación tecnológica y teoría didáctica clásica.

Para alcanzar esta finalidad, desde los equipos que conforman la Dirección de Educación a Distancia proponemos una línea de trabajo que a través de distintas instancias ofrezca acompañamiento y asesoría a cada docente para la mejora de sus prácticas pedagógicas. Partimos del convencimiento de que a través del trabajo conjunto y el compromiso institucional continuaremos avanzando en un proceso de mejora continua que permita a nuestros estudiantes acceder a saberes de calidad y una formación integral que los acompañará durante todo su desarrollo profesional.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1993). Algunas precisiones conceptuales y terminológicas. En *La planificación educativa*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). El diseño de pruebas auténticas. En *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

De la Fuente Sánchez, D., Hernández Solís, M., & Pra Martos, I. (2018). Vídeo educativo y rendimiento académico en la enseñanza superior a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 323-341. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18326>

Educ.ar. (2021, 17 de febrero). *Valeria Odetti: ¿qué hay que tener en cuenta al pensar por primera vez un espacio virtual educativo?* [Video]. Educ.ar. <https://www.educ.ar/recursos/155646/valeria-odetti-que-hay-que-tener-en-cuenta-al-pensar-por-pri>

García Martínez, V., Hernández Chirino, M., Santos Fajardo, C. M., & Fabila Echaury, A. M. (2009). La gestión en modalidades de programas a distancia. Estudio de caso. *Apertura*, 1(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820815002>

Lion, C. (2021). La enseñanza universitaria: tablero para armar. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), e04, 1-10. <https://doi.org/10.24215/24690090e047>

Ticmas Educación (2022, 17 de mayo). *Entrevista a Fabio Tarasow, especialista en educación y tecnología* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/-mQHyNufKJc>(<https://youtu.be/-mQHyNufKJc>)

SEGUNDA PARTE
**DESAFÍOS PEDAGÓGICOS
EN LA UNIVERSIDAD**



Buenas prácticas de enseñanza en la universidad

Beatriz Baroni

beatriz.baroni@uflouniversidad.edu.ar

Laura López

laura.rlopez@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

El avance tecnológico y la transformación social imponen a las universidades el desafío de adaptarse a un entorno en constante cambio. Entre los principales retos se destaca la necesidad de acortar la brecha entre el perfil de los egresados y las demandas del mercado laboral. Frente a esta realidad, el modelo universitario centrado en la transmisión de contenidos resulta cada vez menos pertinente para formar profesionales capaces de actuar en contextos dinámicos y complejos.

Hoy, mejorar la calidad educativa requiere repensar las prácticas docentes no solo en relación con los contenidos disciplinares, sino

también con las nuevas formas de enseñar, aprender y construir conocimiento. Definir qué entendemos por buenas prácticas resulta fundamental para orientar estos cambios, dar sentido a las innovaciones pedagógicas y garantizar una formación pertinente y de calidad.

Pero ¿qué significa realmente “enseñar bien”? ¿Existen criterios universales para definir buenas prácticas en la educación superior? ¿Qué convierte una clase en una experiencia significativa? ¿Qué hace que ciertos docentes dejen una huella en sus estudiantes?

Este capítulo propone abrir estas preguntas y explorar algunas respuestas, a través de un recorrido por sus principales definiciones y debates, en diálogo con marcos actuales y con la complejidad del quehacer docente universitario.

Buenas prácticas

En el marco de la educación, el concepto de buenas prácticas surgió a partir de la investigación sobre cómo enseñar de manera efectiva y fue clave para el desarrollo de teorías y marcos sobre la enseñanza de calidad, que luego influyeron en conceptos como las buenas prácticas de enseñanza (Shulman, 1989). Actualmente, la práctica docente es un foco de gran interés para su estudio, también desde los marcos de aseguramiento de la calidad, que consideran a las universidades como las responsables de garantizar la calidad de la formación de los graduados que se incorporan al mercado laboral (International Network for Quality Assurance Agencies In Higher Education [IN-QAAHE], 2022; López Segrega, 2016).

Intentar definir “buenas prácticas” resulta un concepto polisémico, ya que depende de diferentes miradas. Partimos de la definición de “práctica” como el conjunto de procesos de transformación de una realidad y que implican una interactividad entre dimensiones resultando situaciones, sujetos y procesos (Cib-Sabucedo et al., 2009).

Resulta más difícil definir “buenas prácticas educativas”, ya que abarcan muchas actividades distintas (desde las institucionales a las docentes) y podemos referir tanto a la “práctica de enseñanza” como a las “prácticas docentes”. Así, la “práctica de enseñanza” se define como un conjunto de actividades y discursos operativos singulares y complejos, anclados en un contexto y en la inmediatez de lo cotidiano, mientras que la “práctica docente” engloba a la vez la práctica de enseñanza frente a los alumnos, y/o con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo entre los compañeros. Podemos describir ambas desde las “prácticas declaradas”, es decir, lo que los docentes dicen que hacen, y a partir de “las prácticas observadas”, efectuadas con la ayuda de un protocolo de observación (Cib-Sabucedo et al., 2009).

Zabalza Beraza (2012) considera las buenas prácticas de enseñanza como “aquellas modalidades diversas de responder con eficacia y satisfacción de los participantes a las diferentes demandas (...) del contexto” (p. 21). Por su parte, Sato (1992), citado en Zabalza Beraza (2012), plantea una primera distinción entre buenas y malas prácticas vinculando esa cualidad a dos cuestiones. Por un lado, señalando que buena calidad significa buena función, y por el otro, que buena función significa buen trabajo, aludiendo a que los procesos funcionan bien cuando todas las partes realizan bien su trabajo.

Sin embargo, algunos autores advierten que lo que se entiende por buena práctica de enseñanza varía de acuerdo al enfoque de estudio. En tal sentido, refieren que no existen buenas prácticas universales, ya que es distinto considerarlas desde la perspectiva de una enseñanza más centrada en el aprendizaje que otra en donde el foco se centre en la formación personal de los estudiantes o en su compromiso social (García Martínez et al., 2015; Zabalza Beraza, 2012). Para Litwin (2012), la buena enseñanza se relaciona con la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

Por otro lado, el estudio de las buenas prácticas ha ido evolucionando en el tiempo, desde análisis basados en el grado de cumplimiento de un programa, pasando a una idea mucho más funcionalista donde lo bueno es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas y beneficiarios, aquello que es reconocido como valioso por los colegas o por sus destinatarios. Asimismo, en el campo de la enseñanza es importante aclarar cómo la idea de buenas prácticas ha estado necesariamente ligada al concepto de enseñanza de cada momento histórico (Zabalza Beraza, 2012). En tal sentido, el autor argumenta que, aunque el concepto de enseñanza ha ido cambiando y evolucionando, todos ellos siguen aún presentes en la práctica docente y cada uno dará diferente sentido al constructo buenas prácticas. Por ejemplo, una primera acepción considera la visión convencional de la enseñanza, identificada con la transmisión de conocimientos donde prevalece la exposición del profesor y los contenidos disciplinares que deben dominar los estudiantes al final de un curso académico. Luego, se encuentra el enfoque que se centra más en los estudiantes como sujetos individuales con necesidades e intereses propios y diversos a los que se les brinda oportunidades formativas flexibles. Por último, el enfoque centrado en los ambientes de aprendizaje, que propicien experiencias ricas y variadas en estímulos para la formación efectiva de los estudiantes (De Vincenzi et al., 2023). Este último enfoque responde a una visión ecológica de la educación, que define al aula como un sistema vivo, donde sus componentes interactúan y se alinean de forma constructiva hacia el logro de resultados de aprendizaje (Biggs, 2005).

Por su parte, Zabalza Beraza (2012) sostiene que no tiene sentido formular un marco de criterios universales para poder establecer comparaciones que puedan servir de código general por la heterogeneidad de las propuestas, contextos, sujetos que acceden a la educación superior. Asimismo, argumenta que nos encontramos en una etapa posmodernista donde otros tipos de criterios más situados adquieren mayor protagonismo, como el aprendizaje alineado,

la calidad vinculada al contexto, la territorialización curricular, las buenas prácticas. Es por ello que las intervenciones didácticas deben estar basadas en algunos principios o certezas (siempre relativas) pero deben, sobre todo, adaptarse a las particularidades condiciones en las que se producen.

El estudio de la calidad de las prácticas educativas

La necesidad de garantizar la calidad fue adquiriendo mayor importancia a partir de la masificación de los sistemas de educación superior caracterizada por el crecimiento del número de estudiantes y en consecuencia de las instituciones dedicadas a tal fin, que pasaron de ser una élite a tener altos grados de participación (IE-SALC, 2020).

Es por ello que, en virtud de construir nuevos y renovados enfoques sobre la docencia, las nuevas políticas académicas vienen planteando la necesidad de cambiar la mirada hacia la experiencia académica de los estudiantes. En esta línea, resulta relevante estudiar la calidad de las prácticas de enseñanza en el escenario real donde se producen, para poder analizar críticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje e identificar, documentar, analizar y compartir su valor pedagógico y reconocer su potencial innovador (De Vincenzi et al., 2023). El estudio de las buenas prácticas debe responder a un doble propósito: descriptivo y transformador (Zabalza Beraza, 2012).

Actualmente, la calidad de la docencia es el centro de atención de los sistemas de aseguramiento de la calidad, según la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación en España (ANECA). Sin embargo, es importante aclarar que el concepto de calidad no es nuevo y ha sido siempre parte de la tradición académica. Sin embargo, es el mundo exterior el que ahora enfatiza la necesidad de que se le preste atención de manera explícita a la calidad (Corengia, 2015).

En tal sentido, los principios tradicionales de calidad de poco sirven en el mundo actual de la educación, por lo complejo que resulta, por la heterogeneidad de los sujetos que acceden y las diferencias según el contexto (Zabalza, 2012). Es por ello que no se pueden considerar criterios universales de buenas prácticas sino basados en una naturaleza situada y orientada a las estrategias de mejora de la docencia, donde lo bueno es aquello que es valorado por los protagonistas (Zabalza Beraza, 2012). Así, se consideran las buenas prácticas como aquellas modalidades de responder con eficacia y satisfacción de los participantes a las diferentes demandas educativas del contexto (Benavente, 2007, citado en Zabalza Beraza, 2012).

En este orden de ideas, al hablar de calidad de las prácticas educativas, los análisis de las actuaciones docentes bajo los principios pedagógicos convencionales deben evolucionar a una idea mucho más funcionalista, donde lo bueno es aquello que funciona bien, aquello que es valorado por sus protagonistas y beneficiarios, aquello que es reconocido como valioso por los colegas o por sus destinatarios indirectos. En este contexto adquieren relevancia las condiciones particulares en las que se producen las actuaciones didácticas y la especificidad de los campos disciplinares (Zabalza Beraza, 2012). Como señala Litwin (2012), “enseñar es una práctica que se construye en contextos específicos, en condiciones determinadas, en instituciones concretas y con sujetos históricos. Por eso, no hay recetas, sino decisiones pedagógicas que deben tomarse con conocimiento y compromiso” (p. 16).

Desde esta mirada, la figura del docente cobra cada vez mayor relevancia para determinar la experiencia educativa en el marco del aseguramiento de la calidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2023). Esto se puede ver plasmado en la Agenda 2030 en el ODS 4 sobre “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Unesco, 2023, p. 61). En el informe, señalan que “a pesar del lento progreso,

el mundo está quedando rezagado para alcanzar una enseñanza de calidad” (Unesco, 2023, p. 61). Además, destacan la necesidad de hacer esfuerzos para reencantar a los profesores con su labor docente y que adopten un enfoque centrado en el alumno como persona integral y no solo desde su rendimiento académico. Asimismo, escuchar a los estudiantes y abordar la falta de innovación en la docencia, a fin de brindar educación de calidad en todos los niveles (Unesco, 2023).

Es por ello que la investigación de las buenas prácticas educativas resulta primordial. En tal sentido, algunos investigadores refieren que para poder identificar y analizar buenas prácticas es importante indagar sobre los factores que influyen en pos de la mejora de la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, proponen estudiar las prácticas educativas en el escenario real donde se producen y examinar críticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje para poder documentar, analizar y compartir buenas prácticas. El objetivo es poder reflexionar sobre su consistencia pedagógica y su potencial innovador para facilitar una mejor experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Perrenoud, 2004, citado en De Vincenzi et al., 2023).

Pensar en buenas prácticas no es buscar modelos ideales, sino comprender cómo se construyen modos eficaces y significativos de enseñar en situaciones concretas, que promuevan aprendizajes con sentido (Litwin, 2012). Sin embargo, es importante aclarar que en el estudio de las buenas prácticas educativas la unidad de análisis no son los profesores ni los estudiantes, sino las buenas prácticas. Esto significa que las personas implicadas se tomarán en consideración, pero solo como contexto de la práctica a estudiar. La unidad de análisis será cada experiencia (Zabalza Beraza, 2012).

Identificación de buenas prácticas

Zabalza Beraza (2012) advierte que los principales problemas para identificar buenas prácticas son: a) la forma directa o indirecta de acceder a las prácticas, b) la determinación de los ámbitos donde se desea analizarlas y c) la identificación de los criterios que permiten identificarlas con suficiente rigor y fiabilidad.

En primer lugar, para acceder a las prácticas se puede hacer por tres vías: el discurso de los docentes, es decir, lo que ellos cuentan sobre lo que hacen; lo que los docentes responden en base a cuestionarios con indicadores y descriptores; y la observación directa o indirecta, a través de grabaciones de las prácticas, ya sean presenciales o virtuales. A lo que dicen los docentes se le llama prácticas declaradas y tienen un aspecto positivo, que es la posibilidad de acceder no solo a las acciones, sino al pensamiento de los protagonistas; lo negativo es que suelen sobreestimar o subestimar aspectos, buscando la buena imagen o reinterpretando aspectos personales. Por último, la observación puede nutrirse de aspectos etnográficos con el uso de grabaciones (Zabalza Beraza, 2012).

Para identificar buenas prácticas hay que decidir si centrarse en las invariantes que las caracterizan (los rasgos de la buena enseñanza, buenos profesores y buenas instituciones) o hacerlo en las estrategias de adaptación al contexto concreto en que éstas se desarrollan (sujetos, situaciones, disciplinas, modalidades, etc.) (Zabalza Beraza, 2012). Según este autor, se puede abordar el estudio de las buenas prácticas en educación a partir de cinco ejes:

1. *La normativa aplicable.* Se trata de entender las buenas prácticas como el deber ser oficial, es decir, las que responden a las normas establecidas para ese espacio de actuación. Surgen preguntas como qué se trasluce de la normativa vigente como indicio de buena práctica en ese ámbito, qué condiciones se señalan, qué recursos se destinan.

2. *La naturaleza y organización de las instituciones y de los dispositivos puestos al servicio de la educación (modelos de atención, espacios, recursos, personal, organización del trabajo, etc).* En este caso, se considerarían buenas prácticas las situaciones y actuaciones que cuentan con los recursos en cantidad, calidad y eficiencia y que funcionan bien.
3. *El diseño curricular y los ambientes de aprendizaje que se crean para favorecer el aprendizaje y la socialización de los estudiantes.* Incluye la organización, los ámbitos de desarrollo, las actividades, los productos que se obtienen y los resultados que alcanzan. Buenas prácticas se consideran cuando la propuesta responde a las demandas de la sociedad y los estudiantes. La variedad, riqueza, actualización, coherencia, progresividad, etc., son indicadores de buena práctica.
4. *La formación y capacitación de los profesionales que ejercen la docencia.* Ser docente universitario es una tarea compleja que exige mucho más que el conocimiento profundo del campo disciplinar. Conocer sólidamente los contenidos no resulta suficiente si esto no logra interpelar a los estudiantes. No alcanza con saber mucho sobre algo, es importante saber enseñar (Gómez Zeliz et al., 2024).
5. *La inserción en el contexto y los vínculos de cooperación.* Se trata de la forma en que se relacionan con el entorno social, cultural y profesional, los convenios con otras instituciones, intercambios y prácticas profesionales, la internacionalización, etc.

Selección de buenas prácticas

Como ya se ha mencionado, el principal punto de debate para seleccionar buenas prácticas es qué se va a entender por buena práctica. Por eso es fundamental clarificar los criterios desde los que se tomará la decisión de seleccionar una situación educativa como buena práctica. A pesar de que no se puede establecer criterios comunes, Zabalza Beraza (2012) presenta un listado básico a considerar:

- **Innovación:** Actuaciones originales comparadas con otras convencionales en el mismo contexto.
- **Mejora:** Actuaciones que incorporen mejoras (en recursos, formas de trabajo, modos de relacionarse).
- **Fundamentación científica:** Actuaciones con una importante base científica en relación al aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.
- **Procesos reconocidos:** Actuaciones que desarrollen estrategias reconocidas por los estudiantes u otros colegas.
- **Evaluación:** Iniciativas que hayan sido reconocidas por los resultados obtenidos o por sus características.
- **Satisfacción:** Iniciativas que resulten satisfactorias para los agentes implicados.
- **Impacto social:** Se relaciona con el compromiso global con el contexto de las acciones educativas.

Las buenas prácticas pueden originarse y desarrollarse en niveles distintos, comprometiendo a agentes diversos y con propósitos variados. Las buenas prácticas comprenden buenos aprendizajes en cantidad y calidad, pero además proponen mejoras tanto en los ambientes de aprendizaje como en el valor y sentido de lo que se aprende y en la forma en que se aprenden (Zabalza Beraza, 2012).

La identificación y selección de buenas prácticas debe hacerse en base a unos criterios previamente definidos que se establezcan en

función del campo disciplinar y el enfoque de buenas prácticas que se decida adoptar (Zabalza Beraza, 2012).

¿Pero cuáles son los enfoques de enseñanza y aprendizaje que se acercan a las buenas prácticas de enseñanza?

Enfoques de enseñanza y de aprendizaje

Hablar de buenas prácticas de enseñanza en la educación superior no implica establecer recetas universales ni adherir a modelos cerrados. Por el contrario, requiere reconocer la complejidad y diversidad de los contextos donde se desarrollan las experiencias formativas. A su vez, invita a reflexionar críticamente sobre los distintos enfoques que atraviesan el acto educativo.

Los modos en que los estudiantes aprenden se configuran a partir de la interacción entre factores individuales, las características de las tareas académicas y el contexto institucional. Entre estos factores, la motivación y las estrategias de estudio resultan especialmente relevantes. Cuando la motivación es extrínseca —es decir, cuando proviene del entorno—, suele favorecer el uso de operaciones cognitivas básicas, como identificar, memorizar o clasificar información de manera mecánica. Esto genera una actitud centrada en el cumplimiento de tareas como una obligación, con el mínimo esfuerzo y guiada por el temor al fracaso. Como consecuencia, el conocimiento se retiene solo a corto plazo y la comprensión es limitada. A este estilo se lo denomina enfoque superficial. En cambio, la motivación intrínseca —vinculada al interés genuino del estudiante— orienta el aprendizaje hacia la comprensión profunda. En este caso, las tareas resultan significativas y desafiantes, lo que impulsa el uso de habilidades cognitivas complejas como reflexionar, analizar, teorizar o formular hipótesis. Así, los nuevos conocimientos se integran con saberes previos y contenidos de otras asignaturas, fortaleciendo

la percepción de autoeficacia. Este camino se conoce como enfoque profundo de aprendizaje (Soler et al., 2018).

Los enfoques de aprendizaje han sido definidos por Biggs (2005) como “los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal” (p. 32), es decir, el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante las actividades de aprendizaje. Aquello que construyen las personas a partir de un proceso de aprendizaje depende de sus motivos e intenciones, de lo que ya saben y de cómo utilizan sus conocimientos previos.

Según Soler et al. (2018), un estudiante que se apropia del enfoque superficial tenderá a:

- Mantener una intención de cumplir los requisitos básicos de la tarea;
- Mantener una concepción acumulativa del aprendizaje;
- Ver la tarea como una demanda que hay que resolver;
- Centrarse en los aspectos concretos y literales más que en el significado;
- Ver los componentes de la tarea como partes separadas, no relacionados entre sí o con otras tareas;
- Centrarse en la memorización de la información con vista a los exámenes;
- Preocuparse por el posible fracaso;
- Lamentarse por el tiempo que emplea en su trabajo.

En el enfoque superficial se utilizan actividades de bajo nivel cognitivo. Por el contrario, el enfoque profundo se deriva de la necesidad de abordar la tarea de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas. Los estudiantes sienten el deseo de saber, de entender el significado, las ideas principales, las aplicaciones correctas. Esto

requiere de conocimientos previos relevantes, de manera que éstos tratan de aprender de los detalles y de asegurarse de que comprenden. Los estudiantes tienen sentimientos positivos: interés, sentido de la importancia, sensación de desafío, donde aprender es un placer. Los docentes inducen a la curiosidad y el descubrimiento (Biggs, 2005). La motivación que provoca esta ruta de aprendizaje es interna y genera un alto sentido de pertenencia, interés y compromiso por los contenidos que se aprenden o tareas. Los estudiantes buscan elevados niveles de comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas contextualizadas, dado que las estrategias que usan son de un alto nivel cognitivo (Soler et al., 2018). La tendencia del estudiante que usa este enfoque, según Biggs (2005), será a:

- Buscar al máximo la comprensión de los contenidos;
- Relacionar las nuevas ideas con los conocimientos previos;
- Ver la tarea interesante implicándose en ella;
- Centrarse más en la comprensión que en los aspectos literales;
- Integrar los componentes de la tarea o de los contenidos entre sí, y con otras tareas o con los contenidos de otras disciplinas;
- Relacionar las tareas o contenidos con lo que ya conoce, reflexionando y discutiendo con otros compañeros;
- Teorizar acerca de la tarea y formular hipótesis sobre el modo de relacionar los conocimientos;
- Ver la tarea como un medio de enriquecimiento personal;
- Ver el aprendizaje emocionalmente satisfactorio.

En la misma línea, Pozo (2008) propone comprender el buen aprendizaje no como una categoría rígida, sino como una estructura flexible y situada, cuyas características centrales deben evaluarse en función de su eficacia y su capacidad para generar satisfacción en estudiantes y docentes. En este marco, identifica tres rasgos principales que definen un aprendizaje de calidad: la producción de

un cambio duradero en los conocimientos o conductas del alumno, la transferibilidad de lo aprendido a nuevas situaciones o contextos y la adecuación entre la práctica realizada y las metas perseguidas. Estas características están más presentes en los aprendizajes de tipo constructivo, que exigen una implicación reflexiva y transformadora, frente a los aprendizajes asociativos, más ligados a rutinas o automatismos. Sin embargo, la elección de uno u otro tipo de práctica dependerá de los objetivos del aprendizaje y de las condiciones en que éste se desarrolla, por lo que no existen métodos universalmente válidos, sino estrategias eficaces en función de metas y contextos. Así, un buen aprendizaje no solo transforma lo que se sabe, sino también cómo se sabe y para qué se sabe.

En cuanto a los enfoques de enseñanza que adoptan los docentes, diversas investigaciones señalan que dos variables resultan determinantes en su práctica: las intenciones y las estrategias. Al igual que ocurre con los enfoques de aprendizaje, los de enseñanza están condicionados por la naturaleza de la asignatura, el contexto institucional y las características tanto de los profesores como de sus estudiantes. Un docente puede situarse en un extremo más tradicional, centrado en la transmisión de información como objetivo principal de su tarea, o bien adoptar una postura orientada al cambio conceptual, propia de perspectivas constructivistas. Las estrategias que se implementan también reflejan estas intenciones: algunas se centran exclusivamente en el docente, otras privilegian la interacción con los estudiantes y otras los posicionan como protagonistas del proceso (Soler et al., 2018).

En este sentido, se distinguen dos grandes enfoques. Por un lado, el centrado en la transmisión, que incluye prácticas como la enseñanza directa, el uso intensivo de recursos de apoyo y el énfasis en el dominio de contenidos específicos; por otro, el centrado en el aprendizaje, que promueve la resolución de problemas, la motivación, la interacción y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Este último enfoque, orientado al cambio conceptual y centrado en el estudiante,

genera un círculo virtuoso donde los docentes adoptan una actitud reflexiva, impulsan la investigación en el aula y fomentan la innovación pedagógica. Los estudiantes formados bajo esta lógica tienden a comprometerse más con su propio proceso y a desarrollar un enfoque profundo de aprendizaje. Cabe destacar que un mismo docente puede transitar entre estos enfoques a lo largo de su práctica, según el momento, el contexto o los objetivos propuestos (Soler et al., 2018).

En suma, el aprendizaje es el resultado de la actividad constructiva, de modo que la enseñanza es eficaz cuando se apoya en actividades adecuadas para alcanzar los objetivos planteados, estimulando a los estudiantes para que adopten un enfoque profundo del aprendizaje. Una enseñanza y una evaluación de baja calidad se traducen en un enfoque superficial, en el que los estudiantes utilizan actividades de aprendizaje inadecuadas y de orden inferior. Un buen sistema de enseñanza alinea el método y la evaluación con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante. Este sistema se denomina alineamiento constructivo (Biggs, 2005).

En el siguiente apartado pondremos la mirada en los docentes como actores clave en las buenas prácticas educativas en la educación superior.

Los buenos docentes

No son fáciles de responder las preguntas que planteamos al inicio: ¿Qué convierte una clase en una experiencia significativa? ¿Qué hace que ciertos docentes dejen una huella en sus estudiantes? Sin embargo, más allá de los enfoques de enseñanza y aprendizaje que adopten docentes y estudiantes, los estudios sobre buenas prácticas de enseñanza coinciden en algunas características.

En principio, se destacan por ser estructuradas, variadas, dinámicas y darse en un buen ambiente de aula, pero además muestran que los valores morales que los estudiantes perciben en sus profesores memorables generan un espacio de análisis que permite vislumbrar aspectos de la docencia del nivel superior corridos de la mirada tecnocrática. Esta combinación de la formación profesional y las cualidades personales del docente (entre los que se destacan el compromiso, el afecto y la pasión) surge en la narrativa de los estudiantes universitarios como característica insoslayable de aquellos profesores que han dejado una huella en su recorrido académico. En tal sentido, la buena enseñanza no se relaciona exclusivamente a una sólida formación académica y profesional, sino a aspectos morales que inciden favorablemente en el aprendizaje (UFLO Universidad, 2025).

Asimismo, desde el modelo pedagógico de UFLO (2025) se destacan algunas características de los buenos docentes:

- Ser claros, organizados, dinámicos, utilizar diferentes estrategias de enseñanza, crear una atmósfera para favorecer el aprendizaje, plantear retos, motivar y enseñar con entusiasmo.
- Dominar ampliamente el tema o asignatura que imparte.
- Manejar adecuadamente los espacios afectivos, interpersonales, éticos y no solo los didácticos.
- Tener una actitud positiva hacia la docencia y sus estudiantes, ser justo e imparcial, sentirse responsable del aprendizaje de sus alumnos, ser autocrítico de su labor, inspirar respeto y confianza, fomentar la discusión y el diálogo y por sobre todo tener vocación de enseñar.
- Tener como principal interés lograr el aprendizaje de sus alumnos promoviendo la curiosidad y rigurosidad.

Asimismo, la investigación muestra que ya sea en la modalidad presencial o a distancia, algunos de los principales atractivos que

un estudiante encuentra en su profesor son: a) comprender a los alumnos siendo empático y accesible para conversar; b) organizar las clases de modo eficiente; c) el entusiasmo por el ejercicio docente; d) un conocimiento profundo del campo que enseña. En relación a este último, pareciera que cuanto más sabiduría, más facilidad se tiene para explicar un tema con emoción. El profesor no solo muestra pasión por el tema, sino también pasión por enseñar. Ese conocimiento profundo se debe aplicar a construir toda la estructura narrativa de un tema, lo que implica la selección y organización de contenidos. En tal sentido, dado el acceso ilimitado que ofrece hoy en día internet, no es imprescindible generar todos los materiales desde cero, sino que es posible equilibrar la creación de recursos propios con el uso de materiales ya existentes de otros especialistas. Para esto, es fundamental recurrir a la curación de contenido a través de fuentes abiertas y gratuitas, materiales licenciados y otros recursos. El dominio del área disciplinar implica comprender que la verdad no es estática, sino un proceso continuo de búsqueda. Es por ello que el docente experto debe adoptar una actitud científica, evitando que sus ideas se conviertan en dogmas, ya que los buenos profesores introducen nuevos pensamientos, pero los excelentes introducen nuevas formas de pensar (Kuklinski, 2023).

Es importante promover la mejora continua y la innovación, centrada en mejorar las experiencias de los estudiantes, donde los profesores no son divulgadores de contenidos. Para eso, éstos deben salir del centro de atención y saber comprender a los estudiantes, organizar las sesiones de trabajo de modo eficiente, tener entusiasmo en el ejercicio de su profesión y un conocimiento profundo del campo en el que ejerce (Kuklinski, 2023). En tal sentido, lo que las nuevas políticas académicas vienen planteando en los últimos años es que la visión de la experiencia académica cambie en una dirección específica: que transitemos del enfoque donde la centralidad está en las disciplinas y la enseñanza al enfoque donde la centralidad está en los estudiantes y su aprendizaje. Se trata

de un cambio sustantivo en la cultura institucional de las universidades porque significa hacer girar nuestros planteamientos 180 grados: del protagonismo del profesor al del estudiante; de la centralidad de las disciplinas y sus contenidos a la del aprendizaje de los estudiantes; de otorgar la máxima relevancia a la enseñanza y sus modelos y técnicas, de pensar en los grupos como receptores de nuestras actuaciones docentes (explicaciones, informaciones, propuestas) a pensar en los individuos (como sujetos que aprenden de forma individual y diferenciada) y en la mejor forma de ayudarles a que aprendan. El desafío planteado para este comienzo de siglo consiste en desarrollar estrategias formativas innovadoras que coloquen al estudiante y su proceso de aprendizaje en el centro de la vida universitaria (Zabalza Beraza & Cerdeiriña, 2019).

Asimismo, desde esta mirada, las competencias docentes resultan interpeladas y, por ende, las necesidades de profesionalización y la formación permanente para enfrentarse a los nuevos desafíos, como la digitalización, las tecnologías emergentes, la inteligencia artificial, que ya son moneda corriente en el sistema educativo. Se expande la universidad en límites que ya no son las paredes de las aulas, lo que produce desafíos nunca antes pensados e imaginados en la docencia (Gómez Zeliz et al., 2024). Un ejemplo de ello son las competencias de los profesores que trabajan en entornos virtuales, que son complejas y presentan necesidades específicas. Involucran dominar estrategias para gestionar y monitorear el aprendizaje de los alumnos, retroalimentar su desempeño, estimular la motivación y cohesión grupal, promover emociones facilitadoras y fomentar procesos autorregulatorios y metacognitivos desde la virtualidad. Pero también de presencia personal, en términos de ser accesible, paciente, comprensivo y apasionado por el tema. Diversas investigaciones sobre las competencias de los docentes virtuales indican que la calidad del aprendizaje es mayor cuando el profesor “está presente” (García-Cabrero et al., 2018).

Pero no todo depende de los profesores. Tinto (2017) propone

comprender la persistencia de los estudiantes como una expresión de la motivación de éstos, influida por sus propias percepciones y experiencias durante el recorrido universitario. En su modelo conceptual identifica cuatro factores centrales que inciden en dicha motivación: la claridad e intensidad de sus metas personales, la autoeficacia, el sentido de pertenencia a la institución y la percepción de la calidad y relevancia del currículo. En este enfoque, el desafío para las instituciones de educación superior no se reduce a generar condiciones estructurales de retención, sino a desplegar estrategias pedagógicas y organizacionales que fortalezcan la confianza del estudiante en su capacidad de logro, su integración a la vida académica y social y su compromiso con el conocimiento. Comprender la persistencia “a través de los ojos del estudiante” habilita a intervenciones más sensibles a la diversidad y más eficaces para promover la equidad en los trayectos formativos.

Como cierre del capítulo, mencionaremos la importancia de promover una formación integral de los estudiantes no solo como una aspiración, sino como una necesidad. Tal como señalan Elizalde & Barni (2024), esta mirada plantea una concepción pedagógica que reconoce a la persona como un todo, contemplando no solo el desarrollo intelectual, sino también las dimensiones socioemocionales, afectivas y éticas de los estudiantes. Esta perspectiva demanda por parte de los profesores un rol activo como guía, capaz de generar experiencias significativas, fomentar la autorregulación y atender a la diversidad de trayectorias personales. Asimismo, la evaluación deja de ser un instrumento meramente calificadorio, para convertirse en una instancia de reflexión, diálogo y aprendizaje. En este sentido, las buenas prácticas en educación superior deben incluir propuestas didácticas que fortalezcan la autonomía, la capacidad crítica y el proyecto vital de los estudiantes, respondiendo así a las complejidades del presente y los desafíos del futuro. Solo mediante una mirada educativa profundamente humanista y comprometida con el contexto será posible formar profesionales que no solo sepan, sino que

también sean y convivan. Ese es, sin dudas, el gran reto —y la gran oportunidad— de la educación superior contemporánea.

Referencias

- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7244736>
- Cib-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15(2), 1-29. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4154>
- Corengia, A. (2015). Impacto de los procesos de acreditación de la calidad en las carreras de ingeniería de universidades argentinas. Un estudio de casos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 26, 147-172. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076008.pdf>
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de docencia y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200007
- De Vincenzi, A., Marcano, D., & Macri, A. (2023). El análisis de las buenas prácticas en la universidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, (65), 19-29. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/65/65_DeVincenzi.pdf
- Elizalde, C., & Barni, C. (2024). Educación integral en tiempos de cambio. *Revista Educación*, 48(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55934>

García-Cabrero, B., Serrano, E. L., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G., & García Vigil, M. H. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 21(1), 343-365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>

García Martínez, R. S., Guerrero Proenza, R. S., & Granados Romero, J. M. (2015). Buenas prácticas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, (3), 76-88. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v34n3/rces06315.pdf>

Gómez Zeliz, J., de Vega, M. Baroni, B., López, L., & Grinsztajn, F. (2024). *Impactos pedagógicos de la formación docente en las prácticas de enseñanza desde la percepción de los profesores*. *Avances de una investigación en curso* [Manuscrito no publicado]. Universidad de Flores.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *La garantía de la calidad y los criterios de acreditación en la Educación superior*. Unesco.

International Network for Quality Assurance Agencies In Higher Education. (2022). *Guía de estándares internacionales para la evaluación de organismos externos de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. <https://www.inqahe.org/wp-content/uploads/2024/06/ISG-version-espanol-2024.pdf>

Kuklinski, H. (2023). *Los futuros inevitables de la universidad. Ideas para gestores hacia la consolidación híbrida*. Escuela de Educación. UPB virtual. https://futurosdeluniversidad.net/wp-content/uploads/2023/05/Futuros_Universidad_HPK.pdf

- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- López Segrega, F. (2016). Educación superior comparada. Tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Revista de Avaliacao* 2(1), 13-32. <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219144890002.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Reflections on generative AI and the future of education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877>
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Psicología.
- Shulman, L. S. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. Paidós.
- Soler, M. G., Cárdenas, F. A., & Hernández-Pina, F. H. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação*, 24(4), 993-1012. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Universidad de Flores (2025, 17 de abril). *Modelo pedagógico en acción. Buenas prácticas en Educación Superior*. <https://www.uflouniversidad.edu.ar/modelo-pedagogico/>
- Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2019). Coreografías didácticas institucionales y la calidad de la enseñanza.

Revista Linhas Críticas, 25, 206-221. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24586>

Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de docencia universitaria*, 10(1), 17-42 <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6120>

Enseñar en la diversidad: la convivencia de las trayectorias como horizonte ético

Chiara Scattone Sosa

chiara.scattonesosa@uflouniversidad.edu.ar

Introducción: ¿Estudiantes que no aprenden?

“Cada vez vienen con menos conocimientos”; “En la escuela no aprendieron nada”; “No saben leer ni escribir, y mucho menos comprenden lo que leen”. Afirmaciones de este estilo se suelen oír en las instituciones educativas de nivel superior, por lo general responsabilizando a la instancia anterior, en este caso al nivel medio, del supuesto no saber del estudiantado. Es frecuente que se escuchen, se naturalicen, y por ende, que influyan a diario, consciente o inconscientemente, en las prácticas docentes. Resulta relevante poner en tensión si esa institución nueva a la que ingresa, la universidad,

está preparada para realizarlo y será institucionalmente lo suficientemente flexible para acompañar esas trayectorias. Aquí aparecerá necesariamente el interrogante sobre a qué van los/as estudiantes a la universidad. ¿Cuáles son sus motivaciones y sus objetivos?

Es un discurso epocal el que se escucha en las universidades, donde se reconoce que existen barreras para el desarrollo de las habilidades que requiere estrictamente este nivel. Se puede afirmar que el estudiantado ingresa sabiendo leer, escribir y hablar, sin embargo, el debate está en la dificultad en que la lectura que se realiza sea profunda y con sentido, en que la motivación por la lectura de un material bibliográfico sea para la comprensión, para realizar un análisis criterioso, en que la escritura sea con sentido, en que lo que se comunica verbalmente sea relevante.

Ahora bien, resulta necesario comprender que el estudiantado no únicamente quienes componen la universidad en su totalidad, sino que ésta es una institución que está constituida por docentes, equipos de gestión, áreas administrativas, de acompañamiento, y esto podrá variar dependiendo de la singularidad de cada una. En este sentido, se puede afirmar que a las instituciones las componen personas que aprenden, por ende, las instituciones también aprenden. En este apartado se pretende tensionar si existen dificultades desde las universidades para recibir y acompañar a estos/as estudiantes y darles una respuesta satisfactoria según sus propios objetivos. Tedesco et al. (2014) indican que resulta relevante explicitar que el contexto social, cultural e institucional obliga a las instituciones, como agentes educativos, a renovar la mirada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El interrogante disparador del inicio de este capítulo tiene que ver con que si a las universidades las transitan estudiantes que no aprenden. Sin embargo, se propone modificar el sentido del interrogante para analizarlo desde otro lugar: ¿cuándo se puede identificar que hay un aprendizaje? Para trabajar sobre análisis se retoma a Pozo (2016), quien postula que cuando una persona puede explicar un concepto o

categoría teórica a un otro, teniendo la flexibilidad cognitiva de explicarlo con sus propias palabras, y que ese otro lo comprenda, es un indicador de que se están produciendo cambios a nivel subjetivo y en las estructuras cognitivas, por ende, se están construyendo nuevos aprendizajes. Es por ello que cuando se programa la enseñanza es necesario que aparezcan preguntas tales como: ¿Quiénes son los/as estudiantes? ¿Cuál es su realidad? ¿Qué les interesa conocer? ¿Cuál es la relevancia de esta materia para su futuro profesional? Las posibles respuestas a estos interrogantes son las que orientan a tomar ciertas decisiones, con el propósito de que puedan vincular los nuevos aprendizajes con los previos y con su propia realidad que las atraviesa.

He aquí, habiendo realizado esta introducción, resulta importante explicitar que no es posible abordar la problemática del aprendizaje y de quienes aprenden en la universidad sin reconocer y caracterizar quiénes son los/as estudiantes, qué apoyos necesitan para poder sostener sus trayectorias, y como universidades, qué lineamientos institucionales se despliegan para acompañarlas/os. ¿Por qué en los primeros años hay mayor deserción que en los otros?

Cambio de formato institucional y cultural: más autonomía, menos seguimiento personalizado

En la universidad se identifica un hecho específico, el cual año a año va atravesando transformaciones, y tiene que ver con que cada vez más los/as estudiantes que ingresan a primer año recién finalizan su escuela secundaria. Por lo que rápidamente se puede analizar que han transitado más de 14 años consecutivos de sus vidas en el sistema educativo obligatorio y hoy eligen (porque es un nivel que no es obligatorio) continuar con sus estudios en el nivel superior. Sin dudas, el nivel superior es diferente a cualquier otro nivel. Si se recorriera la trayectoria escolar de una persona, es muy posible

encontrarse con situaciones de aprendizaje muy diversas, pero a la vez con un aspecto en común en cada una de ellas. En nivel inicial, el juego y el vínculo con el otro eran la herramienta por excelencia para aprender. Luego, en la escuela primaria, donde de repente cambian las disposiciones y el mobiliario, aparecen, por ejemplo, los bancos rectangulares para dos personas, periodos más largos de clases, únicamente dos recreos! (casi sin momentos para el vínculo y el juego) y donde solo existe una maestra/o para compartir con entre treinta compañeros/as.

Continuando con este recorrido, se llega a la secundaria, donde por lo general aparecen más de diez materias y muchos/as docentes por día que cambian según cada una de ellas. La escuela es grande y hay contraturnos con más actividades, los contenidos tienen otra complejidad, y todo ello mientras atraviesan un periodo caótico (en términos subjetivos): la adolescencia. Cuando se transcurren todos esos años y se llega al último, donde el/la estudiante ya aprendió cómo estudiar esas materias, a gestionar los tiempos de la secundaria, los espacios, recreos y horas libres, empieza a surgir por todos lados esa gran pregunta, que en realidad aparece reformulada, porque ya desde los cinco años se suele preguntar “¿qué vas a hacer cuando seas grande?”, pero ahora aparece con la forma de “¿qué vas a estudiar?”. Y esa gran pregunta, por lo general, provoca internamente grandes desafíos, interrogantes, emociones y más preguntas aún sobre qué hacer en el futuro.

En el mejor de los casos, los/as estudiantes cuentan con la posibilidad de realizar un proceso de orientación vocacional, donde los/as acompaña un/a profesional en la elección de lo que desean estudiar, ayudándoles a identificar las posibilidades reales, habilidades y gustos. Pero, como se mencionó, en el mejor de los casos. Por lo general, las decisiones vocacionales las suelen tomar por búsquedas en internet, con test en línea o por mandatos familiares, “porque en toda mi familia siempre las mujeres hemos sido médicas” o “tengo que seguir con la empresa familiar, entonces tengo que estudiar administración

para poder hacerlo mejor y no fracasar”, y por muchas (y singulares) razones más.

En síntesis, todas esas diversidades de trayectorias —escolares y de vida— llegan a la universidad, algunos/as habiendo finalizado la escuela el año anterior, otros/as habiendo transitado algunos espacios anteriormente, otros/as volviendo a estudiar luego de varios años y muchos/as siendo las primeras generaciones en sus familias estudiando en la universidad. Independientemente de la diversidad, hay algo que atraviesa a todas las personas por igual: ese sentimiento corporal y emocional que se siente cuando ponen el primer pie dentro la universidad. Una institución nueva, la cual es grande y diferente a la escuela, donde ahora ya no están por obligación, sino por deseo, por convicción y por elección.

La universidad como espacio formal de aprendizaje es un sistema totalmente diferente a cualquier otro. Allí, tanto los/as estudiantes como los/as docentes son adultos/as, responsables de sus decisiones y elecciones. Entonces, vuelve a modificarse todo. Cuando los/as estudiantes ya habían aprendido a estudiar las materias de la escuela secundaria, se encuentran con que no todas las materias que aparecen por cuatrimestre para cursar son obligatorias de realizarlas en ese momento, es decir, se puede ordenar la trayectoria. Aquí se comienza a hacer consciente de manera paulatina, y a través de diferentes apoyos, que ya no se trata de aprobar con lo justo, de únicamente ir a clases sin más, ahora hay que cursar, leer, hacer actividades previas y posteriores a la clase, realizar trabajos o entregas en grupos. Hay que leer, comprender, ser crítica/o de lo que se lee y de lo que les enseñan. Asimismo, tienen que llegar con todo en tiempo y forma. No pueden desaprobado parciales porque se les juntan con los recuperatorios, tienen que saber hablar en público sin trabarse ni quedarse en blanco, hacer presentaciones digitales (actividad que posiblemente no hayan realizado con anterioridad), y por supuesto que en el primer año, en el primer cuatrimestre, van a realizar todas las materias, porque toda su vida educativa, más de

14 de años en la escuela, hicieron lo mismo, entonces ¿por qué ahora debería ser diferente? Teniendo en cuenta todas estas características, condiciones y diversidades de experiencias es que se identifica que el pasaje entre cada nivel suele ser cada vez con un poco menos acompañamiento, por lo que el apoyo de los equipos docentes y las universidades en este primer año es troncal. Pierella et al. (2020) indican que “en América Latina, un tema que ha generado creciente interés es en qué medida las universidades cumplen con el objetivo no solo de garantizar el derecho al acceso a la educación superior, sino también propician la retención y el egreso” (p. 31).

Tecnología y redes sociales: nuevos escenarios para enseñar y aprender

Hasta aquí se propone poner en tensión una caracterización de cómo suelen ser los/as estudiantes que ingresan a la universidad, sin la intención de categorizar y encasillar, ya que el objetivo es ponderar la diversidad que interpela a los/as agentes educativos/as como personas. Kalantzis et al. (2019) proponen la categoría de *aprendices hoy*, en la cual mencionan que el estudiantado que conforma la institución educativa cumple un rol participativo, a quien denominan la *generación P* (participativa). Ellos manifiestan que el estudiantado aprende con la mediación de la tecnología, ya que han crecido y se han desarrollado en una época donde los dispositivos y mediadores culturales son activos en los aprendizajes, tanto formales como no formales. Estos dispositivos se trasladan de la vida cotidiana a la académica y viceversa constantemente, incluso conviviendo en los mismos tiempos y espacios. “Nacieron en esta época pero no saben ni usar Google para buscar información” o “Solo la usan para ver TikTok” son algunas afirmaciones docentes. Pues claro, si no han transitado experiencias educativas donde identifiquen que a estudiar

con recursos que están en línea también se aprende —y se enseña—, no todos/as los/as estudiantes lo podrán trasladar al aula sin cometer errores en cuanto a la validez de la información, de poder discernir quién escribe, qué aporta ese conocimiento y desde qué paradigma lo realiza. En este sentido, Anijovich (2016) propone que en la actualidad cualquier estudiante puede acceder a la información sin asistir a la escuela a escuchar que el/la docente le de exactamente la misma información. La autora retoma un interrogante que han puesto en tensión diversos especialistas a lo largo de los años, que es preguntarse si un/a estudiante que no asistió a clases se perdió de algo o podrá aprender lo mismo a través de las redes. Si en el aula suceden actividades y dinámicas como aprender a pensar, a dialogar con otra persona que piensa distinto, a comunicarse desde diferentes perspectivas, a analizar críticamente, la experta propone que la clase valdrá la pena. Continuando con esta línea, Pozo (2016) indica que “ayudar a convertir esa información, que fluye sin control por todos los espacios digitales, en verdadero conocimiento debería ser una de las prioridades del sistema educativo actual” (p. 31).

