



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

Estudiante: Capria, Alejandra Micaela

Legajo: 40206

Director: Gomez Zeliz, Julieta

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicopedagogía

2025

FORMULARIO PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

[RIUFLO](#) - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del [RIUFLO](#). Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons [atribución - no comercial 4-0 internacional](#) que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de [Licencia](#).

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción): SI

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: Buenos Aires, 01 de diciembre de 2025

Firma y aclaración del autor:



Alejandra Micaela Capria

Índice

| | |
|---|-----------|
| Resumen..... | 4 |
| Introducción..... | 5 |
| Delimitación del objeto de Estudio..... | 5 |
| Planteo de Problema..... | 5 |
| Objetivos..... | 7 |
| Objetivo general..... | 7 |
| Objetivos específicos..... | 7 |
| Hipótesis..... | 7 |
| Estado del arte..... | 8 |
| Marco teórico..... | 12 |
| Sistema universitario argentino..... | 12 |
| Desafíos en los estudiantes universitarios..... | 14 |
| Enseñanza y aprendizaje..... | 16 |
| Estrategias de enseñanza..... | 18 |
| Estrategias de enseñanza tradicionales..... | 20 |
| Las clases expositivas..... | 20 |
| Las presentaciones con diapositivas..... | 22 |
| Estrategias de enseñanza dinámicas..... | 23 |
| La exposición dialogada..... | 23 |
| Estrategias mediadas por tecnologías digitales..... | 25 |
| Rol de la psicopedagogía en jóvenes adultos..... | 27 |
| Método..... | 29 |
| Diseño..... | 29 |
| Muestra..... | 29 |
| Instrumentos..... | 30 |
| Procedimiento..... | 30 |
| Resultados..... | 31 |
| Eje 1 : Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes..... | 33 |
| Eje 2: Percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza en su proceso de aprendizaje..... | 37 |
| Eje 3: Motivos que obstaculizan el aprendizaje en el contexto universitario..... | 38 |
| Conclusión..... | 47 |
| Limitaciones de la investigación..... | 47 |
| Futuras líneas de investigación..... | 47 |
| Propuestas de Intervención..... | 48 |
| Anexos..... | 49 |
| Anexo 1: Acceso a la encuesta..... | 49 |
| Anexo 2: Acceso a los resultados..... | 49 |
| Referencias bibliográficas..... | 50 |

Las estrategias de enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes universitarios

Resumen

El presente estudio, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental, transversal y descriptivo, analiza la relación entre las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes universitarios y el aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes del CPRES Metropolitano en 2025. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario autoadministrado en Google Forms, administrado a una muestra no probabilística de 45 estudiantes de carreras de grado que asisten a universidades públicas de la Provincia de Buenos Aires.

El estudio indaga qué estrategias de enseñanza consideran más efectivas los estudiantes, cómo influyen en su interés y motivación para aprender, y qué factores perciben como obstáculos en su trayectoria académica. Los resultados muestran que las estrategias de enseñanza inciden de manera directa en la comprensión, el nivel de participación y la experiencia educativa general. En particular, se observa una valoración positiva de las estrategias dinámicas y centradas en el estudiante, así como de aquellas mediadas por recursos tecnológicos, mientras que las prácticas tradicionales tienden a generar menor compromiso.

Asimismo, los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente, promover metodologías activas, ampliar la alfabetización digital y consolidar el acompañamiento institucional para mejorar las condiciones de aprendizaje en el nivel universitario. Estas conclusiones aportan elementos relevantes para el diseño de políticas y prácticas pedagógicas que favorezcan aprendizajes más significativos e inclusivos en el sistema universitario público argentino.

Palabras claves: Estrategias de enseñanza; Aprendizaje; Estudiantes universitarios; Docencia universitaria; CPRES Metropolitano.

Introducción

Delimitación del objeto de Estudio

En este trabajo se define a las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (Anijovich y Mora, 2010, p. 23). Dichas estrategias inciden en los contenidos que se transmiten, en el trabajo intelectual que realizan los estudiantes, en los hábitos de estudio que desarrollan y en los valores que se ponen en juego en la situación de clase. Siguiendo esta línea de pensamiento, la presente investigación está orientada a indagar cómo los estudiantes universitarios perciben las estrategias de enseñanza implementadas por sus docentes y conocer la relación entre éstas y su aprendizaje.