Aunque a veces no se cuente con la habilidad desarrollada de búsqueda en internet o con la inteligencia artificial, cuando se enfrentan ante un interrogante se pone en marcha de todos modos, y por lo general, se suele buscar información que oriente para resolverlo rápidamente en la web, motivo por el cual en ocasiones es posible aprender contenidos y conocimientos académicos a través de redes sociales. En este sentido, se puede encontrar dos ejes de análisis posibles. Por un lado, la desinformación y los contenidos vacíos que se encuentran en las redes sociales, y por otro, al estar los bordes de las instituciones educativas más difuminados (Blommaert, 2021), por ejemplo, son muchas veces los/as propios/as docentes y/o profesionales quienes pueden estar enseñando a través de TikTok. ¿Esta red social tiene comparación con una clase en la universidad? Definitivamente no, principalmente por el contenido y su especificidad, pero también por las propias características que tienen las redes sociales:

duración corta, inmediatez, posibilidad de aumentar la velocidad, atrasar y volver a reproducir. Por supuesto que nada quita el valor de asistir a una clase donde el/la docente sea quien enseñe, pero no se puede no reconocer que en el 2026 existen otros modos de aprender y de enseñar.

Así es como se ve reflejada la innovación tecnológica, por ejemplo, en la inteligencia artificial, la cual puede ser utilizada como una herramienta en la construcción de aprendizajes. Por lo tanto, las interacciones digitales ya no pueden separarse de la vida social real. La comunicación mediada por tecnología influye en cómo se construye la identidad y en cómo se conforman las comunidades e integramos en nuevas sociedades (Blommaert, 2021).

La artesanía de enseñar

Claro está que a la universidad se asiste con el objetivo de aprender, tanto docentes como estudiantes, aunque por lo general los/as docentes son mucho más conscientes de que su tarea es únicamente enseñar y transmitir aquellos conocimientos disciplinares que saben, y en menor medida, se identifica aquello que aprenden mientras realizan la tarea de manera consciente. Si bien son dos procesos independientes, necesariamente son dependientes el uno del otro. Alliaud (2009) propone que existen dos posturas al momento de pensar el proceso de enseñar y el proceso de aprender. Por un lado, quien enseña puede posicionarse desde un rol de saber absoluto y de explicar a quien no sabe y da por hecho que ese otro aprenderá gracias a lo que se le muestra. En cambio, la otra posición es la de pensar al otro (al aprendiente) como un sujeto que sabe, que tiene conocimientos previos, que generando ciertas condiciones de enseñanza podrá aprender poniendo(se) en juego, errando, intentando, probando en el proceso y aprendiendo de él.

Este tipo de postura planteada es emancipadora, promoviendo que el estudiantado sea autónomo y participe en su aprendizaje.

Asimismo, diversos autores/as, como Piaget (1975), que trabajan con los procesos del aprendizaje identifican que para poder aprender significativamente el primer paso es que a esa persona se le genere un conflicto cognitivo. En otras palabras, esto quiere decir que a esa persona se le generó una necesidad, la cual debe poder saciar, en este caso en términos cognitivos, y por el contexto, que es el universitario, en su mayoría son teóricos. Entonces, si el rol es enseñar, para que la persona pueda aprender debe aparecer necesariamente este conflicto, y aquí aparece la gran pregunta: ¿cómo hace un/a docente para que eso ocurra, teniendo en cuenta todas las características que tienen los/as estudiantes que ingresan a la universidad?

Un signo epocal es la baja tolerancia a la frustración y a la incertidumbre que tienen las personas —no haciendo foco únicamente en estudiantes—, lo cual se traslada a todas las áreas de la vida de las personas. Cuando el estudiantado manifiesta incertidumbre o malestar ante las dificultades que le genera poner en palabras lo que han interpretado de la bibliografía, de teorías, autores/as, etc., poner en palabras el conflicto cognitivo es que se observa cómo, ante la aparición de la problemática, se pone de manifiesto una concepción de enseñanza y de aprendizaje tradicional —conductista—, ya que ante estos desafíos inmediatamente se solicita una explicación teórica por parte del docente, que reafirme, y quien se supone que tiene ese saber absoluto, identificando que únicamente así podrán aprenderlo, adhiriendo a la idea de que “para lograr un proceso de enseñanza y de aprendizaje exitoso, era necesario —y suficiente— disponer de un profundo conocimiento de la disciplina, que debía o podía ser transmitido a través de procedimientos tradicionales” (Tedesco et al., 2014, p. 12). En este aspecto resulta necesario explicitar que en la enseñanza existe una relación asimétrica y de mayor conocimiento disciplinar. Sin embargo, cuando se ponen en juego estrategias que promueven que el estudiantado pueda desarrollar herramientas de

comprensión y de tolerancia a la incertidumbre que genera el *no saber* (el motor que promueve la búsqueda del aprendizaje), se despliegan mecanismos de rechazo a sostener esa incertidumbre (lo que dura el proceso de aprender). Es en este sentido que se concuerda con Alliaud (2009) cuando fundamenta que:

Enseñar es acompañar. Porque aprender, en tanto abordar un saber que nos sobrepasa no es fácil, de allí que “el profesor debe proporcionar a cada alumno la ayuda necesaria para que lo interiorice [...] poniendo a disposición los recursos sin los cuales no obtendrá buenos resultados en su aprendizaje” (Meirieu, 2006: 24). Aun cuando el aprendizaje implica siempre al sujeto en situación de aprender (su esfuerzo, energía, compromiso, voluntad) es un proceso que, en tanto consiste en acceder a porciones desconocidas del mundo, provoca desestabilizaciones, caídas, pérdidas, desalientos (p. 40).

Entonces, vale la pregunta: ¿promover autonomía es sinónimo de que aprendan en soledad? Se puede afirmar que no, debido a que esto no es sinónimo de librar al azar y que con la simple indicación de “tenés que hacer esta tarea” el estudiantado debe buscar fuentes de información en soledad y sin orientaciones. Es por ello que se coincide con De Pascuale (2013) cuando indica que se debe prestar atención a la “relación entre el conocimiento a enseñar, las posibilidades de apropiación del alumno y las tareas de aprendizaje que éste debe llevar a cabo para apropiarse del conocimiento” (p. 4). Es por ello que se busca propiciar ciertas condiciones que fomentan la construcción de aprendizajes que promuevan estrategias de búsqueda, de selección con criterio, ofreciendo un repertorio de bibliografía entre los cuales puedan seleccionar, por ejemplo, aquellos textos que quieran trabajar para “crear condiciones desafiantes e impulsar a conseguir buenos resultados crea entusiasmo, motiva y alienta para seguir” (Alliaud, 2009, p. 152).

La enseñanza en el nivel superior

En la actualidad, en las instituciones educativas, tanto a quien aprende como a quien enseña se les solicita tener más autonomía en la toma de decisiones en relación al enseñar y aprender en el aula (Kalantzis et al., 2019). Esto debe estar mediado por el trabajo con el otro/a, con situaciones reales que habiliten alternativas de solución, con el uso variado de recursos físicos y digitales y con la construcción de una mirada crítica de las problemáticas actuales. Todo ello promoverá que los/as estudiantes desarrollen las habilidades mencionadas. Kalantzis et al. (2019) proponen que quienes aprenden hoy son “más responsables de su propio aprendizaje que la generación anterior, en parte porque se les brinda una mayor autonomía y más margen de acción a nivel individual” (p. 16).

Sin embargo, en ocasiones se identifica que el propósito de la enseñanza está focalizado en la reproducción más que en la comprensión del para qué. Desde este modelo de prácticas no se suele promover la reflexión y la autoevaluación de lo aprendido, sino que se evalúa con el objetivo de que el resultado sea una copia fiel de la realidad. Aquí, la mirada docente hacia el estudiantado está vinculada con un rol pasivo, en el cual se deja poco margen a la posibilidad para pensar, cuestionar y/o analizar los contenidos, las estrategias de enseñanza, las consultas y las tareas, ya que las respuestas suelen estar preestablecidas desde el/la docente, dejando como resultado el mito de que hay un único modo de aprender.

Entonces, ¿la teoría y la realidad son contradictorias? En este capítulo no se pretende afirmar ni desestimar, sino ponerlas en tensión, ya que estos procesos siempre atraviesan cambios, tanto desde el rol docente como desde el de estudiante. Sí está claro que se puede identificar que desde la teoría se menciona y se hace referencia a que los/as estudiantes son más autónomos/as y responsables en su propio proceso de aprendizaje que en épocas anteriores, pero el cambio docente de promover otro tipo de estrategias didácticas,

donde los/as estudiantes sean más activos/as en su aprendizaje, genera mucha resistencia, porque el aprender algo nuevo incomoda y conlleva emociones no siempre agradables. El convivir con la incertidumbre del no saber y tolerar que no es posible conocer absolutamente todo son algunas de las características que se visibilizan en las instituciones educativas en esta época. Pozo (2020) indica que “vivimos en una sociedad de la información, pero no todas las personas son capaces de convertir esa información en conocimiento, es decir, son competentes para saber buscar, seleccionar, analizar y criticar la información para obtener de ella verdadero conocimiento” (p. 31).

La meta es poder acompañar a que los/as estudiantes rompan con la estructura de la pasividad, lugar que se les ha asignado la mayor parte de su trayectoria escolar a lo largo de la historia, ya que “han comenzado a manifestar su frustración ante currículos tradicionales en los cuales la expectativa general es que sean recipientes pasivos del contenido determinado por los adultos” (Kalantzis et al., 2019, p. 15).

Experiencia de área de acompañamiento a estudiantes en la universidad

UFLO Universidad cuenta con el Servicio de Acompañamiento Universitario, más conocido por sus siglas como SAU. Fue creado en 2011, luego del comienzo del segundo cuatrimestre, a partir de la detección de diferentes dificultades en los alumnos y alumnas de primer año de las carreras de Licenciatura en Psicología y Licenciatura en Psicopedagogía. A raíz de esta problemática, surgió en aquel momento la necesidad de brindarles un espacio de contención y apoyo, para evitar así, entre otras cosas, el abandono de la carrera. A lo largo

de los años, el SAU se extendió gradualmente, y en la actualidad es un espacio que trabaja la totalidad de la institución.

Este equipo interdisciplinario está compuesto por licenciados/as en psicopedagogía y psicología, profesores/as y licenciados/as en ciencias de la educación y profesores/as de actividad física y deporte. Su objetivo es acompañar las trayectorias de cada estudiante que así lo requiera, entendiendo a éstas como los recorridos educativos que cada una/o realiza en su singularidad, pero no necesariamente en soledad. Existe una amplia línea de investigación y evidencias que indican que estudiar en el nivel superior conlleva diversos desafíos para el estudiantado. Aprender en la universidad no implica únicamente adquirir conocimientos disciplinares (contenidos teóricos y prácticos), sino que en la gran mayoría de los casos se identifica como el principal desafío identificar cómo aprender a estudiar esos nuevos contenidos, es decir, aprender a identificar de qué manera aprende mejor.

La población estudiantil que tiene esta institución es heterogénea. Estudian jóvenes y adultos/as de diferentes estratos sociales y con características culturales y económicas por demás heterogéneas, configurando una población estudiantil diversa y compleja para el desarrollo de acciones de acompañamiento a las trayectorias educativas. En dicha población hay estudiantes de 17 años que recién finalizan la escuela secundaria, estudiantes que han finalizado la escuela y deciden comenzar la universidad luego de los 25 años, aquellos/as que ma-paternan y otros/as que continúan construyendo su proyecto de vida y eligen estudiar otra profesión a los 50 años o más. Cada uno/a de estos/as estudiantes tiene un estilo de aprendizaje único, por lo que sus trayectorias son diferentes y están influenciadas por múltiples factores. Sin duda, la interdisciplinariedad del equipo en el SAU enriquece las intervenciones realizadas.

Así como el profesorado debe conocer a sus estudiantes para enseñarles, previo a planificar cualquier modalidad de acompañamiento en el nivel superior, resulta necesario identificar acerca de los sujetos

a los cuales van dirigidas las intervenciones institucionales. Si se considera a los/as estudiantes únicamente como personas que asisten a la universidad, es decir, con disponibilidad plena para dedicarse a sus estudios, posiblemente las estrategias estarían centradas puramente en aspectos pedagógicos. Por ejemplo, los tópicos más comunes podrían ser la organización para estudiar, el abordaje de los textos académicos, la elaboración de resúmenes y la preparación de exámenes finales. En contrapropuesta a esta mirada, se propone trabajar desde el enfoque multidimensional, ya que éste busca tener en consideración en las planificaciones de acompañamiento en el nivel superior los diferentes condicionantes socioeconómicos que atraviesan al/la estudiante. Sin dejar de lado las acciones pedagógicas, se incluyen en estas actividades contemporáneas y temáticas referidas a la cotidianidad social. En este sentido, se tienen en cuenta los requerimientos que realiza el estudiantado a la institución, sus cargas horarias y las posibilidades de conectividad, entre otras. Desde esta postura es el dispositivo de acompañamiento universitario el que se adapta al estudiantado, mirando las trayectorias, y no al revés.

El ingreso al contexto universitario, y a cada universidad en particular, es un desafío en términos subjetivos, organizativos, de tiempos, económicos, de infraestructura, entre otros. Es relevante mencionar que cada una de las intervenciones y acciones que se realizan se hacen desde el paradigma de la complejidad, ya que cada acompañamiento se realiza en contexto, situado y pensado para y con el/la estudiante. Tal como lo plantea Boggino (2011), se entiende dicho paradigma a partir de la idea de trama, de lo multidimensional, pluricausal, a los procesos e interacciones entre los componentes de una configuración o situación, componentes que no se pueden desconsiderar o separar.

La tarea de este equipo es acompañar desde diversos espacios y momentos, con acciones tales como talleres abiertos para toda la universidad, espacios de acompañamiento individuales llamados tutorías y un curso introductorio, el cual es obligatorio. Estos espacios

tienen como propósito trabajar desde la promoción y prevención, en relación a temáticas que se vinculan directamente con el aprender a aprender en la universidad: organización y gestión del tiempo, estrategias de estudio (resúmenes, cuadros de doble entrada, mapas y redes conceptuales, entre otras), gestión de emociones, lectura comprensiva, escritura académica y oralidad.

Uno de los mayores desafíos que identifica el equipo en los/as estudiantes es equilibrar el estudio con su vida personal. A medida que asumen más responsabilidades a nivel académico, el resto de los aspectos de la vida, tales como vínculos sociales, actividades extracurriculares, tiempos de ocio y descanso, se ven comprometidos. Al iniciar la vida universitaria, la mayoría de las/os estudiantes viven algún grado de ansiedad y/o incertidumbre, lo que implica que absolutamente todas sus prioridades tengan que ver con la universidad, dejando en segundo plano otras actividades. Es frecuente que en las tutorías y/o talleres identifiquemos estudiantes que cuando rinden pasan noches enteras sin dormir, otros/as que dejan por completo la actividad física, y sin dudas, el cambio alimenticio en épocas de exámenes se ve fuertemente alterado. En algunas ocasiones, las nuevas emociones y/o sentimientos que aparecen en este transitar necesitan ser acompañadas por profesionales de la salud mental por fuera de la universidad.

Algunas reflexiones finales

Elegir la tarea de enseñar es un acto político y ético, y como profesionales de las distintas disciplinas —que enseñan—, es importante realizar el ejercicio cognitivo de identificar qué necesitan para sostener esta decisión. El reconocimiento de la diversidad es uno de los principios de la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2015) y para reconocer y valorar las diferencias es necesario desarrollar

en el profesorado actitudes de aceptación y valoración de la diversidad (Moliner & Sánchez, 2018, p. 304), promoviendo que se construyan estrategias pedagógicas que valoren la diversidad, que apunten a la diversificación de propuestas de enseñanza y que contemplen las distintas modalidades de aprendizaje. Los agentes educativos, desde una postura ética, han de estar en continua formación, actualizados/as e informados/as para poder acompañar y dar respuesta a las diversas novedades que surgen tanto a lo largo de su carrera profesional, como en relación a su realidad del aula. Moliner & Sánchez (2018) postulan que la “educación inclusiva necesita agentes institucionales y docentes competentes que sepan abordar su práctica docente en función de las necesidades de su alumnado, teniendo en cuenta las diferencias y haciéndoles partícipes de su propio aprendizaje” (p. 292).

Por lo general, la falta de formación e información actúa como barrera para vincularse en algunas ocasiones con los/as estudiantes. Es Rocha (2013) quien propone que desde el lugar profesional es “importante poder enfocar las acciones y las prácticas a orientar para reconstruir, visualizar, y despatologizar estas historias, para que las mismas no se conviertan en destino prefijados y/o malas elecciones educativas institucionales” (p. 58). Pensar y acompañar las trayectorias debe ser una cuestión institucional. Desde el rol docente, se promueve la construcción de una mirada común que permita acompañar las trayectorias educativas desde el lugar de las potencialidades, así como también trabajar en conjunto con los equipos de acompañamiento y de gestión de la universidad, promoviendo de esta manera una mirada holística y situada de ese sujeto que aprende. No olvidar el porqué de la elección de la tarea (enseñar) es lo que guiará el camino por recorrer de la enseñanza.

Referencias

- Alliaud, A. (2009). Capítulo 1: De enseñanza y enseñanzas. En *Enseñar hoy: apuntes de la formación* (pp. 23–53). Paidós.
- Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen: Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Homo Sapiens Ediciones.
- Blommaert, J. (2021). Comprender la sociedad a través del lenguaje: una nueva mirada sobre los grupos sociales y la integración. *Enunciación*, 26, 37–54. <https://doi.org/10.14483/22486798.16908>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM; OEI.
- De Pascuale, R. (2013). *Estrategias metodológicas* [Ficha de cátedra de circulación interna]. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- Educar Portal (2016, 29 de marzo). *Rebeca Anijovich: “¿Qué se pierde un alumno que faltó a clase?”* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=lJRK6xLUoWc>
- Kalantzis, M., Cope, B., & Zapata G. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro.
- Moliner García, O., & Sánchez Núñez, T. (2019). Reconstruyendo la figura del asesor en educación inclusiva: Estudio de los procesos de movilización del conocimiento en la formación continua del profesorado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*,

12(1), 291-310. <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/417>

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.

Pierella, M. P., Peralta, N. S., & Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11(31), 68-84. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706>

Pozo, J. I. (2016). *Aprender con Ciencia. Aprender en tiempos revueltos*. Alianza.

Pozo, J. I. (2020). *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. Ediciones SM.

Rocha, M. (2013). *Discapacidad, Orientación Vocacional y proyectos de vida. El desarrollo de la autonomía*. Laborde.

Tedesco, J. C., Aberbuj, C., & Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización en la universidad*. Aique.

La evaluación de los aprendizajes en la universidad

Micaela de Vega

micaela.devega@uflouniversidad.edu.ar

Introducción: Hablando de la evaluación en la educación superior

Para iniciar este capítulo es crucial partir de una premisa que atraviesa a las instituciones de educación superior. La evaluación ha sido percibida históricamente de diversas maneras a menudo como el último eslabón del proceso de enseñanza y aprendizaje. En algunos casos, se la ve como un veredicto final que certifica la adquisición de conocimientos; en otros, funciona como un cierre de las trayectorias académicas. Sin embargo, en todos estos enfoques es innegable que la evaluación mantiene una relación vinculante con la acreditación.

No es novedad decir que esta mirada sobre la evaluación la reduce en algún punto a la preponderancia de la calificación, dejando de lado en parte al vasto potencial que tiene. En relación a esto podemos preguntarnos qué implicaciones tiene para el/la docente que la evaluación sea vista como una meta y no como el camino mismo.

En este sentido, según Edith Litwin (1998), es posible recuperar la crítica que esta autora sostenía, reconociendo la tendencia de una mirada que separa continuamente los contenidos de la evaluación y la reduce a una mera herramienta de control. Esta necesidad de encorsetar a una práctica tan vital para la enseñanza encuentra su respuesta en la demanda constante de acreditación en términos académicos. Litwin (1998) y gran parte de los/as pedagogas/os que representan su concepción propiciaron continuamente que se priorice la mirada de una evaluación integrada a cada práctica de enseñanza.

Las prácticas de evaluación se presentan como una construcción de decisiones en torno a hipótesis de experiencias de quienes ejercen la docencia en diversos ámbitos de enseñanza y aprendizaje. Éstas se manifiestan como una constatación de evidencias sobre saberes y una complejidad que reúne lo social, lo institucional y lo individual en torno a representaciones sociales, reglamentaciones y creencias (Araujo, 2016).

Evaluar es siempre una práctica que pone en sintonía las experiencias de cada docente y que construye un momento en su trayectoria. Evaluar se consolida como un momento cargado de apreciaciones, pero mirado por la acreditación y validación de contenidos, habilidades y capacidades, generando así relaciones con el saber posibles y diversas. Lipsman (2023) sostiene que las prácticas de evaluación no pueden ser misteriosas, sino que deben referir en consonancia con criterios y los criterios se trabajan. Tal es así que la transparencia en los criterios de evaluación es fundamental (Araujo, 2015) para brindar en cada acción y propuesta sentido de equidad. Siempre es pertinente que respondan a lo propuesto y con anticipación.

De la evaluación como un fin a la evaluación como proceso: ¿de qué hablamos cuando hablamos de evaluación formativa?

El concepto de evaluación formativa se ha popularizado, aunque presenta claras resistencias en el ámbito universitario. En primer lugar, por reconocerse como una práctica cierta reticencia a su implementación se debe, en parte, a la percepción de que es poco adaptable o legitimada en ciertos campos disciplinares, especialmente en grupos numerosos. En segundo lugar, la idea de una concepción más amplia que posiciona a la evaluación en un reconocimiento de saberes y no solo en el control de adquisición de ciertos conocimientos, que deben ser acreditados.

Pese a ello, es reconocido que el ámbito académico universitario va avanzando en considerar aspectos más generales, de los que la didáctica puede y debe ser responsable. La evaluación debe ser entendida como una práctica y modo de investigación de ésta. Sin evaluación sería imposible mirarnos, reprogramar y delinear qué acciones favorecen y/o proponen mejoras en los aprendizajes, como así también qué aspectos necesitamos reforzar, conociendo lo que hemos construido y necesitamos como institución.

Pensar prácticas de evaluación para el aprendizaje implica que ésta debe ser entendida principalmente como formativa, disponiendo de información del y para el equipo docente con la intención de que puedan revisar sus prácticas de enseñanza. De este modo, Camilloni (1998) y Litwin (1998) plantean que lo primordial a la hora de pensar la evaluación es establecer como desafío la construcción de criterios que nos permitan obtener información válida y confiable. Las mismas autoras agregan que habitualmente nos dedicamos a considerar el progreso de cada estudiante midiendo el “esfuerzo” que para ellos implica resolver los exámenes.

Nos planteamos estos interrogantes: ¿Es posible que el esfuerzo sea un criterio? ¿Es posible advertir en nuestros estudiantes un proceso

que solo mire lo que hicieron? ¿Cómo es posible elaborar criterios que den cuenta de la justicia educativa que intentamos impartir?

La evaluación se puede concebir de dos maneras: como inherente a la dinámica interna del enseñar y del aprender, en el reconocimiento mutuo de ambos procesos, y como acreditación, que implica dar cuenta o rendir cuenta de los resultados de aprendizajes logrados, curricularmente previstos en un tiempo y nivel de escolaridad determinado (Palou de Maté, 1998).

La naturaleza dialógica y humana de la evaluación

Al analizar a la evaluación desde esta perspectiva reconocemos dos aspectos ficcionales de la comunicación educativa. El primero consiste en que el o la docente entabla el diálogo con el grupo de estudiantes para indagar lo que éstos desconocen e intentan ocultar. El segundo se refiere al carácter ficcional de la pregunta que hace el docente, en tanto solo la efectúa cuando sabe la respuesta. Evidentemente, en una auténtica conversación no se pregunta lo que se sabe ni se indaga para descubrir el desconocimiento. Animarse a preguntar, por parte de cada estudiante, también implica atreverse a descubrir lo que se ignora.

No obstante, en las prácticas cotidianas en el marco educativo podemos reconocer múltiples prácticas evaluativas que favorecen los procesos del pensar, siempre que el clima de la enseñanza sea favorable a estos procesos y no se encuentre sumergido en una práctica de medición sino en la potencia de ser pensado para la construcción del conocimiento.

Es preciso mencionar que desde el aspecto relevante que tiene la comunicación en la didáctica se destacan dos aspectos fundamentales. El primero apunta, tal como señala Litwin (1998), en la acción generada por el/la docente al intentar mediante el diálogo continuo,

poner a la luz el conocimiento que desconocen u ocultan los y las estudiantes en las clases. Como segundo aspecto, se reconoce una expresión ficcional que alude a intentar de distintas maneras fomentar la participación.

El nudo crítico: ¿evaluar para aprender o evaluar para acreditar?

Afirma Litwin (1998):

Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes (p. 61).

Desde una perspectiva didáctica, la evaluación implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuir valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuir valor a los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Litwin, 1998). Esta concepción nos lleva al nudo crítico importante para profundizar. La evaluación, ¿debe servir principalmente para certificar un saber o para profundizarlo? ¿Cómo podríamos revivir el debate y proponer acciones tendientes a favorecer las experiencias de evaluación?

Entre los debates actuales en el ámbito universitario se presentan discusiones en torno a si se han producido cambios significativos respecto de la superación como medida de rendimiento (Barbier, 1993), criterios, diversificación sobre métodos de evaluación (Araujo, 2016), estrategias y recursos de evaluación en los últimos años, la pertinencia por la formación de profesionales, la sospecha por el plagio

y la valoración merecida por la experiencia desarrollada. Interesa a esta investigación indagar sobre las posiciones que prevalecen en la docencia en el ámbito universitario con respecto a las iniciativas de evaluación, esto es, cuál es la finalidad más extendida en la universidad y qué disrupciones se observan entre lo dicho y lo hecho en los sistemas de prácticas de evaluación en las aulas de los primeros años.

Una amplia literatura arrojará que es necesario repensar las demandas sociales que se realizan de manera directa a las instituciones universitarias, llevando en reiterados casos a entender al conocimiento como un producto de la mercantilización, consecuencia del pasaje del conocimiento universitario al pluriuniversitario, concretado como una alianza universidad-industria (Santos, 2007). El conocimiento al que se hace referencia explica que la interactividad es la consecuencia del impacto que se produce.

Asimismo, es oportuno visitar y repensar sobre las buenas prácticas de evaluación (Lipman, 2023) y desde allí reconocer cuáles recuperan confianza y generar un espacio para que los aprendizajes sucedan (Celman, 1998), para que seguido a ello sea posible preguntarnos: ¿Cómo se constituyen los sistemas de prácticas de evaluación? ¿Cómo se validan? ¿Surgen como posición docente? ¿Quién nos enseña a evaluar? ¿Quiénes piensan en la evaluación en el ámbito universitario? ¿Qué herencias conlleva la evaluación aquí? Por último, motiva analizar qué características adquieren los procesos de construcción metodológica de los sistemas de prácticas de evaluación y qué posiciones docentes se reconocen entrecruzando la prevalencia de las relaciones con el saber que se crean.

La evaluación, ¿debe servir principalmente para certificar un saber o para profundizarlo? ¿Cómo podemos conciliar la necesidad de una acreditación formal con la meta de un aprendizaje genuino y significativo? ¿Qué consecuencias tiene para los estudiantes y la calidad educativa cuando la acreditación se impone sobre el aprendizaje? ¿Es posible que la evaluación fomente el aprendizaje?

Claramente el aprendizaje es un proceso de construcción donde

estudiantes y docentes se encuentran y a veces se desencuentran, buscando las mejores herramientas para que acontezca. Por ello el contexto, los recursos, los tiempos y la valoración de las experiencias tienen un alto impacto en el aprendizaje, y ahí toma su lugar la evaluación de dichos aprendizajes. Convirtamos ahora dichos ejes en preguntas: ¿En qué contexto realizamos habitualmente las evaluaciones? ¿Con qué recursos contamos para dar cuenta de los aprendizajes? ¿Qué tiempos prevemos para evaluar? ¿Siempre evaluamos en los tiempos de cierre? ¿Generamos diversas opciones para valorar las experiencias de aprendizaje?

El debate actual sobre la acreditación y la tensión que genera a la hora de evaluar en el ámbito universitario ha recobrado mucha importancia. Dicha importancia fue adquirida como resultado de una “patología”: muchas prácticas se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. El docente comenzó a enseñar aquello que iba a evaluar y los estudiantes aprendían porque el tema o problema formaba una parte sustantiva de las evaluaciones (Litwin, 1998).

Aproximándonos a un cierre que abre preguntas

Insistimos en la necesidad de no disociar el análisis profundo de la evaluación como inherente a la enseñanza, tal como sostienen reiterados autores (Camilloni et al. 1998; Camilloni, 2016; C. Palou de Maté et al., 2001; Santos Guerra, 1993). En tal sentido, comprender que “es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y alumnos, si es que se toman en consideración algunas cuestiones y se preserven otras” (Celman, 1998, p. 3). ¿Qué se debe preservar como aspectos relevantes en la evaluación? ¿Es posible acaso repensar el rol de los

criterios, las herramientas, los componentes didácticos (espacial, cultural y socialmente)?

Por tanto, la evaluación comprometida en las prácticas de enseñanza docente debe ser pensadas en diversos planos, ya que es en la vida cotidiana (Palou de Maté, 1998) que las personas realizan prácticas evaluativas con mucha frecuencia, utilizando criterios que se originan en el sentido común. En efecto, desde temprana edad, a través de la experiencia vivida, se aprende a valorar, a diferenciar, a comparar, a distinguir lo que gusta de lo que no, o de lo que resulta relativamente indiferente.

En ese sentido, las prácticas evaluativas estarían ancladas culturalmente e implicaría para el docente tomar decisiones en torno al lugar de poder que posee en la clase, como también, comparando, apreciando, estimando procesos, acciones, de otro/as que son y deben ser mirados también, desde la lógica y formato institucional. El formato del que hablamos es el que establece una estructura, en términos de plazos y modos, de evaluar, explicitados a veces en formatos y/o normas académicas, que juega a la vez, de marco regulatorio y a una práctica profesional sistematizada, organizada e instrumentada en este aspecto. ¿Qué relación establece habitualmente el conjunto de docentes en sus prácticas de enseñanza con las normativas que se elaboran respecto de evaluación? ¿Qué se toma habitualmente de ellas? ¿Qué criterios les permite elaborar cómo docentes, cómo equipos de trabajo, cómo institución escolar? ¿Se advierte que en su institución la evaluación es formativa o intenta ser más una herramienta de control?

En tal sentido, evaluar implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente sobre los individuos involucrados (Palou de Maté, 2009). Es por ello que la evaluación como práctica requiere de un proceso reflexivo (Perrenoud, 2004) que supere el mero método tecnicista y asuma una posición de análisis crítico en torno a las acciones que se realizan conjuntamente con las intenciones que se persiguen.

Referencias

- Araujo, S. (2015). Evaluación universitaria: dos enfoques, dos dinámicas. *Revista Políticas Universitarias*, 2, 26-31. <https://iec.conadu.org.ar/wp-content/uploads/2024/08/2015-PU2-26-31.pdf>
- Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 3-10. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2753>
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós Ibérica.
- Camilloni, A. R. W. de (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Letwin, & M. del C. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 133-150). Paidós.
- Camilloni, A. R. W. de (2016). La validez de la enseñanza y la educación: ¿todo a todos? En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa* (pp. 23-41). Paidós.
- Celman, S. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Letwin, & M. del C. Palou de Maté (Eds.), *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* (pp. 35-66). Paidós.
- Lipsman, M. (Comp.). (2023). *Las prácticas de enseñanza en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires en el marco de la pandemia por COVID-19 de 2020: III Jornadas de Relatos*

de Experiencias: Tecnologías, Innovación y Enseñanza en la Universidad. Área Pedagógica, Secretaría Académica, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires.

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Letwin, & M. del C. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 3-13). Paidós.

Palou de Maté, M. del C. (1998). La Evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Letwin, & M. del C. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93-132). Paidós.

Palou de Maté, M. del C., De Pasquale, R., & Pastor, L. (2001). *Enseñar y evaluar. Reflexiones y propuestas* (Colección Estudios Universitarios). Grupo Editor Multimedial.

Palou de Maté, M. del C. (2009). *Las prácticas evaluativas en la universidad: Un estudio de los exámenes orales* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. FILO:Digital. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1364>

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Santos, B. de Sousa (2007). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_274.pdf

Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: Un proceso de diálogo,

comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8553>

La lectura, la escritura y la oralidad en los estudios superiores

Estela Inés Moyano

estela.moyano@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

El trabajo de lectura y escritura en los estudios universitarios es el modo en que los estudiantes de todas las disciplinas (en el marco de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las ciencias humanas) abordan el conocimiento que necesitan para el logro del perfil de graduado que se propone en cada carrera. En efecto, más allá de las explicaciones que dan los docentes a cargo de las asignaturas que deben cursar para graduarse, los estudiantes necesitan leer textos para aprender contenidos, escribir textos para producir conocimiento aplicando esos contenidos a diferentes situaciones u objetos de análisis, así como manejar recursos de oralidad para comprender explicaciones docentes o para presentar sus propias producciones.

Esto implica que todo el proceso de la formación superior, desde el ingreso hasta la graduación, requiere del desarrollo de competencias para llevar adelante prácticas sociales como la lectura, la escritura y la oralidad especializadas.

Tanto los estudiantes como los docentes que se desempeñan en el nivel superior reconocen dificultades para llevar a cabo el tipo de prácticas que nos ocupan. Numerosos trabajos realizados en diferentes países de todo el globo han hecho su aporte y reflexión sobre esta problemática, proponiendo acciones para su resolución (Basset & Macnaught, 2024; Bawarshi & Reiff, 2010; Bazerman et al., 2010; Blanco Fernández & Moyano, 2021; Carlino & Cordero, 2023; Dreyfus et al., 2016; Montes & Vidal Lizama, 2017; Moyano & Vidal Lizama, 2023; Navarro et al., 2021; Parodi, 2010; Thaïss et al., 2012; Rose & Martin, 2012; entre muchos otros que, por ejemplo, se encuentran en los repositorios de ALES y WAC Clearinghouse). Por otra parte, en indagaciones realizadas en el marco de la implementación de programas de lectura y escritura en universidades hemos encontrado el reconocimiento de los estudiantes del obstáculo que les generan los textos a leer, así como la identificación de este problema por parte de profesores de diversas disciplinas.

En este trabajo me interesa abordar esta cuestión desde diferentes perspectivas. En primer lugar, explicaré las razones por las que considero que la lectura, la escritura y la oralidad académicas y profesionales deben ser objeto de enseñanza en la universidad. En segundo término, propondré una reflexión acerca de una propuesta de enseñanza, que incluye un posicionamiento tanto acerca de metodologías didácticas como de distribución de responsabilidades entre agentes institucionales. En tercer lugar, me centraré en un tipo de agente, los docentes de las diferentes disciplinas, a fin de explicar, desde mi posición, el rol que, entiendo, deben asumir frente a este desafío.

1. ¿Por qué enseñar lectura, escritura y oralidad en la universidad?

Como he explicado en otras oportunidades (Moyano, 2024, por ejemplo), tanto Halliday como Martin y otros estudiosos en el marco de la lingüística sistémico-funcional (Coffin, 2006; Christie & Martin, 1997; Halliday, 2004; Halliday & Martin, 1993; Hao, 2020a; Hao & Martin, 2024; Hood, 2010; Korner et al., 2007; Martin & Veel, 1998) han mostrado que el discurso de las ciencias naturales, sociales y humanas presentan características lingüísticas muy diferentes de las del lenguaje utilizado en las comunicaciones desarrolladas en ámbitos familiares para el intercambio de significados propios del sentido común.

En primer lugar, como todo especialista en alguna disciplina reconoce, los textos tienen, por ejemplo, numerosos términos técnicos que producen en los estudiantes extrañeza. Ese léxico, entonces, necesita serles explicado para facilitar que se familiaricen con él. Para ello, se usan definiciones que dan cuenta del significado que construyen, como la que se muestra en (1), definición de “regresión”. Los términos técnicos se marcan en negrita en el ejemplo.

1. Una perturbación en un **ecosistema** provoca la pérdida de **diversidad** en la comunidad. Si un **ecosistema** que se encuentra en una etapa clímax o cercana a él es alterado por una perturbación ambiental, el resultado será la sustitución de la **comunidad** existente por otra típica de estadios más inmaduros, que se mantendrá así mientras persista el agente perturbador. Este proceso se denomina **regresión**.

Sin embargo, las dificultades no se encuentran solo en el léxico, sino que los textos disciplinares utilizan recursos gramaticales particulares, como puede observarse en (1), retomado en parte en (2) y

en (3). En efecto, uno de esos recursos consiste en que la construcción de conocimiento disciplinar se realiza en el lenguaje mediante la compactación de significados oracionales en unidades menores, particularmente en construcciones nominales, para vincularlos lógicamente entre sí en una oración simple, con recursos atípicos para construir la conexión, como verbos o sustantivos (Halliday, 1998; Hao, 2020a y b; Martin, 2020). El lenguaje cotidiano, en cambio, expande esos significados en diversas oraciones que se van encajando sucesivamente. En los ejemplos, se desempaquetan esas compactaciones, a fin de mostrar cómo se construirían en un lenguaje más cercano al cotidiano. Las compactaciones se marcan en **negrita + cursiva**; las conexiones atípicas con subrayado.

2. Una ***perturbación*** en un ***ecosistema*** provoca la ***pérdida*** de diversidad en la ***comunidad***.

Desempaquetamiento: La comunidad pierde diversidad porque un ecosistema la perturba.

3. En cambio, durante el verano (Cuadro 3), ***la inclusión de Pasto Miel*** determinó un incremento en la producción de forraje...

Desempaquetamiento: En cambio, durante el verano (Cuadro 3), la materia seca producida por el forraje aumentó porque se incluyó Pasto Miel.

Otro recurso destacable consiste en la introducción de voces ajenas en el texto propio con diversos objetivos: dar sustento a las propias afirmaciones, respaldar resultados obtenidos en una investigación, rechazar posiciones de otros y diferenciarlas de las propias. En (4), por ejemplo, se construye la voz del autor (**negrita**) en oposición a las voces de otros (**cursiva**), que se rechazan (subrayado + negrita) por una razón (**cursiva + negrita**).

4. Ahora bien, **dos desafíos investigativos se abren aquí. Uno de**

ellos consiste en preguntarnos por la sociogénesis de las condiciones para la materialización de esta cultura en la práctica. Una tesis recurrente otorga el poder al cuerpo de delegados, por la situación neurálgica del subte en el transporte urbano. No obstante, esta relevancia no puede explicarnos un elemento variante en el tiempo. Un análisis de la secuencia causal del proceso de privatización del Subte, cambio de composición social y cultural de la fuerza de trabajo, estrategias de distintos destacamentos políticos, crisis de la estructura sindical, cambios en el Gobierno y contexto político, deben ser analizados en sus mutuas implicaciones.

Además, el discurso científico ha desarrollado diferentes recursos para incorporar esas voces (5). Para explicar la construcción de relaciones entre diferentes posiciones en los textos científicos, entonces, no basta solo enseñar cómo se construyen las citas directas o las reformulaciones, sino que se necesita ir más allá.

5. La mayor transparencia del agua de las lagunas ubicadas en Junín debido a su menor biomasa algal, permitiría el observado desarrollo de las macrófitas tal lo propuesto por Scheffer et al. (1993).

Por otra parte, los estudiantes se encuentran con tipos de texto (en su denominación técnica, géneros discursivos) que difieren de los que han aprendido en otras instancias. Por un lado, enfrentan los denominados por la Escuela de Sydney “géneros elementales” (Martin, 1989; Martin & Rose, 2008), como informes de diferente tipo, explicaciones que presentan diferentes características estructurales o los distintos modos de argumentación. Esos géneros han aparecido ya durante las trayectorias estudiantiles en manuales escolares, pero, en general, los estudiantes no han tenido oportunidad de reflexionar sobre su propósito, su estructura y los usos de lenguaje que los caracterizan: en una abrumadora mayoría de casos, no se tratan estos aspectos textuales ni en las asignaturas en las que aparecen

ni en las dedicadas a la enseñanza de la lengua. Por otra parte, en los estudios superiores aparecen nuevos géneros, como los académicos (análisis de caso, monografía, ensayo) y los profesionales (plan de negocios, descripción de flujograma, informes de diferente tipo). Éstos, en muchos casos, son unidades complejas: consisten en la combinación de géneros elementales en lo que se denomina “macrogéneros” (Eggins & Martin, 2003; Martin, 1994). Para comprender los textos que instancian macrogéneros, se requiere de la identificación de propósitos locales que permiten el logro de un propósito global que va más allá de cada uno de ellos.

En suma, los textos que encuentran los estudiantes en los estudios superiores presentan una gran novedad para ellos y por eso se constituyen en un desafío. No se trata, entonces, como se escucha en diversos espacios docentes, de un problema atribuible al estudiante. No se trata de que ellos presenten un déficit en su formación, por la razón que fuere. Se trata de que nunca antes han enfrentado textos escritos por expertos en una disciplina para otros expertos, o por expertos para estudiantes que se forman como profesionales en esas áreas del conocimiento o de la práctica profesional. Esto nos lleva a proponer como alternativa a la “teoría del déficit”, ampliamente generalizada, una “teoría de la novedad”. Dicho de otra manera, proponemos el reemplazo de una explicación de dificultades basada en el déficit de los estudiantes por una explicación basada en la novedad que ofrecen los textos, en términos de estructura y uso del lenguaje.

Cabe también rechazar la idea del aprendizaje por contacto: no se trata de que los estudiantes, por el mero hecho de abordar una y otra vez la lectura de textos especializados, van a acostumbrarse a encontrar los recursos de lenguaje mencionados y a comprender el significado que ellos construyen. Por el contrario, los recursos de lenguaje que aparecen en esos textos necesitan ser explicados. Los contenidos, los conocimientos producidos en un texto, están mediados por los recursos de lenguaje, propone Vigotsky (1998). Halliday (1993), por otra parte, afirma que el conocimiento es construido por

los recursos del lenguaje y que el aprendizaje, que es un proceso de significación, lo involucra, pues es el medio prototípico para la producción de significado. Hay, además, una larga tradición filosófica que plantea esa relación, aun en diferentes corrientes (Moyano & Blanco, 2021).

Es imposible disociar el significado, que deviene en conocimiento, del lenguaje. No se trata, como suponen Carlino & Cordero (2023), de que el lenguaje sea “una forma vacía” que se asocia a un significado. En la línea teórica que sostengo, se trata de significados que se manifiestan a través del lenguaje, que se encodifican a través del lenguaje para darles existencia, en una relación indisoluble. Los humanos pensamos a través del uso del lenguaje; comunicamos a través del uso del lenguaje lo que hemos pensado. Y cuando hablo de lenguaje lo hago en referencia al lenguaje verbal esencialmente, pero también a su combinación con otros. En el discurso científico, académico y profesional, interesa su combinación con el uso de gráficos y figuras (todo tipo de imágenes, incluyendo diagramas, fotografías, mapas, etc.).

En consecuencia, es imprescindible mostrar a los estudiantes, explicarles, cómo construyen significados los recursos con los que se encuentran en los textos de especialidad. El término que usamos para ese trabajo es “deconstrucción” (Moyano, 2007; 2013; 2022). Es necesario deconstruir el discurso para mostrar de qué manera el lenguaje construye significado. Y en el discurso científico, cómo construye conocimiento a través de diferentes géneros y de los recursos típicos que se encuentran en ellos. Numerosos estudios muestran este trabajo: Martin (1999a; 2009; 2019), Hood (2010), Korner et al. (2007), por ejemplo, para textos en inglés; Acebal (en referato); Moyano (2010a; 2014; 2023a); Serpa (2021; en referato); Vidal Lizama (2020; 2024), entre otros, para textos en español.

Desde luego, esos textos llevan a cabo actividades sociales y tienen propósitos sociales, tal como lo propone Martin (Martin, 1992; Martin & Rose, 2008) en sus definiciones de género discursivo. Por

lo tanto, en la academia y en los espacios laborales, los textos son, en la mayoría de las ocasiones, constitutivos de una actividad social (Martin, 1992), es decir, llevan a cabo la actividad por sí solos. En ese sentido, es relevante identificar la estructura del género que instancian los textos y explicar de qué manera esa estructura permite identificar las etapas, los pasos necesarios para lograr el propósito social perseguido. Esto, lejos de concentrarse exclusivamente en una actividad material (como la práctica de la investigación, la elaboración de un proyecto o de un plan, etc.), implica también la deconstrucción del texto para mostrar cómo esa actividad es llevada a cabo a través del uso del lenguaje. Son dos abordajes diferentes, aunque complementarios y necesarios ambos.

Muchas veces los docentes se preocupan porque los estudiantes no dedican tiempo a la lectura en el marco de las asignaturas que dictan. La explicación más probable para este fenómeno es que los estudiantes necesitan de esa deconstrucción. Necesitan de una lectura conjunta con los docentes (al menos de un texto en cada asignatura y en ocasiones reiteradas a lo largo de la carrera). Esta tarea implica, entonces, no solo explicar el contenido de los textos y la práctica social que realizan, sino cómo ese contenido es producido por recursos de lenguaje y cómo esa práctica se manifiesta en la estructura textual y en ciertas opciones lingüísticas características.

Si se explica el contenido, es posible que se resuelva una instancia particular, el caso puntual de un texto. Si se explica cómo se usa el lenguaje para construir ese contenido, se ofrecen herramientas para la lectura de otros textos y para la apropiación de opciones lingüísticas para producir por escrito textos propios. Asimismo, se ofrecen recursos para comprender y producir textos orales de contenido especializado, dado que presentan las mismas características. No se trata de oralidad de tipo familiar sino de la oralidad formal y académica, que utiliza el tipo de lenguaje que también se usa en los textos disciplinares escritos.

Si se explica solo la actividad académica o profesional que se espera

que el estudiante lleve a cabo, se resuelve una parte de la enseñanza. Si se espera que los estudiantes construyan esa práctica mediante textos (tarea imprescindible, porque las actividades académicas y profesionales están ligadas al uso del lenguaje), es necesario explicar cómo se construyen los textos que instancian géneros que constituyen esas actividades.

En suma, es necesario enseñar lectura, escritura y oralidad en la universidad porque los estudiantes enfrentan una novedad en relación con los textos que tienen que abordar. Esos textos son constitutivos de actividades sociales especializadas y ponen en juego una serie de recursos lingüísticos diferentes de los que han enfrentado hasta el momento: son recursos característicos de los textos que construyen conocimiento científico y exigen un abordaje explícito para su enseñanza.

2. ¿Cómo enseñar lectura, escritura y oralidad en la universidad?

En el marco de diferentes líneas de abordaje de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el nivel superior, se han diseñado talleres ubicados en el primer año de las carreras, centros de escritura, programas a lo largo de las diferentes carreras en una institución, propuestas en los que los docentes disciplinares se hacen cargo de la enseñanza de estas prácticas en sus propias asignaturas. Todas estas estrategias tienen diferentes propósitos, entienden la necesidad de los estudiantes de diferente manera, intentan resolver el problema con diferentes metodologías, se basan en diferentes marcos teóricos.

No me propongo en este escrito discutir las ventajas y las desventajas que pueden asignarse a cada caso, sino centrarme solo en una propuesta que he desarrollado a lo largo de muchos años (Moyano, 2017; 2025). Esta propuesta se ha mantenido relativamente estable,

aunque ha recibido algunas modificaciones debidas, por un lado, a la implementación en diferentes instituciones; pero por otro, a ajustes en mi manera de considerar, a partir de la acumulación de experiencia, un programa institucional a lo largo de las carreras y a través del currículum.

En primer lugar, la propuesta que definiendo tiene que estar centrada en el lenguaje, y particularmente, en la enseñanza de géneros discursivos. Las razones para esta opción fueron expuestas en el apartado anterior. En los diferentes programas que se implementaron siguiendo este diseño (Moyano, 2010b; 2017; 2018; 2023b) se han obtenido resultados muy auspiciosos, tanto en la modalidad presencial como en la modalidad a distancia (*Figuras 1 y 2*). Es notable cómo, con el tiempo de implementación, las primeras versiones de los textos de los estudiantes han mejorado a partir del trabajo de deconstrucción (*Figura 2*), probablemente por el aumento en la experticia del docente de lenguaje.

Figura 1

Resultados obtenidos en Psicoterapia I (2do cuatrimestre 2025).
Docente de Lenguaje: Prof. Anahí Varela Vallina)

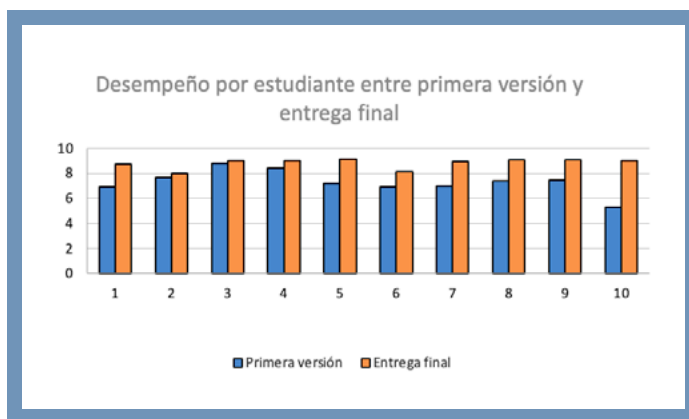
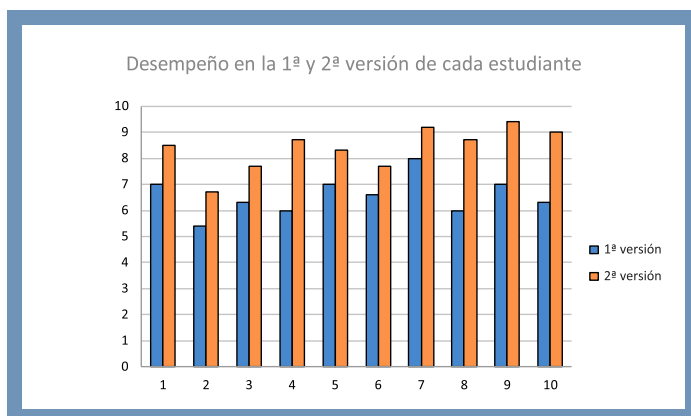


Figura 2

Resultados obtenidos en Metodología e Historia de la Matemática (1er cuatrimestre 2024. Docente de Lenguaje: Mg. Lorena Bassa Figueredo).



Se ha observado también, a partir de las diferencias halladas entre primeras versiones y versiones editadas, cómo los estudiantes progresan notablemente en la construcción de conocimiento disciplinar al apropiarse de los recursos de lenguaje adecuados y de la estructuración de los textos de acuerdo con el género que instancian (Moyano & Blanco, 2021). Asimismo, en dos trabajos que están en diferentes momentos antes de su publicación, y que surgen de investigaciones de campo, se ofrecen también apreciaciones positivas de los docentes disciplinares de dos instituciones en relación con la evolución de los estudiantes a partir de la enseñanza de lectura, escritura y oralidad realizada de manera compartida en sus asignaturas. Finalmente, esos mismos trabajos dan cuenta de evaluaciones favorables de los estudiantes en relación con todo el proceso. Siempre hay espacio para la mejora, y es importante que ello ocurra, pero el hecho es que los resultados son muy buenos desde el inicio de las implementaciones.

En segundo lugar, resulta importante destacar la necesidad de proponer espacios de trabajo conjunto entre profesores de lenguaje y docentes disciplinares. Este trabajo permite localizar en todos los cuatrimestres de una carrera, o al menos en una experiencia por año de cursada, un trabajo profundo sobre un género específico, propuesto por el docente disciplinar para enseñar los contenidos y evaluar los aprendizajes en su asignatura. Este trabajo conjunto asegura, por un lado, la reflexión sobre la estructura de un género y los recursos de lenguaje que lo caracterizan y que pueden también encontrarse, en una configuración diferente, en otros géneros; por otro lado, una profundización y una elaboración de los contenidos puestos en juego. Como ya hemos señalado, esto ofrece a los estudiantes herramientas muy necesarias para el desarrollo de competencias para las prácticas de lectura, escritura y oralidad académicas y profesionales, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de contenido en una asignatura dada. A lo largo de una carrera, permitirá lograr el perfil de graduado esperado.

La relación entre un docente especializado en lenguaje y uno especializado en la disciplina puesta en juego en una asignatura se realiza dentro y fuera del aula. La interacción fuera del aula tiene lugar en el proceso de negociación, donde ambos tipos de profesores aportan sus conocimientos específicos y colaboran entre sí para la propuesta del trabajo a los estudiantes, cada uno desde su especialidad y desde el rol que les compete. La negociación implica una serie de acuerdos imprescindibles, que, pese a haber sido descriptos, es posible que incluyan aspectos no considerados en esa descripción inicial (Moyano, 2010; Moyano & Giudice, 2016). El trabajo conjunto dentro del aula requiere de roles diferenciados, en los que los docentes contribuyan al proceso según su especialidad pero en unidad, dando cuenta de todo el trabajo de negociación. Diversas experiencias en los programas ya instalados permiten observar el valor de esta modalidad, tanto en sus resultados como en las decisiones compartidas (Bassa

Figueredo & Retamal Hoffman, 2023; Blanco & Moyano, 2023; Serpa, 2021, entre muchas otras experiencias).

En el marco de la negociación, existe la necesidad de concientización de los docentes disciplinares, ya que, en general y en un primer momento, la mayoría de ellos no identifica la necesidad de enseñar lectura y escritura en el nivel superior y, mucho menos aún, en el marco de sus asignaturas (Moyano, 2009). Particularmente, y sobre todo en materias de tipo práctico más que teórico, o en asignaturas correspondientes a ciencias exactas, muchos (aunque no todos) no identifican la necesidad de la enseñanza del trabajo con textos. Cabe señalar que, en estos casos, la producción textual permite una reflexión sobre “lo que se hace” en la práctica. Ofrece la posibilidad de proyectar, describir, analizar y explicar la actividad que se lleva a cabo, así como argumentar sobre las decisiones que se toman a lo largo de la tarea. De esta manera, la comprensión de la actividad práctica es mayor y se vincula con elementos teóricos vistos en ésta o en otras asignaturas de la carrera. Por otra parte, la mayoría de los docentes adscribe a la teoría del déficit y necesita ser persuadido de la teoría de la novedad. Poco a poco, estas concepciones se van modificando en el trabajo conjunto.

En tercer lugar, la implementación de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad a lo largo de las carreras que se dictan en una institución y orientada a todos los estudiantes resulta de suma importancia. La enseñanza de estas prácticas en relación con textos académicos y profesionales no da efectos inmediatos, más allá de los resultados que se obtienen en la escritura de un texto en una asignatura específica. Es por esa razón que entendemos que no basta con un curso inicial, un centro de escritura o la enseñanza en una materia aislada. La oportunidad de trabajar géneros se limitaría a tres o cuatro a lo sumo en un taller inicial, a uno en ocasiones puntuales en un centro de escritura, al igual que en el caso de aplicación a cargo de los docentes de una asignatura. En un programa institucional es importante repetir con diversos géneros y en todas las instancias

posibles una propuesta didáctica sistemática (por caso, Leer y Escribir para Conocer [LEC], descrita en Moyano, 2007; 2013; 2022; 2023a). Esto permite que los estudiantes adopten un modo de trabajo para el abordaje de géneros discursivos, que puedan aplicar de manera autónoma luego de haberlo aprendido gracias a su utilización en repetidas oportunidades. Esto puede hacerse solo si se seleccionan diferentes asignaturas a lo largo de la carrera, desde el primero al último año, en las que se dedique tiempo a la lectura y a la producción textual según la propuesta que vengo desarrollando aquí. Deconstruir diferentes géneros discursivos a lo largo de la carrera, revisando su estructura y los recursos lingüísticos propios del tipo de discurso, resulta productivo en términos de aprendizaje, sobre todo si se piensa la estrategia desde la heteronomía o actividad conjunta hacia la autonomía o actividad independiente.

Finalmente, considero que toda una institución debe estar comprometida con esta tarea: desde las máximas autoridades hasta la totalidad de los docentes. Entiendo, como he propuesto en otras oportunidades, que se necesita conformar un equipo de profesores de lenguaje con una orientación teórica específica que entienda el lenguaje como recurso para la construcción de significado y que se especialice en el abordaje de textos académicos y profesionales y en la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad a partir de géneros discursivos. También, que ese equipo tiene que distribuirse para trabajar conjuntamente con los docentes disciplinares de asignaturas específicas a cada carrera a lo largo de los cuatrimestres que contemple su diseño. Pero también creo que existe la necesidad de formación de los docentes disciplinares para capacitarlos de manera que puedan ellos mismos ocuparse de la enseñanza de las prácticas que discutimos aquí, tanto acompañados por docentes del equipo especializado en lenguaje como de manera independiente. Desde luego que no se trata de formarlos como lingüistas, pero sí de darles a conocer aspectos centrales que hacen al objetivo planteado. En el próximo apartado desarrollaré este punto.

3. ¿Cuál es el rol de un docente disciplinar en programas de lectura, escritura y oralidad en la universidad?

De la propuesta sintetizada en el apartado anterior, me interesa especialmente profundizar brevemente acerca del rol que el docente disciplinar tiene en un programa de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en el nivel superior de educación. Es de destacar, en primer lugar, que no estoy pensando en iniciativas individuales sino en una acción institucional que se proponga contribuir a la formación de los estudiantes en este sentido como contribución a su trayectoria desde el inicio de los estudios hasta su graduación.

Como señalé antes, el programa que estoy proponiendo incluye dos tipos de tarea para el profesor disciplinar. El primer tipo consiste en el trabajo conjunto con profesores especialistas en lenguaje, que se efectiviza en una asignatura por cuatrimestre por carrera, a las que llamaremos “asignaturas asociadas al programa”. El segundo se trata del trabajo relativamente independiente del docente disciplinar en el aula, como complemento de lo que se realiza en las asignaturas asociadas al programa.

Para que los docentes disciplinares estén en condiciones de llevar a cabo este trabajo, necesitan una formación adicional. Esto se debe a que su especialidad está centrada en su disciplina y no en estudios del lenguaje ni en una pedagogía orientada a la lectura, la escritura y la oralidad. No me refiero a esto como un déficit, como interpretan Cordero & Carlino (2023) a partir de mis escritos, sino como una especialización en otra área del conocimiento y la práctica. Si bien muchos docentes son investigadores, y por lo tanto manejan géneros discursivos académicos, otros se dedican a la profesión, y por lo tanto conocen los géneros discursivos que se requieren en el desempeño de su actividad, pero no tienen, en su mayoría, reflexión sobre usos del lenguaje que se corresponden con el discurso especializado, dado que queda fuera de su formación profesional. Por otro lado, tampoco la tienen sobre una didáctica efectiva para la enseñanza de

la lectura, la escritura y la oralidad. Esto ha sido manifestado en comunicaciones personales por numerosos docentes con los que me he vinculado a lo largo de varias décadas (Moyano, 2025). Asimismo, ha sido relevado en la práctica de la implementación de programas, como se ha mostrado en la selección de unos pocos casos en Moyano (2009). Finalmente, como señalé antes, muchos docentes atribuyen las dificultades encontradas por los estudiantes para leer y producir textos escritos y orales en el marco disciplinar a fallas en su formación anterior, sin reconocer la novedad con la que los estudiantes se encuentran. Este último aspecto en su conceptualización evidencia que han naturalizado el tipo de discurso y los géneros discursivos con los que están habituados a trabajar. Es cierto que existen docentes preocupados por enseñar lectura y escritura. Es cierto también que muchos de ellos se ocupan de hacerlo. En esos casos, enriquecer esa práctica de enseñanza e integrarla a la de toda la institución unificando el enfoque puede ser un buen aporte para los estudiantes.

Una manera de obtener esa formación necesaria es a través de la negociación entre pares, en el trabajo conjunto. Sin embargo, en la mayoría de las experiencias se observa que es necesario un nivel de explicitación mayor de todo lo que implica la contribución de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad especializadas a la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, que como consecuencia contribuye a su permanencia en la institución hasta su graduación.

Asimismo, pero de modo más acentuado, se requiere que los docentes disciplinares que vayan a realizar estas prácticas de enseñanza en su asignatura sin el apoyo de un docente especializado en lenguaje tengan la oportunidad de reflexionar acerca de las cuestiones relevantes que hacen a este tipo de trabajo. Es necesario también que obtengan formación explícita acerca de cómo llevar a cabo la enseñanza de estas prácticas en consonancia con lo que se realiza en el marco de todo el programa.

Con esa finalidad, se propone el dictado de instancias formativas

al interior de la institución que incluyan los siguientes puntos: a) la justificación de la enseñanza de prácticas letradas en el nivel superior de educación, considerando por un lado la novedad que encuentran los estudiantes en relación con los textos disciplinares y, por otro, la relación entre lenguaje, pensamiento y construcción del conocimiento; b) la propuesta global del programa institucional en el que se insertan y el impacto que se puede generar mediante su aplicación; c) la propuesta didáctica que se implementa en el programa para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad especializadas así como los resultados que genera (en el caso de un programa con el modelo que propongo se trata de LEC); d) conceptos teóricos esenciales, como el de género discursivo y la descripción de algunos recursos lingüísticos clave; y e) acciones sugeridas a los docentes disciplinares para concretar la enseñanza de la lectura o la producción de un texto como trabajo práctico en su asignatura, atendiendo a los conceptos teóricos propios de su materia y a las características del género discursivo que propongan en la consigna y de los recursos de lenguaje que lo caracterizan.

¿Qué se espera, entonces, de los docentes disciplinares? Que, a partir de la comprensión de la iniciativa, su fundamentación y sus principios teóricos básicos, estén preparados para acompañar mejor el proceso de trabajo conjunto con docentes de lenguaje y puedan realizar acciones independientes en sus asignaturas cuando no tienen ese acompañamiento. En cuanto al trabajo independiente, estoy pensando en al menos un trabajo de lectura conjunta en el cuatrimestre y un trabajo de escritura o producción oral en el mismo período. Para facilitar el trabajo independiente de los docentes disciplinares, se debe ofrecer desde el equipo del programa, además de la formación, un acompañamiento desde fuera del aula o un espacio de consultas para orientarlos.

Cursos del tipo propuesto se han venido desarrollando en diversas instituciones con un grado de recepción muy interesante. En cuanto

al acompañamiento a los docentes disciplinares que no trabajan asociados en el aula a docentes del lenguaje, hay un trabajo incipiente que se lleva a cabo en uno de los programas implementados en Argentina (Moyano, 2023b). Asimismo, se pueden mencionar experiencias en Chile (Leiva, 2024; Vidal Lizama & Leiva, en referato) y en Colombia (Álvarez Uribe, Benítez Velázquez & Rosado Mendinueta, 2018), ambas basadas en el mismo marco teórico que propongo. En el marco de la enseñanza en inglés, interesa mencionar la experiencia reportada por Macnaught et al. (2022), que parte del acompañamiento al interior del aula hasta el trabajo independiente del docente disciplinar.

Reflexiones finales

La enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad especializadas deben ser emprendimientos institucionales orientados a contribuir a la construcción de conocimiento disciplinar de parte de los estudiantes y a su formación en prácticas académicas y profesionales llevadas a cabo a través del lenguaje. Estos emprendimientos, formalizados como programas a lo largo de la carrera y a través del currículum, contribuyen a la permanencia de los estudiantes en sus trayectos de formación hasta llegar a una graduación que les permita obtener el perfil propuesto por el diseño de la carrera que hayan elegido y deban involucrar a toda la institución y sus actores. Esta tarea permite que los estudiantes aprendan a producir textos como instancias de algunos géneros académicos y profesionales y que se apropien de un procedimiento para abordar de manera independiente nuevos géneros en el futuro.

Referencias

- Acebal, M. (en referato). De la práctica observada a la observación de la práctica: descripción del género Registro de observación de la enseñanza de actividades físicas. *Revista Signos*.
- Álvarez Uribe, S., Benítez Velasquez, T., & Rosado Mendinueta, N. (2018). Español Académico para aprender en las disciplinas: perspectivas de la implementación de un programa institucional para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación superior. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 12 (24), 32-55. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/38>
- Bassett, M., & Macnaught, L. (2024). Embedded approaches to academic literacy development: a systematic review of empirical research about impact. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2354280>
- Bassa Figueredo, L., & Retamal Hoffman, A. (2023). Sobre el proceso del trabajo como construcción discursiva. El Trabajo Final como instancia de integración de conocimientos: Diagnóstico y Plan Comunicacional. En A. Retamal Hoffman & S. Errecalde, S. (Eds.), *Procesos en (De)Construcción. Ideas para trabajar junto a las organizaciones* (pp. 147-175). Universidad Nacional de Guillermo Brown.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. Parlor Press and WAC Clearinghouse.
- Bazerman, Ch., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P., & Stansell, A. (Eds.). (2010). *Traditions of Writing Research*. Routledge.

- Blanco Fernández, J., & Moyano, E. I. (2021) Propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura con base en la lingüística sistémico-funcional: contextos anglófono e hispanohablante. *Revista DELTA*, 37(3), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202152956>
- Blanco, N., & Moyano, E. I. (2023). Enseñanza proyectual como introducción a la formación científico-tecnológica. En N. H. Blanco y G. Kneeteman, G. (Eds.). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: apuntes para el debate*. Universidad Nacional Guillermo Brown.
- Carlino, P., & Cordero, G. (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: Enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar. *Lengua y Sociedad*, 22(2), 35-64. <https://www.academica.org/paula.carlino/306.pdf>
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). (1997). *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school*. Continuum.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education*. The SLATE Project. Palgrave Mcmillan.
- Eggins, S., & Martin, J.R. (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional. *Revista Signos*, 36(54), 185-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400005>
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a Language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116. <https://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HallidayLangBased.pdf>
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and Relations. Regrammaticising

- experience as technical knowledge. En J. R. Martin & R. Veal. *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (pp. 185–235). Routledge.
- Halliday, M. A. K. (2004). *The Language of Science* (Vol. 5). En J. Webster (Ed.), *The collected Works of M. A. K. Halliday*. Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. University of Pittsburgh Press.
- Hao, J. (2020a). *Analysing Scientific Discourse from a Systemic Functional Perspective: A framework for exploring knowledge building in biology*. Routledge.
- Hao, J. (2020b). Nominalisations in scientific English: a tristratal perspective. *Functions of Language*, 27(2), 143–173. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/fol.16055.hao>
- Hao, J., & Martin, J. R. (Eds.). (2024). *The Discourse of History: A Systemic Functional Linguistic Perspective*. Cambridge University Press.
- Hood, S. (2010). *Appraising Research. Evaluation in Academic Writing*. Palgrave Macmillan.
- Korner, H., McInnes, D., & Rose, D. (2007). *Science literacy*. NSW AMES.
- Leiva, N. (2024). Enseñanza de habilidades comunicativas en carreras de ciencias básicas: principios de lingüística pedagógica en el Proyecto Ciencia 2030. En R. Esteves, R. C. Lassalvia, & M. Tulio. XVIII Congreso ALSFAL. *Linguística sistêmico-funcional na America Latina: Novos caminhos para o diálogo, entendimento e reconexão* (pp. 205–215). Capes.

- Macnaught, L., Bassett, M., van der Ham, V., Milne, J., & Jenkin, C. (2022). Sustainable embedded academic literacy development: the gradual handover of literacy teaching. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2048369>
- Martin, J. R. (1989) *Factual writing. Exploring and challenging social reality*. Oxford University Press.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Benjamins.
- Martin, J. R. (1994). Modelling big texts: a systemic functional approach to multi-genericity. *Network*, 21, 29-52. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/langct.20003.mar?TRACK=RSS>
- Martin, J. R. (1999). Grace: the logogenesis of freedom. *Discourse Studies*, 1(1), 29-56. <https://doi.org/10.1177/1461445699001001003>
- Martin, J. R. (2009). Boomer dreaming: the texture of recolonisation in a lifestyle magazine. En G. Forey & G. Thompson (Eds.), *Text-type and Texture* (pp. 252-284). Equinox.
- Martin, J. R. (2019). Discourse semantics. En G. Thompson, W. Boucher, L. Fontaine & J. Y. Liang (Eds.), *The Cambridge Handbook of Systemic Functional Linguistics* (pp. 358-381). Cambridge University Press.
- Martin, J. R. (2020). Metaphors we feel by: stratal tension, *Journal of World Languages*, 6 (1-2), 8-26. https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1080/21698252.2020.1720158/html?utm_source=researchgate.net&utm_medium=article

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Equinox.

Martin, J. R., & Veel, R. (Eds.). (1998). *Reading Science*. Routledge.

Montes, S., & Vidal Lizama, M. (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, 50, 73-90. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49252>

Moyano, E. I. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSE. *Revista Signos*, 40(65), 573-608. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>

Moyano, E. I. (2009). Negotiating Genre: Lecturer's Awareness in Genre Across the Curriculum Project at the University Level. En Ch. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 449-464). The WAC Clearinghouse and Parlor Press.

Moyano, E. I. (2010a). Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso & Sociedad*, 4(2), 294-331. <https://revistes.ua.es/dissoc/article/view/29370>

Moyano, E. I. (2010b). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>

Moyano, E. I. (2013). Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En E. I. Moyano (Coord). *Aprender ciencias y humanidades:*

una cuestión de lectura y escritura. *Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 109-155). UNGS.

Moyano, E. I. (2014). La Discusión en artículos de Microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Revista Onomázein*, Número Especial IX ALSFAL (2014), 161-185. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.4>

Moyano, E. I., & Giudice, J. (2016). Negotiation Between Professional Peers: Critical Strategy for a Reading and Writing Program at the University Level. *Ilha do Desterro*, 69(3), 157-172. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p157>

Moyano, E. I. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Lenguas Modernas*, 50, 47-72. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251/51717>

Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante un programa a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Revista DELTA*, 34(1), 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>

Moyano, E. I., & Blanco, N. H. (2021). Función del lenguaje en los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Revista Signum* 24(3), 95-116. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/41653>

Moyano, E. I. (2022). 'Appliability' of SFL in two academic contexts in Argentina: developing teaching academic genres in Spanish. En Caldwell, D., Knox, J., & Martin J. R. (Eds.) *Developing Theory:*

A Handbook in Applicable Linguistics and Semiotics (pp. 197-210). Bloomsbury.

Moyano, E. I. (2023a). Requerimientos para la formación docente en enseñanza de la lectura y la escritura disciplinares en los niveles secundario y superior. En M. S. Herrera Martínez & M. E. Flores Treviño (Eds.), *Literacidad, Discurso y Traducción (ELM/ELE/ESL)* (pp. 220-243). Universidad Autónoma de Nuevo León y Fontamara.

Moyano, E. I. (2023b). A WAC/WID experience in Argentina: Working for a high degree of institutionalization. En M. Kelly, H. Falconer, C. González, & J. Dahlman (Eds.), *Adapting the Past to Reimagine Possible Futures: Celebrating and Critiquing WAC at 50* (pp. 205-218). WAC Clearinghouse.

Moyano, E. I., & Vidal Lizama, M. (2023). Introducción. El campo de la enseñanza de la escritura en América Latina: Trayectorias y futuras direcciones. En E. I. Moyano & M. Vidal Lizama (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en América Latina: opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar* (pp. 3-21). WAC Clearinghouse.

Moyano, E. I. (2024). La construcción de un marco teórico para una política necesaria: Enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad académicas en el nivel superior. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 21(16), 43-65. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/47636/47998>

Moyano, E. I. (2025). Génesis, implementación y desarrollo de programas de escritura en Argentina. En F. Castagno & D. Waigandt (Eds.). *Hacia universidades multiletradas. Pensar y hacer en red*. ANARCHIVO y EDUNER.

- Navarro, F., Lopes Cristovao, V. L., & Bagio Furtuoso, V. (Eds.). (2021). *Letramentos Acadêmico-Ciêntificos no Ensino Superior: um olhar latino-americano*. *Signum: Estudos da Linguagem*, 24(1). <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p10>
- Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012) *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero Descripción de Flujograma. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 77-96. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a02>
- Serpa, C. (en referato). ¿Historia o Respuesta? Aportes de la Lingüística Sistémico Funcional al debate en torno a la “narración de hechos” en la contestación a la demanda. *Forma y Función*.
- Thaiss, Ch., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Vidal Lizama, M. (2020). Aproximación al ensayo académico como género de formación en Ciencias sociales: el caso de Sociología. *Revista DELTA*, 36(4), 1-26. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360405>
- Vidal Lizama, M. (2024). History in Arts: Exploring the Past to Cultivate Students' Gaze. En J. Hao & J. R. Martin (Eds.), *Historical*

discourse in English, Spanish and Chinese: a systemic functional linguistic perspective. Cambridge University Press.

Vidal Lizama, M., & Leiva, N. (en referato). Integración de estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades comunicativas en carreras de ciencias básicas: una perspectiva sistémico-funcional. *Revista DELTA*.

Vigotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.

Enseñanza con problemas, desafíos y proyectos: un proceso en espejo con la vida

Marcela Marta Imperiale
mmimperiale@gmail.com

Introducción

La enseñanza siempre es una actividad que genera reflexiones y controversias por la complejidad del proceso mismo y por los múltiples actores que, directa o indirectamente, intervienen durante su transcurrir. El propósito de este apartado es acompañar a los docentes universitarios que intentan repensar sus propuestas de formación con experiencias y conceptos que involucren activamente a los estudiantes que transitan nuestra universidad.

Pensemos por un momento en las escenas propias de la vida profesional, allí donde los estudiantes están insertos o se insertarán en el mediano plazo. Les propongo que cada uno de ustedes tome unos minutos para configurar estos escenarios en función de la actividad profesional que realiza, de las características de la disciplina en la que se desempeña y teniendo en consideración el perfil profesional de la carrera en la que enseña. Piensen en cuántos actores participan de la escena y quiénes son, de qué tiempos disponen para su tarea, cuáles y de qué tipo son los recursos que necesitan, en qué ámbito suceden los encuentros (oficinas, laboratorios, aire libre, encuentros en sitios de *coworking*, citas virtuales, talleres, empresas y demás), cuál es la modalidad de trabajo que se desarrolla, así como el tipo de saberes, habilidades y actitudes (competencias) que tienen los actores que intervienen/participan.

Me agrada pensar que múltiples escenas se han configurado en su imaginación: escenarios organizacionales y empresariales, del ámbito de la salud, de la educación, del mundo judicial, de la ingeniería, de la salud mental, de la comunicación, del diseño gráfico o arquitectónico, entre muchos otros. Ahora, los invito a visitar las propuestas de formación que conocen en el cotidiano de las universidades, qué consideran que podría transformarse, qué podríamos aprender de la vida profesional que vivenciamos, cuál/es aspectos sería importante rediseñar para estar atentos al presente y al futuro. Un futuro tan inmenso como incierto. Un futuro en el cual los estudiantes tendrán que convivir y seguir aprendiendo, y desde su pequeño sitio personal, construir un mundo más humano.

Quisiera finalizar este primer segmento con el espejo como metáfora: reflejan, confiesan, dan forma, ocultan... Tomar la idea de espejo como símbolo que, por sus múltiples sentidos, tiene un gran valor desde lo cultural y lo educativo. Un espejo que representa más que un simple objeto: es otro mundo posible. De este modo, entender a la enseñanza como un espejo de la vida, en general, y de la vida profesional, en particular. Una vida profesional cargada de proyectos por

emprender, de situaciones problemáticas que atender y afrontar, una vida profesional real que presenta desafíos complejos por resolver. Nuestro compromiso como profesores universitarios es desplegar estrategias de enseñanza cargadas de sentido y que hagan espejo con las necesidades reales de la vida.

Iniciemos, entonces, nuestro itinerario.

Enseñar con desafíos, problemas y proyectos

Las metodologías activas de enseñanza han cobrado relevancia como respuesta a las necesidades de formación integral, situada y contextualizada. En oportunidad de este artículo, abordaremos tres de ellas: la enseñanza centrada en proyectos, la enseñanza basada en problemas y la enseñanza basada en desafíos. Este apartado se centra en analizar y comparar cada una de las estrategias, destacando sus características, propósitos y los principales aportes al proceso educativo. En todos los casos, estas estrategias se destacan por su capacidad para involucrar al estudiante en situaciones reales, promoviendo el desarrollo de competencias profesionales centrales para el nuevo escenario de la educación superior.

El aporte fundamental de las estrategias activas de enseñanza es que se centran en la calidad de lo que el estudiante hace, la forma en la que piensan y actúan los estudiantes luego de transitar por actividades específicamente concebidas para provocar razonamientos de alto nivel y la transformación de las estructuras conceptuales a través de las cuales razona y actúa (Paricio, 2019).

Este apartado continuará con la presentación de una situación profesional, situada y real, de un docente que transita la experiencia de enseñar en las aulas universitarias. Su desafío es contribuir a la formación integral de quienes, en un futuro próximo, participarán activamente de la sociedad.

Apostar a las estrategias activas de enseñanza

Compartimos la vivencia de Juan Manuel, un profesor muy entusiasta. Recientemente, ha decidido renovar su enseñanza y explorar algunas estrategias que ha comentado con colegas en reuniones de la facultad. Según escuchó, las denominadas estrategias de enseñanza activa propician que los estudiantes se involucren en su aprendizaje, indaguen en los contenidos disciplinares más allá de la repetición, se incentiven al momento de profundizar en sus conocimientos y desplieguen competencias blandas y transversales propias del perfil profesional.

Las tres estrategias comparten ciertas características comunes que:

- Involucran a los estudiantes en problemas del mundo real y los hacen partícipes del desarrollo de soluciones específicas. Los sitúan en temas, problemas o retos de la comunidad local, nacional o internacional que plantean dilemas y soluciones innovadoras.
- Requieren del trabajo en equipos, propician el diálogo, el intercambio de ideas y la participación. Considerar nuevos modos de agrupamiento de los estudiantes se torna necesario para el logro de los propósitos de aprendizaje.
- Promueven que el profesor priorice y jerarquice los temas de la materia que tiene a su cargo e identifique aquellos contenidos irrenunciables y centrales.
- Invitan al profesor a revisar los tiempos de trabajo previstos en la materia. Para diseñar estas propuestas es importante reorganizar los tiempos de trabajo y planificar con detenimiento las actividades áulicas y los momentos de trabajo autónomo.

- Implican la consideración de distintos espacios para la enseñanza y el aprendizaje (talleres, laboratorios, bibliotecas, otros organismos e instituciones de la comunidad, visitas a expertos, sin perder de vista las potencialidades de los espacios virtuales).
- Invitan a articular el trabajo de la materia con otras asignaturas del plan de estudio, compartiendo ideas de trabajo formativo, evitando superposición de esfuerzos y sumando iniciativas que promuevan el logro de perfil formativo.
- Requiere un trabajo detenido de planificación de la materia previo al inicio de la cursada y, con la misma intensidad, una postura flexible al momento de redirigir acciones por emergentes no previstos.
- Desafían a estar muy atentos al seguimiento de las trayectorias individuales y a la evaluación constante de los estudiantes, ofreciendo retroalimentación formativa en cada momento y brindando tutorías que no demoren el avance de los equipos.
- Invitan a vincularse con otras áreas o departamentos de la institución para identificar las condiciones organizacionales que favorecerán u obstaculizarán las actividades que desea desarrollar.

Indagar sobre las estrategias de enseñanza

Tomando en consideración los puntos anteriormente mencionados, Juan Manuel decidió abocarse al análisis de tres estrategias: proyectos, problemas y desafíos.

Figura 1

Proyectos, problemas y desafíos: Principales características



Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos se fundamenta en la realización de una tarea significativa que culmina en un producto final. Esta metodología promueve la integración de saberes, la planificación colaborativa y la resolución de problemas en contextos reales. El estudiante asume un rol activo, mientras que el docente actúa como facilitador del proceso (Díaz Barriga 2006, Perrenoud 2009, Blanchard y Muzás 2016).

Zambrano Briones (2022) sostiene que trabajar con foco en los proyectos favorece el desarrollo de habilidades como la autonomía, la comunicación efectiva y la gestión del tiempo, permitiendo, además vincular los contenidos curriculares con las situaciones del entorno, lo que fortalece la motivación y el sentido del aprendizaje.



Aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas parte de una situación problemática que requiere ser analizada, comprendida y resuelta. Esta estrategia se centra en el proceso de indagación, en el desarrollo del pensamiento crítico y en la toma de decisiones fundamentales (Branda 2004, Escribano 2008, Araujo y Sastre 2008).

Recientemente, los autores Pazos - Yerovi y Aguilar - Gordón (2024) destacan que esta metodología promueve la autorregulación cognitiva, la argumentación y el trabajo colaborativo.

El ABP resulta especialmente relevante en disciplinas donde el análisis de situaciones problemáticas reales permite aplicar los conocimientos teóricos a situaciones prácticas.



Aprendizaje basado en desafíos

El aprendizaje basado en desafíos propone situaciones reales y complejas que interpelan al estudiante desde una perspectiva social, ética o profesional. A diferencia de las demás estrategias, a través de los desafíos se busca generar soluciones innovadoras y sostenibles que impacten positivamente en el entorno.

El Centro de Innovación Docente de la Universidad del Desarrollo (2021) señala que esta metodología hace relevante el aprendizaje, pues plantea a los estudiantes problemas suficientemente grandes para aprender nuevas ideas o herramientas para resolverlos, pero a la vez lo suficientemente cercanos para que les sea importante encontrar una solución. Una gran variedad de contenidos curriculares pueden ser abordados a través de este enfoque dado que los estudiantes deben ser capaces de desarrollar una estrategia integral al momento de afrontar el desafío.

Conversando con una colega del área pedagógica de la facultad, accedió al documento “Aprendizaje basado en retos” (EduTrends, 2015) y se centró en el análisis de un cuadro que sintetiza las características principales y establece ciertas diferencias propias de cada una de las estrategias.

Tabla 1
Análisis comparativo entre el aprendizaje basado en proyectos, problemas y retos

Técnica/ Característica	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje basado en problemas	Aprendizaje basado en retos
Aprendizaje	<p>Los estudiantes construyen su conocimiento a través de una tarea específica (Swiden, 2013). Los conocimientos adquiridos se aplican para llevar a cabo el proyecto asignado.</p>	<p>Los estudiantes adquieren nueva información a través del aprendizaje autodirigido en problemas diseñados (Boud, 1985, en Savin-Baden y Howell Major, 2004). Los conocimientos adquiridos se aplican para resolver el problema planteado.</p>	<p>Los estudiantes trabajan con maestros y expertos en sus comunidades, en problemáticas reales, para desarrollar un conocimiento más profundo de los temas que están estudiando. Es en propio reto lo que detona la obtención de nuevo conocimiento y los recursos o herramientas necesarios.</p>
Enfoque	<p>Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática, relevante y predefinida, para la cual se demanda una solución (Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, 2014).</p>	<p>Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y normalmente ficticia, para la cual no se requiere una solución real (Larmer, 2015).</p>	<p>Enfrenta a los estudiantes a una situación problemática relevante y abierta, para la cual se demanda una solución real.</p>

Producto	Se requiere que los estudiantes generen un producto, presentación o ejecución de la solución (Larmer, 2015).	Se enfoca más en los procesos de aprendizaje que en los productos de las soluciones (Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, 2014).	Se requiere que estudiantes creen una solución que resulte en una acción concreta.
Proceso	Los estudiantes trabaja con el proyecto asignado de manera que su abordaje genere productos para su aprendizaje (Moursund, 1999).	Los estudiantes trabajan con el problema de manera que se ponga a prueba su capacidad de razonar y aplicar su conocimiento para ser evaluado de acuerdo a su nivel de aprendizaje (Barrows y Tamblyn, 1980).	Los estudiantes analizan, diseñan, desarrollan y ejecutan la mejor solución para abordar el reto en una manera que ellos y otras personas pueden verlos y medirlo.
Rol del profesor	Facilitador y administrador de proyectos (Jackson, 2012).	Facilitador, guía, tutor o consultor profesional (Barrows, 2001 citado en Ribeiro y Mizukami, 2005).	Coach, co-investigador y diseñador (Baloian, Hoeksema, Hoppe y Milrad, 2006).

Nota. Edu Trends (2015)

El cuadro resumen es interesante porque permite apreciar que las tres estrategias (proyectos, problemas y desafíos) constituyen metodologías activas que colocan al estudiante en el centro del proceso formativo, promoviendo su participación, autonomía y pensamiento crítico.

El **aprendizaje basado en proyectos** se caracteriza por la realización de tareas concretas que culminan en un producto final, integrando investigación, planificación y colaboración. Este enfoque transforma

el rol del docente en guía y del estudiante en protagonista, favoreciendo aprendizajes significativos y contextualizados.

Por su lado, el **aprendizaje basado en problemas** parte de situaciones problemáticas reales que requieren análisis y resolución, desarrollando habilidades como la toma de decisiones, la argumentación y la autorregulación cognitiva.

Finalmente, el **aprendizaje basado en desafíos** propone retos vinculados al entorno social o profesional, que demandan soluciones creativas, sostenibles y colaborativas, fortaleciendo competencias como el liderazgo, la ética y la innovación.

Las estrategias mencionadas comparten una orientación constructivista, activa por parte del estudiante, y requieren, por parte del profesor, una planificación didáctica cuidadosa, que apueste por una evaluación auténtica y formativa, así como una mediación docente que promueva la reflexión y el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje.

Seguir aprendiendo, colaborar con otros

El profesor Juan Manuel (protagonista simulado de este apartado) considera como muchos otros docentes que, en estos últimos tiempos, los estudiantes tienen disponible un caudal de información muy importante. Los avances de la virtualidad y de las herramientas de inteligencia artificial generativa, sumados a los dispositivos de comunicaciones con los que cuentan, hacen que éste sea un escenario propicio para que las estrategias de enseñanza activa comiencen a irrumpir en sus clases.

Tomando un café con colegas, intercambiaban opiniones sobre el futuro de la enseñanza. Algunos parecían desconcertados; otros, resistentes a aceptar que los cambios llegaron para quedarse, que el perfil de estudiantes cambió y que serán los profesores, una vez

más, quienes tendrán que transformar el modo de enseñar eligiendo profesionalizarse.

En estos meses de trabajo, avanzó firmemente en la mejora de la propuesta. Trabajó teniendo en cuenta la obra *Sumergirse en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas*, en particular en el capítulo 5, “Los cuatro elementos del diseño de aprendizaje”, con el propósito de considerar todas las dimensiones del diseño (Fullan et al., 2021):

- **Socios del aprendizaje:** Están surgiendo relaciones nuevas que cambian la voz, el control y las interacciones en el corazón del aprendizaje profundo. Los profesores y los estudiantes no solo se asocian entre sí, sino que también encuentran formas creativas de hacerlo con otras personas en aulas, instituciones y países, con expertos y con la comunidad.
- **Aprovechamiento de lo digital:** Utilizar lo digital de manera ubicua para involucrar, motivar y amplificar el aprendizaje. El mundo digital nos brinda un mecanismo para conectarnos y colaborar localmente y a escala global, abriéndose hoy posibilidades ilimitadas.
- **Ambientes de aprendizaje:** Si queremos culturas de aprendizaje que estimulen la energía, la creatividad, la imaginación y la innovación, necesitamos crear espacios donde los estudiantes se sientan seguros de asumir riesgos. Espacios en los que cada voz importa, modelan la empatía, escuchan profundamente las necesidades e intereses y se estructuran las tareas para que los estudiantes se sientan competentes como aprendices. Por otro lado, es imperioso rediseñar los espacios físicos y virtuales para que optimicen la adquisición de competencias, haciendo un balance de las formas en que podemos conectarnos dentro y fuera del aula.

- **Prácticas pedagógicas:** Crear experiencias y unidades de aprendizaje más ricas, profesores asuman el papel de activadores, estudiantes que tengan la posibilidad de elegir y consideren la responsabilidad de su aprendizaje.

Algunas reflexiones finales

Para finalizar este apartado, me interesa retomar el aporte sustancial de la obra *Cartografía de la buena docencia universitaria*, editada por Paricio, Fernández & Fernández (2019), quienes señalan que:

El factor más determinante de la calidad de los resultados de aprendizaje es la actividad propia del estudiante: esta es, casi con seguridad, la conclusión más consistente y nuclear de la investigación de las últimas décadas. Asumir hasta sus últimas consecuencias este principio implica un salto conceptual de primer orden en el planteamiento de la docencia. No existe aprendizaje sin actividad del que aprende, no es posible. Cuanto más intensa y exigente sea la actividad intelectual, más aprendizaje potencial (...). Es la implicación en la actividad, la intensidad y la calidad de la actividad cognitiva del estudiante, lo que determina el aprendizaje. Y este principio desplaza por completo la cuestión: no se trata de cuál es la mejor docencia o el mejor método de enseñanza, en abstracto, sino de los factores (múltiples) que empujan a un determinado estudiante, en una situación determinada, al mayor nivel y calidad de actividad cognitiva. Si lo que determina el aprendizaje es la cantidad y la calidad de lo que el estudiante hace, la mejor enseñanza será aquella que crea el entorno y las propuestas más adecuadas, en cada contexto, para implicar al mayor número de estudiantes en una actividad intensa, exigente y valiosa. Esto es lo que significa la repetida consigna de una enseñanza centrada en el aprendizaje y los estudiantes (p. 66).

Los mismos autores citan una reflexión interesante, que me gustaría compartir, del libro *Seven Principles for Good Practice de Chickering y Gamson*, de Chickering & Gamson (1987):

El aprendizaje no es un deporte de espectadores. Los estudiantes no aprenden demasiado simplemente sentándose en clase a escuchar al profesorado, memorizando tareas pre-cocinadas, y repitiendo respuestas. Deben hablar sobre lo que están aprendiendo, escribir sobre ello, relacionarlo con experiencias pasadas, aplicarlo a sus vidas cotidianas. Deben hacer de lo que aprenden parte de ellos mismos (p. 3).

Para finalizar, me gustaría afirmar que la enseñanza tampoco es un deporte de espectadores, en la forma en que enseñamos se juegan nuestros valores, nuestros saberes, aquello que somos y el modo en el que concebimos a nuestros semejantes. La enseñanza, hoy más que nunca, requiere de nuestro compromiso y de nuestra acción. En tiempos de incertidumbre, en tiempos de irrupción de la inteligencia artificial generativa y de redes sociales que absorben parte de nuestro tiempo vital y de la atención, la profesión docente exige creatividad, flexibilidad y opción por el descubrimiento y la exploración de las nuevas oportunidades.

Referencias

- Agüero, M. M., López, L.A., & Pérez, J. (2019). El aprendizaje basado en retos como modelo de aprendizaje profesionalizante. Caso del programa Universidad Europea con Comunica+A. *Vivat Academia*, (149), 1-25. <https://doi.org/10.15178/va.2019.149.1-24>
- Blanchard, M., & Muzás, Ma. D. (2016) *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Narcea.