En este sentido, la investigación parte de la convicción de que la enseñanza y el aprendizaje constituyen un proceso dialógico y dinámico y que las prácticas docentes no se limitan a transmitir información, sino que configuran entornos de interacción, motivación y acompañamiento que impactan en la manera en que los estudiantes se apropian del conocimiento. Por ello, analizar las estrategias de enseñanza supone también comprender cómo los estudiantes se posicionan frente a ellas y cómo dichas prácticas influyen en sus trayectorias académicas. La investigación se centra en estudiantes de grado de universidades públicas del CPRES Metropolitano en 2025, un contexto signado por la masividad, la heterogeneidad social y cultural, y la diversidad de condiciones de enseñanza que lo convierten en un escenario interesante para este análisis.

Planteo de Problema

Teniendo en cuenta la síntesis anual 2023 - 2024 de Estadísticas Universitarias publicada por el Ministerio de Capital Humano y la Secretaría de Educación (2024), el sistema universitario argentino está conformado por 142 instituciones las cuales 120 son universidades y 22 son institutos universitarios. El sistema universitario está organizado en siete regiones llamadas Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES). Si se analiza su distribución se observa una concentración demográfica de las universidades en el CPRES Metropolitano: la Provincia de Buenos Aires cuenta con más de 50 Universidades que están distribuidas en diferentes zonas, cada una con un gran aporte a las comunidades de las que forman parte a través de actividades culturales, deportivas y sociales. A partir del análisis de la literatura científica sobre el tema (Marano, 2023), se evidencia que la transición del nivel secundario al universitario implica cambios sustanciales

en las formas de aprender y en los desafíos que enfrentan los estudiantes, especialmente en relación con la lectura y comprensión de textos académicos. Según Carlino (2003), uno de estos cambios importantes es la naturaleza de los textos que los estudiantes leen en la universidad. Estos textos suelen ser científicos, escritos por profesionales y destinados a colegas, lo que requiere de los estudiantes habilidades específicas para comprender conceptos complejos y un vocabulario técnico particular. En muchas ocasiones, los docentes universitarios asumen que los estudiantes ya poseen las competencias necesarias para entender estos textos sin brindarles acompañamiento o estrategias específicas para su lectura. Sin embargo, la autora plantea que no solo es responsabilidad del estudiante aprender a leer textos científicos, sino también del docente facilitar y acompañar este proceso. Esto lleva a replantear las estrategias de enseñanza, considerando que no basta con entregar contenidos, sino que es fundamental enseñar a aprender, es decir, a abordar, interpretar, analizar y contextualizar los textos y conceptos nuevos.

El presente trabajo de investigación surge entonces con la finalidad de responder a la interrogante: ¿Cuál es la relación entre las estrategias de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de los propios estudiantes universitarios del CPRES Metropolitano en 2025? Para abordar esta problemática, es preciso ampliar el concepto de estrategias de enseñanza, entendiendo estas como las decisiones, acciones y orientaciones que toman los docentes para promover el aprendizaje efectivo de sus alumnos. De acuerdo con Anijovich y Mora (2010), las estrategias de enseñanza involucran decisiones relacionadas con cómo organizar, presentar y contextualizar los contenidos disciplinarios, considerando qué se desea que los estudiantes comprendan, por qué y para qué. Desde este punto de vista, no se trata únicamente de la selección de textos complejos, sino de implementar prácticas pedagógicas que involucren múltiples recursos y metodologías, como el uso de actividades prácticas, debates, trabajo en equipo, resolución de problemas, tecnologías educativas y enfoques interdisciplinarios. Además, la incorporación de estrategias que fomenten la reflexión metacognitiva, la autonomía, y el desarrollo de habilidades críticas y analíticas, son fundamentales para que los estudiantes puedan confrontar el contenido de forma activa y significativa.

Desde una perspectiva psicopedagógica, como señala Ventura (2010), el proceso de enseñanza y aprendizaje están estrechamente relacionados y se influyen mutuamente. Fenstermacher (1989) argumenta que la enseñanza implica enseñar a aprender; esto significa que el docente debe orientar no solo en la transmisión de contenidos, sino en la formación de los estudiantes como aprendices autónomos y críticos, brindándoles las herramientas necesarias para afrontar textos académicos y científicos complejos. La tarea

del docente, por tanto, va más allá de transmitir información, involucrando también la didáctica, las metodologías activas y las estrategias que favorezcan la comprensión y la participación del alumno. Por ello, en esta investigación se indaga cómo las diferentes estrategias de enseñanza impactan en los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios, incluyendo aspectos como el interés, la motivación, la comprensión y la autonomía. Se considerarán aquellas prácticas que favorecen no solo la exposición del contenido, sino también el desarrollo de habilidades metacognitivas y estrategias de lectura crítica y analítica. La finalidad es identificar cuáles son las prácticas docentes más efectivas y cuáles, por el contrario, obstaculizan el aprendizaje, con el objetivo de promover propuestas pedagógicas que favorezcan la formación integral y competencias clave en los estudiantes del sistema universitario público del CPRES Metropolitano en 2025.