- Branda, L. A. (2004). El Aprendizaje Basado en Problemas en la Formación en Ciencias de la Salud. En *El aprendizaje basado en problemas: una herramienta para toda la vida*. Agencia Laín Entralgo. <https://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/abpcienciassalud.pdf>
- Centro de Innovación Docente UDD (2021). *Aprendizaje basado en desafíos*. <https://innovaciondocente.udd.cl/files/2021/06/aprendizaje-basado-en-desafios.pdf>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). *Seven principles for good practice in undergraduate education*. AAHE Bull.
- Delgado, G., Rojo, M., Torres, J. G., & Becerril, H. (2018). Aprendizaje basado en retos. *Revista electrónica Anfei digital*, 5(9), 1-11. <https://anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/465/1114>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Escribano González, A., & del Valle López, Á. (Coords.). (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas: una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea.
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J., Gardner, M., & Drummy, M. (2021). Capítulo 5: Los cuatro elementos del diseño de aprendizaje. En *Sumergirse en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas*. (pp.57-70). Ediciones Morata.
- Furman, M. (2021). Capítulo 6: Preguntas que invitan a aprender.

En *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino* (pp. 149-185). Siglo XXI Editores.

Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J., & Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>

Litwin, E. (2016). Capítulo 5: El oficio en acción. En *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (pp. 89-112). Aique.

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015). *Aprendizaje basado en retos: reporte Edu Trends*. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-aprendizaje-basado-en-retos.pdf>

Olivares, S. L. O., Cabrera, M. V. L., & Valdez-García, J. E. (2018). Aprendizaje basado en retos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública. *Educación Médica*, 19, 230-237. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.001>

Ortega-Cortez, A., Espinoza-Navarro, O., Ortega, A., & Brito-Hernández, L. (2021). Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios en Asignaturas de las Ciencias Morfológicas: Uso de Aprendizajes Activos Basados en Problemas (ABP). *International Journal of Morphology*, 39(2), 401-406. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95022021000200401&script=sci_abstract

Paricio, J. (2019). La calidad de “lo que el estudiante hace”: aprendizaje activo y constructivo. En J. Paricio, A. Fernández & I. Fernández (Eds.) (2019), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea.

- Pazos-Yerovi, E. I., & Aguilar-Gordón, F. R. (2024). El Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para el desarrollo del Pensamiento Crítico. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(53), 313-340. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622024000300313
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile)*, XIV(3), 311-321. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html
- Posso Pacheco, R. J., Córdor Chicaiza, M. G., Mora Guerrero, L. M., & Segundo Leónidas, R. M. (2023). Aprendizaje basado en retos: una mirada desde la educación superior. *Revista Podium*, 18(2), e1486. <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1486>
- Pujolàs Maset, P., & Lago Martínez, J. R. (2023). Capítulo 1: ¿Qué nos propone cambiar el aprendizaje cooperativo? En *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo: El Programa CA/AC (“Cooperar para aprender/Aprender a cooperar”)* (pp. 17-24). Octaedro.
- Robertson, R., & Riggs, S. (2020) Los trabajos y proyectos en colaboración. En K. Linder & Mathisson Hayes (Eds.), *El gran impacto de la formación online* (pp. 77-92). Narcea.
- Santiago, R. (2025). 8 cosas que deberías saber sobre Aprendizaje Basado en Retos. *The Flipped Classroom*. Recuperado el 18 de julio de 2025 de <http://www.theflippedclassroom.es/8-cosas-que-deberias-saber-sobreaprendizaje-basado-en-retos/>
- Sastre, G. (2018). *El aprendizaje basado en problemas*. Gedisa Editorial.

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2223>

Vilchis, N. (2025, 21 de mayo). Ambientes de aprendizaje: espacios que motivan, forman y conectan. *Edu News. Instituto para el futuro de la educación. Tecnológico de Monterrey*. Recuperado el 18 de julio de 2025 de <https://observatorio.tec.mx/ambientes-de-aprendizaje-espacios-que-motivan-forman-y-conectan/>

Revisión sistemática de la dirección de trabajos finales en carreras de grado

Ruth Fische

ruth.fische@uflouniversidad.edu.ar

Analía Verónica Losada

analía.losada@uflouniversidad.edu.ar

Julieta Marmo

julieta.marmo@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

La construcción de una tesis de grado o trabajo final integrador se postula como una de las prácticas más significativas dentro del trayecto universitario. Evidencia la culminación formal de una carrera de grado, aunando una serie de expectativas institucionales, sociales, pedagógicas y disciplinares en torno a lo que se considera

una formación académica sólida. La producción de escritos científicos a lo largo del tiempo, tanto en la Argentina como en el resto del mundo, ha atravesado diferentes transformaciones asociadas a los cambios en los modelos universitarios, los marcos normativos y las condiciones de enseñanza, como así a los avances investigativos en cada una de las profesiones.

La tesis como escrito científico académico surge en el marco de las universidades europeas medievales, aunque con su configuración actual se afianza en el siglo XIX, con la consolidación del modelo alemán de universidad en línea con las ideas de Humboldt, destacando a la investigación como uno de los ejes centrales de la formación superior (Ash, 2006; Perkin, 2006). A partir de ello los procesos de construcción de tesis se expandieron, adecuándose a diferentes contextos institucionales y disciplinas. Con el paso del tiempo, se diversificaron tanto sus formatos como sus objetivos, conviviendo modalidades más tradicionales con otras más orientadas a la integración de saberes, el desarrollo profesional y el vínculo con problemáticas sociales concretas (Becher & Trowler, 2001; Lee, 2008).

En América Latina, y particularmente en Argentina, el trabajo final tiene una historia propia que acompaña la construcción del sistema universitario nacional, ya que la exigencia de presentar una tesis escrita fue requisito en muchas de las carreras tradicionales. A pesar de ello, su relevancia y exigencia han variado a lo largo del tiempo, en función de los marcos regulatorios, los proyectos de universidad que se pusieron en juego y las condiciones de producción del conocimiento (Duschatzky & Corea, 2002; Puiggrós, 1990; Romero, 1994).

Si bien inicialmente las tesis se asociaron a la culminación de estudios de posgrado, luego dieron continuidad a espacios de investigación en el grado, cada vez con mayor demanda e incorporación de nuevas carreras que suman trabajos finales como requisitos académicos de graduación. Se constituyó como objeto de estudio la dificultad de los estudiantes en culminar ese proceso en la investigación de diversos científicos sociales (Álvarez & Difabio de Anglat, 2019; Carivaldo et al.,

2023; Carter & Laurs, 2018; Colombo, 2013; Guerin, 2014; Lovat et al., 2022). Esta crisis de *todo menos tesis*, con su traducción al inglés *All But Thesis* o *All But Dissertation* (Abreu, 2015; De Valero & Hernández, 2000) incluye entre sus causales cuestiones asociadas a la figura del director de tesis, tales como obstáculos en el acercamiento al director y desavenencias entre directores y jurados, niveles de respuesta de los tutores, responsabilidades e involucramiento en el proceso.

Entre las tensiones de tesis como instancia y momento culmine del trayecto universitario y la figura de un director —que en muchos casos no ha realizado tesis en su formación— se inscribe un vínculo plagado de dificultades: desiguales condiciones de acceso a la capacitación en investigación, bajo desarrollo de competencias en escritura académica, obstáculos en los procesos de tutoría y supervisión, y marcos institucionales poco claros o restrictivos (Cáceres, 2014; Reinoso & Donolo, 2018). El director puede haber realizado una tesis en su formación de grado o, en el caso de haber transitado una formación de posgrado que incluyera la construcción de un trabajo de tesis, contar con esa experiencia, aunque ello no se constituye como un requisito *sine qua non* para ocupar el rol de acompañar en un trabajo final de grado. La función del director de tesis es ejercida por un docente con formación disciplinar y, en algunos casos, metodológica. Medina-Zuta et al. (2023) sostiene que “el docente es reconocido como el primer factor de eficacia en todo proceso formativo y representa un pilar que garantiza la equidad, el acceso y la calidad de la educación para el desarrollo sostenible” (p. 1).

En este escenario, resulta relevante explorar el rol del director de tesis en grado y los procesos involucrados en la dirección de los trabajos finales integradores a través de la metodología de la revisión sistemática.

Método

A los fines de revisar el rol del director de tesis en grado y los procesos involucrados en la dirección de los trabajos finales integradores se llevó adelante una revisión sistemática (Losada et al., 2022; Marmo et al., 2022) sustentada en los lineamientos de la Declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), ponderando con carácter exploratorio la literatura científica disponible. A los fines de este estudio, se avanzó bajo las regularidades del método en sus cuatro procedimientos: identificación, selección, elegibilidad e inclusión (Page et al., 2021).

Siguiendo el método PRISMA se dieron lugar a los siguientes ítems que dan cuenta de los procesos de calidad de las revisiones sistemáticas: 1. Inclusión de la revisión sistemática en el título; 2. Síntesis a través de un resumen estructurado; 3. Justificación del estudio y estado del conocimiento; 4. Desarrollo del objetivo que persigue la investigación; 5. Protocolo y registro; 6. Criterios de elegibilidad; 7. Determinación y explicación de especificación de fuente de información; 8. Estrategia completa de exploración en base de datos especializada; 9. Selección de los estudios y su correspondiente inclusión; 10. Aplicación de método para la extracción de datos evitando artículos duplicados; 11. Realización de tablas de datos; 14. Presentación de resultados; 16. Descripción del resultado y de la estrategia de búsqueda y selección y explicación de los criterios de inclusión; 17. Confirmación de investigaciones incluidas como unidades de análisis considerando criterios de inclusión; 18. Características de los estudios; 20. Resultados de los estudios individuales; 21. Síntesis de resultados; 23. Análisis adicionales; 24. Discusión; 25. Limitaciones; 26. Conclusiones; y 27. Financiación y transparencia. Se omiten los ítems 12, 13, 15, 19 y 22 por ser más específicos de los estudios de corte metaanalítico.

La base de datos seleccionada por su grado de confianza y alto

impacto utilizada ha sido Scopus y el período de búsqueda y sistematización de las fuentes se desarrolló en mayo de 2025. Se establecieron criterios de inclusión y exclusión que posibilitaron la delimitación de los documentos más pertinentes y el propósito de objetividad y replicabilidad.

Inicialmente se empleó como términos de búsqueda “Trabajos Finales Integradores”, tanto en español como en inglés, pero la falta de especificidad generó orientar la búsqueda a la palabra “tesis”. Por ello, la estrategia de búsqueda se llevó adelante de los descriptores con operadores booleanos “*thesis director*” OR “*thesis supervision*” AND *university*, en lengua inglesa. A la vez, en idioma español se emplearon como términos de pesquisa los constructos “director de tesis” OR “dirección de tesis” AND universidad. Se colocó un filtro para la investigación delimitando las publicaciones al año 2024 y hasta mayo 2025 inclusive, a los fines de buscar los contenidos más actualizados sobre la temática de estudio.

Los hallazgos iniciales dieron cuenta de 91 artículos en lengua inglesa o española que incluyeron los términos de búsqueda. Luego de ello se procedió a la lectura del título, resumen y la obra completa.

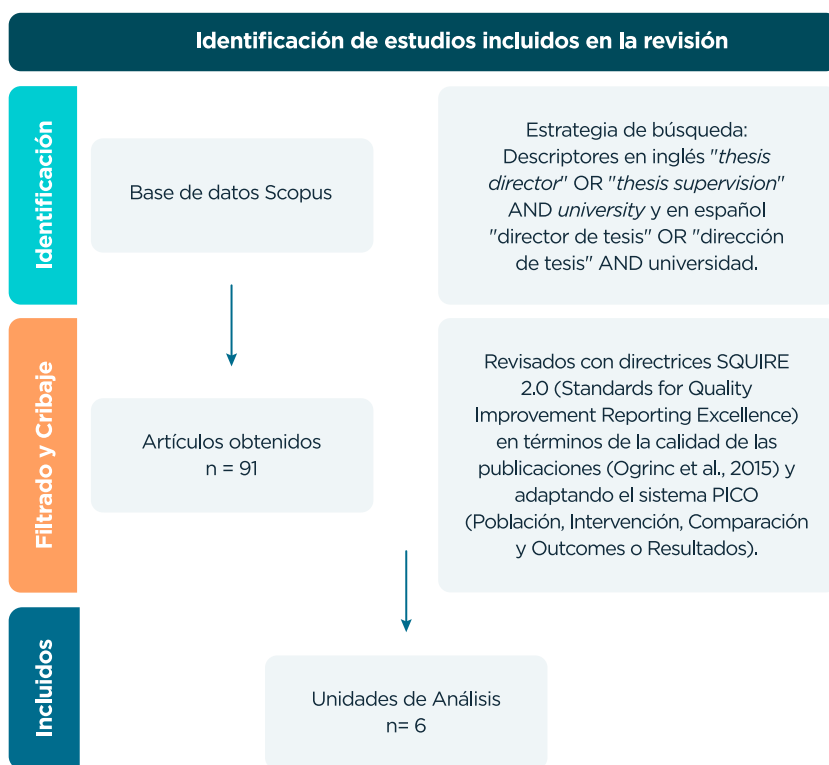
De los 91 estudios obtenidos se incluyeron por pertinencia temática como unidades de análisis aquellos que cumplieran con los criterios específicos de dirección de tesis en el grado, destacándose una abundancia de artículos referidos a la dirección de tesis en el posgrado. A la vez se descartaron las tesis y capítulos de libro. Los estudios obtenidos referidos al ámbito de posgrado se reservaron para una futura investigación.

Los artículos a incluir fueron revisados con las directrices SQUIRE 2.0 (*Standards for Quality Improvement Reporting Excellence*) en términos de la calidad de las publicaciones (Ogrinc et al., 2015) y adaptando el sistema PICO (Población, Intervención, Comparación y *Outcomes* o Resultados).

De esta forma se obtuvieron como unidades de análisis seis artículos científicos publicados en la base de datos Scopus durante el

año 2024 y hasta mayo de 2025 bajo la premisa de analizar el rol del director de tesis en grado y los procesos involucrados en la dirección de los trabajos finales integradores a través de la metodología de la revisión sistemática. El proceso de selección se exhibe en la *Figura 1*.

Figura 1
Diagrama de flujo



Nota. La figura detalla el proceso de selección y cribado basado en diagrama de flujo propuesto por el Modelo PRISMA.

Resultados

Con el objetivo de llevar adelante una consideración del rol del director de tesis en grado y los procesos involucrados en la dirección de los trabajos finales integradores se llevó adelante una revisión sistemática que permitió obtener seis unidades de análisis de estudio. Se incluyeron seis estudios publicados en 2024 y 2025 que investigaron la supervisión de tesis en educación superior en contextos y disciplinas diversas. Las características principales fueron: Castro-Rodríguez (2025) en Perú, con $n=108$ bajo un enfoque cuantitativo con escala y preguntas abiertas; Nimasari et al. (2024) en Indonesia, $n=13$ con entrevistas cualitativas; Ädel et al. (2024) en Suecia, con cuestionario a estudiantes $n=49$ y grupos focales con directores $n=7$; Syafii et al. (2025) en Indonesia, $n=5$ con entrevistas semiestructuradas; Mårtensson & Söderström (2025), con perfil cuantitativo, $n=251$ a través de una encuesta); y Fujimoto-Adamson et al. (2024) en Japón y Suecia, $n=3$ empleando una auto etnografía colaborativa. Debido a la heterogeneidad metodológica y de resultados reportados, no fue posible realizar un metaanálisis cuantitativo, procediéndose a una síntesis temática.

Castro-Rodríguez (2025) llevó a cabo un estudio en Perú con el propósito de identificar los principales desafíos presentes en la supervisión de tesis en la carrera universitaria de odontología, perteneciente al campo de las ciencias de la salud. La investigación se realizó con una muestra de 108 estudiantes, utilizando una escala y preguntas abiertas, con el fin de analizar tanto los obstáculos del proceso de dirección de tesis como el nivel de satisfacción de los tesistas. La autora destaca que la elaboración de una tesis implica un equilibrio entre la autonomía del estudiante y el acompañamiento del director, vínculo que no siempre se desarrolla de manera adecuada. Por ello, resulta pertinente examinar el rol del supervisor, las tensiones que pueden surgir en dicha relación y los factores que inciden en la satisfacción del tesista. Entre los resultados obtenidos, se

observa que el 14,8% de los participantes manifestó conformidad con la relación establecida con su asesor, mientras que el 50,9% expresó desacuerdo. Asimismo, los directores con título de especialistas fueron los que alcanzaron mayores niveles de satisfacción por parte de los estudiantes. En sus conclusiones, Castro-Rodríguez señala que la mayoría de los tesisistas se mostraron insatisfechos con la supervisión recibida, atribuyendo este malestar a la escasa preparación en investigación y al limitado dominio temático de algunos directores, así como a la imposición institucional en la designación de tutores, lo que restringe la capacidad de decisión del estudiante en la elección de su acompañante académico.

Nimasari et al. (2024) destacaron que la supervisión de investigaciones en educación superior se constituye como un proceso colaborativo e interactivo que influye sustantivamente en el éxito del aprendizaje estudiantil. Llevaron adelante un estudio cualitativo empleando entrevistas con una muestra de trece estudiantes en dos instituciones, una pública y una privada, en un contexto universitario donde el inglés es una lengua adicional de instrucción. La investigación utilizó los principios de la psicología positiva de Seligman y el enfoque de codificación temática del bienestar de Longo. El objetivo fue analizar cómo el diálogo profesional, desde perspectivas dialógicas y socioculturales, impacta en cinco dimensiones del bienestar: emociones positivas, relaciones positivas, compromiso, sentido y logro con respecto a las instancias de direcciones de tesis y trabajos finales. Los participantes, con edades comprendidas entre los 21 y 30 años, hablaban indonesio como lengua materna y utilizaban el inglés como lengua adicional; algunos también se identificaban con grupos étnicos que empleaban otras lenguas. Todos habían mantenido un vínculo de supervisión académica de aproximadamente un año con sus tutores de tesis. Esta composición muestral resultó adecuada para explorar cómo las dinámicas socioculturales y comunicativas influyen en el bienestar emocional y académico de los futuros docentes en el proceso de investigación

universitaria. A través de un análisis inductivo, se identificaron y examinaron microelementos del bienestar, revelando que tanto las culturas institucionales como los entornos educativos modelan de manera compleja el bienestar de los estudiantes. Los hallazgos muestran que este bienestar no se construye únicamente a partir del asesoramiento académico, sino que también se ve influido, desafiado y enriquecido por las interacciones dialógicas sostenidas entre los propios estudiantes. Finalmente, el estudio ofrece implicancias relevantes a nivel de políticas educativas y de prácticas institucionales, orientadas a fortalecer el acompañamiento en los procesos de supervisión de tesis desde una mirada más integral y centrada en el bienestar estudiantil. La supervisión de la investigación en la educación superior es un proceso colaborativo e interactivo crucial para el éxito del aprendizaje estudiantil. A pesar de su importancia, el bienestar de los estudiantes durante estas interacciones, que incluyen estilos de comunicación y expectativas en la supervisión de tesis, a menudo se pasa por alto en las prácticas recomendadas para el rendimiento académico. En consonancia con los hallazgos obtenidos, Nimasari et al. destacan la necesidad de reorientar las prácticas de supervisión de tesis hacia un modelo que contemple integralmente el bienestar del estudiante, más allá de los aspectos técnicos de la investigación. Los autores subrayan que la creación de un clima emocionalmente positivo, basado en la confianza, el respeto y la comunicación bidireccional, constituye un componente esencial para el éxito académico y personal de los tesisistas. Asimismo, recomiendan que las instituciones universitarias establezcan lineamientos claros de comunicación y retroalimentación, promoviendo espacios de diálogo colaborativo entre docentes y estudiantes. Desde una perspectiva sociocultural, el estudio propone revalorizar la función del sentido y la pertenencia comunitaria en la experiencia de investigación, alentando a los supervisores a acompañar a los estudiantes en la comprensión del impacto social de sus trabajos. En conjunto,

estas recomendaciones apuntan a consolidar una supervisión académica más humana, participativa y culturalmente sensible, que contribuya tanto al bienestar emocional como al desarrollo profesional de los futuros docentes.

Ädel et al. (2024), bajo el objetivo del estudio *The supervisor and student in Bachelor thesis supervision: A broad repertoire of sometimes conflicting roles* de explorar de manera empírica los roles sociales que desempeñan tanto el supervisor como el estudiante en la dirección de tesis de grado, procedieron identificando el espectro de estos roles y cómo son interpretados e implementados en contexto de la universidad. Se emplearon dos métodos de investigación que se conformaron de grupos focales con directores de tesis y un cuestionario dirigido por los estudiantes. Los debates grupales se llevaron a cabo digitalmente y fueron grabados y transcritos; los grupos se dividieron en dos, con un total de siete participantes. Se preguntó a los grupos acerca de sus opiniones generales sobre los roles y responsabilidades en la supervisión de tesis de grado. El cuestionario se envió electrónicamente a los estudiantes matriculados en el curso de tesis. Se enviaron dos versiones del cuestionario por correo electrónico: una en sueco y otra en inglés, y los estudiantes podían elegir cuál completar. De 150 envíos, se recibieron 49 respuestas. El cuestionario se conformaba de 14 preguntas con respuestas basadas en escalas de Likert, seis preguntas de opción múltiple y cinco preguntas de respuesta abierta, empleando en la investigación de Ädel las respuestas abiertas. Los participantes provenían de dos departamentos de lenguas de una universidad en Suecia. Los tesis-tas estudiantes a menudo perciben la supervisión como orientada a la tesis final más que a la situación de aprendizaje. Ese enfoque centrado exclusivamente en el resultado conlleva a que muchos adopten una actitud estratégica de “hacer lo mínimo necesario para aprobar” o “lo que el director desea que realice” más que una actitud de desarrollo y aprendizaje profundo. A la vez, los investigadores exponen una diferencia significativa entre el modelo de

dirección deseado por los supervisores del tipo dialógico, de apoyo e inductivo y el modelo al que los estudiantes están orientados de carácter directivo, centrado en la entrega y de menor autoexploración. Esa discrepancia puede generar frustración, malentendidos o una dirección de tesis percibida como poco adecuada. Los estudiantes expresaron que lidian en la construcción de sus trabajos finales intentando sostener sus propias decisiones metodológicas o teóricas ante el director, responder con solvencia a interrogantes en la supervisión y desarrollar autonomía en la investigación. La dirección de tesis implica desafíos técnicos, de identidad académica y de autoeficacia de los equipos intervinientes. Los principales hallazgos de la investigación revelan una notable complejidad en la forma en que se entienden y ejercen las funciones tanto de director como de estudiante, exhibiendo una amplia variedad de interpretaciones. Algunos de estos ejercicios dan cuenta de tensiones entre funciones de apoyo y de gestión, o entre concebir la tesis como un proceso formativo a diferencia de entenderla como un producto final.

Syafii et al. (2025) analizaron cómo los estudiantes de grado se relacionan con la retroalimentación de sus supervisores durante la elaboración de sus tesis a través de *Unveiling Dynamics of Student Engagement in Thesis Supervision*, sosteniendo que la participación de los alumnos en las devoluciones que reciben durante la dirección de trabajos es componente importante en el proceso de aprendizaje. Según los autores, existe un consenso respecto de las implicancias, tensiones y dinámicas complejas en la dirección de tesis que aún no se comprende completamente. La muestra de estudio se conformó con cinco estudiantes del departamento de educación en inglés de una universidad en Indonesia que finalizaron sus trabajos finales de grado, bajo la administración de entrevistas semiestructuradas. Los resultados revelan que los estudiantes destacan la faz emocional, como los aspectos cognitivos y conductuales, subrayando los sentimientos positivos como la motivación y la satisfacción, ilustrando a la vez sobre la importancia de la dimensión afectiva en la

promoción de logros cognitivos, comportamientos comprometidos construyendo un espacio de crecimiento académico y profesional. En idéntico sentido se destaca la necesidad de implementación de modelos de dirección más flexibles y una mayor contención en el proceso. Estas conclusiones resultan útiles para todos los actores de la comunidad académica universitaria implicada en un proceso de dirección de tesis.

Mårtensson & Söderström (2025) postulan que la construcción de sus trabajos finales muestra el punto culmine de la formación universitaria de los estudiantes y el éxito impacta en su trayectoria personal, y a la vez en la universidad y en la sociedad en general. Los investigadores optaron por realizar un estudio cuantitativo ya que resaltan la existencia de trabajos de corte cualitativo a la hora de investigar el tema ponderando qué formas de supervisión aportan mejores resultados entre los tesistas. A partir de una encuesta recibieron respuestas de 251 estudiantes revisando las dimensiones del acompañamiento de dirección de apoyo, control, contenido, proceso y formato en relación con cuatro resultados significativos, a saber: calidad del trabajo final, cumplimiento de los plazos, aprendizaje profundo y curiosidad científica. Los hallazgos dan cuenta que distintos enfoques de supervisión arrojan diferentes tipos de resultados. Los estilos con centramiento en control se asociaron con una mayor calidad de tesis y un mayor interés científico, siendo que una supervisión basada en el apoyo estuvo ligada con el cumplimiento en tiempo, aunque acompañada de una menor curiosidad investigativa enfatizando el cumplimiento de los requerimientos en tipo de trabajo esperado y fecha. Los autores proponen una mirada más inclusiva sobre el proceso de dirección que incluya las heterogéneas dimensiones para repercutir en trabajos finales relevantes de calidad.

Fujimoto-Adamson et al. (2024) encomiaron en su pesquisa cómo las experiencias personales de escritura de los directores inciden en la orientación de tesis de grado, centrándose en los contextos universitarios de Japón y Suecia, donde se imparte enseñanza en inglés a

tesistas como segunda lengua. La muestra se conformó por tres docentes investigadores que trabajan en universidades de ambos países empleando el instrumento de autoetnografía colaborativa que recibió sus aportes en términos de narrativas sobre sus trayectorias en prácticas de escritura y su rol actual como directores de tesis. Entre las principales observaciones se destaca que las experiencias individuales de los docentes recibieron una influencia limitada en sus enfoques de supervisión, mientras que las normas sociales y educativas particulares de cada país se revelaron como factores más determinantes, con mayor influencia en la normativa y el contexto que la experiencia propia de la dirección. Los directores en Japón realzaron una marcada orientación hacia el examen y una estructura centrada en el docente, que impacta en la forma en que los estudiantes japoneses desenvuelven la escritura de tesis. En tanto, en Suecia se describió una relación más horizontal entre docentes y estudiantes, lo cual promueve una mayor autonomía en el proceso de redacción del trabajo final. Los autores amplían que las variables contextuales influyen como normas educativas locales con mayor influencia que las dadas en el marco de las supervisiones en particular, debiendo entonces revisar a nivel regional e institucional las prácticas que se imponen en la escritura.

Tabla 1
Unidades de análisis incluidas en la revisión

Estudio	Objetivo	Muestra - Instrumento/s	Principales hallazgos	Recomendaciones
Ädel, A., Skogs, J., Lindgren, C., & Stridfeldt, M. (2024). The supervisor and student in Bachelor thesis supervision: A	Explorar de manera empírica los roles sociales que desempeñan directores y estudiantes en la supervisión de tesis de grado	Grupos focales con directores y cuestionario para estudiantes. Los <i>focus group</i> se llevaron a cabo digitalmente mediante Zoom.	Se produce un interjuego entre de roles interaccionales centrados en la relación, apoyo personal, motivación y roles transaccionales orientados al cumplimiento institucional, producción, estándares, corrección, advirtiendo una	Explicitar de modo institucional los roles y las expectativas con la mayor claridad posible en la normativa, dando lugar a mayor

<p>broad repertoire of sometimes conflicting roles. European Journal of Higher Education, 14(2), 207-227.</p>	<p>identificando los roles y cómo éstos son interpretados, negociados o asumidos en contexto de la universidad.</p>	<p>Se preguntó a los grupos sobre sus opiniones generales sobre los roles y responsabilidades en la supervisión de tesis. El cuestionario se distribuyó electrónicamente en a los estudiantes matriculados en el curso de tesis. Se enviaron dos versiones del cuestionario por correo electrónico, una en sueco y otra en inglés, y los estudiantes podían elegir cuál completar. De 150 solicitudes, se recibieron 49 respuestas.</p>	<p>tensión entre expectativas mutuamente distintas. Los estudiantes a menudo perciben la dirección como orientada al trabajo final más que al proceso de aprendizaje. Ese enfoque centrado en el resultado ocasiona que muchos adopten una actitud estratégica en hacer lo mínimo necesario para completar el trabajo más que una actitud de desarrollo y aprendizaje significativo y profundo. Se detectaron diferencias entre el modelo de supervisión deseado más dialógico, de apoyo e inductivo y el modelo directivo, centrado en la entrega, con menor autoexploración. Esa discrepancia puede generar frustración, malentendidos o una supervisión percibida como poco adecuada. Los estudiantes explicitaron dificultades concretas en áreas como defender sus propias decisiones metodológicas o teóricas frente al supervisor, responder críticamente a preguntas de supervisión, y trabajo autónomo, construcción de identidad académica y desarrollar autoeficacia. Los principales hallazgos de la investigación revelan una notable complejidad en el interjuego de los roles tanto de director como de estudiante, exhibiendo una amplia variedad de interpretaciones sobre las acciones asertivas en este proceso.</p>	<p>conciencia de las actitudes y expectativas acerca del proceso de dirección de tesis. Administrar una encuesta sobre la responsabilidad de la tesis, donde los participantes evalúan afirmaciones como “es responsabilidad del supervisor o estudiante elegir un tema viable” para dar cuenta de un diagnóstico institucional acerca de esta instancia académica, revisando institucionalmente lo instituido en términos de los contratos entre estudiantes y supervisores.</p>
<p>Castro-Rodríguez, Y. (2025). Satisfacción con la supervisión (asesoría) de tesis por parte de estudiantes de pregrado. <i>Revista Médica Electrónica</i>, 47, e472025.</p>	<p>Conocer los desafíos centrales existentes en el proceso de supervisión de tesis en carrera universitaria de odontología de las ciencias de la salud, así como como así dar cuenta del grado</p>	<p>108 estudiantes. Escala y preguntas abiertas.</p>	<p>El 14.8 % de los estudiantes estuvo de acuerdo con la relación establecida con el asesor y el 50.9 % en desacuerdo. Los directores titulados como especialistas presentaron mayor acuerdo de satisfacción. La mayor parte de los estudiantes no se encontraban satisfechos con la supervisión y dirección de trabajos finales dadas. El malestar refiere a la falta de</p>	<p>Los asesores deben tener dominio temático, ser investigadores o estar formados en investigación. Los estudiantes deben tener opciones para elegir al director que los acompañará.</p>

de satisfacción de los tesisistas, las posibles tensiones entre ambos y los aspectos influyentes en ello.

dominio del tema y carencia de formación en investigación del docente director e imposición de las autoridades con baja o nulo poder de decisión del estudiante respecto de la selección de quien acompañará en el trabajo de tesis como tutor.

Fujimoto-Adamson, N., Adamson, J. L., & Aida Niendorf, M. (2024). Exploring the supervisors' writing experiences and their effects on undergraduate thesis supervisory practices: A comparison of Japanese and Swedish contexts. *Research in Comparative and International Education*, 19(1), 23-45.

Explorar los efectos de las experiencias de escritura de los directores en la supervisión de tesis.

Enfoque cualitativo e interpretativo, específicamente con un instrumento autoetnográfico. En este estudio participaron tres directores con títulos de posgrado: dos japoneses y un británico, quienes trabajan en universidades japonesas y suecas, supervisando la redacción de tesis en ciencias sociales.

Los resultados denotan una influencia limitada de las experiencias personales de los docentes en el ejercicio de su rol como directores, siendo las normas sociales y educativas en cada país los factores más significativos. Los supervisores con sede en Japón observaron que la centralidad en el docente y la orientación al logro final afectaban a los estudiantes japoneses, mientras que la relación más horizontal entre dirigidos y directores en la educación sueca se reportó como un impacto en la autonomía de los estudiantes universitarios en la escritura de tesis. Las normas educativas locales arraigadas marcaron una tendencia respecto de las prácticas de supervisión de los docentes.

Analizar las variables de contexto interpuestas en juego en los procesos académicos de construcción de los trabajos finales.

Mårtensson, M., & Söderström, J. (2025). How Does Supervision Shape Student Thesis Outcomes? Expanding the Theory and Measurement of Supervision and Its Impact. *Journal of Political Science Education*, 1-18.

Analizar qué tipo de supervisión y dirección genera los mejores resultados para estudiantes que escriben sus tesis mediante una encuesta.

Encuesta sobre supervisión de tesis administrada a 251 estudiantes ponderando cómo las dimensiones de la supervisión: apoyo, control, contenido, proceso y formato se relacionan con los resultados calidad de la tesis, entrega a tiempo, aprendizaje profundo y curiosidad científica.

Los resultados sostienen que diferentes tipos de supervisión promueven diversos resultados. La supervisión centrada en el control se asocia con una mayor calidad de la tesis y una mayor curiosidad científica, siendo que la dirección centrada en el apoyo se liga con la entrega a tiempo, pero también con una menor curiosidad científica. Este artículo analiza empíricamente qué tipo de supervisión beneficia los resultados de los escritos de tesis. Si el supervisor se centra más en el control durante el proceso, esto se asocia significativamente con calificaciones más altas. Por otra

Favorecer el interjuego entre la calidad del producto final, la tasa de finalización, el aprendizaje profundo y la curiosidad científica en el marco de enfoque holístico.

parte, si el supervisor se muestra más comprensivo y alentador mayor será la probabilidad de que el estudiante termine a tiempo. El aprendizaje profundo en el estudiante parece estar principalmente relacionado con la supervisión basada en contenido científico clave. Cuanto más alto sea el control que ejerce el director y mayor sea la frecuencia con la que este recibe retroalimentación escrita, mayor parece ser la curiosidad científica que esto despierta en el tesista. Cuanto más elevado sea el apoyo que expresa el supervisor, menor será la curiosidad científica que experimenta el estudiante. El control del supervisor ofrece varias ventajas pero contradice el trabajo autónomo, bajo la idea de que la tesis debe ser un trabajo independiente. La naturaleza correlacional del análisis puede evidenciar causalidad inversa ya que los docentes pueden adaptar sus prácticas de supervisión al perfil del estudiante.

<p>Nimasari, E. P., Setiawan, S., & Munir, A. (2024). How do Indonesian student-teachers experience wellbeing during research supervision? A qualitative interview study. <i>International Journal of Learning, Teaching and Educational Research</i>, 23(3), 348-366.</p>	<p>Analizar las experiencias de bienestar de los estudiantes indonesios durante la supervisión de sus tesis de grado, entendiendo el proceso de desarrollo final como una interacción dialógica y sociocultural entre supervisores y estudiantes.</p>	<p>Investigación cualitativa acerca del bienestar de los estudiantes durante la supervisión de tesis. Muestra: 13 estudiantes de grado pertenecientes al programa de Educación en Lengua Inglesa, en el marco de la formación docente que cursaban últimos años de la carrera y se encontraban en el proceso de elaboración de sus trabajos de</p>	<p>Los resultados postulan que el bienestar se construye a partir del asesoramiento académico influido, desafiado y enriquecido por las interacciones dialógicas sostenidas entre los propios estudiantes, destacando el roles de los pares en la construcción de tesis. El estudio destaca implicancias relevantes a nivel de políticas educativas y de prácticas universitarias, tendientes a promover el acompañamiento en los procesos de dirección de tesis desde una mirada integral y centrada en la experiencia del estudiantado y su bienestar. La investigación subraya la necesidad de evaluar y tener en cuenta el bienestar de los estudiantes durante estas</p>	<p>Promover un clima emocional positivo dentro de la dirección de tesis en el proceso de escritura. Se sugiere que los tutores reconozcan y destaquen los logros de los estudiantes, otorguen retroalimentación constructiva y generen un ambiente de respeto mutuo que favorezca el crecimiento, la confianza y el bienestar. Brindar lineamientos</p>
--	---	--	---	---

<p>tesis. Muestreo intencional, incluyendo estudiantes de una universidad pública y una universidad privada de Indonesia, con edades comprendidas entre los 21 y 30 años con un vínculo de supervisión académica de aproximadamente un año con sus tutores de tesis.</p>	<p>interacciones, analizando estilos de comunicación y expectativas en la supervisión de tesis.</p>	<p>institucionales claros que normen los mecanismos de comunicación y retroalimentación entre directores y dirigidos. Fomentar la participación activa y el compromiso del estudiante promoviendo interacciones dialógicas y colaborativas. Integrar la dimensión sociocultural del bienestar. Ayudar a los tesisistas a reconocer el valor de sus investigaciones, promoviendo la construcción de sentido y la percepción de que sus tesis contribuyen al desarrollo de la comunidad.</p>
--	---	--

<p>Syafii, A., Munir, A., Anam, S. U., & Suhartono, S. (2025). Unveiling Dynamics of Student Engagement in Thesis Supervision. <i>Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities</i>, 33(1).</p>	<p>Examinar cómo los estudiantes interactuaron con la retroalimentación durante el proceso de redacción de sus tesis.</p>	<p>Cinco estudiantes de una universidad indonesia que completaron su tesis. Los datos se recopilaron mediante entrevistas semiestructuradas.</p>	<p>Los resultados mostraron que los participantes expresaron altos niveles de participación afectiva, cognitiva y conductual, con numerosas emociones positivas, como satisfacción y motivación en la retroalimentación de sus supervisores. Esta investigación destacó el papel fundamental de la participación afectiva en la generación de resultados cognitivos y conductuales, debiendo desarrollar para ello supervisiones adaptativas, capacitación en inteligencia emocional y entornos de apoyo.</p>	<p>Implementar modelos de supervisión con mayor flexibilidad, inclusión de formación en inteligencia emocional y entornos institucionales que brinden mayor contención.</p>
---	---	--	---	---

Nota. Se incluyen las unidades de análisis por orden alfabético del apellido del primer autor, con datos de la referencia, objetivo, instrumento, método, resultados y recomendaciones.

Los estudios incluidos en esta revisión (Ädel et al., 2024; Castro-Rodríguez, 2025; Fujimoto-Adamson et al., 2024; Mårtensson & Söderström, 2025; Nimasari et al., 2024; Syafii et al., 2025) coinciden que a pesar de la gran cantidad de estudiantes partícipes del proceso de tesis, la supervisión a nivel de grado ha recibido menos atención y ha sido menor objeto de estudio en comparación con la dirección de tesis en posgrado.

Entre los acuerdos recurrentes se destaca la importancia central de la relación director y dirigido. Las investigaciones concuerdan en que la calidad de la interacción entre supervisor y estudiante es un componente determinante del proceso de tesis y del bienestar y el resultado (Ädel et al., 2024; Castro-Rodríguez, 2025; Fujimoto-Adamson et al., 2024; Mårtensson & Söderström, 2025; Nimasari et al., 2024; Syafii et al., 2025).

En términos de insatisfacción y tensiones frecuentes se reportaron niveles notables de insatisfacción o tensiones en la supervisión. Castro-Rodríguez (2025) registra 14,8% de conformidad y Ädel et al. (2024) y Syafii et al. (2025) describen frustraciones y malentendidos en la práctica. También la dimensión afectiva como factor clave se muestra relevante en las investigaciones de Nimasari et al. (2024) y en la de Syafii et al. (2025), subrayando la notabilidad de lo emocional en términos de confianza, respeto y contención para la motivación, el compromiso y logro académico.

La influencia del estilo de supervisión muestra diversos resultados al decir de Mårtensson & Söderström (2025). Según estos autores, estilos centrados en control, apoyo, contenido y proceso ofrecen variaciones en calidad, cumplimiento de plazos, aprendizaje profundo, curiosidad.

De modo diverso, los estudios postulan direcciones con preponderancia de estilo de control versus apoyo. Mientras Mårtensson & Söderström (2025) encuentran que el control se asocia con mayor calidad de tesis y mayor interés científico, y el estilo de apoyo se vincula con mejor cumplimiento de plazos pero menor curiosidad

investigativa, Ädel et al. (2024) y Nimasari et al. (2024) sugieren que un enfoque demasiado directivo puede inhibir la autonomía y el aprendizaje profundo, mostrando una tensión entre calidad productiva y formación investigativa.

Con respecto al papel de la experiencia personal del director, Fujimoto-Adamson et al. (2024) indican que las experiencias personales de escritura de los supervisores tienen influencia limitada frente a las normas institucionales. En contraste, Castro-Rodríguez (2025) reporta que directores con título de especialistas obtienen mayores niveles de satisfacción estudiantil, sugiriendo que la preparación individual sí puede importar en contextos concretos. A la vez, Ädel et al. (2024) documentan una discrepancia entre supervisores que privilegian un modelo dialógico formativo y estudiantes orientados hacia una supervisión directiva centrada en la entrega. Este conflicto no aparece de forma homogénea en todos los estudios, lo que indica variabilidad contextual y disciplinar.

Los datos combinados sugieren una asociación positiva entre la preparación temática y experiencial del director y la satisfacción del estudiante, evidente en el estudio de Castro-Rodríguez (2025) y señalado como factor influyente indirecto en otras exploraciones (Ädel et al., 2024; Fujimoto-Adamson et al., 2024; Mårtensson y Söderström, 2025; Nimasari et al., 2024; Syafii et al., 2025).

Esta investigación revela la existencia de una asociación diferencial donde estilos orientados al control favorecen ciertos resultados medibles de calidad y cumplimiento, pero estilos apoyadores dialógicos se asocian con mayor bienestar, mejor diálogo y, potencialmente, aprendizaje más profundo aunque no siempre con resultados productivos inmediatos (Ädel et al., 2024; Mårtensson & Söderström, 2025; Nimasari et al., 2024). A la vez, una comunicación clara, respetuosa y bidireccional se asocia con emociones positivas, mayor compromiso y sentido de logro (Nimasari et al., 2024; Syafii et al., 2025).

La imposición institucional de directores de trabajos finales se liga a pérdida de autonomía e insatisfacción. Castro-Rodríguez (2025)

vincula la designación institucional forzada con menor capacidad de elección por parte del estudiante y mayor insatisfacción, y este hallazgo se alinea conceptualmente con las quejas por falta de ajuste entre expectativas y práctica reportadas en Ädel et al. (2024) y Syafii et al. (2025).

La recurrente tensión entre promover autonomía investigadora y garantizar acompañamiento suficiente conlleva una falta de equilibrio entre estrategias de hacer lo mínimo o resistencia metodológica por parte de los tesisistas (Ädel et al., 2024; Castro-Rodríguez, 2025). En tanto, la dimensión emocional, como componente afectivo conformado por contención, motivación, expresión constructiva de la crítica, emerge como núcleo del proceso de supervisión y de los resultados de aprendizaje en las investigaciones de Nimasari et al. (2024) y Syafii et al. (2025).

Se destacan como limitaciones de la evidencia incluida la heterogeneidad metodológica, con diversos métodos y tamaños muestrales que impiden generalizaciones sólidas y contraindica metaanálisis. En idéntico sentido se presentan como sesgos los contextos diversos y las disciplinas específicas que limitan la transferibilidad completa a otras áreas. Este último ítem parecería estar asociado a las muestras a las que los investigadores cuentan con acceso y disponibilidad. Asimismo, hay que destacar como limitante la carencia de medidas estandarizadas, ofreciéndose diversidad de instrumentos y definiciones de satisfacción, calidad y bienestar, lo que reduce la comparabilidad.

Discusión

Los hallazgos de la revisión evidencian que la supervisión de tesis se erige como un proceso multifactorial, donde confluyen dimensiones académicas, socioculturales y emocionales. En consonancia

con la literatura previa, los seis estudios analizados coinciden en que la relación director dirigido es un eje decisivo tanto para el aprendizaje como para la culminación exitosa del trabajo final.

En el contexto latinoamericano, Castro-Rodríguez (2025) halló un alto nivel de insatisfacción entre los tesisistas de Perú, atribuido a la escasa preparación metodológica de los directores y a la imposición institucional en su designación. Este resultado refleja la persistencia de estructuras rígidas que limitan la autonomía del estudiante, una situación también señalada en investigaciones previas en Argentina. En un plano diferente pero complementario, Ädel et al. (2024), en Suecia, identificaron una discrepancia entre el modelo de supervisión dialógica que prefieren los directores y el enfoque directivo que los estudiantes consideran más funcional para aprobar. Las nombradas investigaciones ponen de relieve que las divergencias de expectativas entre tutor y tesisista generan tensiones, frustración y desmotivación.

Los estudios de Nimasari et al. (2024) y Syafii et al. (2025) aportan una perspectiva centrada en el bienestar, mostrando que la supervisión no solo implica orientación académica, sino también acompañamiento emocional. La comunicación abierta, la empatía y el respeto mutuo fortalecen la motivación y el sentido de logro, mientras que la ausencia de estas dimensiones puede acentuar la ansiedad y el aislamiento del tesisista. Estos resultados complementan las observaciones de Castro-Rodríguez (2025), al evidenciar que la eficacia de la dirección de tesis depende tanto del conocimiento técnico como de la calidad del vínculo humano.

Por su parte, el estudio cuantitativo de Mårtensson & Söderström (2025) muestra que distintos estilos de supervisión producen resultados diferentes: las prácticas centradas en el control tienden a generar trabajos de mayor calidad formal y rigor científico, mientras que las basadas en el apoyo favorecen el cumplimiento en tiempo y la satisfacción, aunque con menor exploración investigativa. Esta dualidad reafirma la tensión entre eficiencia académica y

desarrollo autónomo, y sugiere que los programas institucionales deberían promover un equilibrio entre ambos enfoques.

A su vez, Fujimoto-Adamson et al. (2024) destacan la influencia de las normas culturales e institucionales en la supervisión. En Japón, el modelo jerárquico y centrado en el docente contrasta con la horizontalidad del sistema sueco, donde se fomenta la autonomía y la coconstrucción del conocimiento. Este hallazgo amplía la discusión al mostrar que la supervisión de tesis es una práctica situada, atravesada por la cultura académica local y las políticas educativas.

En conjunto, los estudios analizados permiten afirmar que la efectividad de la supervisión no depende exclusivamente de la pericia investigativa del director, sino de su capacidad de generar un espacio dialógico, flexible y emocionalmente seguro. Promover instancias de formación docente en investigación, comunicación académica y acompañamiento reflexivo podría fortalecer el rol del director como mediador pedagógico y no solo como evaluador del producto final. En este sentido, las evidencias revisadas como unidades de análisis, así como los trabajos de Cáceres (2014) y Reinoso & Donolo (2018), convergen en la necesidad de reconfigurar la dirección de tesis como un proceso formativo integral, que articule el rigor científico con la contención humana y el reconocimiento del contexto institucional. De este modo se avanzaría hacia modelos de supervisión más participativos, inclusivos y culturalmente sensibles, capaces de potenciar el bienestar de los estudiantes y de mejorar la calidad de los trabajos finales universitarios.

Conclusiones

Las variaciones del rol del director en diferentes momentos del proceso de tesis incluyen oficiar como orientador, corrector, mentor, evaluador o facilitador, y conlleva a la reflexión de que no existe un

único patrón óptimo de supervisión, sino que la flexibilidad es clave. Al mismo tiempo, esa variabilidad puede desorientar al tesista si no se aclara el rol que se espera en cada etapa, explicitando el tipo de interacción y las expectativas de autonomía, afectando tanto la práctica de supervisión como la percepción estudiantil. La explicitación de estos puntos en común da lugar a canales de diálogo transparentes, colaborativos y continuos, mejorando tanto la calidad académica como la contención emocional durante el proceso de construcción de tesis, y que las partes se sientan afectadas positivamente.

Las direcciones de tesis de grado conforman parte de las múltiples prácticas universitarias guiadas por distintos sistemas normativos. Sin embargo, el presente estudio da cuenta que este proceso suele estar mediado por la interpretación subjetiva, el acuerdo entre partes y las decisiones individuales. Si bien la mayor parte de los estudios sobre dirección de tesis se han centrado en el nivel de posgrado, este trabajo cuenta con la fortaleza de abordar específicamente el contexto del grado.

Este estudio proporciona las dificultades asociadas a los procesos de dirección de trabajos finales. En ese sentido, las instituciones de educación superior deben garantizar al estudiantado una buena cantidad de directores para que puedan elegir libremente. Del mismo modo, es tarea de las universidades contemplar en los planes de estudio el tiempo de dedicación a la tesis, el apoyo específico requerido, la orientación intensiva, la colaboración entre docentes y la realización de talleres formativos para docentes y estudiantes que conlleven entre sus objetivos la gestación de la confianza en las capacidades de su comunidad académica.

Por otra parte, también debe atenderse la necesidad de continuar formándose del director de tesis, promoviendo su desarrollo en metodología e investigación y en actualización temática, ya que la preparación disciplinar, al igual que la metodológica, se asocia con mayor satisfacción estudiantil.

La supervisión de la investigación en la educación superior es un

proceso colaborativo e interactivo crucial para el éxito del aprendizaje que debe incluir incluso soluciones prácticas como espacios físicos donde encontrarse para las supervisiones de tesis y espacios digitales como plataformas de reunión, al igual que fomentar el uso de archivos en la nube compartidos para que la espera de la corrección no demore al tesista: el estudiante continúa desarrollando su trabajo de escritura y el docente acompaña en el escrito supervisando los avances y realizando sugerencias y correcciones. Sobre este último punto deben acordarse cuáles son los tiempos de demora para la supervisión, como los canales de comunicación a través de correo electrónico, usos de plataforma en línea compartida con comentarios, contactos telefónicos o presenciales, no debiendo limitarse la cantidad de encuentros para favorecer el desarrollo de un trabajo de calidad, desde una perspectiva más integral y centrada en el bienestar del estudiante, constituyente en un aporte para la disciplina en particular y para la comunidad en general.

Estas conclusiones se postulan como un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en la naturaleza y el alcance de las direcciones de trabajos finales en contextos académicos.

Los autores declaran que la investigación se realizó con recursos propios y no existe conflicto de intereses.

Recomendaciones a docentes universitarios

Los resultados de la revisión sistemática permiten delinear una serie de orientaciones para fortalecer la práctica docente vinculada a la dirección de tesis y trabajos finales en el nivel de grado. En primer lugar, se advierte la necesidad de concebir la supervisión como un proceso formativo integral, que trascienda la evaluación del producto final e incorpore acompañamiento metodológico, pedagógico, disciplinar e incluso emocional. El director de tesis debe posicionarse

como mediador entre el saber profesional específico y la experiencia de aprendizaje del estudiante, promoviendo autonomía sin desentenderse del proceso de orientación y contención académica.

En este sentido, se recomienda favorecer la construcción de vínculos dialógicos y colaborativos entre docentes y tesis. La comunicación clara, la retroalimentación oportuna y la definición consensuada de expectativas y plazos constituyen prácticas esenciales para evitar tensiones y promover la confianza mutua. El espacio de supervisión debe ser entendido como un ámbito de diálogo reflexivo, donde las dificultades funcionen como parte del aprendizaje y no como un obstáculo para la continuidad del trabajo.

Asimismo, los hallazgos sugieren que los docentes que actúan como directores deberían contar con formación específica en metodología de la investigación y escritura académica, debiendo aprovechar al máximo las oportunidades institucionales de actualización y capacitación continua. Las universidades, por su parte, deben garantizar la existencia de programas de formación y acompañamiento a tutores, orientados al fortalecimiento de competencias pedagógicas y de asesoramiento académico, especialmente en contextos donde los directores no poseen experiencia previa en la realización de tesis.

Otro aspecto central es la clarificación institucional de los roles y responsabilidades de estudiantes y supervisores. La explicitación de los criterios de acompañamiento, los mecanismos de comunicación, la frecuencia de los encuentros y los tiempos de respuesta contribuyen a mejorar la transparencia del proceso y la satisfacción de ambas partes. Además, se recomienda que las instituciones faciliten la elección informada del director por parte de los estudiantes, evitando designaciones unilaterales que limiten su autonomía.

Los docentes deben reconocer la dimensión afectiva del proceso de tesis, incorporando estrategias que contemplen la motivación, el reconocimiento de los logros y la gestión constructiva de la crítica. La empatía y el respeto mutuo fortalecen el bienestar estudiantil y repercuten positivamente en la calidad del trabajo final. Promover

espacios de intercambio entre pares — tanto de estudiantes como de docentes— puede contribuir a la creación de comunidades académicas de aprendizaje colaborativo.

Finalmente, se recomienda revisar las prácticas de supervisión a la luz del contexto institucional y cultural en que se desarrollan. La flexibilidad, la sensibilidad hacia las particularidades de cada disciplina y el enfoque inclusivo son componentes clave para consolidar una dirección de tesis más humana, participativa y centrada en el bienestar académico y emocional.

Referencias

- Abreu, J. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) All But Thesis Syndrome. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 10(2), 246-259. [http://www.spentamexico.org/v10-n2/A14.10\(2\)246-259.pdf](http://www.spentamexico.org/v10-n2/A14.10(2)246-259.pdf)
- *Ädel, A., Skogs, J., Lindgren, C., & Stridfeldt, M. (2024). The supervisor and student in Bachelor thesis supervision: A broad repertoire of sometimes conflicting roles. *European Journal of Higher Education*, 14(2), 207-227. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21568235.2022.2162560?utm_source=researchgate.net&utm_medium=article
- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Ash, M. G. (2006). *The emergence of the research university. History of Science*, 44(3), 237-264. <https://doi.org/10.1177/007327530604400303>

- Becher, T., & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2nd ed.). Open University Press.
- Duschatzky, S. & Corea, M. (2002). La formación universitaria y los trabajos finales: tendencias y debates. *Revista Latinoamericana de Educación*, 28(2), 59–75.
- Cáceres, M. (2014). Desafíos en la formación investigativa y supervisión de tesis en la educación superior argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 12(1), 45–62. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1763/1748>
- Carivaldo De Miranda Neto, H., Gil Valencia, W. E., Santos, S. M. D, Vicente, J. A., De Sousa Santana, F., Baroni, B., Marmo, J., & Losada, A. V. (2023). Estudiantes de posgrado que adeudan su tesis: estudio de revisión sistemática. *Calidad de Vida y Salud*, 16(2), 102–122. <https://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/403>
- Carter, S., & Laurs, D. (2018). Introduction: opening the books on research writing feedback. In S. Carter & D. Laurs (Eds.), *Developing research writing: A handbook for supervisors and editors Research Writing* (pp. 1–6). Routledge.
- *Castro-Rodríguez, Y. (2025). Satisfacción con la supervisión (asesoría) de tesis por parte de estudiantes de pregrado. *Revista Médica Electrónica*, 47, e472025. <https://revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/5857>
- Colombo, L. M. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Revista Aula Universitaria*, 15(10), 61–68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>

De Valero, Y. F., & Hernández, M. M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (31), 112-129.

*Fujimoto-Adamson, N., Adamson, J. L., & Aida Niendorf, M. (2024). Exploring the supervisors' writing experiences and their effects on undergraduate thesis supervisory practices: A comparison of Japanese and Swedish contexts. *Research in Comparative and International Education*, 19(1), 23-45. <https://doi.org/10.1177/17454999241226773>

Guerin, C. (2014). The gift of writing groups. Critique, community and confidence. En C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 128-140). Routledge.

Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281. <https://doi.org/10.1080/03075070802049202>

Losada, A. V., Zambrano Villalba, C., & Marmo, J. (2022). Clasificación de métodos de investigación en psicología. *Psicología UNEMI*, 6(11), 13-31. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp13-31p>

Lovat, T., Holbrook, A., Bourke, S., Dally, K., & Hazel, G. (2022). *Examiners comment on theses that have been revised and resubmitted*. AARE Conference, Brisbane, 1-23.

Marmo, J., Losada, A.V., y Zambrano Villalba, C. (2022). Propuestas metodológicas en estudio de revisión sistemática, metasíntesis y metaanálisis. *Revista Psicología UNEMI*, 6(11), 32-43. <https://doi.org/10.29076/issn.26028379vol6iss11>

- *Mårtensson, M., & Söderström, J. (2025). How Does Supervision Shape Student Thesis Outcomes? Expanding the Theory and Measurement of Supervision and Its Impact. *Journal of Political Science Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/15512169.2024.2446940>
- Medina-Zuta, P., Soria-Valencia, E., Huillca-Condori, B. J., & Gutiérrez-Allcaco, K. F. (2023). Configuraciones y tendencias epistemológicas de la práctica reflexiva docente. Revisión sistemática y meta síntesis. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 625-637. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3667>
- *Nimasari, E. P., Setiawan, S., & Munir, A. (2024). How Do Indonesian Student-Teachers Experience Wellbeing during Research Supervision? A Qualitative Interview Study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(3), 348-366. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.17>
- Ogrinc, G., Davies, L., Goodman, D., Batalden, P., Davidoff, F., & Stevens, D. (2015). SQUIRE 2.0 (Standards for Quality Improvement Reporting Excellence): Revised publication guidelines from a detailed consensus process. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 46(11), 501-507. https://journals.lww.com/jncqjournal/fulltext/2016/01000/squire_2_0_standards_for_quality_improvement.1.aspx
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>

Perkin, H. (2006). *The age of the university: Education and the emergence of the modern world 1750–1870*. Princeton University Press.

Puiggrós, A. (1990). *Historia de la educación en la Argentina*. Ediciones Siglo XXI.

Reinoso, A., & Donolo, D. (2018). Retos y oportunidades en la supervisión de tesis universitarias. *Educación Superior y Sociedad*, 19(2), 311–329. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/educacionysociedad/a.7483>

Romero, L. A. (1994). *Historia de la educación en la Argentina*. Editorial Sudamericana.

*Syafii, A., Munir, A., Anam, S. U., & Suhartono, S. (2025). Unveiling Dynamics of Student Engagement in Thesis Supervision. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 33(1), 347–367. <https://doi.org/10.47836/pjssh.33.1.16>

TERCERA PARTE
**PERSPECTIVAS
TRANSVERSALES**



Perspectiva de género y educación superior universitaria

Cecilia Garau

cecilia.garau@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

“El desarrollo sostenible solo puede alcanzarse mejorando la condición económica, social, política, jurídica y cultural de la mujer”. Esta afirmación surge de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, suscripta en 1995, que también establece como objetivo estratégico asegurar la igualdad en el acceso a la educación. En tanto derecho humano fundamental, la igualdad de género es transversal a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) y está específicamente individualizado en el ODS 5. Para el logro de este objetivo, un elemento crítico es el empoderamiento de las mujeres a través de la educación, incluyendo la educación superior.

A cinco años del horizonte propuesto por la Agenda 2030, la matrícula femenina en educación superior a nivel global se ha incrementado exponencialmente. Actualmente se registra una sobrerrepresentación femenina en las matrículas universitarias de la mayoría de los países. No obstante, dicha ventaja estadística no ha sido suficiente para revertir las profundas desigualdades estructurales que persisten al interior del sistema universitario. Estas inequidades, lejos de neutralizarse, reproducen las brechas existentes en el ámbito laboral, especialmente en términos de acceso, permanencia y promoción profesional.

A fin de cerrar las brechas de género, será necesario ampliar la aplicación de la perspectiva de género en todas las funciones sustantivas de la universidad.

Marco conceptual: sexo, género, estereotipos y división sexual del trabajo

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) define la transversalización del género como el

proceso que busca que sean escuchadas y abordadas las necesidades de mujeres y personas LGBTIQ+ así como obtener la igualdad de género en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las intervenciones de las agencias públicas o multilaterales (BID, 2017, citado en Bergallo et al., 2022, p. 11).

Para poder comprender cabalmente la importancia del tema, resulta importante repasar algunos conceptos. El sexo separa las especies según criterios biológicos, definiendo hombre y mujer según sus características. En palabras de García Calvente (2010), citando a Krieger (2001),

sexo “es un concepto basado en las características biológicas que posibilitan la reproducción sexual. Las categorías sexuales incluyen mujer, hombre, intersexual —persona que nace con características sexuales tanto femeninas como masculinas— y transexual —persona que se somete a intervenciones quirúrgicas u hormonales para cambiar de sexo—” (Krieger, 2001). Habitualmente, el término “sexo” suele usarse para designar diferencias físicas, anatómicas y fisiológicas entre mujeres y hombres

En cambio, continuando con este mismo autor,

la noción de “género” gira alrededor de la idea de que “lo femenino” y “lo masculino” —si nos atrevemos “lo intersexual” y “lo transexual”—, no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales. ¿Qué significa esto? Que cuando hablamos de “género” nos referimos a un sistema de relaciones sociales que establece normas y prácticas sociales para los hombres y las mujeres, y a un sistema de relaciones simbólicas que proporciona ideas y representaciones. Las atribuciones de género e identidades individuales varían en un espectro diverso y las relaciones de género cambian entre diferentes sociedades y en una misma sociedad, en función de divisiones sociales basadas en premisas de poder, autoridad y prestigio —por ejemplo, clase social, etnia, o nacionalidad— (Krieger, 2001). Ello supone considerar el género como uno de los ejes fundamentales que organizan la vida social, pues hace una diferenciación jerarquizada de espacios y funciones sociales, sumando o restando oportunidades (p. 26).

El género es una categoría social, relacional, que representa lo que los seres humanos hacemos de la diferencia sexual. Esta diferencia de géneros reglamenta y condiciona las relaciones entre mujeres y hombres. La sociedad fabrica las ideas y normas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, determinando qué se espera de cada

persona según su rol de género. Esto limita las opciones de vida. El sexismo y la homofobia (según la orientación sexual) violentan las oportunidades de desarrollo y las libertades. Ese es el punto nodal: el sexismo es violencia contra la libertad, tanto de las mujeres como de los hombres (Lamas, 1998).

Las normas de género y los estereotipos sostienen la división sexual del trabajo y generan desigualdades persistentes. Estas normas se traducen en menor participación, permanencia y oportunidades de promoción para las mujeres en el mundo del trabajo: segregación horizontal (menor participación, concentración de mujeres en ocupaciones asociadas al rol doméstico, de cuidado, enseñanza), interrupción de trayectorias laborales por causas de maternidad y cuidado y dificultades de acceso a espacios de toma de decisiones (el conocido “techo de cristal”). Como gran determinante, se suma el fenómeno de la sobrecarga de trabajo doméstico no remunerado, realizado en su mayoría por las mujeres (Díaz Langhou et al., 2019).

Desde la infancia, los estereotipos de género y falta de modelos a seguir se encuentran en todos los ámbitos en los que crecen las niñas. Éstos afectan la confianza y limitan el desarrollo de habilidades, lo que luego repercute en sus acciones futuras. Varios estudios demuestran que la “identidad científica” empieza a desarrollarse desde edades tempranas (Bian et al., 2017).

La universidad no está al margen de estas realidades. Como institución social, reproduce (y muchas veces legitima) estos patrones, cuyo impacto es interseccional y afecta con mayor intensidad a personas LGBTIQ+, con discapacidad, de sectores populares o racializadas.

Las instituciones educativas y el cuerpo docente tienen un rol fundamental como agentes de cambio y faros de transformación cultural hacia sociedades más equitativas, aunque hoy, pese a que muchas han iniciado este recorrido, persisten muchos desafíos, sea hacia dentro del sistema universitario o en la proyección de valores hacia la sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2023).

Una cuestión fundamental, aunque no se analiza en el presente trabajo, es la articulación de la universidad con el sistema productivo y con el desarrollo económico del país. Será un desafío para la universidad producir conocimiento y formar profesionales con competencias sociales, éticas e inclusivas, para cubrir demandas de los sectores productivos, especialmente en ciencia y tecnología, incluyendo a las mujeres, cumpliendo con su rol transformador.

Diagnóstico: datos globales y caso argentino

El fenómeno de la incorporación masiva de las mujeres universitarias (la denominada “ventaja femenina” [Unesco, 2021]) podría parecer un hecho alentador. Sin embargo, la realidad demuestra que las mujeres siguen enfrentando obstáculos en el acceso a puestos académicos jerárquicos, participación en investigaciones relevantes y asumir funciones de liderazgo, además de la falta de presencia en carreras STEM. Por lo tanto, el desafío ya no consiste en incrementar la cantidad de mujeres en el ingreso a la universidad sino evitar reproducir los patrones clásicos de igualdad y discriminación

Según un informe global de Unesco, los principales indicadores de esta situación son: 1) La mayoría femenina no se refleja en las titulaciones de posgrado. En la mayoría de los países de la OCDE hay más estudiantes masculinos en estudios de maestría y doctorado; 2) Diferencias de desempeño en el área de investigación. Si bien los datos disponibles son limitados, en América Latina y el Caribe el 40,9% son mujeres. En materia de publicaciones científicas también la proporción de autoras mujeres es menor que la de los varones.

Argentina fue uno de los países que más se acercó a la paridad de género. En materia de “techo de cristal”, el fenómeno se manifiesta en la baja representación femenina en cargos de gestión universitaria (rectorados, decanatos, secretarías de investigación), así como

en la menor participación de mujeres en programas de investigación de alta jerarquía o en áreas STEM (Unesco, 2022). En 2025, solo el 27% de las instituciones más destacadas de educación superior a nivel global están lideradas por mujeres (Ellis, 2024).

El caso argentino

En línea con la tendencia global, la educación superior en Argentina se caracteriza por una sobrerrepresentación femenina en el estudiantado, pero la participación no es en condiciones de igualdad. A pesar de que las mujeres acceden a niveles educativos más altos, en el sistema universitario se replican las mismas desigualdades y barreras que en el resto del universo laboral.

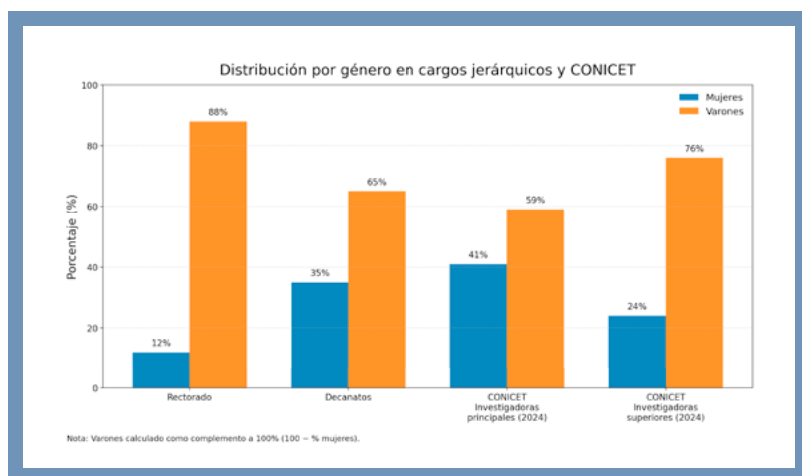
Las mujeres son mayoría en la universidad: 61% del total de estudiantes de pregrado y grado y 61% de nuevas inscripciones. Las mujeres también superan a los varones en las tasas de finalización de estudios universitarios, con el 64% de egresos (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2024). Sin embargo, a pesar de contar con mayores niveles educativos que los varones, la tasa de participación en el mercado de trabajo de las mujeres es menor y las tasas de subocupación, mayores. Además, ellas se insertan en ramas de actividad que presentan en promedio remuneraciones más bajas (INDEC, 2025).

Las mujeres asumen el trabajo doméstico y de cuidado no remunerado en mayor proporción que los varones. Mientras que 92 de cada 100 mujeres realiza trabajo no remunerado, 75 de cada 100 varones lo hace (INDEC, 2025).

En materia de cargos jerárquicos, las mujeres ocupan alrededor del 12% en cargos de rectorado y 35% en decanatos (*Figura 1*) (SPU, 2021–2022). En el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), las mujeres representan el 41% de cargos de

investigadoras principales y apenas un 24% de investigadoras superiores (2024).

Figura 1
Participación de mujeres en cargos jerárquicos



Nota. Elaboración propia en base a Secretaría de Políticas Universitarias, Mujeres en el sistema universitario argentino 2021–2022, CONICET, Informe de Gestión 2024

La brecha STEM: “La tecnología es cosa de hombres”

Especial atención merece la cuestión de la baja participación de mujeres en las áreas de estudio STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). A escala mundial, el porcentaje de mujeres que estudian ingeniería industrial, tecnologías de la información y

la comunicación (TIC) se ubica por debajo del 25 % en más de dos tercios de los países.

Este mismo fenómeno se registra en las universidades de gestión pública de Argentina. Según datos recientes del Departamento de Información Universitaria (2023-2024), solo el 29,9% de los nuevos inscriptos en el sistema universitario argentino eligió carreras vinculadas a ciencia y tecnología, lo cual evidencia una participación relativamente baja en áreas estratégicas para el desarrollo del país. Este porcentaje presenta marcadas desigualdades de género: mientras que el 42,2% de los varones optó por este tipo de carreras, solo el 21,7% de las mujeres lo hizo, revelando una persistente brecha en el acceso de las mujeres a campos tradicionalmente masculinizados. A su vez, se observan diferencias según el tipo de gestión institucional: el 33,5% de los nuevos inscriptos en universidades estatales eligió carreras de ciencia y tecnología, frente a un 20% en instituciones privadas (Secretaría de Educación de la Nación, 2025).

El sitio *Chicas en tecnología* revela que solo un 34% de quienes estudian carreras STEM son mujeres (CET, 2022). Como dato revelador de que los sesgos y prejuicios son reforzados por la cultura desde la infancia y determinantes de la división sexual del trabajo, el 90% de las niñas entre seis y nueve años asocian las ingenierías con afinidades y destrezas masculinas (Bonder, 2018).

El informe de CIPPEC “Mujeres en Ciencia y Tecnología” (2021) demuestra la importancia de este sector para el desarrollo del país y de la región. Pese a constituir un sector relevante para la productividad, salarios y empleo de calidad, las mujeres que realizan tareas de ciencia y tecnología son menos del 25%. Esta subrepresentación responde a barreras que aparecen desde edades tempranas y a lo largo de trayectorias educativas y laborales.

Se identifican tres tramos críticos del “círculo vicioso”: 1) la etapa educativa (estereotipos, baja autoconfianza y orientación vocacional sin perspectiva de género); 2) la transición al trabajo (desalineo entre formación y habilidades demandadas, escasos puentes con el

sector productivo); y 3) el desarrollo profesional (cargas de cuidado, sesgos y micro desigualdades, ambientes masculinizados, menor acceso a redes/mentorías), a lo que se suma un déficit de visibilidad de modelos femeninos.

Las normas sociales moldean dos grandes estereotipos en cuanto a las mujeres y la ciencia y tecnología: 1) “Los niños son mejores en matemáticas y ciencias que las niñas” y 2) “Las ciencias e ingeniería son carreras masculinas” (Unesco, 2019). Según un estudio realizado por Unesco (2017) en la Ciudad de Buenos Aires, San Pablo y Ciudad de México, el 19% de los padres y madres y el 8% de los docentes entrevistados en CABA dicen que hay pocas mujeres en STEM porque “las mujeres tienen más facilidad para otras carreras”.

La *Figura 2* ilustra la problemática como una secuencia de barreras que las mujeres enfrentan a lo largo de su ciclo formativo y profesional.

Figura 2
Barreras para las mujeres en CYT

Pocas mujeres deciden insertarse en el ámbito científico y tecnológico:		Las mujeres enfrentan barreras que truncan sus trayectorias y liderazgo una vez insertas en el mundo CYT:	
1. Educación		2. Desarrollo profesional	
Primaria y secundaria	Superior	2.1 Carga desbalanceada de las responsabilidades de cuidado	
1.1 Normas sociales y culturales y falta de modelos a seguir	1.3 Microdesigualdades que obstaculizan la trayectoria	2.2 Promoción basada en normas y criterios de evaluación masculinos	
1.2 Falta de información y orientación vocacional	1.4 Falta de mecanismos para lograr una transición hacia el mercado laboral	2.3 Microdesigualdades que obstaculizan la trayectoria	
3. Visibilidad			
4. Información y evidencia			

Nota. Szenkman et al., 2021

Los estereotipos condicionantes y las barreras que impiden la plena participación de las mujeres en carreras, y consecuentemente en las ocupaciones STEM, coartan la libertad de decisión e impactan contra su proyecto de vida, cuestión que vulnera derechos y limita su autonomía económica. Además, impactan negativamente en la economía, al quedar excluidas las mujeres (más de la mitad de la población) en la pérdida de talentos y oportunidades de desarrollo económico (Szenkman et al., 2021).

Marco normativo e institucional

El derecho a la educación y al trabajo en condiciones de igualdad y el derecho a una vida libre de violencia y discriminación son derechos humanos previstos en diversos instrumentos internacionales. En nuestro país integran el bloque de constitucionalidad, conforme el artículo 75, inciso 22, de la Constitución Nacional. Entre ellos pueden mencionarse la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

En materia de erradicación de violencias, Argentina ha ratificado la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, adoptada en Belém do Pará, Brasil en 1994, y recientemente el Convenio C-190 OIT, contra la violencia y el acoso en el trabajo, ambos plenamente vigentes y aplicables al sistema universitario. Destaca por su claridad y pertinencia el artículo de la CEDAW, que obliga a los Estados parte a

tomar todas las medidas apropiadas para: a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres.

Por su parte, el artículo 10 obliga a asegurar a la mujer “la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres”.

A este marco convencional de “*hard law*” o “derecho duro”, se suma un marco de principios orientadores de “*soft law*” o “derecho blando” (declaraciones, recomendaciones, principios, plataformas de acción, estrategias) que orientan políticas, fijan estándares y sirven como marco interpretativo de obligaciones asumidas.

Asimismo, es importante y robusto el marco legislativo nacional de protección de derechos, de garantía de igualdad, de la eliminación de la violencia y discriminación y de capacitación obligatoria en materia de género en Argentina. Por su parte, la Ley N° 24.521 de Educación Superior, que rige precisamente la actividad universitaria, establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social. En su artículo 4 fija los objetivos de la educación superior, entre los que se encuentra la “formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida”. Asimismo, prevé “formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades”. En sus funciones básicas, “extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales

y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad”. En consecuencia, resulta incuestionable el mandato constitucional, legal y ético para las universidades de contar con políticas activas, en todas sus funciones sustantivas, para erradicar los estereotipos, la discriminación, y avanzar hacia instituciones más justas, participativas, inclusivas y democráticas.

La universidad como agente de transformación

Según Donoso-Vázquez (2020), la perspectiva de género puede entenderse como análisis de las desigualdades entre hombres y mujeres para visibilizarlas y subsanarlas. Por su parte, Buquet Corleto (2011) coincide en la dificultad para institucionalizar la perspectiva de género en las universidades. Muestra que la “feminización” de las universidades puede ser una “cortina de humo” que invisibiliza el problema. Feminización no equivale a equidad: el ordenamiento de género sigue operando en el mundo académico. Por eso, para transformar las relaciones de género hay que sostener simultáneamente tres vertientes: investigación, docencia/currículo e institucionalización (normas, prácticas y estructuras). Incluso con avances (reformas y comisiones), muchas universidades aún carecen de políticas integrales que reduzcan desigualdades

Calidad universitaria

La calidad universitaria implica llevar a cabo constantes procesos de evaluación de las diferentes funciones sustantivas de la universidad a efectos de garantizar una adecuada formación de profesionales. En estos procesos se fijan estándares que definen las valoraciones y

juicios de calidad. Estos criterios contemplan diferentes dimensiones, evaluando todas las funciones sustantivas de la universidad. Aunque el dinamismo y las demandas de la sociedad requieren permanentes procesos de transformación, las universidades no han promovido las adaptaciones necesarias en materia de igualdad y no discriminación, a la luz de los datos revelados a nivel global y local. Sin embargo, numerosas instituciones han comenzado a asumir el desafío de procurar la igualdad entre los géneros en el marco de la mejora de la calidad universitaria (Bolaños Cubero, 2005).

Enfoque de competencias profesionales

El enfoque pedagógico por competencias en educación superior está orientado a que el estudiantado sea capaz de aplicar lo aprendido en contextos reales, diversos y cambiantes. Pretende articular la formación académica con la práctica profesional y la responsabilidad social (Tobón, 2005).

Se define a la competencia de género como la capacidad de las personas para aplicar perspectiva de género en los campos profesionales y contextos de sus trabajos. La profesión quedará sesgada si no se incorpora la mirada de género, cuya ausencia generará una descompensación en el desarrollo integral de competencias. Donoso-Vázquez et al. (2014) mencionan el proyecto “*Gender competences*” de la Universidad de Sevilla para apoyar a instituciones en desarrollo de políticas de igualdad de género.

Perspectiva de género como motor de innovación

La incorporación transversal de la perspectiva de género constituye

un eje de innovación pedagógica, cultural y organizativa que mejora la calidad y pertinencia de la educación superior (Donoso-Vázquez, 2020, p. 22). En consecuencia, la equidad exige una revisión de todas las funciones curriculares, de la investigación y los procesos de gobernanza para superar los sesgos de género en el reconocimiento académico y en las trayectorias profesionales.

Violencias, discriminación y dispositivos institucionales

La violencia de género y la discriminación que en sus diferentes tipos y modalidades afectan a la sociedad no son ajenas a la vida universitaria, sino que constituyen una problemática institucional extendida que vulnera derechos, afecta la salud y genera entornos hostiles que obstaculizan o impiden llevar a cabo las funciones de estas entidades.

La Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (RUGE) se constituyó en 2018 en el seno del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y está integrada por universidades de gestión pública. La RUGE llevó adelante una importante labor en materia de institucionalización de políticas de género y diferentes medidas de intervención (protocolos, dispositivos de denuncia y programas de capacitación) para prevención y abordaje de las violencias por motivos de género en las universidades.

Estos instrumentos han permitido visibilizar, analizar y clasificar estas conductas, e incluso avanzar hacia una tipología específica para el ámbito universitario (Vázquez Laba et al., 2022). Las manifestaciones más frecuentes son el acoso y la violencia sexual, la violencia psicológica y, de forma especialmente extendida, la violencia simbólica; los comentarios sexistas y discriminatorios.

La Ley Micaela (Ley N° 27.499), de capacitación obligatoria para todo el Estado nacional, fue un hito que permitió la capacitación en

diferentes niveles de las universidades de gestión pública. Las universidades de gestión privada, pese a integrar el sistema universitario nacional, no se encontraban incluidas en este marco legal, por lo que las iniciativas en materia de violencia están libradas a las decisiones institucionales en el marco de su autonomía (Rovetto & Fabbri, 2020).

En este escenario, resulta imperioso que en todo el sistema universitario argentino, independientemente de la naturaleza pública o privada, se tomen acciones para prevenir y abordar la problemática de la violencia e impulsar la igualdad.

La experiencia de UFLO Universidad

Desde su creación en 1994, UFLO Universidad ha sostenido un ideario con una fuerte impronta social y ambiental orientada por una concepción de la calidad de vida como bien social, con compromiso ambiental. La universidad puede dar cuenta de numerosos hitos que demuestran el compromiso de la institución con la igualdad de género. Desde 2019 es parte del Pacto Global de Naciones Unidas, adhirió al programa “Ganar-Ganar” de ONU Mujeres Argentina y ha organizado cientos de actividades y espacios de reflexión en todos los niveles. En su sede Patagonia se ha dictado la cátedra abierta “Género, Sexualidades y Derechos Humanos”, dependiente de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Desde 2019 cuenta con un Protocolo de Prevención, Orientación e Intervención ante Situaciones de Discriminación y/o violencias, revisado y actualizado en 2024. En el marco de este protocolo se han realizado capacitaciones y talleres en toda la comunidad.

En 2024 se llevó a cabo un trabajo de investigación en cuyo marco se analizaron los planes de estudio de todas las carreras académicas de pregrado y grado de la universidad, los programas de las asignaturas que incluyen la perspectiva de género y la resolución de estándares

de las carreras alcanzadas por el artículo 43 de la Ley de Educación Superior (Gómez Zeliz & Becerra, 2025). Los resultados muestran que el 59% de las 23 carreras de pregrado y grado de la universidad, en la sede Buenos Aires y modalidad a distancia, tienen al menos una materia que incluye en su programa contenidos de género. Los datos aportados por el trabajo podrán constituir un insumo importante para delinear futuras estrategias y acciones de mejora.

Líneas de acción recomendadas

Institucionales

- Planes de igualdad de género en la universidad.
- Protocolos contra violencias y discriminación. Instrumentos institucionales claros, con canales de denuncia, equipos de acompañamiento y medidas de protección. En Argentina, casi todas las universidades públicas y privadas cuentan con protocolos activos.
- Prácticas organizacionales y culturales integrales. Abordaje de género como componente cultural y organizacional (más allá de lo normativo).
- Adecuación normativa. Integrar la perspectiva de género en la normativa universitaria (estatutos, reglamentos y normas).

Investigación/información

- Observatorios y sistemas de datos con perspectiva de género. En Argentina, la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) y la RUGE (Red Universitaria de Género del CIN) ya producen informes periódicos (2022, 2024).

- Sistema de datos con perspectiva de género en la recolección, análisis y difusión de estadísticas institucionales para visibilizar segregaciones y monitorear cambios en el tiempo (Buquet Corleto, 2011).
- Identificar los obstáculos a la evolución profesional. Rastrear la progresión de las mujeres hacia puestos de liderazgo educativo y evaluar las barreras que enfrentan las mujeres y exponer los sesgos sistémicos que impiden su ascenso (Unesco, 2025).

Académicas

- Formación obligatoria en género y diversidad (Ley Micaela universitaria para universidades de gestión pública o privada) y capacitación continua y obligatoria en perspectiva de género para docentes, estudiantes, autoridades y personal administrativo.
- Reformas curriculares con perspectiva de género. Incorporación de contenidos de género, diversidad y derechos humanos en materias obligatorias, no solo optativas. Ejemplo: En UFLO, el 59 % de sus carreras incluye ya contenidos de género (Gómez Zeliz & Becerra, 2025).
- Prácticas concretas en la docencia universitaria. Implementación de contenidos y metodologías con enfoque de género en programas académicos (Saborío-Taylor & Arguedas Viquez, 2023).

Acompañamiento a estudiantes

- Guiar el ascenso de las mujeres a puestos de liderazgo a través de la capacitación, el *coaching* y la mentoría (Unesco, 2025). Redes de liderazgo femenino y diverso.
- Visibilidad y campañas culturales. Reconocimiento a mujeres

referentes en ciencia, premios, campañas, nombramiento de aulas o programas (Strick, 2024).

Vinculación

- Articulación con educación inicial o media. Desarrollo de iniciativas y programas para ayudar a los estudiantes a tomar decisiones informadas, libres de prejuicios de género, sobre sus futuros campos de estudio y carrera.
- Desarrollo de estrategias y campañas (ferias, foros) para aumentar la participación femenina en carreras tradicionalmente masculinizadas. Podría incluir la orientación profesional para desmontar las falsas imágenes de las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas y su conexión sesgada con los estereotipos de género.
- Articulación con sectores productivos, mesas de diálogo.

Gestión

- Programas de conciliación y corresponsabilidad en cuidados para el personal de apoyo o gestión, por encima de los mínimos establecidos en la normativa laboral vigente. Licencias extendidas para no gestantes, horarios flexibles, contratación sin sesgos, pago de servicios de cuidado infantil en campus universitarios. Capacitación extendida a estudiantes, docentes e investigadores (Unesco, 2025).
- Gestión y cultura. Medidas prácticas y de recursos humanos: lenguaje no sexista en títulos/constancias y comunicaciones; corresponsabilidad de cuidados (impacto de responsabilidades familiares en trayectorias) (Buquet Corleto, 2011).

Recomendaciones para la docencia universitaria

Las siguientes orientaciones sintetizan evidencia y buenas prácticas para integrar la perspectiva de género en la enseñanza universitaria, con adaptaciones según la pertinencia disciplinar y el nivel de cada asignatura. Su propósito es favorecer procesos de aprendizaje de alta calidad, libre de sesgos y respetuoso de la diversidad.

1) Contenidos, programas y resultados de aprendizaje

- Vincular contenidos con la agenda de igualdad: Identificar conceptos, problemas y casos en los que el género impacta en la práctica profesional (por ejemplo, en economía, el valor del trabajo de cuidado no remunerado).
- Resultados de aprendizaje: Incorporar explícitamente la competencia de género (identificar sesgos, analizar impactos diferenciales y proponer soluciones) y reflejarla en actividades y evaluación (AQU Catalunya, 2019; Franch et al., 2022).

2) Materiales de estudio y bibliografía

- Equilibrar la autoría: Revisar programas y ampliar bibliografía con autoras y equipos diversos.
- Visibilizar referentes y pioneras del campo (biografías breves, efemérides, recursos en el aula virtual).
- Revisión crítica de materiales: Detectar y reemplazar imágenes, ejemplos o descripciones estereotipadas; cuidar que las representaciones de profesiones, familias y roles muestran diversidad (Universidad Central de Chile, 2019; EIGE/GEAR, 2023).

3) Dinámicas de aula y clima institucional

- Convivencia y respeto: Establecer reglas explícitas para prevenir microviolencias, chistes sexistas u homofóbicos y alusiones a cuerpos o aspectos personales (CIN, 2021; Franch et al., 2022).
- Participación equitativa: Promover rondas, turnos, trabajo en grupos balanceados y rotación de roles técnicos y de coordinación.

4) Evaluación y retroalimentación

- Mitigación de sesgos: Definir criterios transparentes y rúbricas; cuando sea viable, usar corrección anónima y autoevaluación.
- Accesibilidad y cuidados: Ofrecer opciones de entrega y *feedback* que contemplen cargas de cuidado y necesidades específicas (EIGE/GEA, 2023; UN Women–IANWGE, 2025).

5) Actividades complementarias y articulación

- Organizar una actividad, conferencia experta, jornadas, paneles referidos a la temática (las efemérides resultan propicias para este tipo de acciones); coordinar con áreas de vinculación, extensión o igualdad de la universidad para mayor impacto (Universidad Central de Chile, 2019).

6) Autoevaluación de sesgos del cuerpo docente

- Reflexión sistemática: Identificar creencias y prejuicios propios sobre mujeres, varones, personas no binarias y colectivos LGBTIQ+.

7) Lenguaje no sexista e inclusivo

- Criterios: Evitar el masculino genérico; emplear sustantivos abstractos o colectivos, desdoblamientos razonables y fórmulas neutras aceptadas institucionalmente; asegurar simetría en el trato (Unesco, 1999; Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2018; Universidad Nacional de Córdoba [UNC], 2022; CIN, 2021).
- Recursos: Utilizar glosarios y guías institucionales (UN Women Training Centre, s.f.; UNC, 2022).

Conclusiones

La transversalización de la perspectiva de género en el sistema universitario enfrenta obstáculos significativos en un contexto sociopolítico poco propicio para su consolidación. Pese a contar con un andamiaje normativo robusto (con jerarquía constitucional y convencional) y con legislación específica que consagra la igualdad, está lejos de efectivizarse. Mientras el sistema universitario no avance en la remoción de estereotipos, sesgos y barreras y en la prevención de las violencias que afectan la vida académica, la igualdad resultará ilusoria.

En tanto bien público, la educación superior debe garantizar igualdad efectiva de oportunidades en todas sus funciones sustantivas. Avanzar en políticas de género mejora la calidad y pertinencia social de la formación, promueve la producción de conocimiento libre de sesgos y favorece la graduación de profesionales con competencias para identificar y abordar desigualdades en sus ámbitos de desempeño.

En síntesis, las universidades están llamadas a cumplir los compromisos normativos asumidos y a ejercer el rol que la sociedad les asigna: convertirse en agentes proactivos de igualdad e inclusión.

Referencias

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2018). *Recomendaciones para el uso de un lenguaje inclusivo de género*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2018/11627.pdf>
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. <https://www.aqu.cat/doc/Universitats/ Metodologia/Marco-general-para-la-incorporacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-docencia-universitaria>
- Argentina. Instituto Nacional de Estadística y Censos (2024). *Dossier estadístico 8M 2024*. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/dossier_estadistico_8M_2024.pdf
- Argentina. Instituto Nacional de Estadística y Censos (2025). *Dossier estadístico en conmemoración del 114° Día Internacional de la Mujer*. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/dossier_estadistico_8M_2025.pdf
- Argentina. Ministerio de Capital Humano. Secretaría de Educación (2025). *Síntesis de información. Estadísticas universitarias 2023–2024*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_anuario_2023-2024.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias (2022). *Mujeres en el sistema universitario argentino: 2021–2022*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/mujeres_en_el_sistema_universitario_argentino_-_estadisticas_2021-2022.pdf

- Argentina. Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias (2022). *Síntesis de información. Estadísticas universitarias 2021-2022*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf
- Bergallo, P., Magnelli, M., & Cerra, M. E. (2022). *Manual de transversalización de la perspectiva de género*. FUNDAR. <https://fundar.ar/wp-content/uploads/2022/04/Manual-de-transversalizacion-de-la-perspectiva-de-genero-Fundar.pdf>
- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). *Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests*. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aah6524>
- Bonder, G. (Coord.) (2018). *Infancia, Ciencia y Tecnología: un análisis de género desde el entorno familiar, educativo y cultural*. FLACSO Argentina / Cátedra Regional Unesco Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina; Chicos.net. <https://www.chicos.net/view/files/1702567746-4cb01dfd8d1726c4fc54a704fb288f5823d89cea.pdf>
- Buquet Corleto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33(spe), 211-225. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500018
- Chicas en Tecnología. (s. f.). *Trayecto Mujeres STEM*. Recuperado el 30 de septiembre de 2025, de <https://chicasentecnologia.org/trayecto-mujeres-stem/>
- Consejo Interuniversitario Nacional (2021). *Guía para un lenguaje no sexista en el Consejo Interuniversitario Nacional*. <https://www.>

cin.edu.ar/download/guia-para-un-lenguaje-no-sexista-en-el-consejo-interuniversitario-nacional/

Consejo Interuniversitario Nacional. Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (2024). *Protocolos y lineamientos de género en universidades argentinas*.

Consejo Interuniversitario Nacional. Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias (2025). *Informe preliminar sobre protocolos en universidades nacionales. Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias*.

Díaz Langou, G., De León, G., Florito, J., Caro Sachetti, F., Biondi, A., & Karczmarczyk, M. (2019). *El género del trabajo. Entre la casa, el sueldo y los derechos*. CIPPEC; OIT; ONU Mujeres; PNUD. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/11/el_genero_del_trabajo.pdf

Donoso-Vázquez, T., Montané López, A., & Pessoa de Carvalho, M. E. (2014). Género y calidad en educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157–171. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>

Donoso-Vázquez, T. (2020). *Perspectiva de género en la universidad como motor de innovación*. Octaedro.

Ellis, R. (2024, 6 de marzo). Quarter of world's top 200 universities led by women. *Times Higher Education*. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/quarter-worlds-top-200-universities-led-women>

European Institute for Gender Equality (2023). *GEAR Tool: Gender*

Equality in Academia and Research. <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gear>

Feijóo, M. del C. (2016). La igualdad de género en el sistema educativo. La educación en debate. *Suplemento de la UNIFE en Le Monde Diplomatique*, (43).

Franch, C., Troncoso, L., Hernández, P., Castro, C., & Undurraga, J. (2022). *Guía de educación antisexista*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Dirección de Género. <https://facso.uchile.cl/dam/jcr:7dad1122-8767-4a71-a036-50b4193c2064/guia-educacion-antisexista.pdf>

García Calvente, M. M. (Ed.). (2010). *Guía para incorporar la perspectiva de género a la investigación en salud* (Serie monografías EASP, 45). Escuela Andaluza de Salud Pública. <https://observatoriosaludmujeres.sanidad.gob.es/transversalidadGenero/estudiosInformes/docs/InvestigacionGenero.pdf>

Gómez Zeliz, J., & Becerra, G. (2025). La enseñanza de la perspectiva de género en la universidad. *El Faro. Revista Digital de Docencia Universitaria*, 2(2), 21-41. <https://doi.org/10.63790/9h7ddh20>

Krieger, N. (2001). A Glossary for Social Epidemiology. *Journal of Epidemiology and Community Health*, (55), 693-700.