Objetivos

Objetivo general

- Conocer la relación entre las estrategias de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de los estudiantes universitarios del CPRES Metropolitano en 2025.

Objetivos específicos

- Identificar las principales estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes universitarios del CPRES Metropolitano en 2025.
- Describir las características de dichas estrategias en relación con aspectos como metodología, recursos didácticos y formas de evaluación.
- Explorar las percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza en su proceso de aprendizaje.
- Analizar cómo las estrategias influyen en el interés de los estudiantes para aprender.
- Identificar los motivos que, desde la perspectiva de los estudiantes, obstaculizan el aprendizaje en el contexto universitario.

Hipótesis

En esta investigación se asume que existe una relación entre las estrategias de enseñanza de los docentes universitarios y el aprendizaje en los estudiantes universitarios. Y que la implementación de estrategias de enseñanza dinámicas centradas en los estudiantes promueven su motivación, participación y comprensión.

Estado del arte

A continuación se encuentran los antecedentes publicados en los últimos 5 años sobre las estrategias de enseñanza en la educación universitaria. Todas las investigaciones fueron realizadas en Latinoamérica. De su lectura se observa una diversidad de enfoques y metodologías, tanto cuantitativos como cualitativos, que abordan diferentes dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje y su impacto en la satisfacción académica de los estudiantes. En líneas generales, muestran un panorama complejo y diverso de las estrategias docentes, que, si bien evidencian avances significativos en la mejora del aprendizaje universitario, también hacen foco en desafíos que deben ser superados para garantizar su efectividad y la satisfacción de los estudiantes.

En Perú, Hurtado Palomino et al. (2021) desarrollaron un estudio titulado *“Estrategias de enseñanza docente en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios”*, cuyo objetivo fue analizar el impacto de las estrategias de enseñanza en la satisfacción estudiantil en un entorno de aprendizaje virtual sincrónico. La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, con un alcance explicativo y descriptivo, a partir de 469 encuestas aplicadas a estudiantes de pregrado de las facultades de administración y contabilidad, procesadas mediante el software SPSS (versión 24). Los resultados evidenciaron que los docentes aplican estrategias de enseñanza en entornos virtuales de manera satisfactoria, lo cual repercute positivamente en el proceso de aprendizaje, el interés de los estudiantes, el fomento del autoaprendizaje y, en consecuencia, en su bienestar psicológico, satisfacción y éxito académico. Los autores señalan que dichas estrategias deben estar adecuadamente ajustadas a las necesidades del alumnado, y subrayan la importancia de la formación continua del docente como condición indispensable para responder a los desafíos educativos y garantizar una enseñanza de calidad.

En Bolivia, Vargas la Torre et al. (2022) realizaron la investigación titulada *“Metodologías de enseñanza universitaria: un reto para el docente universitario”*, cuyo objetivo fue revisar publicaciones sobre metodologías de enseñanza en el ámbito universitario y analizar su impacto en el aprendizaje y la formación profesional. El estudio, de enfoque teórico descriptivo, se basó en 24 trabajos consultados en SciELO, Scopus, Redalyc y Google Académico. En ellos, se identificaron metodologías como el aprendizaje basado en problemas, en proyectos, las clases invertidas, el aprendizaje colaborativo y el escape room. El análisis mostró que estas estrategias, enmarcadas en la teoría constructivista, motivan y facilitan el aprendizaje, promueven el pensamiento crítico, desarrollan la capacidad de toma de decisiones, fomentan la resolución de problemas y se

adaptan a distintas asignaturas. Sin embargo, su aplicación enfrenta limitaciones como el gran número de estudiantes por curso, el tiempo requerido y la necesidad de acompañamiento docente constante. En conclusión, los autores destacan la importancia de replantear el rol del docente y transformar las estrategias de enseñanza para lograr una participación más activa del estudiante