Lamas, M. (1998). La violencia del sexismo. En A. Sánchez Vázquez (Ed.), *El mundo de la violencia* (pp. 191-198). UNAM; Fondo de Cultura Económica.

Ley Nº 26.485 (2009, 1 de abril). *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. Boletín

Oficial. <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/178741>

Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1999). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950so.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2022). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Avances, retos y oportunidades*. UNESCO-IESALC.

Rovetto, F., & Fabbri, L. (2020). *Ley Micaela en el sistema universitario nacional: propuesta pedagógica para la formación y sensibilización en género y sexualidades*. RUGE-CIN. <https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/54/Cuadernillo%20Ley%20Micaela%20con%20parrafo%20Spotlight.pdf>

Saborío-Taylor, S., & Arguedas Viquez, R. (2023). Prácticas para la equidad de género en la docencia universitaria dentro del contexto de la Universidad Nacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1–19. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54663>

Strick, C. (2024). Transforming stereotypes: How meeting male and female professors impacts bias. *International Journal of Science Education*. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2420353>

Szenkman, P., Lottito, E., & Alberro, S. (2021, agosto). *Mujeres en ciencia y tecnología: Cómo derribar las paredes de cristal en América Latina* (Documento de trabajo N° 206). CIPPEC.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (1.ª ed.). ECOE.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2025, mayo 21). *Education: UNESCO report calls for more women at the top*. <https://www.unesco.org/en/articles/education-unesco-report-calls-more-women-top>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2025). *Global Education Monitoring Report: Gender report – Women lead for learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393701>

United Nations Inter-Agency Network on Women and Gender Equality. (2025). *The United Nations Inter-Agency Network on Women and Gender Equality (IANWGE) intersectionality-informed gender analysis toolkit*. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2025/07/ianwge-intersectionality-informed-gender-analysis-toolkit>

United National Women Training Centre (s. f.). *Glosario de igualdad de género*. Recuperado el 20 de septiembre de 2025, de <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=150&mode=letter&lang=es>

Universidad Central de Chile (2019). *Manual docente para una práctica formativa no sexista*. https://www.ucecentral.cl/gyd/docs/manual_docente_practica_formativa_no_sexista.pdf

Universidad de Flores (2019). *Comunicación de involucramiento 2017/2019*. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/884>

Universidad Nacional de Córdoba. Prosecretaría de Comunicación

Institucional (2022). *Guía de recomendaciones para una comunicación no sexista e inclusiva*. https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/unc_guia_recomendaciones_comunicacion_no_sexista_e_inclusiva_b.pdf

Vázquez Laba, V., Pagnone, M., & Solís, L. (2022). Tipología de violencia de género para el sistema universitario argentino. Millcayac. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, 9(16), 152–172. <https://doi.org/10.48162/rev.33.031>

Inclusión y educación superior universitaria: marcos normativos, experiencias y horizontes para una universidad más justa

Mariana Damonte

mariana.damonte@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

Referirse a la inclusión en la educación superior en la actualidad es mucho más que pensar e imaginarse ajustes, apoyos, capacitaciones. Implica generar una nueva cultura institucional en clave de derechos, que reconozca a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, que implique no solamente el acceso a la universidad, sino que puedan permanecer, participar, aprender y sentirse parte de espacios institucionales donde se atiendan las trayectorias educativas

sin perder de vista la formación académica. En este texto se pretende retomar la normativa vigente y reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que se presentan en las instituciones universitarias en materia de inclusión.

Marco normativo y de derechos

Al comenzar a desarrollar el marco normativo vigente es necesario identificar las leyes que otorgan un encuadre y marcan el camino para la construcción de una universidad inclusiva. Esta construcción se ubica en una perspectiva de derechos, tomando lo que el Marco de Acción de Dakar (2000) postula en el Foro Mundial sobre la Educación:

La Educación es un derecho humano fundamental y un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y, por consiguiente, un medio indispensable para participar eficazmente en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se pueden y se deben atender con toda urgencia las necesidades básicas de aprendizaje.

En este sentido, a nivel nacional, leyes como la Ley de Educación Nacional 26.206, la Ley de Educación Superior 24.521 y la Ley de Accesibilidad Web 26.653 complementan este marco. La Ley de Educación Nacional coloca la inclusión como eje del sistema y la Ley de Educación Superior establece el principio de igualdad y no discriminación, por lo que se configura un entramado jurídico que interpela y coloca a las universidades en una posición por la que debe garantizar accesibilidad física, comunicacional y académica a todas las personas.

Si se posa la mirada específicamente sobre los derechos de las personas con discapacidad, se puede dar inicio a este recorrido mencionando a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por Naciones Unidas en 2006 y ratificada en Argentina por la Ley 26.378.

A partir de 2014, y de la sanción de la Ley 27.044, la CDPD adquirió en Argentina jerarquía constitucional, adquiriendo un máximo rango normativo. La CDPD en primera instancia define a la persona con discapacidad (PCD) como sujeto de derecho y dentro de esta perspectiva del modelo social de la discapacidad se desplaza la mirada desde la incapacidad o limitaciones de las personas hacia las barreras sociales con las que éstas se encuentran para su plena inclusión y participación.

Así como esta Convención en su artículo 24 establece el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la educación superior, a la formación profesional y al aprendizaje a lo largo de la vida, sin discriminación y en igualdad de oportunidades.

Aquí también se debe hacer mención a otros documentos que, si bien no se constituyen como marcos normativos, sí resultan encuadres conceptuales y sientan líneas dentro de la perspectiva de derechos y el paradigma de atención a la diversidad. Entre ellos se puede mencionar la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (Jomtien, 1990), y el Marco de Acción de Dakar (2000). En Jomtien, la denominada conferencia contó con una amplia presencia de representantes y delegaciones internacionales convocados por la convicción de que la educación constituye una herramienta para el desarrollo. En ella se redactaron objetivos a alcanzar en lo que respecta a la educación para todos, y en el artículo 3 se hace mención a universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, y más precisamente refiere a que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de

acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo. A partir de estas conceptualizaciones es que se comenzó a delinear la normativa mencionada, encuadre que responde a un cambio de paradigma y legisla otorgando pautas de acción.

Dentro de este desarrollo es imperioso también destacar la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), la cual en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) convoca a los países a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Esto refuerza la necesidad de promover políticas y estrategias de inclusión en la educación superior para asegurar la participación plena de los estudiantes con discapacidad.

Siguiendo esta línea y de acuerdo a este marco, la educación inclusiva es entendida como un derecho humano fundamental, por lo que se requerirá eliminar barreras para que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación, dejando de lado la mirada asistencialista y adquiriendo una perspectiva de derechos.

Tanto la legislación nacional como internacional han promovido avances significativos en relación a la promoción de la educación inclusiva en las universidades. De todas maneras, aún continúa siendo una temática que requiere discusiones y acuerdos colectivos.

Atender a la diversidad

Los nuevos paradigmas educativos expresados en los documentos anteriormente mencionados hacen que se preste especial atención a un nuevo concepto que se empieza a escuchar en las aulas: el concepto de diversidad. Afirma Guédez (2005):

La diversidad es la expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, sino en reconocimiento de los otros-distintos-a-mi como partes de una misma

entidad colectiva que nos incluye. Es la aceptación del otro en tanto otro y en tanto posibilidad de vínculo de reciprocidad, complementariedad, corresponsabilidad e integración. La diversidad es aceptar el derecho de cada quien a ser distinto y a ejercer ese derecho a ser distinto. Sin el abanico abierto de las diferencias menor será el espectro de la amplitud humana, así como su pluralidad y libertad de elección (p. 113).

Según este autor, la diversidad se inscribe en la diferencia de lo biológico, lo étnico, lo cultural, lo intelectual, lo vocacional, todos los aspectos que hacen al ser humano mismo. Es más, agrega, si no existiera la diferencia no se podría dar cuenta de quién es cada uno ni identificar al otro a partir de lo que uno es. El problema surge cuando se pretende unificar esas diferencias, aunque el problema no es ese en sí mismo, sino la actitud hacia la diferencia en función de una pretensión de unidad impuesta. Guédez (2005) expresa que lo malo no es la diversidad sino la unidad empujada y que el conflicto comienza con el mal manejo de las diferencias. Ahora, la diversidad se constituye en una realidad humana que no puede negarse. Es fuente de aprendizaje, de oportunidad de enriquecerse, si se le otorga valor a esa diferencia. El derecho a la igualdad está en la base de la dignidad humana, pero no la igualdad entendida desde la ausencia de las diferencias, sino desde la equidad y la justicia.

El movimiento “educación para todos” presenta un enfoque de derechos humanos en la educación de los sectores excluidos, por tanto, en las reuniones de Salamanca, Dakar y París se ha reiterado la importancia de que la educación integre los grupos tradicionalmente desaventajados (Parra Dussan, 2011).

Modelo social de la discapacidad y educación inclusiva

Dentro de la diversidad mencionada se encuentran todas las personas con sus diferentes características y condiciones. En este universo, la discapacidad, y las personas con discapacidad más precisamente, se corren del término “discapacitados”, ya que se asiste al surgimiento de un nuevo encuadre, de una nueva definición.

La definición de la discapacidad desde el modelo social abre a la comprensión más amplia y extendida y considera la discapacidad como el resultado de la interacción compleja entre factores biológicos, psicológicos y sociales. Es decir, la incapacidad no estaría dada por el déficit o condición que pudiera portar una persona, sino que por las barreras que ésta hallara en el ambiente y que impidieran su aprendizaje y plena participación en la sociedad.

Esto indudablemente corre el enfoque médico y rehabilitador para darle lugar a un modelo biopsicosocial que busca eliminar barreras y estructurar entornos accesibles colocando como base de la educación inclusiva el reconocimiento de la diversidad, de la alteridad, de lo diferente como un valor, como una riqueza como una oportunidad de aprendizaje.

Aquí hay que hacer una distinción entre el término diversidad y discapacidad. Es habitual que en los textos se tomen como sinónimos, pero se entiende la diversidad como un término mucho más extensivo que incluye a todas las personas que forman parte del mundo, mientras que persona con discapacidad nombra a un colectivo que incluye a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Convención, Ley 26.378, 2008).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), a través de su Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF, 2001), define la discapacidad como el resultado de la interacción

entre las condiciones de salud de una persona y los factores contextuales sociales y ambientales que la rodean. Esta perspectiva considera que una misma condición puede vivirse de maneras muy distintas según el entorno, los apoyos disponibles y las actitudes presentes en el contexto.

La conceptualización de la discapacidad desde el modelo social es fundamental para hacer pie en el concepto de educación inclusiva, ya que permite comprender la discapacidad como una construcción social y no como una limitación individual, y desde allí planificar dispositivos y estrategias educativas destinadas a eliminar barreras y que permitan el aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo que alcancen su máximo potencial atendiendo a sus capacidades, habilidades y desafíos.

A nivel internacional, el concepto de educación inclusiva ha sido adoptado por Unesco, entendiendo como tal a los procesos educativos que son capaces de dar una respuesta equitativa y de calidad a la diversidad, brindando respuestas educativas que aseguran el derecho a acceder a la educación para todos los estudiantes de manera equitativa de acuerdo a sus características y particularidades; poniendo especial énfasis en aquellos que son excluidos del sistema educativo.

Unesco (2005) define la educación inclusiva como el proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella.

Este concepto se profundiza en cuanto se puede afirmar que la educación como derecho humano y bien público permite a todas las personas ejercer sus derechos, de modo que nadie puede quedar excluido de ella. El derecho a la educación se ejerce en la medida que todas las personas, además de tener acceso a ésta, pueden lograr desarrollarse en potencialidades y capacidades para tener una vida plena.

Por lo tanto, y según Parra Dussan (2011), la educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano.

Al respecto, Verdugo Alonso (2004) expresa que

el énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales (físicas y del comportamiento de los individuos y de las organizaciones) necesarias para que el ambiente en el que el individuo se integra pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad.

Por lo tanto, junto con el concepto de educación para todos, el autor sostiene que aparecen después los conceptos de diversidad, multiculturalidad y otros, que plantean diseños diferentes de la escuela y la sociedad del futuro abiertos a todos los individuos.

La educación inclusiva en la universidad enfrenta el desafío de lograr el acceso y garantizar la formación de profesionales. Por ello, no puede reducirse a un conjunto de adaptaciones individuales.

Es necesario detenerse en dos ejes que forman parte de este concepto de educación inclusiva: la accesibilidad y las aulas heterogéneas.

Accesibilidad

El modelo de accesibilidad universal se basa en la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de “diseño para

todos” y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse (Fundación ONCE, 2011)

Desde esta perspectiva se busca no solo eliminar barreras, sino adelantarse a éstas promoviendo en las instituciones un entorno educativo que facilite el uso y la participación por parte de todas las personas que integran la comunidad.

El artículo 9 de la CDPD (2006) indica que:

A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, se deben adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

La accesibilidad así definida se presenta como un derecho y una herramienta para el ejercicio de los derechos.

Este concepto de accesibilidad proviene de la arquitectura y del diseño de los espacios y de los entornos, e implica necesariamente un análisis de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Para López (2011), “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 42). Entonces, se entiende por barrera aquellas condiciones, características o elementos que en la interacción entre la persona con discapacidad y sus contextos redundan en limitaciones para que las personas puedan interactuar y ejercer los derechos y por lo tanto afectan sus vidas. Pueden ser de distintos tipos, por ejemplo, como edificios sin rampas (barreras físicas), prejuicios (barreras actitudinales) o falta de información en formatos accesibles (barreras comunicacionales).

La Agencia Nacional de Discapacidad, en el documento “Barreras,

Accesibilidad e Interacción” (2023) define como barrera a todo aquello que pueda impedir o limitar la participación efectiva de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades con los demás. Al respecto aclara que no todas las barreras impactan de la misma manera en todas las personas. También aporta una clasificación que permite identificarlas en lo cotidiano, y las organiza en barreras físicas, barreras comunicacionales y barreras actitudinales.

Según la clasificación que aporta dicho documento y los aportes de Covarrubias Pizarro (2019), las barreras físicas son todos los obstáculos en el entorno que dificultan o impiden el desplazamiento o acceso de las personas a los espacios públicos y privados, por ejemplo, la falta de rampas, la ausencia de baños accesibles, la falta de señalética en diversos formatos.

En tanto, las barreras comunicacionales son aquellas que limitan o impiden una comunicación interpersonal efectiva entre las personas o que no permiten conocer y acceder a la información que se brinda en distintos ámbitos y espacios. Éstas incluyen las barreras en el diálogo o intercambio interpersonal, si solo se utilizan formatos tradicionales y no se consideran, por ejemplo, la presencia de intérprete en Lengua de Señas Argentina (LSA), o los productos de apoyo para la comunicación como pictogramas. Dentro de este grupo también se cuentan las barreras de acceso a la información, que son aquellas que se presentan sin considerar las diversas maneras en las que las personas con discapacidad pueden comprender, leer o percibir la información, y que se encuentran en mensajes escritos en letra muy pequeña, formatos no compatibles con lectores de pantalla, falta de accesibilidad en entornos digitales como páginas web o plataformas.

Por último, las barreras actitudinales, que suelen ser las más costosas de derribar o disminuir, ya que implican mover propias representaciones arraigadas histórica y culturalmente. Desde el documento citado se definen como los preconceptos y/o prejuicios que poseen las personas, que impiden la construcción de entornos

más inclusivos y la participación efectiva de las PCD en la comunidad, y que se evidencian en la reproducción de estereotipos y prejuicios a través de mensajes o diálogos, o en una actitud sobreprotectora y asistencialista hacia las PCD.

Estrategias que garantizan la minimización de barreras

Del concepto de accesibilidad se desprenden otros elementos que son útiles para eliminar o minimizar barreras y promueven la plena inclusión, de acuerdo a lo expresado por la ANDIS (Agencia Nacional de Discapacidad):

- **Apoyos:** Apoyo es el acto de prestar ayuda o asistencia a una persona que la requiere para realizar las actividades cotidianas y participar en la sociedad. Estos apoyos comprenden una amplia gama de intervenciones que van desde la asistencia de una persona o animal, hasta la utilización de determinados productos conocidos como ayudas técnicas o tecnológicas.
- **Diseño universal:** El artículo 2 de la CDPD define a este concepto como “diseño de producciones, entornos, programas y servicios que de manera anticipada respondan a la diversidad de necesidades de las personas sin que a posterior se requiera adaptación o diseño especializado”. Por lo tanto, se contempla desde el momento mismo del diseño la diversidad en que las personas se movilizan, se comunican, acceden a la información, aprenden, etc.
- **Ajustes razonables:** Refiere, según el artículo 2 de la CDPD, a “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio,

en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”. Los ajustes razonables pueden utilizarse como medio para garantizar la accesibilidad a una persona con una discapacidad en una situación particular, y de este modo, garantizar la no discriminación, teniendo en cuenta la dignidad, la autonomía y las elecciones de la persona (Informe de la Relatora Especial sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

El acceso a la universidad

El acceso a la educación superior constituye mucho más que un derecho formal. Se considera de vital importancia ya que es la llave que abre posibilidades de participación ciudadana, movilidad social y realización personal a un colectivo de personas que ve en este acceso una oportunidad de alcanzarlo. Las personas con discapacidad que logran acceder a la universidad no solo amplían sus horizontes laborales, sino que también se convierten en referentes para sus comunidades, rompiendo estigmas, estereotipos y construyendo nuevas representaciones sociales.

Como señala Mischia (2018), la universidad inclusiva es una experiencia vital donde la diversidad no es un obstáculo, sino una fuente de aprendizaje colectivo.

La presencia de estudiantes con discapacidad, además, enriquece la vida universitaria, desafía las prácticas tradicionales de enseñanza y genera innovaciones pedagógicas que benefician al conjunto de la comunidad educativa.

En la actualidad, las leyes vigentes dan el marco que encuadra la atención educativa a la diversidad de estudiantes y han puesto de relieve la necesidad de adecuar los modelos educativos actuales a las

demandas de la educación inclusiva y a las recientes investigaciones en el ámbito de la discapacidad.

Los derechos de las personas con discapacidad han adquirido con el tiempo mayor peso y vigencia y se van consolidando en diferentes ámbitos. Por ello se instala el debate en el ámbito universitario, producto de las dinámicas sociales y de las demandas de las personas con discapacidad y sus familias, que ya vienen teniendo experiencias de inclusión escolar en niveles educativos anteriores, hay que decirlo, signados por la obligatoriedad.

Estos nuevos modelos ponen el foco en la mejora de la calidad de vida del alumnado, ofreciendo una educación adaptada y personalizada a las características individuales de éste, dotando de calidad al proceso de enseñanza y aprendizaje y permitiendo la correcta adecuación de la enseñanza al alumnado, con el fin último de desarrollar su máximo potencial (Rodríguez Torres & Gómez Jiménez, 2018).

En este contexto es imperioso plantear la necesidad de reflexionar sobre las características de las aulas actuales, del estudiantado que asiste a las instituciones y repensar la pedagogía desplegada en las clases universitarias. Como advierte Barton (2009), “la inclusión no es simplemente estar presente, sino poder participar plenamente en condiciones de equidad”. Y eso implica revisar todo el entramado institucional, desde los formularios de inscripción hasta los sistemas de evaluación y egreso.

Lo descripto requiere una toma de posición y la producción de políticas que se cristalicen en líneas de acción que promuevan prácticas inclusivas, de manera tal que si bien la universidad no podría resolver las situaciones complejas de la vida de las personas con discapacidad, es un actor clave no solo para el acceso, permanencia y egreso de ésta, sino como motor para una mejor calidad de vida, el acceso a otros derechos y los procesos de democratización (Mischia & Reyes, 2022).

Desde los paradigmas actuales se entiende a la diversidad como una riqueza, como una oportunidad de aprendizaje. También en la universidad, nivel educativo no obligatorio que históricamente se

construyó en el imaginario popular (y no tanto) como un espacio para unos pocos.

Acercar el conocimiento a todos y a todas es un desafío, pensar cómo diseñar situaciones, cómo planificar la enseñanza cuando de aulas diversas, aulas heterogéneas se trata.

La inclusión universitaria implica revisar:

- Las formas de enseñar y evaluar.
- El diseño de los planes de estudio.
- La accesibilidad comunicacional, física, digital y actitudinal.
- La arquitectura institucional y simbólica de las universidades.

El abordaje institucional de la atención a la diversidad en la universidad: de dónde partir

El punto de partida es abordar con seriedad y compromiso una evaluación institucional, un diagnóstico, a los efectos de identificar dónde se encuentran las barreras, en qué aspectos están las dificultades, las ventajas y los desafíos.

Tony Booth y Mel Ainscow escriben en 2000 el Índice de Inclusión con el objetivo de proveer una guía y herramienta de evaluación, más precisamente de autoevaluación. Este recurso fue diseñado para que las instituciones educativas puedan desarrollar una cultura, políticas y prácticas inclusivas, involucrando a toda la comunidad educativa en los procesos de mejora. Por lo tanto, ofrecen una guía para la educación inclusiva, que propone un instrumento útil para que las instituciones educativas mejoren el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.

Presenta, en pasos secuenciados, un proceso posible de innovación y mejora institucional con una orientación inclusiva. El Índice proporciona indicadores y preguntas para guiar la indagación, y así

concretar un plan de acción contextualizado, de acuerdo a las necesidades y particularidades de cada organización educativa.

El Índice está organizado en tres dimensiones, cada una de las cuales comprende dos secciones.

Figura 1
Dimensiones del Índice de Inclusión

DIMENSIÓN A	Crear CULTURAS inclusivas
SECCIÓN A.1	Construir comunidad
SECCIÓN A.2	Establecer valores inclusivos
DIMENSIÓN B	Elaborar POLÍTICAS inclusivas
SECCIÓN B.1	Desarrollar una escuela para todos
SECCIÓN B.2	Organizar el apoyo para atender a la diversidad
DIMENSIÓN C	Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas
SECCIÓN C.1	Orquestar el aprendizaje
SECCIÓN C.2	Movilizar recursos

Nota. Índice de Inclusión (2000)

La dimensión **Cultura** se orienta hacia el desarrollo de valores inclusivos compartidos por la comunidad.

La dimensión **Políticas** tiene que ver con cómo se gestiona y con los planes o programas que se implementan.

La dimensión **Prácticas** se basa en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y aprende.

Figura 2
Dimensiones y marcos de planificación del Índice de Inclusión



Nota. Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (2011)

Cada dimensión plantea preguntas que permiten hacer un análisis del centro educativo, a los fines de tener un panorama de lo que sucede en materia de inclusión allí, y pensar acciones individuales

y colectivas que a través del diálogo cooperativo revisen lo que se viene haciendo y planifiquen mejoras en clave de inclusión.

Pensando la propuesta pedagógica

En el aula, habrá que atender a la heterogeneidad del alumnado y, de acuerdo a lo que plantean Anijovich et al. (2014), salir del modelo tradicional y homogeneizador que, a partir del reconocimiento de la diversidad de estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia e intereses, planifique la enseñanza de manera de ofrecer mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos.

Los mismos autores expresan que:

En el enfoque de trabajo de aulas heterogéneas reconocemos la existencia de diferencias entre las personas, no solo en lo discursivo sino también en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, la revisión del diseño del espacio físico, de los modos de interacción social, entre los distintos actores de la institución educativa y de nuevas formas de utilizar el tiempo y de enfocar la evaluación de los aprendizajes (p. 25).

Esto supone abordar la tarea de acuerdo a tres ejes:

1. Repensar los entornos educativos, constituyendo espacios que interrelacionen un conjunto de elementos dentro del aula, lo que está disponible en ella y en toda la institución.
2. Revisar las consignas o instrucciones de trabajo que los docentes proponen a los estudiantes que deberán estar enunciadas como auténticas y significativas.

3. Considerar la evaluación definida como continua, desde el seguimiento de los procesos y contemplando el *feedback* formativo que aportan no solo los docentes sino también los pares y la autoevaluación a través de diferentes recursos como rúbricas, listas de control y protocolos.

Diseño universal para el aprendizaje

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un enfoque didáctico que toma el nombre del campo de la arquitectura donde el diseño universal hace referencia a la planificación y el proyecto de espacios accesibles para todos. El criterio de accesibilidad es el que comanda a la hora de pensar los espacios para que puedan ser usados por todos.

La accesibilidad es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, objetos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles y utilizables por todas las personas, con la máxima autonomía posible (Universidad Nacional de San Martín, Secretaría General Académica, s.f.).

Si se hace referencia a la accesibilidad académica, habrá que tener en cuenta las dimensiones curriculares y pedagógicas para acompañar a los estudiantes con discapacidad en sus trayectorias educativas. Es necesario que en la universidad se lleven a cabo acciones que aseguren el acceso al conocimiento y el respeto de la singularidad, a través de la elaboración de políticas y el ejercicio de prácticas pedagógicas que minimicen o eliminen barreras.

Por ello, el concepto de diseño universal de la arquitectura se traslapa al ámbito pedagógico para pensar la enseñanza y el aprendizaje, y el DUA se constituye en una herramienta, un modelo de enseñanza que promueve la accesibilidad al currículo y reconoce la singularidad de aprendizaje de cada estudiante.

En los ambientes de aprendizaje, como colegios o universidades, la variabilidad individual es la norma y no la excepción. Cuando los currículos son diseñados para atender la media imaginaria no se tiene en cuenta la variabilidad real entre los estudiantes. Estos currículos fracasan en el intento de proporcionar a todos los estudiantes unas oportunidades justas y equitativas para aprender, ya que excluyen a aquellos con distintas capacidades, conocimientos previos y motivaciones, que no se corresponden con el criterio ilusorio de “promedio” (Center for Applied Special Technology [CAST], 2013).

La organización estadounidense CAST desarrolla este modelo del DUA y sus pautas como un enfoque para la práctica educativa que se sostiene en tres principios:

1. Proporcionar múltiples formas de representación. El **qué** del aprendizaje.
2. Proporcionar múltiples formas de acción y de expresión. El **cómo** del aprendizaje.
3. Proporcionar múltiples formas de implicación. El **porqué** del aprendizaje.

Una definición precisa de diseño universal para el aprendizaje fue proporcionada por el Gobierno de los Estados Unidos e incluida en la Ley de Oportunidades en Educación Superior (“Higher Education Opportunity Act”) de 2008, que establecía:

El término diseño universal para el aprendizaje alude a un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que:

- a) proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en los que los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades, y en las maneras en que los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje.
- b) reduce las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones,

apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades y a los que se encuentran limitados por su competencia lingüística en el idioma de enseñanza (CAST, 2013).

Así, el paradigma del diseño universal del aprendizaje se constituye en una estrategia válida para atender a la diversidad en las aulas universitarias ya que beneficia a todos los estudiantes independientemente de sus características individuales, y cumplir con los requerimientos de la actual legislación hace que las instituciones educativas atiendan la diversidad del alumnado con calidad educativa y ofreciendo las mismas oportunidades en todos los aspectos de la vida universitaria.

Consideraciones y perspectivas

Alcanzar una universidad inclusiva es un camino en construcción, expuesto a tensiones y desafíos. Si bien es coincidencia de la mayoría de los profesionales que forman parte de la comunidad académica el reconocimiento de la diversidad como un valor, persisten tensiones y desafíos.

La disyuntiva entre la autonomía institucional y la obligatoriedad que imponen las leyes, la formación del profesorado, la evaluación y la formación de profesionales con título habilitante para el desempeño de funciones específicas en una sociedad que mira de reojo la flexibilidad curricular, son temas abiertos al debate y a la discusión que seguramente llevarán tiempo y compromiso.

La universidad está ante la oportunidad histórica de transitar un camino de transformación para constituirse en un espacio donde la diferencia no genere desigualdad, sino que se convierta en

aprendizaje compartido y vida plena para todos quienes deseen incorporarse a sus aulas.

Sugerencias para diversificar el aula

En las aulas universitarias el desafío es poder atender a la diversidad sin dejar de lado el contenido, los aprendizajes que necesariamente el estudiante debe adquirir para lograr su titulación profesional. De todas maneras, existen algunas estrategias docentes que apoyan la diversificación y a las que se puede recurrir para presentar el objeto de conocimiento con mayor accesibilidad para todos.

Carol Ann Tomlinson, en su texto *El aula diversificada* (2013), aporta una idea clave acerca de lo que es diversificar y qué implica. Menciona que diversificar tiene que ver con los elementos de la propuesta que el docente modifica en base a las necesidades de los estudiantes o las oportunidades que busque generar. Entonces, diversificar tiene que ver con variaciones que se pueden introducir respecto a:

- Los materiales utilizados para acercar el contenido a aprender.
- Los procesos o procedimientos (las actividades a través de las cuales los alumnos comprenden las ideas básicas usando las habilidades esenciales).
- El producto (el modo en que los estudiantes muestran y amplían lo que han aprendido y lo que son capaces de hacer como resultado de un período de aprendizaje).
- El ambiente de aprendizaje (las características del aula que marcan el tono y las expectativas del aprendizaje).

Uno o varios de estos elementos pueden ser modificados para ser aplicados a cualquier estrategia docente.

En cuanto a las estrategias implementadas por los docentes, la misma autora propone formatos de trabajo en aula que pueden resultar útiles. Menciona las estaciones, las agendas, las instrucciones complejas, los centros de aprendizaje y centros de interés, las actividades escalonadas y los paneles de elección o *choice boards*.

Se detalla brevemente en qué consiste cada uno de ellos.

- **Estaciones:** Son diferentes puntos dentro de la clase donde los estudiantes trabajan simultáneamente realizando distintas tareas. Se pueden usar con estudiantes de todas las edades y para todas las áreas. Pueden formar parte del proceso habitual de enseñanza o usarse excepcionalmente.
- **Agendas:** Listas personalizadas de tareas que se le ofrecen a un estudiante para cumplimentar en un tiempo dado. Las agendas de estudiantes de una misma clase tendrán algunas actividades iguales y otras diferentes. El docente diseñará una agenda que puede tener una vigencia de dos o tres semanas. Cuando se completa se reemplaza por una nueva.
- **Instrucciones complejas:** Es un formato que permite valorar las contribuciones de todos los estudiantes desde la igualdad de oportunidades y acceso al aprendizaje. Las actividades se realizan en grupos pequeños y están diseñadas para estimular las habilidades y recursos cognitivos de cada estudiante. Tienen un final abierto, permiten diversas soluciones e itinerarios. Consiste en diseñar una serie de actividades para abordar un tema que apelen a las distintas destrezas de los diversos estudiantes del grupo.
- **Centros de aprendizaje y centros de interés:** Un centro de aprendizaje es un área dentro del aula que contiene un conjunto de actividades o materiales diseñados para enseñar, reforzar o ampliar un concepto o una habilidad. Un centro de interés pretende

motivar la exploración de aquellos temas en que los estudiantes sienten una especial inclinación.

- **Actividades escalonadas:** Permiten que todos los estudiantes concentren su atención en los puntos esenciales, pero en diferentes niveles de complejidad y abstracción y con distintos grados de apertura. Se mantiene una misma intención, pero con diferentes rutas de acceso según la dificultad.
- **Paneles de elección o *choice boards*:** Es un formato digital o escrito que brinda diferentes opciones para trabajar un contenido o habilidad. Se planifican diferentes actividades que se presentan en el tablero para que los estudiantes puedan elegir. Generalmente se ofrecen seis o posibilidades y el docente tendrá que definir qué cantidad de las actividades propuestas en el tablero tendrán que elegir los estudiantes.

Lo anterior está relacionado con la organización de las actividades y del salón de clase, pero también existen algunas intervenciones que se pueden hacer, aspectos que pueden considerarse al momento de diseñar las actividades, como:

- Tener en cuenta en los textos presentados por escrito el tamaño de la letra, el interlineado y espaciado, que haya algunos indicios marcados en negrita para poder identificar información relevante, proporcionar ejemplos, que sean compatibles con programas de voz.
- Utilizar dispositivos electrónicos para el registro de los apuntes o para grabar la clase.
- Prestar atención a la redacción de las consignas al proponer una producción.

Al respecto, Anijovich et al. (2014.) expresan que las consignas

de trabajo ocupan un lugar central no solo por el contenido de la propuesta, que debe ser relevante, significativo y desafiante, sino también porque al estar explicitadas, es decir, escritas, contribuyen a la autonomía de los estudiantes. Deja en claro que una consigna debe ser auténtica, demandar una tarea que tenga sentido para quien la realizará. Además, propone una serie de características que deben considerarse para que las consignas sean auténticas y significativas.

- Que le permitan al alumno desempeñar un papel activo en la apropiación y creación de nuevos saberes.
- Que lo desafíen a utilizar distintas fuentes de información y variedad de recursos.
- Que posibiliten una variedad de respuestas correctas.
- Que permitan la realización de variados productos que expongan el aprendizaje.
- Que sean relevantes para su universo, considerando sus intereses, sus conocimientos, sus sentimientos y vivencias personales.
- Que permitan establecer relaciones con los conocimientos previos.
- Que estimulen el desarrollo del pensamiento y contribuyan a utilizar diversidad de habilidades y pensamientos.
- Que estén en un contexto que ofrezca un encuadre y limite el campo de las respuestas posibles.
- Que estimulen las relaciones entre las diferentes áreas y campos del conocimiento.
- Que posibiliten la autoevaluación y la reflexión, para que el alumno pueda evaluar y reflexionar tanto acerca de los procesos como del producto de su aprendizaje.
- Que planteen al estudiante la necesidad de programar y organizar su propia tarea.
- Que permitan al alumno elegir modos de trabajar, como también procedimientos, recursos, interlocutores y fuentes de información.
- Que se relacionen con el mundo real. Para esto, el docente debe

plantear problemas que se producen en la realidad y aprovechar situaciones relevantes.

- Que favorezcan la interacción social variada: trabajo individual, en grupos y con los docentes.
- Que los tiempos de resolución sean variados y no estén siempre acotados al tiempo que dura una clase.

También Anijovich et al. (2014) explican que no es necesario que estén presentes todas estas características o que una consigna las cumpla, sino que éstas funcionan a modo de orientación.

Por último, es importante mencionar, que el trabajo y abordaje de la enseñanza desde la perspectiva de la diversificación no se puede hacer en solitario. Exige una intención institucional, una mirada desde los equipos docentes en su conjunto y el acompañamiento de equipos especializados como tutores y servicios de apoyo al estudiante, de manera de llevar adelante una tarea sostenida e integral.

Referencias

Anijovich, R., Capelletti, G., & Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11905/estudios_sobre_discapacidad_y_busqueda_de_inclusividad.pdf

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education. http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish_SouthAmerica.pdf.

Center for Applied Special Technology. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), texto completo (Versión 2.0)*. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, & J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 107-132. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41060107.pdf>

Misichia, B. (2018). *Universidad y discapacidad: debates y evidencias*. Miño y Dávila.

Misichia, B., & Reyes, M. (2022). La inclusión educativa en la educación superior. Límites y desafíos actuales. *Revista del IICE*, 52, 207-221. <https://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10783>

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura (2008, 25-28 de noviembre). *La educación inclusiva:*

el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Organización de las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura; España. Ministerio de Educación (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud*. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf

Parra Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>

Tiana Ferrer, A. (2008). Declaración mundial sobre educación para todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, 1990) y Marco de acción de Dakar (2000). *Transatlántica de Educación*, 5, 83-94. https://www.researchgate.net/publication/41019397_Declaracion_Mundial_sobre_Educacion_para_Todos_satisfaccion_de_las_necesidades_basicas_de_aprendizaje_Jomtien_1990_y_Marco_de_Accion_de_Dakar_2000

Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.

Universidad Nacional de San Martín. Secretaría General Académica (s.f.). *Glosario de accesibilidad*. Recuperado el 30 de septiembre

de 2025, de <https://unsam.edu.ar/secretarias/academica/glosario-accesibilidad.php#:~:text=Accesibilidad:%20Condici%C3%B3n%20que%20deben%20cumplir%20los%20entornos%2C,para%20el%20acceso%20al%20conocimiento%20de%20cada>

Verdugo Alonso, M. A. (2002). *De la segregación a la inclusión escolar*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad de Psicología.

La enseñanza de la sustentabilidad en la universidad

Ana Faggi

ana.faggidelenz@uflouniversidad.edu.ar

Natalia Arias

natalia.arias@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

Las universidades están llamadas a desempeñar un papel central en la formación de ciudadanos comprometidos con la sustentabilidad, que propongan soluciones a la crisis socioambiental actual, resultado de un modelo de desarrollo basado en la expropiación ilimitada de los bienes comunes. Como indica Svampa (2021), son necesarias transformaciones que privilegien la reproducción de la vida y no la acumulación de capital. Las universidades, en este sentido, aún ocupan un lugar privilegiado dentro de la sociedad, con un incuestionable protagonismo en torno a la creación y difusión del conocimiento.

El término “sustentabilidad” o “desarrollo sostenible” fue popularizado por Gro Harlem Brundtland, ex primera ministra de Noruega.

El concepto fue tomado por la Comisión Brundtland de Naciones Unidas en su informe *Nuestro Futuro Común* (ONU, 1987). La sustentabilidad se refiere a la capacidad de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer los recursos y oportunidades de las generaciones futuras. En otras palabras, marca el equilibrio entre desarrollo económico, bienestar social y cuidado ambiental. Desde entonces, la sustentabilidad se ha convertido en un principio clave para la formulación de políticas ambientales y de desarrollo. Se ha generalizado en casi todos los ámbitos de la actividad humana, muchas veces de manera indiscriminada. Este uso excesivo y poco crítico amenaza con vaciar de contenido su significado original, lo cual dificulta su comprensión profunda y su análisis riguroso (Zarta Ávila, 2018).

Oettinger (2022) discute la diferencia entre sostenible y sustentable, conceptos que suelen ser tomados como idénticos pero que se diferencian en el enfoque. El desarrollo sustentable consiste en un crecimiento regulado por medidas políticas y sociales para encaminar de manera eficiente los recursos del planeta Tierra. Este tipo de desarrollo satisface las necesidades actuales, sin comprometer los recursos del futuro. En cambio, el desarrollo sostenible es aquel que puede mantenerse por sí mismo sin que se vean afectados los recursos del planeta. Lo sustentable hace relación a la armonía existente entre economía, sociedad y ambiente con el sistema de valores, en tanto que lo sostenible considera cada uno de dichos subsistemas por separado (Zarta Ávila, 2018).

Muchas culturas antiguas ya aplicaban estos conceptos en sus formas de vida: el cultivo en terrazas y el aprovechamiento de pisos altitudinales por parte de los incas (Murra, 1975), la rotación de cultivos y el manejo forestal sostenible practicado por los mayas (Denevan, 1992) o la quema controlada empleada por los aborígenes australianos para promover la biodiversidad y prevenir grandes incendios (Gammage, 2011). A ello se suman las prácticas de los pueblos originarios de América del Norte, como los iroqueses, quienes tomaban decisiones al considerar su impacto en las siete generaciones futuras

(LaDuke, 1999). Estas evidencias demuestran que la sustentabilidad no es una invención reciente, sino un saber ancestral que ha sido desafortunadamente desplazado por la lógica del consumismo y la explotación intensiva de los recursos naturales.

Profesores, investigadores y pensadores del siglo XX alertaron tempranamente sobre la necesidad del cuidado del ambiente. En la década del 70 empieza a generarse preocupación a nivel internacional con un enfoque en su protección. Otras personalidades ilustres van más allá de fines principalmente conservacionistas, como la bióloga estadounidense Rachel Carson, quien advirtió en su libro *La primavera silenciosa* sobre los efectos perjudiciales que tienen los pesticidas en el ambiente. Debido a esto, Carson fue duramente atacada y calumniada por la industria química; aun así, contribuyó a promover políticas que aseguren un futuro mejor para las próximas generaciones y se convirtió en líder indiscutida de conciencia ambiental. Durante los 60 y los 70 la economista y activista británica Barbara Ward (1914-1981) trabajó de cerca en promover la sostenibilidad. Fue una de las principales defensoras de la relación entre el desarrollo económico y la conservación ambiental. Paralelamente, en América Latina, la doctora en química argentina Yolanda Ortiz fue especialmente influyente en el campo de la sostenibilidad ambiental en los 70 y los 80. Al frente de la Secretaría de Recursos Naturales y Ambiente Humano de Argentina, creada por Juan Domingo Perón en 1973, fue una de las primeras en vincular el concepto de desarrollo sostenible con los derechos de los pueblos originarios y las comunidades rurales, abogando por un modelo de desarrollo que no solo se centrara en el crecimiento económico, sino que también tuviera en cuenta los efectos sociales y ambientales.

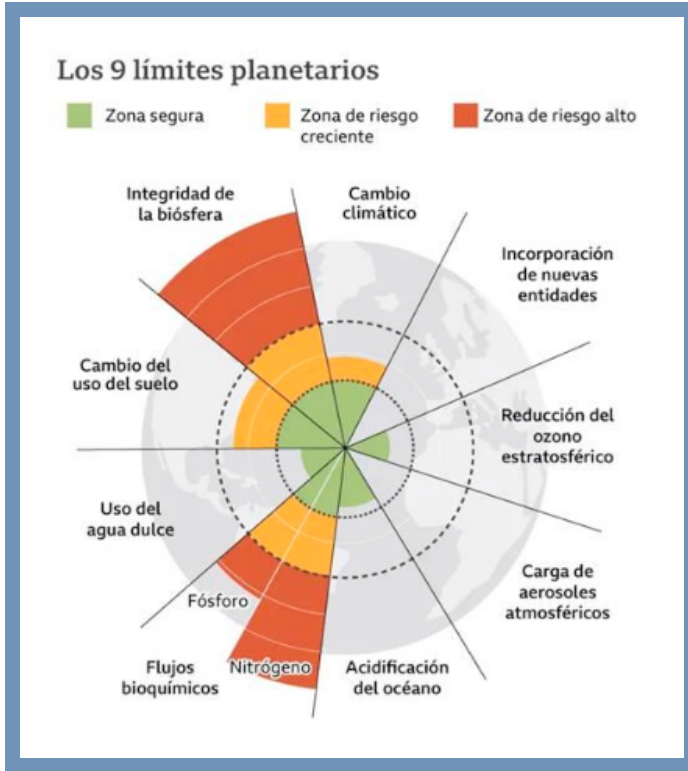
La sustentabilidad marca lo finito y limitado de la Tierra, así como subraya la escasez de los recursos ante un crecimiento exponencial de su población, aumento de la urbanización, contaminación y el agotamiento de los recursos naturales. Transitamos el Antropoceno, una era geológica transformada por la humanidad que empuja

al sistema terrestre fuera del estado holocénico estable anterior que permitió el desarrollo de las civilizaciones humanas. Rockstrom y un grupo de científicos internacionales desarrollaron en 2009 el concepto de “límites planetarios” a fin de identificar puntos de no retorno que no deberían cruzarse para mantener un espacio operativo seguro, dentro del cual la vida terrestre se desarrollara sin generar cambios catastróficos. Lamentablemente, cinco de esos límites ya han sido transpuestos, lo cual indica que la Tierra ya no es un sistema resiliente (Rockstrom et al., 2009 y 2023) (Tabla 1 y Figura 1).

Tabla 1
Límites planetarios

Límites planetarios identificados en 2009	Límites sobrepasados al 2023
1. Cambio climático	
2. Integridad de la biosfera (pérdida de biodiversidad)	
3. Ciclos biogeoquímicos (nitrógeno y fósforo)	
4. Uso del suelo	
5. Uso del agua dulce	
6. Acidificación de los océanos	
7. Carga de aerosoles atmosféricos	
8. Contaminación química o introducción de nuevas entidades	
9. Agotamiento de la capa de ozono estratosférico	

Figura 1
Centro de Resiliencia de Estocolmo



Nota. Richardson et al. (2023)

El principal disparador del desequilibrio socioambiental es el consumismo desmedido, el cual se consolida especialmente después de la Segunda Guerra Mundial, cuando las economías industriales comenzaron a centrarse en el crecimiento económico sostenido (Ritzer, 2007). Como señala Jackson (2009), desde la década del 80 este modelo se ha acelerado mediante el endeudamiento para sostener el

consumo, generando profundas consecuencias ecológicas y sociales, como el agotamiento de recursos y el aumento de la desigualdad. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por todos los Estados miembros de Naciones Unidas en 2015, se posiciona claramente contra estos impactos. A través de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y metas y propone repensar los modelos de producción y consumo actuales con sostenibilidad ambiental, equidad social y bienestar a largo plazo (Tabla 2).

Tabla 2

Objetivos de Desarrollo para enfrentar actuales problemáticas socioambientales

Problema	Enfoque de la Agenda 2030
Consumismo desmedido	ODS 12: Promoción de un consumo consciente y sostenible
Agotamiento de recursos	ODS 6, 13, 14, 15: Gestión sostenible de agua, clima, océanos y biodiversidad
Desigualdad social y económica	ODS 1, 5, 8, 10: Reducción de la pobreza, equidad de género, empleo digno y justicia distributiva

Nota. Naciones Unidas (2015)

Educación para el desarrollo sostenible

La Agenda 2030 destaca el papel central de la educación en la transformación de valores, actitudes y comportamientos hacia modos de vida más sostenibles. En este marco, promueve una educación para el desarrollo sostenible (EDS) orientada a fomentar el pensamiento

crítico, la resolución de problemas emergentes complejos y la toma de decisiones éticas. Su objetivo es formar una ciudadanía activa, consciente y comprometida con la justicia social y ambiental. Para lograrlo, resulta fundamental integrar la sustentabilidad de manera transversal en todos los niveles y disciplinas del sistema educativo que ponga en marcha la transición ecosocial necesaria, que implique una transformación del sistema económico, político y cultural.

Ante estos desafíos las universidades deben implementar cambios profundos en la cultura institucional, infraestructura edilicia, planes de estudio, investigación y vinculación con el entorno. El objetivo de la enseñanza de la sustentabilidad en la universidad es preparar futuros profesionales que puedan desempeñarse con eficacia en el contexto actual de cambio climático, desigualdad socioeconómica, contaminación ambiental y pérdida de biodiversidad. Tales retos como los indican los límites planetarios ya sobrepasados exigen una profunda transformación de la sociedad para transitar el camino hacia un futuro sustentable. El marco de los límites planetarios no es solo ecológico, sino ético y político: busca guiar decisiones hacia un modelo que respete los umbrales del planeta.

Unesco (2017) señala la necesidad de implementar una EDS que empodere a los educandos hacia la transformación de su forma de pensar y actuar, con el fin de construir un futuro más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible. Para lograr este objetivo transformador se requiere de un enfoque sistémico e interdisciplinario, que enseñe por competencias es decir para saber y ser con participación activa (*Figura 2*).

Figura 2
Enfoque sistémico de enseñanza



Nota. Elaboración propia

Para lograr una transformación profunda de la sociedad, las universidades deben impulsar un cambio estructural en los sistemas educativos y en las formas de pensar y actuar de toda la comunidad institucional. Esto implica integrar la sustentabilidad como un eje transversal en todas las disciplinas, de modo que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades a través de un aprendizaje experiencial. Se espera que se preparen para la resolución de problemas complejos, la colaboración, la capacidad de anticipación y la toma de decisiones éticas, junto con actitudes proactivas orientadas al bien común (*Figura 2*).

Es fundamental avanzar hacia una transversalización curricular real, que incorpore la sustentabilidad en campos diversos como la ingeniería, el derecho, la salud o la economía. Esto requiere una

revisión y adaptación de los planes de estudio, así como la formación y el compromiso de los docentes como verdaderos agentes de cambio dentro del sistema educativo.

Una capacitación integral de los docentes puede instrumentarse a través del cumplimiento de la Ley Yolanda (Ley N° 27.592), sancionada en Argentina en noviembre de 2020, la cual establece la capacitación obligatoria en ambiente para todas las personas que desempeñan funciones en el Estado nacional. Busca garantizar que quienes toman decisiones públicas lo hagan con una perspectiva ambiental integral como un paso hacia una gestión estatal más responsable con la crisis ecológica actual.

Varias universidades nacionales de Argentina ya implementaron o están avanzando con la Ley Yolanda y conforme al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), hubo un acuerdo plenario en marzo de 2021 que alentó a todas las universidades a adherirse (Tabla 3).

Tabla 3

Ejemplos de universidades con acciones específicas en el marco de la Ley Yolanda

Universidades	Problemas
Universidad Nacional de Salta (UNSa)	Desarrollo de procesos de formación y sensibilización dirigidos a autoridades, docentes, no docentes y estudiantes.
Universidad Nacional del Litoral (UNL)	Diseño de una capacitación modular para todo su personal.
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)	Pionera en comprometerse oficialmente con la capacitación en Ley Yolanda. Firma de un acta compromiso junto al Ministerio de Ambiente en junio de 2025.
Universidad Nacional de Villa María (UNVM)	Capacitaciones integrales impulsadas por su carrera de Ambiente y Energías Renovables.

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)	Creó una comisión para diseñar un plan formativo dirigido a sus autoridades, docentes y no docentes.
Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO)	Firmó un acuerdo con CIN, MetaRed S y la RED UAGAIS para capacitar de forma federal a todas las universidades nacionales en 2025 mediante módulos virtuales.
Universidad Nacional del Nordeste (UNNE)	Ofrece cursos MOOC en marco de Ley Yolanda dirigidos a empleados públicos, incluyendo personal universitario.

Nota. CIN (2021)

Cabe aclarar que, al igual que ocurre con la Ley Micaela y otras leyes nacionales, la Ley Yolanda no alcanza de manera obligatoria a las universidades de gestión privada, ya que éstas no forman parte de la Administración pública nacional. No obstante, muchas universidades de gestión privada decidieron voluntariamente incorporar estas capacitaciones en sus instituciones. Ya sea con el nombre de la ley o en capacitaciones que contemplen las temáticas de su marco normativo, reconocen la importancia de formar profesionales comprometidos con la sostenibilidad y la perspectiva ambiental.

En este contexto, cobra especial relevancia el rol de las redes interuniversitarias, que integran entidades de gestión pública y privada de todo el país, ya que el compromiso de formar profesionales con mirada de desarrollo sostenible es una tarea colectiva que solo se logra trabajando en conjunto. Este trabajo en común permite transversalizar propuestas y estrategias que impactan de manera positiva en todas las instituciones participantes, generando transformaciones profundas en la formación, la investigación y la gestión universitaria orientadas a una sociedad más justa, equitativa y ambientalmente responsable.

Es así que, ante la necesidad de resolver problemas complejos que requieren enfoques desde diversas áreas del conocimiento con transformaciones de mayor alcance y profundidad, surge en 2017 la red Universidades Argentinas para la Gestión Ambiental y la Inclusión Social (UAGAIS), que agrupa en la actualidad más 40 universidades nacionales de gestión pública y privada. Fue fundada con el propósito de fomentar la cooperación institucional en temas de gestión y educación ambiental, con un enfoque integral que incluye aspectos ecológicos, sociales y económicos. La red, de alcance federal, se organiza en regiones (Metropolitana, Bonaerense, Cuyo, Centro, NEA, NOA, Sur) con coordinadores regionales y un Comité Ejecutivo Nacional. Su fortaleza radica en compartir buenas prácticas, metodologías de enseñanza innovadoras, fomentar la transferencia de conocimientos y aumentar la visibilidad. Su impacto y relevancia se evidencia en sus encuentros anuales y en el fortalecimiento del vínculo con la sociedad por medio de sus promotores ambientales facilitadores de la extensión universitaria (Figura 3).

Figura 3
Acciones de la Red UAGAIS



En la misma línea, también puede mencionarse la experiencia de la Red de Universidades para la Casa Común (RUC), conformada en junio de 2016 por instituciones universitarias de todo el país —tanto públicas como privadas, católicas y laicas— con el propósito de promover iniciativas de cuidado ambiental, inclusión social y justicia ambiental, inspiradas en los principios de la encíclica *Laudato Si'* y en respuesta al “llamado a la acción” que el papa Francisco le hiciera a las universidades. La RUC impulsa la cooperación interinstitucional para articular políticas, proyectos y capacitaciones orientadas a fortalecer la formación de profesionales comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y sostenible. Esta red transitó sus primeros años bajo la modalidad de red informal hasta el 29 de marzo de 2023, fecha en la que se constituyó formalmente como asociación civil.

MetaRed S es otro valioso ejemplo de red colaborativa de universidades iberoamericanas —públicas y privadas— orientada a impulsar la sostenibilidad en la educación superior. MetaRed S promueve la cooperación, el intercambio de recursos y la generación de conocimiento para fortalecer las capacidades institucionales en materia de sostenibilidad ambiental, social y económica. Sus líneas de acción incluyen el desarrollo de proyectos conjuntos, la formación de capacidades técnicas y la creación de comunidades de aprendizaje, fomentando así una cultura de sostenibilidad que atraviese transversalmente la gestión, la docencia, la investigación y la vinculación con la comunidad.

Por último, mencionamos la creación en 2024 de la Red Académica por los ODS, integrada por universidades argentinas e instituciones académicas de gestión pública y privada, que busca potenciar la articulación de proyectos, investigaciones y programas de formación alineados con la Agenda 2030. Esta red promueve el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre instituciones, consolidando una comunidad académica comprometida con la construcción de

sociedades más inclusivas, equitativas y ambientalmente responsables, reforzando así el papel transformador de la educación superior en el logro de los ODS.

Estas redes, integradas por universidades argentinas de todo el país, contribuyen a transversalizar propuestas y estrategias que impactan positivamente en todas las instituciones participantes, promoviendo transformaciones profundas en la formación profesional, la investigación y la gestión universitaria hacia un desarrollo sostenible e inclusivo.

Además de estas redes que promueven líneas de trabajo comunes entre todas las universidades que las integran, a nivel mundial se suceden numerosos casos ejemplificadores de programas universitarios que se traducen en propuestas académicas de grado y posgrado, como así también programas de gestión ambiental universitaria, planes de acción climática, programas de educación ambiental y de responsabilidad social universitaria, entre otros, que trabajan con un enfoque transversal de la sustentabilidad y buscan incorporar la sustentabilidad en las universidades.

Por citar algunos ejemplos a nivel posgrado, la Universidad de Lund (Suecia) tiene un programa de escuela Agenda 2030 y forma parte de un esfuerzo institucional por integrar la sostenibilidad en toda la universidad. En Argentina, en este mismo plano existen varias ofertas de posgrado. Hay maestrías en Gestión Metropolitana (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires), Estudios Ambientales (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales), Gestión Ambiental (Universidad Nacional de San Martín), Sostenibilidad y Responsabilidad Social Empresarial (Universidad de Buenos Aires) y Gestión y Evaluación de Proyectos Ambientales (Universidad Nacional de Córdoba) y doctorados en Economía Circular y Producción Sustentable y en Sistemas Alimentarios Sostenibles (Red Ruici).

En lo que refiere a programas de gestión integrales dentro de las

universidades, la Universidad de British Columbia (América del Norte) implementa una estrategia institucional de sustentabilidad con una red de cursos integrados, prácticas comunitarias y evaluación del campus como laboratorio viviente. La Pontificia Universidad Católica de Chile posee una cátedra de Sustentabilidad como espacio formativo interdisciplinario que involucra múltiples facultades, promueve la formación de docentes y ha elaborado un plan de sustentabilidad institucional. La Universidad de Cabo (Sudáfrica) integra la sustentabilidad desde un enfoque climático y de justicia social, con programas académicos inter y transdisciplinarios.

La Universidad Nacional de Cuyo ha asumido un fuerte compromiso, plasmándolo en un Plan de Sostenibilidad 2030. La Universidad Nacional del Litoral ha definido a la sustentabilidad como uno de los ejes transversales de su política de planeamiento institucional, reflejando su alineación con los ODS de la Agenda 2030. La Universidad Nacional de Rosario tiene una estrategia institucional de inclusión curricular y gestión ambiental.

Estos esfuerzos se complementan con la adopción de marcos de referencia internacionales que impulsan la incorporación de la sostenibilidad en la educación superior. Iniciativas como los ODS de Naciones Unidas, el programa Higher Education Sustainability Initiative (HESI) o la Red Global de Universidades por la Sustentabilidad no solo fomentan la articulación de esfuerzos, sino que también proporcionan herramientas y orientaciones para que las instituciones educativas transformen sus modelos de gestión, investigación y formación. Además, el uso de herramientas de reporte como los Estándares GRI (Global Reporting Initiative) permite a las universidades medir y comunicar de forma transparente su desempeño en sostenibilidad, mientras que la integración del marco ESG (Environmental, Social, and Governance) les ofrece una mirada integral con propósito para analizar y gestionar su impacto en las dimensiones ambiental, social y de gobernanza, alineándose así con los desafíos complejos de este nuevo siglo.

Los reportes de sustentabilidad universitarios, también llamados informes de impacto social y ambiental, comunicaciones de involucramiento ante el Pacto Global Naciones Unidas, reportes de gestión de la sostenibilidad, o reportes de responsabilidad social, según cómo cada institución decide nombrarlo, se han convertido en herramientas estratégicas que permiten comunicar, evaluar y mejorar el desempeño de una universidad en relación con su compromiso ambiental, social y económico. Estos reportes permiten informar públicamente sobre los avances, desafíos y compromisos institucionales en sustentabilidad y mostrar el grado de alineación con los ODS (Figura 4).

Figura 4
Reportes de sustentabilidad en universidades



Recientemente, el Instituto Internacional de Educación Superior- Unesco ha puesto a disposición en colaboración con otras agencias de las Naciones Unidas y expertos en educación superior de todo el mundo “SET4HEI”, una herramienta de evaluación de la sostenibilidad para instituciones de educación superior. Un recurso gratuito, en línea y abierto desarrollado por Unesco, que permite a las instituciones de educación superior identificar sus contribuciones a los 17 ODS de las Naciones Unidas. Esta propuesta no hace más que confirmar el interés internacional cada vez más consciente de generar transformaciones profundas dentro de las universidades que trabajen en la formación, la investigación y la gestión universitaria orientadas a una sociedad más justa, equitativa y ambientalmente responsable.

En el ámbito de la sustentabilidad, más allá de los enfoques pedagógicos, es decisivo que los edificios de las universidades sean ambientalmente eficientes y que den cuenta de gestiones sostenibles a nivel de infraestructura. Es deseable una transformación a nivel de campus que operen con un uso eficiente de la energía, de los residuos, del transporte y que realicen compras responsables de los insumos necesarios. Guillén-Chávez (2023) analiza 55 iniciativas de huella de carbono en universidades latinoamericanas líderes en sostenibilidad y encuentra que el consumo indirecto de combustibles es la principal fuente de emisiones, donde no se cuenta con políticas formales ni estrategias para la gestión de su huella de carbono (Figura 5).

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) aprobó en 2009 un plan estratégico de desarrollo sustentable denominado Agenda UNLP 21, basado en la integración, con criterios sostenibles, de las políticas ambientales, académicas, investigativas y de extensión. Calculó en 2019 su huella de carbono con un total de 8.647,71 Tn-CO₂eq, aconsejando la implementación de prácticas sostenibles en el transporte, la tecnología renovable, la gestión de residuos y las buenas prácticas de ecoeficiencia (UNLP, 2019).

Figura 5
Mediciones de huellas de carbono en universidades



Para concluir, la enseñanza de la sustentabilidad en la universidad es el camino para que toda la comunidad comprometida ejerza su potencial transformador que derrame a las actividades de vinculación y extensión con la comunidad y el territorio vinculado, y así, posicionar a la universidad como agente de cambio, donde se piense a la enseñanza de la sustentabilidad como un proceso continuo, crítico y emancipador. Para ello, se requiere una transversalización efectiva con voluntad y coherencia institucional en la gestión, formación docente y revisión curricular.

Referencias

Denevan, W. M. (1992). The pristine myth: The landscape of the Americas in 1492. *Annals of the Association of American Geographers*, 82(3), 369–385. <https://faculty.washington.edu/timbillio/Readings%20and%20documents/ABRIDGED%20READINGS%20for%20PERU/Denevan%20The%20Pristine%20myth.pdf>

- Gammage, B. (2011). *The biggest estate on Earth: How Aborigines made Australia*. Allen & Unwin.
- Guillén-Chávez, S. (2023). Universidades líderes en sostenibilidad: Un análisis de las iniciativas de huella de carbono en Latinoamérica. *South Sustainability*, 4(2), e081. <https://doi.org/10.21142/SS-0402-2023-e081>
- Jackson, T. (2009). *Prosperity without growth: Economics for a finite planet*. Earthscan.
- LaDuke, W. (1999). *All our relations: Native struggles for land and life*. South End Press.
- Murra, J. V. (1975). *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Naciones Unidas (1987). *Nuestro futuro común*. Alianza.
- Naciones Unidas (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Octtinger, C. (2022). ¿Desarrollo sustentable o sostenible?: he allí la cuestión. *In-Genium*, 3, 106–110. <https://revista-acaingpba.unlp.edu.ar/2022/05/09/desarrollo-sustentable-o-sostenible-he-alli-la-cuestion/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Marco de Educación para el Desarrollo Sostenible 2030*. <https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education>

Ritzer, G. (2007). *The McDonalidization of society*. Pine Forge Press.

Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W. N., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., Petri, S., Porkka, M., Rahmstorf, S., Schaphoff, S., Thonicke, K., Tobian, A., Virkki, V., Wang-Erlandsson, L., Weber, L., & Rockström, J. (2023). *Earth beyond six of nine planetary boundaries*. *Science Advances*, 9(37), article eadh2458. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>

Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin III, F. S., Lambin, E., Lenton, T., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., de Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U.... Foley, J.A. (2009). Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society*, 14(2). <https://www.stockholmresilience.org/download/18.8615c78125078c8d3380002197/1459560331662/ES-2009-3180.pdf>

SET4HEI. (s.f.). *Herramientas para la sostenibilidad en instituciones de educación superior*. Recuperado el 1 de julio de 2025, de <https://set4hei.org/es/redirec/>

Stockholm Resilience Centre. (s.f.). *Homepage*. <https://www.stockholmresilience.org>

Svampa M. (2021). Dilemas de la transición ecosocial desde América Latina. En G. I. García Parra & K. Batthyány (Comp.), *Transiciones justas. Una agenda de cambios para América Latina y el Caribe* (pp. 35-87). CLACSO.

Universidad Nacional de La Plata (2019). *La huella institucional de carbono de la UNLP 2019*. <https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2022/10/La-huella-Institucional-de-carbono-de-la-UNLP-2019.pdf>

Zarta Ávila, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: Un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, (28), 409–423. <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18>

Una mirada al proceso de internacionalización de la educación superior

Beatriz Baroni

beatriz.baroni@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

Desde la creación de las primeras instituciones europeas de educación superior (ES), ha habido una tendencia perceptible hacia el movimiento y la interacción de académicos e investigadores, lo que significa una fase naciente de la internacionalización. Las universidades tienen la responsabilidad crucial de desempeñar un papel importante en el fomento de la paz, la promoción de la estabilidad democrática, la mejora de los valores cívicos y la protección del patrimonio cultural. Esto implica adaptarse a las necesidades sociales

en evolución, trascender lo local y comprometerse con la verdad y el conocimiento en un marco de impacto internacional y transformador (Sebastián, 2002).

La globalización marca la trayectoria en la ES sin fronteras que debe salvaguardar la diversidad y, al mismo tiempo, fomentar la colaboración mediante el fortalecimiento de los sistemas educativos nacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2003).

Dentro de este marco particular, las universidades han evolucionado hasta convertirse, mediante un proceso gradual, en instituciones globales, al tiempo que conservan sus funciones locales y nacionales tradicionales, centrándose inicialmente en un enfoque humanitario en el ámbito mundial, con el objetivo de mejorar las capacidades de los países menos desarrollados, y adaptando el aspecto internacional como un componente integral de las políticas de ES (De Wit, 2011).

Si bien las raíces históricas de los aspectos internacionales de las universidades se encuentran en sus inicios medievales, caracterizados por el movimiento de académicos y estudiantes en la construcción del conocimiento universal, estas instituciones hoy en día están más estrechamente vinculadas a un centro de conocimiento cuyo plan fue fundamental para dar forma a los Estados (Haug, 2010).

Las instituciones de ES comparten puntos en común en sus fundamentos históricos y los desafíos contemporáneos que deben enfrentar. El surgimiento histórico de las universidades en la Europa medieval y las diversas adaptaciones de estos modelos europeos en América Latina interactúan con distintos contextos locales caracterizados por tradiciones únicas (Barsky & Dávila, 2002).

El objetivo de este trabajo es realizar una mirada al proceso de la internacionalización de la educación superior (IES) desde la perspectiva del contexto, las políticas y los actores clave responsables de propiciar e impulsarlo.

Un acercamiento al concepto de internacionalización de la ES

Es de destacar que, en los últimos años, el concepto de internacionalización se ha instalado en las agendas de la ES. Se entiende a la internacionalización de la ES como proceso de fortalecimiento y proyección institucional en la mejora de la calidad docente, el aumento y transferencia del conocimiento científico y tecnológico y la cooperación para el desarrollo. Sin dudas, es un proceso transversal a las funciones de la ES y a todas sus áreas, y como tal, contribuye y favorece la mejora de la calidad educativa (Astur & Larrea, 2016).

La literatura especializada reconoce que la internacionalización de la ES supera el concepto de movilidad académica e intercambio de estudiantes. En los tiempos contemporáneos, al hablar de la internacionalización de la ES, refiere al procedimiento de integrar el aspecto internacional en la visión institucional y como parte integral de todas las actividades universitarias. Esto tiene injerencia en la toma de decisiones y el diseño de políticas institucionales, la estructuración de los planes de estudio y la formulación de estrategias de enseñanza, aprendizaje, investigación y divulgación (SPU, 2023).

A lo largo de los últimos años, el concepto de internacionalización de la ES ha sufrido una transformación significativa y se ha adaptado a las realidades y demandas emergentes de las diversas partes interesadas. En la década del 90, Knight (1994) la definió como un proceso de integración de las dimensiones internacional e intercultural. Esto se materializó principalmente a través de la movilidad de estudiantes y profesores, la adquisición de un segundo idioma.

En este siglo, y con una perspectiva complementaria, se entiende que la internacionalización de la ES no puede sostenerse simplemente mediante el aumento gradual de las actividades internacionales, sino que requiere avances cualitativos sustanciales para lograrlo. Es imperativo resaltar una función más integral, como proceso generalizado

que abarca todas las funciones sustantivas de la universidad (Haug, 2010; Sebastián & Barrere, 2017).

La internacionalización es la representación de la universidad como una participante que busca obtener beneficios a través de la interacción con otras entidades globales, mientras que la cooperación universitaria internacional denota una acción potencial dentro de esta relación entre entidades equivalentes (Beneitone, 2014).

Se podría decir que la inclusión de la dimensión internacional e intercultural origina un aumento en la calidad educativa. Al mismo tiempo, se incluyen desafíos a la estructura y gestión universitaria vinculadas a sus problemáticas en relación a la investigación, la docencia, la extensión y la autonomía. De este modo, le permite acceder a recursos, facilitar la creación de redes internacionales, intercambio de conocimientos y la movilidad y abordar problemas complejos desde diferentes perspectivas (Moncada Cerón, 2011).

Este tema es inherente a la agenda de la ES, en un mundo en el que las migraciones van en aumento y la sociedad depende en gran medida de la amplia utilización del conocimiento. A medida que el empleo en los países desarrollados requiere progresivamente un conjunto de habilidades más exigentes, son los profesionales quienes comienzan a migrar, lo que introduce un aspecto novedoso en el dilema de la educación transnacional (Rama, 2005).

Asimismo, la educación transfronteriza tiene el potencial de re-posicionar una multiplicidad de roles y funciones del Estado. Por un lado, el Estado pasa a centrarse en proteger los sistemas educativos nacionales de la nueva competencia de la educación transnacional; por otro lado, busca un equilibrio entre abrazar la apertura e imponer restricciones a la educación transnacional; y, en última instancia, demuestra interés en fomentar la apertura con el objetivo de aumentar la oferta, la calidad de la educación o bajar costos (Rama, 2015).

Proceso de internacionalización de la ES en un contexto global

En el siglo XIX, las universidades estadounidenses cambiaron su enfoque hacia los intereses nacionales, una tendencia que continuó hasta mediados del siglo XX, cuando la ES experimentó un resurgimiento del compromiso internacional tras la Segunda Guerra Mundial. Este cambio estuvo influido por diversos factores políticos y culturales, lo que dio lugar a características distintas en las universidades europeas y estadounidenses (De Wit, 2011).

En ese entonces, en los Estados Unidos las universidades se establecieron con el propósito de servir como herramientas para los objetivos de seguridad nacional y política exterior, con un enfoque en la internacionalización, ofreciendo programas de asistencia y de estudios en el extranjero. Por el contrario, el concepto de internacionalización en Europa fue visto como una respuesta estratégica a las fuerzas de la globalización y al fortalecimiento del proceso de regionalización, particularmente en el marco de la Unión Europea. Este enfoque se manifestó mediante la implementación de iniciativas centradas en fomentar la colaboración académica, facilitar los intercambios de estudiantes y profesores, estandarizar los requisitos de graduación, promover la adquisición de idiomas y realizar ajustes en el plan de estudios (Morresi & Elías, 2016).

Probablemente, un hito que considera posicionar a la internacionalización de la ES está dado por el proceso de Reforma de la ES europea, que se articula inicialmente en la Declaración de la Sorbona de mayo de 1998 y en la Declaración de Bolonia de junio de 1999.

Los objetivos de dichas declaraciones, como explican Barsky & Dávila (2002), están destinados a la importancia de mejorar la competitividad en el ámbito internacional del sistema europeo de educación. En términos generales, los objetivos enuncian la adopción de un sistema de calificación transparente que facilite la comprensión y la comparación entre los diferentes niveles académicos,

lo que incluye la incorporación del suplemento al diploma. En segundo lugar, la implementación de un sistema fundamental de dos niveles: pregrado y posgrado. Además de la designación de progresión, otorgamiento de credenciales profesionales. En tercer lugar, el fomento de la movilidad entre estudiantes, educadores, académicos y administradores. La introducción de un sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos se considera crucial para fomentar la movilidad de los estudiantes y reconocer las experiencias de aprendizaje más allá de la educación formal. Además, subraya la importancia del aprendizaje continuo y el desarrollo de habilidades. En cuarto lugar, el avance de la colaboración europea para mejorar los estándares de calidad mediante la formulación de criterios y metodologías. Por último, la promoción de las dimensiones europeas en la ES, con un enfoque específico en la mejora curricular, la colaboración interinstitucional, la integración social, los programas de movilidad y la integración de las iniciativas educativas, de desarrollo e investigación (Barsky & Dávila, 2002)

En América Latina, la mejora de las estrategias de internacionalización en la ES coincidió con el aumento de la participación de los Estados en la economía global, influenciados por las organizaciones internacionales y la implementación de políticas de apoyo a la internacionalización tanto a nivel institucional como gubernamental. Los criterios de selección se inspiraron en la literatura norteamericana y en el proceso de Bolonia en Europa. Sin embargo, a principios del siglo XXI, los estudios latinoamericanos comenzaron a centrarse en la internacionalización, haciendo hincapié en una fuerte perspectiva nacional (Gacel-Ávila, 2022).

Partiendo de la premisa de que el progreso de las naciones depende en gran parte del aseguramiento de la educación impartida en las instituciones de ES y de la difusión mediática que trasciende las fronteras nacionales, el tema ocupó algunas agendas. La Conferencia Mundial de Unesco sobre la ES (CMES), convocada en 2009 en París, en su segmento dedicado a analizar la internacionalización, la regionalización

y la globalización de la ES, subraya la importancia de este fenómeno al mencionar que estas instituciones tienen la responsabilidad de formular estrategias para facilitar la difusión del conocimiento, a fin de alcanzar los objetivos de desarrollo a nivel mundial. En este contexto, las redes y asociaciones universitarias internacionales asumen un papel fundamental en el fomento de la comprensión mutua y el fomento de una cultura de paz (Unesco, 2009).

Por otro lado, como señalan Morresi & Elías (2016), en esta declaración se afirma que para que las ventajas de la globalización en el campo de la educación sean universalmente accesibles, se debe garantizar el acceso y la continuidad de una educación de alta calidad. También se subraya la importancia de respaldar principios como las actividades académicas, la reverencia por los derechos humanos, el reconocimiento de la diversidad y la protección de la autonomía nacional, al tiempo que se reconoce la identidad única de cada institución académica, incluidas sus conexiones profundamente arraigadas con su contexto histórico, cultural y sociopolítico.

En la Conferencia Regional sobre ES (CRES, 2008) se conceptualizó a ésta como un bien común y una herramienta crucial en la búsqueda del desarrollo sostenible, así como para fomentar la colaboración interinstitucional e internacional. Se reconoció que, al establecer redes, las instituciones de ES pueden combinar sus recursos científicos y culturales para abordar diversos desafíos encontrados en la región en la que operan los convierten en contrapartes creíbles de las autoridades políticas, como afirmó Unesco-IESALC en 2008. En pos de este objetivo, abogaron por el establecimiento del Espacio Común de Conocimiento y ES en América Latina y el Caribe (Morresi & Elías, 2016).

Sin dudas, el aumento en la expansión de la ES comenzó fuertemente alrededor de 1960 y continúa hasta el presente, caracterizando la totalidad de la esfera global. La generalización de este fenómeno demuestra de manera convincente que no está impulsado por atributos nacionales específicos, como los requisitos o las condiciones económicas. La proliferación de la ES es un componente integral,

aunque se reconoce con poca frecuencia, de un modelo global de sociedad y de educación. Adquiere influencia a escala mundial no debido a la homogeneidad de las sociedades mundiales, sino más bien gracias a sus objetivos compartidos, centrados en el progreso social y económico, y a la creencia predominante, en las ideologías dominantes en todo el mundo, de que la educación es el principal medio para lograr el progreso (Meyer & Schofer, 2005).

Según Brunner (2007), en los últimos años, dada la compleja naturaleza del sistema educativo en su conjunto, y de la ES específicamente, la cuestión de la diferenciación y diversificación de las instituciones, su incorporación a la agenda de la política educativa, se ha vuelto urgente. Se asume que todos los sistemas de ES se expanden hacia un proceso de diferenciación.

Las universidades experimentan transformaciones tanto en su naturaleza como en las responsabilidades que cumplen y son disímiles los medios de los recursos financieros disponibles para llevar a cabo estas tareas. Altbach (2009) subraya esta noción y señala la complejidad de las universidades modernas. Los establecimientos de ES funcionan simultáneamente en múltiples marcos, como las circunstancias nacionales entrelazadas con sus respectivas culturas y el sistema de conocimiento global van avanzando acorde a sus realidades diferentes, y esta dinámica no se da de manera homogénea.

Meyer & Schofer (2005) señalan que nos encontramos en un proceso de construcción de un sistema global de ES, tendencia estructural. Esta dinámica choca con la lógica de los países y provoca tensiones. Es evidente la necesidad de las sociedades de operar en un entorno global abierto, en lugar de uno nacional cerrado. Al mismo tiempo, la presencia de la globalización y la expansión económica presentó beneficios evidentes. Estas ventajas fueron particularmente notables para las personas que poseen habilidades y competencias. Además, la integración política facilitó la adopción de una educación ampliada como enfoque lógico. Una de las fuerzas estructurales son los procesos de internacionalización.

De acuerdo con el análisis que propone Rama (2005) sobre las políticas públicas en el campo de la educación a lo largo del siglo XX en América Latina, culmina con la deducción de que su formulación se corresponde a las reacciones ante las circunstancias políticas imperantes. Hacia el final de dicho siglo, la región inició una nueva fase histórica en la que el sector terciario emergió como el punto central de las políticas de educación pública, incorporando la variable de la competitividad económica en un contexto global. Este cambio, a su vez, sentó las bases para nuevas políticas educativas en los niveles superiores, suscitando disparidades y desigualdades. En este marco, el concepto de ES sin fronteras se ha convertido en una realidad tangible, que presenta tanto riesgos como perspectivas.

Las producciones académicas sobre los procesos de reforma educativa que tuvieron lugar en América Latina durante la década del 90 a menudo presentan perspectivas divergentes, que en ocasiones entran en conflicto con los factores internos o externos que moldean e influyen en sus resultados. Una parte importante de esas publicaciones sostienen que este fenómeno está impulsado predominantemente por conceptos y agentes externos, como la globalización económica. Ante la gravedad de la recesión económica en la región y la necesidad de asistencia financiera, los gobiernos reaccionan pasivamente frente a un conjunto de reformas predeterminadas y su ejecución, realizando solo pequeños ajustes, lo que resulta en un impacto homogeneizador en los sistemas nacionales (Solanas, 2011).

Contrariamente, De Wit (2011) sostiene que la globalización económica crea oportunidades para que las entidades nacionales den respuestas proactivas, introduciendo instrumentos novedosos como los avances tecnológicos. En lugar de limitar las opciones disponibles, estos avances en realidad amplían las posibilidades.

Botto (2017) considera que ambas perspectivas, aparentemente contradictorias, representan sesgos derivados del fenómeno general de la internacionalización en el ámbito de la ES, se manifiestan de diversas formas en diferentes épocas. Por ejemplo, los actores

externos, junto con sus intereses y recursos, han influido de manera significativa en la difusión de ideas globales sobre los sistemas educativos nacionales en la década del 90. Por el contrario, al final de la primera década del siglo XXI son las instituciones de educación superior (IES) las que pasan a la vanguardia, respondiendo a nivel local y regional a la creciente tendencia hacia la participación multilateral.

Una mirada sobre la internacionalización de la ES en Argentina

Si bien la cooperación internacional en la ES no es un concepto novedoso, vale la pena señalar que, en América Latina, particularmente en Argentina, las políticas relacionadas con este tema se han iniciado y ejecutado principalmente a nivel universitario, en lugar de integrarse en políticas públicas nacionales o provinciales más amplias. No fue sino hasta la década del 90 que Argentina comenzó a priorizar la cooperación universitaria internacional en su agenda educativa, junto con otros temas importantes relacionados con la incumbencia (Botto, 2017).

La Argentina ha mostrado avances significativos en las últimas décadas, caracterizados por transformaciones notables, y a pesar de tener fundamentos históricos, la internacionalización de la ES en nuestro país cobró impulso, especialmente a partir de 1980 y 1990, alineándose con la era de la globalización y los cambios en las políticas educativas. Y esos impulsos de internacionalización se reflejaron principalmente en graduados universitarios que optaron por realizar estudios avanzados en países de Europa y América Latina. Posteriormente, este patrón se fortaleció en toda América Latina, aunque en menor medida en Argentina en comparación con sus homólogos regionales.

La internacionalización de la educación en Argentina abarcó varios

enfoques, como el establecimiento de bases universitarias en Europa y los Estados Unidos. Esto implicó ofrecer programas especializados en Bolonia para estudiantes argentinos, cursos exclusivos para estudiantes locales en universidades estadounidenses y establecer centros de investigación en instituciones como las universidades de Nueva York, Harvard y Salamanca (Botto, 2017).

La Ley de ES N° 24.521 (1995) de Argentina es el principio rector que marca el comienzo de la evaluación y la garantía de la excelencia como piedra angular de la política universitaria (CONEAU, 2012). Articula la triple función de la universidad en el artículo 28 y describe sus responsabilidades:

- a) Fomentar y educar a científicos, profesionales, educadores y técnicos para que puedan participar con vigor, responsabilidad, pensamiento crítico, mentalidad reflexiva, talento creativo, integridad ética y conciencia social, al tiempo que atienden las necesidades individuales, especialmente las de las personas con discapacidades, desventajas o exclusión social, y satisfacen las demandas nacionales y regionales (versión sustituida por el artículo 3 de la Ley núm. 25.573, que se publicó en el Boletín Oficial el 30 de abril de 2002);
- b) Fomentar y promover la investigación científica y la tecnología, explorando las expresiones humanísticas y artísticas;
- c) Generar y difundir el conocimiento y la riqueza cultural en todas sus manifestaciones;
- d) Salvaguardar la esencia de la cultura nacional;
- e) Ampliar su alcance y sus servicios a la comunidad con el objetivo de contribuir a su progreso y evolución, con un enfoque especial en abordar los desafíos nacionales y regionales y ofrecer apoyo científico y técnico tanto al gobierno como al público (Argentina, Ley N° 24.521/1995).

La evaluación y la acreditación tienen un doble propósito, ya que facilitan la homogeneización y la articulación interna dentro del

sistema y, al mismo tiempo, sientan las bases para que las universidades participen en actividades internacionales. En consecuencia, estos procesos de evaluación y acreditación desempeñan un papel fundamental a la hora de impulsar la transformación institucional (Corengia, 2015).

Es posible inferir que los esfuerzos emprendidos por las universidades como parte de sus esfuerzos de internacionalización, influyen significativamente en la evolución institucional y en la manera en que las universidades cumplen sus mandatos.

Asimismo, la mencionada Ley de ES 24.521 (1995) desarrolla el concepto de autonomía y autarquía universitaria. El artículo 29 de dicha ley establece que “las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional”, detallando su contenido en los incisos a) y ñ), y se destaca en el inciso m) la indicación de “mantener relaciones de carácter educativo, científico-cultural con instituciones del país y del extranjero”.

En el afán de los países de la región por mejorar el establecimiento de redes universitarias de posgrado, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración entre los investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región, los puntos focales giran en torno a aumentar el número de investigadores y su movilidad en cada país, junto con un aumento continuo de la inversión en investigación y desarrollo (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2010).

En este marco, el Ministerio de Educación argentino propicia y apoya la internacionalización de las universidades argentinas a través de iniciativas como el fortalecimiento de las oficinas de relaciones internacionales, el patrocinio de misiones en el extranjero, la formación de redes de asociación y la participación en exposiciones para la ES. Por su parte, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), que depende del Ministerio de Educación, impulsa un programa con objetivos específicos. Por un lado, busca promover la inserción de las instituciones de educación superior argentinas en los procesos de

internacionalización, integración y desarrollo local y regional. Por otro lado, fomenta la cooperación internacional basada en la posibilidad de llevar a cabo actividades conjuntas, aprovechando la complementariedad de sus capacidades y el beneficio mutuo que de ello se derive (Morresi & Elías, 2016).

El enfoque de Argentina con respecto a la colaboración universitaria internacional se basa en el Programa para la Internacionalización de la ES y la Cooperación Internacional (PIESCI), dependiente de la SPU. El objetivo principal del PIESCI es optimizar la utilización de las oportunidades de colaboración educativa y académica disponibles a nivel nacional, regional y mundial. Dentro de sus objetivos específicos se incluyen fomentar la participación de las instituciones de educación superior argentinas en los procesos de internacionalización, los esfuerzos de integración y el avance local y regional, además de funcionar como una plataforma de conexión dentro de la Secretaría de Políticas Universitarias, capitalizando el potencial de la cooperación internacional para reforzar y promover las políticas universitarias (Perrotta, 2015).

Según el informe realizado por el Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias (2023), el proceso de internacionalización de la ES en las universidades argentinas, y de acuerdo a los datos de una iniciativa realizada por la SPU, centrada en el desarrollo de políticas de construcción institucional, abarca un período de más de tres décadas. A lo largo de este período, tanto las instituciones universitarias como el Estado nacional han dedicado recursos y esfuerzos para establecer la internacionalización como una de las principales prioridades en el ámbito de la ES.

El proceso de recopilación de datos de este informe se realizó mediante una encuesta en las oficinas de relaciones internacionales de las universidades argentinas a través de las organizaciones del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP).

En la convocatoria respondieron a la encuesta 69 universidades

sobre el total de instituciones universitarias argentinas, lo que representa alrededor del 54.2% de las universidades públicas y privadas del país. Al analizar las universidades de gestión pública, se puede observar que un 54,55% de las mismas respondieron la encuesta (36 universidades de 66) y en el caso de las universidades de gestión privadas, un porcentaje de 52,38% (33 universidades sobre 63) han dado respuesta a los datos requeridos. Se puede observar que las universidades de gestión privada tuvieron una respuesta más comprometida que la convocatoria anteriormente mencionada. Esto representa una proporción equivalente al 72,3% del total de la matrícula universitaria en Argentina de grado.

Dicho informe revela que la creación de las primeras áreas de internacionales de las instituciones universitarias de Argentina comenzó a integrarse a mediados de la década del 80. La posterior conformación de las oficinas en el resto de las instituciones demuestra que esta tendencia ha convertido a la internacionalización en un componente indispensable del marco institucional de las universidades argentinas. Esta estadística indica un notable avance en el fomento de la internacionalización dentro del sistema universitario argentino.

Asimismo, el hecho que el área de internacionales sea supervisada por un rectorado involucra también que las determinaciones relativas a las políticas en torno a la internacionalización tengan implicancia directa. La internacionalización en las universidades se conceptualiza mediante la implementación de políticas, procedimientos, sistemas e infraestructuras que facilitan esta dimensión particular dentro de la estructura organizacional (Knight, 2011).

Si bien la integración de los diversos recursos que poseen las universidades públicas y privadas individualmente facilita una elucidación más completa del desempeño dispar y contrastante, la capacidad explicativa de los indicadores comúnmente empleados se ve restringida (SPU, 2023).

Se puede observar que dentro de este aspecto no hay una variable de la internacionalización que sea comparativamente predominante

ya que fluctúa significativamente en las diferentes instituciones. Las universidades experimentan transformaciones en su esencia y en las responsabilidades que cumplen. Además, son disímiles los medios de los recursos financieros disponibles para llevar a cabo estas tareas.

Entre las acciones realizadas que se mencionan en el informe, la Argentina ha intervenido de manera activa en programas de intercambio estudiantil, tanto a nivel regional como global. Ejemplo de ello son el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA) y el Programa de Intercambio de Estudiantes de la Alianza del Pacífico, que alienta a la movilidad estudiantil dentro de América Latina, entre otros. Esta atracción de estudiantes extranjeros a la Argentina se ha basado en la oferta de programas académicos de alta calidad y la promoción de la diversidad cultural en sus instituciones. Ciudades como Buenos Aires, Córdoba y Rosario son destinos populares para estudiantes internacionales.

Los acuerdos bilaterales entre universidades son el mecanismo principal para ejecutar los programas de movilidad académica. El informe releva datos que muestran que el 85,1% de las universidades encuestadas utilizan estas acciones como prioritarias.

En orden, le siguen los programas promovidos por la Secretaría de Políticas Universitarias, ARFITEC, INNOVART, ARFAGRI, MARCA y MAGA, que están dirigidos a estudiantes universitarios. Sin embargo, cuando estos programas se combinan, solo están presentes en el 54% de las instituciones. En tercer lugar, se encuentra el Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA), una iniciativa establecida por los consejos de rectores de Argentina (CIN), Colombia (ASCUN) y México (ANUIES). Vale la pena señalar que solo la mitad de las instituciones participantes completaron la encuesta. Continuando, la categoría “Otros”, en cuarto lugar, abarca programas como ERASMUS, *e-Movies* (OUI), ZICOSUR y *100k Strong in the Americas*. Y, por último, están las iniciativas de intercambio de asociaciones universitarias latinoamericanas: el Programa Académico de Movilidad Educativa de la UDUAL (PAMEUDUAL) y el programa ESCALA para

estudiantes de pregrado del Grupo de la Asociación de Universidades de Montevideo (ESCALA-AUGM).

En referencia a la colaboración internacional en investigación, las universidades argentinas han buscado fortalecerla estableciendo alianzas con instituciones de renombre en todo el mundo. Esto ha posibilitado la realización de proyectos conjuntos, intercambio de investigadores y publicaciones en revistas internacionales.

En la dimensión del alcance y proyección internacional de las universidades argentinas se consideran diversos indicadores, incluida la participación en redes internacionales, en iniciativas de movilidad y en exposiciones y conferencias internacionales. Asimismo, los programas de movilidad entrante y saliente, así como los países en los que estas universidades han establecido programas de doble titulación.

En referencia a la participación en redes internacionales, por los datos presentados se puede inferir que el 66% de las universidades argentinas que participaron en la encuesta están afiliadas a la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). Además, más del 20% son miembros de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) y de la Asociación Universitaria del Grupo de Montevideo (AUGM). Un poco más del 10% al Observatorio de las Relaciones Unión Europea-América Latina (OBREAL) y solo un cinco por ciento a la Red Macro Universidades de América Latina y el Caribe (MACRO); al Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) y The International Association of Universities (IAU).

Otro ejemplo citado como parte del fortalecimiento de la internacionalización son los programas de doble titulación, implementados en colaboración con universidades extranjeras, que permiten a los estudiantes obtener diplomas de instituciones tanto argentinas como extranjeras. Esto proporciona una experiencia educativa enriquecida y mejora la empleabilidad internacional de los graduados. Asimismo, las instituciones argentinas han trabajado en la internacionalización

del currículo, incorporando perspectivas globales, estudios comparativos y contenido multicultural en sus programas académicos (SPU, 2023).

En este contexto particular, la mirada gira en torno al surgimiento de programas cooperativos a nivel supranacional que tienen como objetivo facilitar la investigación y los proyectos de intercambio que estén interconectados. Existe una tendencia observable hacia una mayor coordinación de las regulaciones y políticas relacionadas con la movilidad regional. Además, la proliferación de redes de cooperación se considera una herramienta eficaz para promover la internacionalización.

Sin embargo, es importante señalar que este proceso no sigue una trayectoria lineal. Surgen diversas tensiones, particularmente en relación con las políticas de evaluación que promueven indirectamente las lógicas competitivas y estandarizadoras. Un ejemplo de este fenómeno es la competencia entre las universidades para asegurarse posiciones favorables en los rankings internacionales. En consecuencia, esta competencia contribuye a un ciclo de comercialización, en el que el sistema de publicación desempeña un papel importante en la configuración de una cultura evaluativa basada en las perspectivas dominantes de fuentes externas y de fuentes de origen colonial (Beigel, 2022).

Discusiones

A pesar de los avances logrados en todos estos años, el proceso de internacionalización de la ES en Argentina aún enfrenta obstáculos que incluyen la insuficiencia de recursos financieros, la falta de reconocimiento recíproco de las credenciales académicas y la necesidad de mejorar las instalaciones para las actividades académicas. Sin embargo, también presenta perspectivas para mejorar el nivel

de la educación, elevar la competitividad global y fomentar la colaboración internacional en el ámbito académico.

Aprovechar las oportunidades requiere de políticas proactivas y modelos de cooperación internacional integrados en los planes de desarrollo institucional. La visión estratégica de la internacionalización exige, ante todo, un análisis de las capacidades culturales e institucionales en los entornos locales, nacionales e internacionales en los que opera la institución. En segundo lugar, se necesita una planificación estratégica para delinear los objetivos de la internacionalización y las correspondientes acciones que deben tomarse, con evaluaciones periódicas de los resultados y los impactos.

Si bien las universidades destacan su visión sobre la internacionalización de la ES y la excelencia académica como uno de los factores fundamentales dentro de las referencias institucionales, aún queda recorrido por hacer. El posicionamiento global de las universidades se constituye desde una perspectiva integral de los proyectos educativos.

Al tratarse de entidades autónomas y autárquicas, dentro de un contexto creciente de oportunidades e instrumentos para la cooperación internacional, las universidades pueden elaborar sus propias políticas de vinculación institucional, tanto a nivel nacional como internacional. Estas políticas a menudo se basan en la mayor afinidad o facilidad de acceso a sus recursos. Es importante cotejar si existe una planificación clara y definida en materia de cooperación internacional, si se realiza un seguimiento de los beneficios de las decisiones tomadas y en qué medida se conocen o si se están aprovechando las mejores opciones disponibles (Knight, 2011).

El hecho es que existe una tendencia a aumentar el número de oportunidades de colaboración entre las universidades, tanto dentro como fuera de las regiones. Por lo tanto, resulta crucial que no solo las políticas gubernamentales se centren en coordinar estas oportunidades, sino también que las IES trabajen mancomunadas para capitalizarlas y evitar la asignación de recursos y esfuerzos

innecesarios. Esto permitirá una mayor sinergia y eficiencia en los procesos de internacionalización.

Considerar a la internacionalización parte de las funciones sustantivas es un objetivo central para garantizar la calidad y pertinencia, fundamental para mejorar la competitividad y transformar los procesos educativos. Estas transformaciones permiten fomentar una investigación que destaque y produzca innovaciones y conocimientos que puedan aplicarse tanto a los contextos económicos como sociales.

Asimismo, un compromiso por la mejora de la calidad educativa, como mecanismo que garantice a los graduados, cuyos esfuerzos y dedicación serán correspondidos mediante la adquisición de las habilidades esenciales que les asegure un futuro mejor. Es esencial diseñar políticas para contribuir significativamente al avance del proceso de internacionalización como enfoque estratégico para formar parte de la sociedad del conocimiento.

Desde luego que aumentar y reforzar los acuerdos internacionales para facilitar aún más la colaboración global es fundamental. Debería valorarse la elaboración de planes de estudios internacionales que hagan hincapié en la importancia de la diversidad cultural y lingüística.

En prospectiva y para lograr una mayor integración de las iniciativas, los programas y las acciones formuladas, sería aconsejable persistir en los esfuerzos de coordinación sistemáticos emprendidos por el PIESCI en colaboración con las áreas u oficinas de internacionalización a través del CIN y del CRUP. Por otro lado, es importante avanzar hacia iniciativas de colaboración con diversos sectores de la administración universitaria a través de sus respectivas comisiones temáticas (por ejemplo, de ciencia y tecnología, académicas, de posgrado, editoriales o de prensa). Solo con una estrategia integral la ES argentina podrá posicionarse en la sociedad del conocimiento.

Las estrategias institucionales implementadas generan diversos resultados en respuesta a los procesos de internacionalización. Estos resultados pueden clasificarse como directos y alineados con los

objetivos, o indirectos e intangibles. Es crucial identificar y evaluar estas conclusiones para apreciar la eficacia de las acciones emprendidas y obtener información para futuros ajustes. La mirada comparativa de este proceso permite aprender de las experiencias pasadas y facilita la reorientación de las actividades.

Evidentemente, las divergencias en las prioridades y la existencia de numerosos objetivos conducen a disparidades en las soluciones entre las diversas instituciones. En lo que respecta específicamente a la gestión de las universidades, requiere el manejo de información multifacética e intrincada para hacer frente a los obstáculos a los que se enfrentan los establecimientos académicos. Teniendo en cuenta la enorme cantidad de datos que produce la administración de las IES, es imperativo que se trabaje con indicadores consolidados que abarquen diversas circunstancias y permitan generar alternativas para el proceso de toma de decisiones (Doberti, 2014).

Por último, apuntar a mejorar la eficacia de la coordinación general de cooperación e internacionalización y la importancia de un sistema virtual, para garantizar la implementación exitosa de las estrategias de internacionalización. La ES, inmersa en un contexto versátil, dinámico, complejo y en constante transformación, requiere la capacidad de reacción, adaptación y flexibilidad para enfrentar las demandas y amenazas que interpelan a las universidades, vinculadas a sus posibilidades de accionar y responder.

Referencias

Altbach, P. (2009). *Educación superior comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Universidad de Palermo.

Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias (2023). *Informe*

Internacionalización de las universidades argentinas. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008355.pdf>

Barsky, O., & Dávila, M. (2002) *Las transformaciones del sistema internacional de Educación Superior* (Documento de Trabajo N° 93). Universidad de Belgrano. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/403/403>

Beigel, M. F. (2022). La autonomía universitaria en la encrucijada de la globalización académica. En F. J. M. Talento Cutrin (Comp.), *Cien años de reforma universitaria: principales a la universidad académica* (pp. 195-212). CONEAU. <https://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/100Anios-Tomo1.pdf>

Beneitone, P. (2014). De la cooperación internacional universitaria a la internacionalización de la educación superior: ¿Cambio de paradigma o maquillaje conceptual? En G. Tangelson (Comp.), *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización* (pp. 29-38). UNLa.

Botto, M. (2017). La internacionalización de la educación superior en la Argentina (1995-2015): ¿Convergencia global o peculiaridades nacionales? *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29930>

Brunner, J. (2007). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-143. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129031008.pdf>

Corengia, A. (2015) *El impacto de la CONEAU en universidades argentinas: estudio de casos*. Teseo.

De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación

superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 77-84. <http://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf>

Doberti, J. (2014). *La organización académica en la universidad: el caso de la UBA*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tesis/1501-1232_DobertiJI.pdf

Gacel-Ávila, J. (2022). Internacionalización inclusiva en América Latina y el Caribe Desafíos y factibilidad. *Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 401-421. <https://www.doi.org/10.54674/ess.v34i1.570>

Haug, G. (2010) La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*, (6), 20-29. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3392>

Knight, J. (1994). *Internationalization: elements and checkpoints* (CBIE Research, 7). Canadian Bureau of International Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED549823>

Knight, J. (2011). Is internationalization having an identity crisis? En A. Maldonado-Maldonado & R. Malee Bassett, R. (Eds.), *The Forefront of international higher* (pp. 75-87). Springer.

Meyer, J., & Schofer, E. (2006). The university in Europe and the World: Twentieth Century expansion. En G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (Eds.), *Towards a multiversity?* (pp. 45-62). Transcript.

Moncada Cerón, J. (2011). La internacionalización de la educación superior: Factor clave para fortalecer la calidad educativa y mejorar las condiciones de vida de la sociedad. *Revista Interamericana*

de Investigación, Educación y Pedagogía, 4(2), 55-71. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058723003.pdf>

Morresi, S., & Elías, S. (2016, 23-25 de noviembre). *La experiencia argentina en cooperación e internacionalización de la educación superior: El PIESCI. Una evaluación preliminar*. XVI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Arequipa, Perú. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175192>

Organización de Estados Iberoamericanos (2010, 13 de septiembre). *Declaración de Buenos Aires*. XX Conferencia Iberoamericana de Educación. <https://oei.int/wp-content/uploads/2010/09/xx-cie2010.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003, octubre). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. Adoptada en la 32° Conferencia Mundial de la Educación Superior (CMES). <https://ich.unesco.org/es/convencion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social*. Conferencia Mundial de la Educación Superior. <http://www.iesalc.unesco.org>

Perrotta, D. (2015). Políticas e instrumentos para la Internacionalización de la Educación Superior en los niveles internacional, regional y nacional. En J. M. Araya & M. S. Oregioni (Comps.), *Internacionalización de la Universidad en el marco de la Integración Regional* (pp. 28-55). <https://nemocsur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Internacionalizacion%20de%20la%20universidad%20en%20el%20marco%20de%20la%20integracion%20regional.pdf>

Rama, C. (2005). Las políticas de internacionalización de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(2), 47-62. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60411920005.pdf>

Rama, C. (2015). *La universidad sin fronteras. La internacionalización de la educación superior de América Latina*. Editorial UMA.

Sebastián, J. (2002). Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación y Enseñanza de la Tecnología*, (28), 15-21. <https://rieoei.org/RIE/article/view/964>

Sebastián, J., & Barrere, R. (2017). Algunos dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*. Unesco-IESALC.

Solanas, F. (2011). La ley de educación superior en Argentina y la institucionalización de la acreditación universitaria: de los cuestionamientos a las dificultades del cambio. *Universidades*, (51), 29-42. <https://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/190>

La evaluación de la calidad universitaria

Florencia Peralta

florencia.peralta@uflouniversidad.edu.ar

Introducción

UFLO Universidad, en tanto institución de educación superior, se orienta a la producción de saberes, la investigación científica y tecnológica y al compromiso con el desarrollo humano y social. Su rol central en la formación de profesionales e investigadores capaces de intervenir críticamente en su contexto implica el desarrollo de una tarea que no es solo académica, sino también ética y política.

Como institución educativa de nivel superior ocupa un lugar clave en la legitimación de saberes y definición de agendas científicas, culturales y tecnológicas y, en la actualidad, se configura como una institución dinámica y en permanente transformación para adaptarse de manera ágil a las demandas sociales, económicas y culturales que presenta la actual sociedad del conocimiento, superadora de la

tensión entre la tradición académica y sus tiempos y los desafíos contemporáneos de inclusión, calidad y pertinencia social.

El desempeño de las funciones universitarias —la docencia para la formación académica, la investigación para la producción del conocimiento y la extensión para su vinculación con el medio social, hoy expandidas hacia las dimensiones internacional y global— suponen un compromiso con la calidad académica y la equidad social, en consonancia con el rol transformador que la universidad ejerce en la sociedad.

El cumplimiento de las múltiples funciones destinadas a atender problemas sociales y promover el desarrollo, junto con la diversidad de actores que participan en la vida universitaria y la heterogeneidad de disciplinas involucradas, presenta una complejidad que requiere asegurar una organización, gestión y gobierno acordes a su funcionamiento y al logro de sus propósitos. En este marco, la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES), que regula a las instituciones universitarias desde 1995, les otorga autonomía académica e institucional para la producción de conocimiento libre y la formación de ciudadanos con pensamiento autónomo, garantizándoles además el derecho a organizarse, gobernarse, administrar sus recursos y definir su actividad académica y científica (Fernández Lamarra, 2014).

En su artículo 29, la LES establece las atribuciones de autonomía universitaria. En el nivel de gestión y gobierno, la universidad tiene la capacidad de dictar y modificar su estatuto, definir sus órganos de gobierno, funciones e integrantes y administrar sus propios bienes y recursos. Respecto de la función de docencia, puede crear carreras universitarias de grado y posgrado, desarrollar sus planes de estudio, otorgar grados académicos y títulos habilitantes, establecer regímenes de acceso, permanencia y promoción del personal docente y de estudiantes. Para el desarrollo de las funciones de investigación y de extensión y transferencia en vinculación con el medio en el que se inserta, la universidad define líneas prioritarias y desarrolla programas y proyectos. Por su parte, la internacionalización implica

mantener relaciones de carácter educativo, científico y cultural con instituciones del país y del extranjero y generar convenios de vinculación interinstitucional.

Con relación a ello, la autonomía universitaria, como medio para fortalecer el rol transformador y democrático de la universidad, involucra su capacidad de autorregulación en diálogo con la sociedad y el sistema educativo, comprometida con los desafíos sociales, culturales y económicos (Rinesi, 2013).

Decisiones de autonomía universitaria

La regulación legal y las políticas educativas nacionales dan marco al ejercicio autónomo de cada universidad para definir sus propias políticas y criterios de funcionamiento, legitimadas en su normativa interna y en consonancia con su proyecto institucional. Ello implica decisiones estratégicas con foco en la propia identidad institucional y en su contexto de inserción, en acuerdo con su misión, visión y valores, para su desarrollo y como respuesta responsable y flexible a las necesidades de la comunidad que la integra.

Pérez Lindo (2007) plantea el desafío de integración de las tres funciones esenciales universitarias en proyectos académicos coherentes y en articulación necesaria con los requerimientos de su entorno y desde una perspectiva ética del saber.

La superación de este desafío no se produce de manera lineal ni está exenta de tensiones y dificultades. Por ello, el contexto en el que toda institución universitaria se inserta requiere pensar su desarrollo desde la responsabilidad social, la democratización del conocimiento y la innovación educativa.

Esta realidad de la universidad es atravesada en su funcionamiento por la necesidad de articulación con las regulaciones y políticas nacionales, la responsabilidad pública y los procesos periódicos de

rendición de cuentas que debe atravesar, aspectos que generan una tensión permanente con su autonomía.

Identidad y proyecto institucional

La identidad institucional, conjunto de rasgos distintivos que configuran el modo en que una institución educativa se autodefine, se representa y actúa en relación con su entorno, se construye a partir de elementos simbólicos, históricos, organizativos y pedagógicos que otorgan coherencia a su proyecto y sentido a su accionar (Sverdlick, 2012). Se trata de una construcción social e histórica que pone en juego lo que la institución fue, lo que es y lo que aspira a ser. Esta construcción genera una dinámica entre la tradición y el cambio.

Se construye de manera continua con la reflexión participativa de los miembros que la constituyen en su contexto de inserción, sobre su historia, valores y cultura; circula en las diferentes acciones que se desarrollan y es transmitida por diversos canales.

En el ámbito universitario, la identidad institucional se manifiesta en su misión, visión, valores, prácticas cotidianas y modos de vincularse con la comunidad, configurando un horizonte compartido que orienta la toma de decisiones. Esta identidad no se reduce a documentos formales, sino que se expresa en las formas concretas en que se organiza la vida académica, se enseña, se investiga, se establecen vínculos con la sociedad y se gestiona.

Sverdlick (2012) subraya que, en contextos de transformación del sistema educativo, las instituciones que lo componen deben revisar críticamente su identidad para sostener su legitimidad, responder a nuevas demandas sociales y fortalecer su función pública, regulada por el Estado y orientada al interés general de la sociedad.

Las diferencias entre los proyectos institucionales de distintas universidades se concretan en su misión y visión, y se verifican en

sus enfoques ideológicos, en sus prioridades formativas y rol social de sus graduados y en los valores clave involucrados en cada una de ellas.

La misión, razón de ser y propósito fundamental de la universidad, define el vínculo entre la institución y su entorno social, cultural y productivo, sus funciones, destinatarios e impacto social buscado. Coherente con la identidad institucional y su contexto, orienta las decisiones estratégicas y enmarca las acciones actuales.

La visión de la universidad representa su horizonte aspiracional, es decir, cómo desea ser reconocida en el futuro, y oficia de brújula para el desarrollo sostenible y estratégico a través de metas a mediano y largo plazo. Guía la planificación institucional y moviliza a su comunidad hacia objetivos comunes

Los valores, entendidos como principios éticos y culturales, orientan el comportamiento institucional y las relaciones entre sus miembros y sostienen la identidad de la universidad. Se reflejan en sus acciones y configuran una trama que refuerza el sentido de pertenencia y el compromiso con la comunidad, a la vez que orientan la toma de decisiones y promueven la convivencia democrática.

Calidad universitaria

El concepto de calidad es central en la educación superior como eje orientador de los sentidos de las acciones educativas de la universidad. Al igual que el de evaluación, de carácter polisémico, admite diversos significados según los marcos ideológicos, institucionales, culturales y políticos desde los que se lo interprete, lo que complejiza su comprensión.

Si bien generalmente la calidad universitaria se asocia con la excelencia académica, su valoración representa el desafío de definir y clarificar los sentidos implicados en dicha excelencia. Este desafío

responde al hecho de que la calidad de la educación superior no se limita a estándares técnicos, sino que también se encuentra constituida por dimensiones políticas, culturales y éticas de la institución universitaria y del propio proyecto educativo (Dibbern, 2008).

Las posibles dimensiones constitutivas de la calidad universitaria analizadas por Vizcarra Herles et al. (2011) son útiles para pensar cuál o cuáles podrían ser prioritarias para una construcción de sentido de la calidad en consonancia con un proyecto educativo específico. Para este autor, la pertinencia social, la eficiencia, la eficacia, la productividad, la innovación, la sustentabilidad y/o el mejoramiento continuo podrían estar implicadas. Ahora bien, a la hora de precisar, por ejemplo, si una propuesta formativa es de calidad resulta imprescindible definir si su adecuación al contexto social y los sentidos que adopta para la población destinataria serán prioritarios respecto de la relación costo-beneficio de su implementación o si lo que define su calidad, por el contrario, es su productividad, entendida como el logro de mayor cantidad de graduados. Las preguntas a responder son cuál de estas dimensiones tiene mayor peso y qué definiciones encontramos en el propio proyecto institucional y en su plan de desarrollo institucional acordes a su misión, visión y valores para identificarla.

En ese marco, es relevante abordar a la calidad como una construcción social, contextual, situada y multidimensional, que debe considerar tanto los valores académicos como los fines sociales del proyecto y del plan de desarrollo institucional de educación superior vigente (Pérez Gómez, 1991).

En consonancia con lo anterior, y con relación a la legitimidad que ha ganado la clasificación de las universidades en rankings tomados como referentes de su calidad a nivel internacional, es relevante señalar que su pretendido valor informativo para la toma de decisiones es cuestionable con relación a la selección de sus indicadores (Ordozika & Rodríguez, 2010), en tanto no reflejan la integralidad de las funciones universitarias, omiten particularidades de los contextos

locales y tienden a homogeneizar modelos institucionales bajo parámetros globales que responden más a lógicas de mercado que a los fines académicos y sociales de la universidad.

Proyecto UFLO Universidad

UFLO Universidad, institución de educación superior de gestión privada, tiene la misión de promover la mejora continua de la calidad de vida de la comunidad en lo mental, social, físico y ambiental mediante la articulación de la docencia, la investigación y la extensión y la integración de los avances científico-tecnológicos con perspectiva humanística, en un marco de innovación, libertad de pensamiento y valores de sustentabilidad social, inclusión y sustentabilidad ambiental.

Con fuerte impronta territorial, desarrolla sus actividades en la sede Buenos Aires (centro y barrio de Flores en CABA, San Miguel y Bella Vista) y en Patagonia (Cipolletti, Neuquén, Zapala, Plaza Huincul y San Martín de los Andes).

En su proyecto institucional y académico, la universidad se propone consolidarse como una institución contextualizada en su entorno y de referencia tanto nacional como global, promoviendo la generación y difusión de conocimiento para impulsar el desarrollo humano en condiciones de sustentabilidad social y ambiental, con la aspiración de formar profesionales comprometidos con la creación de valor social y de fortalecer las capacidades científico-tecnológicas orientadas a dicho propósito.

En cuanto a lo académico, Celman (2012) señala que, a pesar de formar parte de la trama institucional, ocupa un lugar específico en el espacio organizacional en el que convergen saberes y prácticas institucionalizadas, espacios y tiempos dinámicos conformados en torno a determinadas temáticas, problemáticas recurrentes y emergentes

que involucran a diversos sujetos (estudiantes, egresados, docentes y no docentes), dimensiones (curriculares, pedagógicas, didácticas, políticas, y administrativas) y ámbitos (rectorado, facultades y otras instituciones sociales). Su complejidad deviene de las relaciones entre esos espacios, objetos y sujetos y el juego de significados atribuidos por los sujetos individuales y colectivos que la conforman.

En esa línea, el desarrollo del proyecto institucional de UFLO Universidad en el marco de su misión, visión y valores requiere de la gestión estratégica como componente transversal fundamental para el ejercicio de las funciones sustantivas en tanto las orienta con coherencia, consistencia y viabilidad, articula políticas institucionales aprobadas por el Consejo Superior —máximo órgano de gobierno— y define líneas de acción y programas en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) para períodos de seis años, a través de los que se direcciona el desarrollo académico.

Con referencia a las complejidades de la gestión académica, Celman (2012) señala que estas prácticas situadas conjugan propósitos y estilos personales e institucionales, demandas cotidianas y coyunturales, tareas y funciones específicas de cada cargo, normativas y regulaciones, la historia y la dinámica institucional. En ese sentido, el autor destaca la necesidad de sumar pensamiento crítico y reflexivo como herramienta para el desarrollo de miradas evaluativas y estrategias creativas que den apertura a modos de gestión más participativos y democráticos en función de la responsabilidad política que requiere la toma de decisiones de la gestión académica, en la que participan el planeamiento, la coordinación, el seguimiento y la evaluación como dimensiones específicas.

El modelo de gestión de UFLO Universidad, centralizado, horizontal y participativo, cuenta con equipos de gestión académica conformados por personal docente de las unidades académicas que se amplían con equipos de gestión no docente.

Por su parte, la gestión operativa traduce en términos organizacionales las acciones concretas constitutivas de los programas y

proyectos definidos en cada PDI para el uso y distribución eficiente de los recursos e infraestructura comprometida.

El rol de liderazgo estratégico que desempeñan los decanos y directores de carrera en las unidades académicas y los directores de áreas no docentes resulta clave para el funcionamiento dinámico y ágil de este modelo de gestión. Con punto de partida en el PDI semanal, el planeamiento de los objetivos a cumplir anualmente por cada área de trabajo se establece a través de diversas herramientas de gestión participativa.

La dinámica de liderazgos y planeamiento estratégico y organizacional se articula con la evaluación de la calidad institucional, dirigida a la generación de innovaciones con orientación a la mejora continua mediante dispositivos y mecanismos de evaluación que posibilitan el seguimiento y la valoración del desempeño de los actores, de los resultados alcanzados y del cumplimiento de metas de crecimiento sostenible.

Evaluación de la educación superior

Definición y caracterización de la evaluación

Las siguientes definiciones contribuyen a una primera aproximación al concepto de evaluación:

- La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca de algo con el fin de servir de guía para la toma de decisiones (Stufflebeam & Brethower, 1987).
- La evaluación manifiesta aspectos o procesos que, de otra manera, permanecerían ocultos. Posibilita la aproximación a su naturaleza, a los elementos que intervienen, a su organización,

a sus resultados y sus consecuencias y les atribuye valor (Elola et al., 2011).

- La evaluación como actividad sistemática se realiza en un contexto social determinado, con un propósito específico y haciendo uso de una metodología que permite la emisión de juicios de valor que se sustentan en la comparación entre algo evaluado, que se constituye en el foco y objeto de evaluación y algo que sirve de referente (Vizcarra Herles et al., 2011).

Las definiciones previas consideran a la evaluación de la educación, en tanto fenómeno social, como un proceso formal y sistemático de recopilación y procesamiento de datos e información para su análisis e interpretación, que tiene el objetivo de emitir juicios de valor basados en la evidencia contrastada con un referente de evaluación y que posibilita la generación de recomendaciones de cambio para la mejora y la respuesta a los requerimientos de rendición de cuentas de los organismos estatales de control.

Este proceso consiste en la toma de decisiones de evaluación que no son meramente técnicas. Las definiciones respecto de qué, por qué y para qué evaluar se encuentran atravesadas por aspectos políticos, normativos y epistemológicos que responden a intereses institucionales y académicos, pero también sociales, de los actores de la comunidad educativa que participa de los procesos evaluativos, los sentidos que le otorgan a la evaluación y el impacto que en ellos tienen sus resultados.

En función de ello, Vizcarra Herles et al. (2011) destaca el carácter no neutral de la evaluación y alerta acerca de los casos en los que se omiten las preguntas sobre quién evalúa, es decir, sobre quién realiza el o los juicios de valor y en los que la evaluación aparece como neutral, vista como una herramienta para aplicar técnicas que proporcionan evidencias sobre el objeto de evaluación, bajo el supuesto

de que, al ser aplicadas por distintos evaluadores, deberían conducir a los mismos resultados, sin considerar sus sentidos e impactos.

A la vez, resulta necesario considerar que las decisiones metodológicas para implementar la evaluación, vinculadas a cómo evaluar, por una parte involucran aspectos económicos evidenciados en la escala de los recursos humanos comprometidos, el tiempo disponible dedicado a las actividades de evaluación y en la disposición del saber experto requerido, y por otra, aspectos comunicacionales y pedagógicos que inciden en la adhesión generada por las convocatorias a participar de cada proceso de evaluación y en la comunicación y difusión de sus resultados a través de diversas publicaciones e informes.

Así definida y caracterizada, la evaluación de la calidad universitaria en UFLO Universidad se desarrolla desde una perspectiva integral. En ésta, se valoran sus funciones sustantivas y su gestión en el marco particular de su proyecto institucional y de las regulaciones y políticas educativas nacionales y regionales y, desde un enfoque multidimensional, en la consideración de sus dimensiones constitutivas: social, política, ética, institucional, académica, pedagógica y participativa. Esto se da en acuerdo con el propio modelo de gestión centralizado, horizontal y colaborativo, que compromete a todos los actores de la universidad: autoridades, docentes, estudiantes, graduados, no docentes y socios externos, para favorecer la construcción colectiva de los resultados de evaluación.

En consonancia con esta perspectiva, la evaluación de la calidad universitaria en UFLO Universidad es de carácter formativo. Su objetivo es retroalimentar los procesos académicos, organizacionales y de gestión que evalúa con orientación a la innovación académica y para la mejora continua de su proyecto institucional.

Aseguramiento de la calidad

En el marco de regulación nacional de los artículos 39, 43 y 44 de

la LES y de la recientemente aprobada política de aseguramiento de la calidad universitaria por RM 2597/23, el PDI vigente de UFLO Universidad (Plan de Desarrollo Institucional 2025-2030) establece para la Dirección de Evaluación el objetivo prioritario de consolidar la cultura institucional de aseguramiento de la calidad como un proceso continuo.

Este objetivo se concreta a través de tres programas que abordan diferentes objetos de evaluación: las carreras de grado y posgrado, las áreas de gestión no docente y el desarrollo de la formación continua.

Dichos programas tienen la finalidad de valorar la calidad de las acciones realizadas. Para ello, toman como insumo planificaciones anuales de metas y objetivos a alcanzar y evidencias de acciones implementadas, elaborados con diversas herramientas de planeamiento de la gestión y de registro y sistematización de datos e información.

A través del Plan Operativo Anual (POA) las carreras establecen las acciones a desarrollar durante el ciclo lectivo, estructuradas en torno a la enseñanza, la investigación, la extensión y vinculación, la internacionalización y la gestión académica y administrativa.

Por su parte, cada área no docente cuenta con una Gestión por Objetivos (GPO), instrumento para planificar sus metas anuales por proyectos de trabajo, vinculados a procesos administrativos y/o académicos, en los que cada área participa y que pueden ser comparados con otras áreas no docentes y/o con las unidades académicas.

En cuanto al programa de evaluación del desarrollo de la formación continua cabe explicitar que, en UFLO Universidad, está conformada por el conjunto de cursos, microcredenciales, seminarios, jornadas y diplomaturas ofrecidos por las unidades académicas y destinadas a la actualización y desarrollo profesional, no conducentes a un título universitario sino a una certificación. En este caso, el programa se propone la evaluación del grado de desarrollo de la formación continua, en acuerdo con los objetivos institucionales previstos para cada período.

La planificación a través de los POA y GPO posibilita determinar

liderazgos y responsabilidades de los actores que participan en cada proyecto y realizar acuerdos para especificar las etapas y tareas que los componen y los períodos en los que se llevarán a cabo.

Resulta relevante señalar que, al igual que para la planificación de la docencia, estas herramientas se caracterizan por su flexibilidad. El funcionamiento dinámico de la institución requiere una revisión continua de los acuerdos previstos en función del posible surgimiento de nuevas problemáticas a las que es necesario dar respuesta y que se constituyen en prioridad, lo que requiere realizar ajustes a los objetivos y acciones definidas.

En consonancia con los objetivos establecidos en el PDI vigente, la Dirección de Evaluación lidera la evaluación interna de la calidad en UFLO Universidad. Los programas de evaluación se desarrollan en trabajo colaborativo con las direcciones de Sistemas, Datos y Procesos, Planeamiento e Internacionalización, áreas de dependencia directa del Rectorado, y con las unidades académicas y las áreas de gestión no docente radicadas en el Vicerrectorado de Docencia e Investigación y en los Vicerrectorados Regionales.

Desde la perspectiva multidimensional y formativa, las acciones de evaluación desarrolladas tienen el objetivo de aportar valoraciones y recomendaciones basadas en la evidencia a los equipos de gestión académica y operativa de la universidad, para posibilitar la toma informada de decisiones de cambio y así mejorar la calidad de sus proyectos en pos del crecimiento institucional.

Las evidencias con las que se trabaja surgen de documentos institucionales y de los sistemas de registro de datos e información de la universidad, como el sistema académico SisAc, el repositorio institucional RIUFLO y el Campus Virtual, entre otros. A la vez, de manera periódica, se obtienen también a través de trabajos en comisión, encuestas, entrevistas y grupos focales a la comunidad educativa según sea el objeto de evaluación abordado.

La autoevaluación para la mejora continua

A lo largo de la última década, la Dirección de Evaluación ha diseñado y desarrollado instancias de autoevaluación como dispositivos de evaluación interna permanente, con el propósito de fortalecer la calidad académica e institucional. Consisten en el diseño e implementación de herramientas de evaluación para el monitoreo, seguimiento de los desarrollos y acciones llevadas a cabo por las carreras que ofrece la universidad para su valoración. Estos dispositivos brindan acompañamiento periódico y sostenido en el tiempo a los actores de la comunidad universitaria comprometidos en cada autoevaluación y aportan recomendaciones de mejora a partir de las valoraciones realizadas.

Si bien las universidades deben atravesar periódicamente procesos de evaluación externa tendientes a la rendición de cuentas ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU), único ente evaluador oficial de la Argentina, en el marco de su autonomía (artículo 29 de la LES) tienen la potestad de autoevaluarse y definir criterios propios acordes a su proyecto institucional y a su propia identidad, proponer estrategias de fortalecimiento con una lógica participativa y diseñar planes de fortalecimiento y de desarrollo. En este sentido, aun cuando la autonomía universitaria habilita la innovación académica, también exige compromiso con la calidad y la transparencia en la gestión.

Las instancias de evaluación externa, como la evaluación institucional y la acreditación de estándares de calidad de sus carreras de posgrado y de las de grado cuyos títulos poseen actividades profesionales reservadas (artículo 43 de la LES), preestablecen y limitan las carreras a evaluar y la información a comunicar al definir determinados aspectos y criterios de evaluación que pueden no ser del todo representativos de la identidad y del proyecto institucional y/o de la carrera a evaluar. Por este motivo, suelen asociarse a un tipo de evaluación con finalidad de control, lo que impacta en las experiencias

evaluativas de quienes las atraviesan y en los posibles resultados y propuestas de mejoras a desarrollar.

En contraposición a ellas, los procesos de evaluación interna consisten en analizar de manera crítica y reflexiva las propias prácticas, con participación voluntaria de los actores que componen la comunidad universitaria, para identificar y comprender causas e impactos y para identificar áreas de mejora. Basados en evidencias de distinto tipo, estos procesos aportan información valorable y contrastable sobre las acciones realizadas para orientar la toma de decisiones de quienes gestionan y establecer ajustes a la planificación estratégica institucional. Su finalidad es detectar fortalezas y debilidades, proponer innovaciones en las áreas de necesidad reconocidas y promover la cultura de evaluación continua de la calidad en toda la institución, a la vez que proporcionar insumos para los procesos periódicos de evaluación institucional externa y acreditación de la calidad académica.

La autoevaluación para la mejora continua es una herramienta de autorregulación y de aprendizaje institucional en la que la evaluación es un medio de transformación (Sverdlick, 2012). Su carácter cíclico y participativo aporta cultura evaluativa a quienes son parte y la oportunidad de ampliar su visión respecto del lugar que ocupan en la universidad y de las posibilidades de fortalecimiento de su rol.

Los resultados de autoevaluación, institucional o de carrera, constituyen también insumos valiosos para dar respuesta a las instancias de evaluación externa tendientes a la rendición de cuentas a la sociedad que la universidad y sus carreras atraviesan por requerimiento de la LES N° 24.521 ante la CONEAU.

Específicamente, la autoevaluación de la calidad académica de una carrera de grado se construye junto con la dirección de la carrera e integrantes de sus equipos de gestión y se organiza en dimensiones y subdimensiones de evaluación de los diferentes aspectos que la componen y que colaboran a abordar las diferentes acciones vinculadas a cada una de las funciones universitarias, proceso en el que

participan quienes son parte de ellas, aportando información y experiencias para su valoración.

Para la evaluación de las carreras de grado son considerados aspectos como la existencia de políticas específicas institucionales y/o de unidad académica y de normativas que las plasmen, su grado de implementación y el alcance de la articulación entre las funciones de docencia, investigación, extensión e internacionalización; en cuanto a recursos disponibles, su suficiencia para el ejercicio de las acciones previstas para cada función y la eficiencia de su uso, la dedicación semanal y su formación disciplinar y pedagógica según modalidad de dictado de la carrera de los docentes, además de la existencia y suficiencia de programas y/o convenios que posibiliten o faciliten su ejercicio y el vínculo existente con los graduados de la carrera y su inserción en el ámbito laboral de desempeño.

A la vez, se evalúa la calidad de determinados aspectos esenciales a cada una de las funciones universitarias:

- **Docencia:** Viabilidad, pertinencia y flexibilidad de la propuesta académica formativa; grado de pertenencia a la institución del cuerpo académico de la carrera y distribución de cargos docentes; desempeño docente en la implementación del modelo pedagógico institucional, la planificación y gestión de los espacios curriculares de la carrera, sus propuestas didácticas, la curricularización de la investigación, la vinculación y la internacionalización y las prácticas de evaluación; la suficiencia de las actividades para la formación práctica profesional y de acompañamiento pedagógico a los estudiantes; la adecuación del trabajo final integrador como último requisito de graduación al perfil del graduado y el rendimiento académico de los estudiantes.
- **Investigación:** Existencia de proyectos de investigación en desarrollo; su grado de aporte al conocimiento disciplinar y pertinencia social y productiva en respuesta a las necesidades

locales, regionales e internacionales identificadas; el impacto de la función en la formación disciplinar de los estudiantes y como futuros investigadores.

- **Extensión y vinculación con el medio:** Grado de pertinencia, calidad e impacto social y cultural de las actividades de vinculación con el medio en el que se inserta en cuanto a transformaciones y mejoras y a su respuesta a las necesidades de la comunidad, organizaciones y/o territorios; nivel y tipo de aporte de competencias profesionales ciudadanas y sociales a la formación de los estudiantes y de la universidad al desarrollo local, regional, nacional e internacional.
- **Gestión:** Grado de cumplimiento de la misión y visión de la universidad y de capacidad para garantizar la calidad académica y la equidad institucional con coherencia y transparencia, eficacia y eficiencia en la planificación y gobierno institucional, la gestión académica, administrativa, de recursos, del aseguramiento de la calidad, del vínculo institucional y social, del bienestar y la comunidad universitaria.

Es relevante mencionar que la organización de los dispositivos de autoevaluación y de evaluación interna no se presentan como cerrados e iguales para todas las carreras. Por el contrario, cada uno de los mencionados aspectos, dimensiones y/o subdimensiones incluye especificidades a valorar que se construyen y consensuan durante el proceso de diseño de la autoevaluación de cada carrera y de su implementación, en función de su identidad y desarrollo particular en cada sede de la universidad.

En tanto hitos de la cultura evaluativa de UFLO Universidad, luego del período inicial como primera experiencia en respuesta a evaluaciones externas realizadas por CONEAU, para la acreditación de la calidad del Doctorado en Psicología y de carreras comprendidas en

artículo 43 de la LES, los siguientes pasos fueron la obtención de la autonomía universitaria en 2014, dos procesos de autoevaluación y evaluación externa institucional y la consolidación de la experiencia evaluativa de gran cantidad de carreras de grado y posgrado. En la actualidad, la Dirección de Evaluación ha encarado, en el marco del Sistema Interno de Aseguramiento de la Calidad (SIAC) y del PDI 2025-2030, el desafío de la evaluación continua de la calidad universitaria a través de evaluaciones internas que consoliden una gestión académica basada en la mejora permanente, con la participación de los actores institucionales de todas las carreras que conforman su propuesta formativa académica.

Referencias

- Albornoz, M., & Osorio, L. (2018). Rankings de universidades: calidad global y contextos locales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(37), 13-51. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/48>
- Celman, S. (2012). La universidad pública: un lugar para pensar la gestión académica. *Praxis Educativa*, 13(13), 34-38. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/447>
- Dibbern, A. (2019). Un camino a la segunda generación de estándares de calidad. En J. M. Lemaitre (Ed.), *Diversidad, autonomía, calidad: desafíos para una educación superior para el siglo XXI* (pp. 77-84). CINDA.
- Dibbern, A. (2008). *Políticas de calidad en la educación superior*. Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.

- Elola, N., Zanelli, N. Oliva, A., & Toranzos, L. (2011). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Aique.
- Fernández Lamarra, N. (Dir.) (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006310.pdf>
- Fernández Lamarra, N. (2014). Universidad, sociedad y conocimiento reflexiones para el debate. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(03). <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300008>
- Ley N° 24.521 (1995, 7 de agosto). *Educación superior*. InfoLEG. <https://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Martínez Porta, L., & Toscano, A. (2014). La evaluación de la función I+D+i en las universidades: una herramienta de gestión para planificar, articular y retroalimentar políticas de C & T. En R. San Martín (Ed.), *Evaluación y acreditación universitaria. Actores y política en perspectiva*. Universidad de Palermo.
- Ordorika, I., & Rodríguez, R. (2010). El ranking Times en el Mercado del Prestigio Universitario. *Perfiles Educativos*, 32(129), 8–28. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.129.18918>
- Pérez Gómez, A. (1991). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional docente. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociedad, Cultura y Educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 367–400). Universidad Complutense, Centro de Investigación y Documentación Educativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5265>

- Pérez Lindo, A. (2007). La evaluación y la universidad como objeto de estudio. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, (12)4, 583-596. <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/241>
- Resolución N° 2597 (2023). *Sistemas Institucionales de Aseguramiento de la Calidad*. Boletín Oficial. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/298712/20231121>
- Rinesi, E. (2013). *La universidad en disputa: ideas, políticas y controversias*. UNGS-CLACSO.
- Santos Guerra, M. A. (1995) La evaluación cualitativa: una práctica democrática. *Revista Novedades Educativas*, 63.
- Stufflebeam, D. L., & Brethower, D. M. (1987). Improving personnel evaluations through professional standards. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 125-155. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00128891>
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Noveduc.
- Tiana, A. (1997). Indicadores educativos ¿Qué son y qué pretenden? *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 50-53. https://www.profesoradolaborde.com.ar/images/cms/que_son_y_que_pretenden_.pdf
- Universidad de Flores (2025). *Plan de desarrollo institucional 2025-2030*. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/2681>
- Vizcarra Herles, N. E., Boza Condorena, E. G., & Monteiro de Aguiar Pereira, E. (2011). Factores para la no neutralidad de la evaluación

de la calidad de la educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2),1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720020025.pdf>

ΕΠΙΛΟΓΟ



Epílogo

Analía Verónica Losada

analia.losada@uflouniversidad.edu.ar

El libro *Docencia universitaria en movimiento. Prácticas, desafíos y horizontes pedagógicos* desafía al docente e investigador a repensar la enseñanza universitaria. Se inscribe y aloja en la Serie Modelo Pedagógico en Acción, desarrollo colectivo que se nutre del Modelo Pedagógico de UFLO Universidad.

Este nuevo texto dirigido a docentes universitarios de todas las disciplinas y modalidades de enseñanza guarda entre sus páginas el prólogo escrito por nuestra rectora, Arq. Ruth Fische; una introducción a cargo de Fabiana Grinsztajn y Julieta Gómez Zeliz; y los capítulos “Entre la tradición y la transformación: innovación pedagógica en la educación universitaria”, de Fabiana Grinsztajn; “Perfil y trayectorias de estudiantes universitarios”, de Julieta Gómez Zeliz; “La inteligencia artificial y la educación universitaria”, de Gastón Becerra y Paula Urabayen; “Un modelo de gestión posible para la educación a distancia”, de Sandra Sarda, María Florencia Abelenda Fratini, Cristina Maris Bedolla, Giuliana Malena Dinapoli y Mariel Sol Fredes; “Buenas prácticas de enseñanza en la universidad”, de Laura López y Beatriz Baroni; “Enseñar en la diversidad: la convivencia de las trayectorias como horizonte ético”, de Chiara

Scattone Sosa; “La evaluación de los aprendizajes en la universidad”, de Micaela De Vega; “La lectura, la escritura y la oralidad en los estudios superiores”, de Estela Moyano; “Enseñanza con problemas, desafíos y proyectos: un proceso en espejo con la vida”, de Marcela Imperiale; “Revisión sistemática de la dirección de trabajos finales en carreras de grado”, de Ruth Fische, Julieta Marmo y Analía Verónica Losada; “Perspectiva de género y educación superior universitaria”, de Cecilia Garau; “Inclusión y educación superior universitaria: marcos normativos, experiencias y horizontes para una universidad más justa”, de Mariana Damonte; “La enseñanza de la sustentabilidad en la universidad”, de Ana Faggi y Natalia Arias; “Una mirada al proceso de internacionalización de la educación superior”, de Beatriz Baroni; y “La evaluación de la calidad universitaria”, de Florencia Peralta.

La obra busca responder cómo el Modelo Pedagógico de UFLO Universidad impacta y transforma la enseñanza universitaria, la evaluación y la gestión de la universidad. Desde una mirada interdisciplinar, interpela al lector acerca de las prácticas de enseñanza, evaluación y gestión dentro de la educación superior. Los procesos de transformación de la enseñanza universitaria recorren estas páginas, analizando la tensión entre la tradición y la transformación de la innovación pedagógica. Sin dudas, los autores y las autoras ofrecen una serie de postulados que buscan dar respuesta frente a los interrogantes que generan un nuevo perfil de estudiante, las perspectivas de género y equidad, la inteligencia artificial, el desarrollo tecnológico y las definiciones en sustentabilidad universitaria. Estas transformaciones se constituyen como terreno fértil para repensar el enfoque centrado en el estudiante, poniendo en foco que sucede con los retos específicos que presenta el primer año universitario y los estilos de afrontamiento y aprendizaje que traen consigo las nuevas generaciones.

La reconfiguración de los procesos hacia la adopción de metodologías activas busca instalar enfoques de enseñanza basados en

problemas, desafíos y proyectos. En este marco las prácticas docentes inclusivas y la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior universitaria, gestan la inclusión y diversidad haciendo de la universidad un espacio equitativo y justo. Esta transformación porta la incorporación de tecnologías y entornos virtuales, la implementación de la inteligencia artificial y el uso de buenas prácticas de enseñanza.

La escritura científica en *Docencia universitaria en movimiento. Prácticas, desafíos y horizontes* se postula con carácter de indispensable en los estudios superiores, siendo la universidad el espacio específico de excelencia para desarrollar esta competencia. Adquieren valor el acceso a escritos científicos a través de la ciencia abierta, el fomento de acceso al Repositorio Institucional y las publicaciones en revistas indexadas. Este interjuego debe presentarse de modo accesible para el docente y el estudiante —no exclusivo del investigador— y conforma el modelo universitario a la altura de los desafíos del presente.

Alcanzan esta obra propuestas inherentes a la transformación de las prácticas de evaluación en el ámbito de la educación superior. La evaluación es vista desde una doble vertiente. Por una parte, desde la evaluación de los aprendizajes en la universidad, capítulo indicativo de una revisión profunda de las metodologías utilizadas para medir los resultados educativos. Y por otra, a través de la evaluación de la calidad institucional, ponderando y considerando procesos que permiten medir y asegurar la excelencia a nivel universitario.

La transformación de la gestión refleja una dimensión explícita del Modelo Pedagógico de UFLO Universidad. El enfoque transformador se postula en la gestión de modalidades educativas específicas y en los procesos de internacionalización, como lo son la gestión de la educación a distancia y la reflexión acerca del proceso de internacionalización de la educación superior, componente clave de la gestión universitaria contemporánea que busca —y logra— expandir horizontes académicos.

Docencia universitaria en movimiento. Prácticas, desafíos y horizontes

resulta de lectura obligada aquellos docentes que buscan impulsar la innovación pedagógica, revisar asertivamente los procesos de evaluación y proporcionar marcos específicos para la organización y el desarrollo de nuevas modalidades de gestión en pos de incrementar la calidad, que sin dudas repercute en los estudiantes, docentes y en la sociedad en general.

Llevar adelante los preceptos de este libro garantiza que la universidad cumpla con altos estándares en enseñanza, investigación, extensión y gestión. Seguir sus recomendaciones da lugar a la construcción de competencias sólidas, actualizadas y pertinentes para estudiantes en el mundo laboral y social. Y en idéntico sentido, cada uno de los apartados promueve metodologías de enseñanza innovadoras y una formación integral ética, profesional y científica contextualizada, invitando a la promoción de prácticas pedagógicas de calidad, evaluaciones transparentes y desarrollo académico sostenido.

En cada una de las páginas se encuentran objetivos implícitos tendientes a potenciar la investigación y la innovación, incrementar el prestigio institucional, garantizar la equidad y el acceso y aumentar la calidad universitaria, asegurando la pertinencia, eficacia y legitimidad de la educación superior y contribuyendo al desarrollo humano, científico y social.

Por lo expuesto, puede afirmarse que la presente obra se evidencia como ejemplo fidedigno del compromiso de los equipos de UFLO Universidad que dejan huella acerca de la transformación educativa.

Este libro reúne una serie de capítulos escritos por docentes investigadores/as de diversas disciplinas, comprometidos con la mejora de la enseñanza universitaria desde una perspectiva situada, crítica e innovadora. Surge a partir de la publicación de la serie *Modelo Pedagógico en acción*, un espacio de construcción colectiva en torno al Modelo Pedagógico de UFLO Universidad, que se propone como marco aspiracional para transformar las prácticas de enseñanza, evaluación y gestión en la educación superior. La intención de esta publicación es poder expandir ideas, debates y reflexiones en torno a temas que cotidianamente interpelan nuestras prácticas docentes.

Dirigido a docentes universitarios de distintas áreas y trayectorias y quienes desarrollan tareas de gestión en las universidades, el libro aborda temas clave para pensar y repensar la universidad contemporánea: las características del estudiantado actual, los desafíos del primer año, las prácticas docentes inclusivas, la formación en sustentabilidad, la evaluación de los aprendizajes y de la calidad institucional, el rol de la escritura académica, la incorporación de tecnologías y entornos virtuales, la inteligencia artificial, la perspectiva de género y los enfoques de enseñanza por problemas y proyectos.

Cada capítulo articula bases teóricas, experiencias institucionales y propuestas para enriquecer la labor docente y avanzar hacia una universidad más democrática, inclusiva, pertinente y comprometida con los desafíos del presente. Esta obra es, a la vez, una herramienta de formación, un disparador para la reflexión colectiva y una invitación a construir comunidades académicas que enseñen desde el compromiso con el derecho a la educación superior.