En Ecuador, Regatto Bonifaz y Viteri Miranda (2022) llevaron a cabo un estudio titulado “Análisis de las estrategias de enseñanza multimodal en los estudiantes universitarios”, cuyo propósito fue analizar las estrategias, beneficios, limitaciones y efectos de la enseñanza multimodal en esta población. La investigación, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental de tipo descriptivo, se desarrolló mediante la aplicación de un cuestionario Ad Hoc a una muestra de 200 estudiantes de una carrera de pregrado de una universidad pública del país. Los resultados evidenciaron que la enseñanza multimodal favorece una mayor interacción con el docente y aumenta la motivación por aprender. Asimismo, se identificó que las estrategias más empleadas son de tipo visual, seguidas por las de lectoescritura. En cuanto a las competencias que se promueven a través de esta modalidad, destacan el pensamiento crítico y creativo, la adquisición de nuevos conocimientos y el aprendizaje colaborativo, lo que conlleva al logro de un aprendizaje significativo en los estudiantes universitarios. No obstante, se señaló como desafío principal la falta de capacitación docente en el uso de estrategias propias de esta modalidad, así como el limitado conocimiento en herramientas digitales.

La investigación de Montes de Oca Serpa et al (2023) situada en Perú, fue titulada *“Estrategias de aprendizaje y desempeño docente en la satisfacción académica en universitarios de Lima”* tuvo como propósito apreciar la influencia de las estrategias de aprendizaje del alumnado y el desempeño docente sobre la satisfacción académica particularmente de estudiantes de psicología de dos universidades públicas del país durante el ciclo lectivo 2019. Para eso, se llevó a cabo por medio de un enfoque cuantitativo donde 161 estudiantes de manera voluntaria respondieron tres escalas de auto reporte sobre estrategias de aprendizaje, desempeño docente y satisfacción académica. Los resultados fueron que lo que inciden significativamente en la satisfacción académica son: el desempeño docente, las estrategias de aprendizaje del alumnado, los estudiantes que emplean estrategias cognitivas avanzadas como la utilización y creación de mapas conceptuales y la reflexión activa sobre su eficacia al aprendizaje, el uso de estrategias afectivas de autorregulación para mantener la motivación hacia los logros académicos y la importancia de una comunicación efectiva y de una interacción entre docente - estudiante sólida y clima emocional positivo para el aprendizaje.

En Ecuador, Vinuesa Burgos et al. (2024) desarrollaron el estudio titulado “Estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios: un enfoque basado en la investigación”, cuyo objetivo fue analizar las estrategias más efectivas a partir de una revisión sistemática de la literatura científica con enfoque cualitativo. La búsqueda se realizó en bases de datos como Scopus, Web of Science, ERIC y SciELO. El análisis permitió identificar prácticas innovadoras y sustentadas en la evidencia, así como los principales obstáculos que limitan su aplicación, proponiendo recomendaciones para superarlos y garantizar una formación de calidad que fortalezca las habilidades lectoras. Los resultados señalaron que las estrategias más efectivas incluyen la lectura crítica, las actividades metacognitivas, las prácticas colaborativas y el uso de herramientas tecnológicas, las cuales, combinadas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes, potencian la comprensión lectora y promueven un pensamiento crítico y autónomo. No obstante, se identificaron barreras como la falta de formación docente, las limitaciones en los programas académicos y la escasa motivación de los estudiantes hacia la lectura. En conclusión, se enfatiza que mejorar la comprensión lectora es una responsabilidad compartida entre docentes, estudiantes e instituciones educativas.

En Nicaragua, la investigación de Mejía Rivera (2025) titulada *“Implementación de la Inteligencia Artificial: Una estrategia para la planificación y evaluación del aprendizaje”* tuvo como objetivo analizar cómo los docentes de Nicaragua utilizan tecnologías emergentes, en la planificación y la evaluación del aprendizaje en el ámbito universitario, específicamente el uso de la inteligencia artificial para las mismas. Desde un enfoque cualitativo, realizaron encuestas y entrevistas a 30 docentes. Esta muestra llevó al resultado de un buen porcentaje de docentes que han recibido capacitación sobre la implementación de la IA aplicada a la planificación y evaluación, pero que todavía existe un 37.5 % de docentes pendientes de dichas capacitaciones. El Chat GPT fue la herramienta que más utilizan dando como beneficios el ahorro de tiempo, mejora en la calidad educativa y personalización del aprendizaje, y sobre todo más eficiente para el estudiante.

En Panamá, De la Cruz Medina (2025) publicó el estudio titulado *“Neuroeducación en la universidad: estrategias para potenciar el aprendizaje basado en el cerebro”*, cuyo propósito fue comprender el funcionamiento de los procesos cerebrales en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. La investigación, con enfoque cualitativo y de tipo documental, se basó en una revisión sistemática de bases de datos como SciELO, Dialnet, Elsevier y Redalyc. Los resultados evidenciaron la importancia de vincular emociones y cognición para personalizar los procesos de enseñanza, destacando que las emociones positivas favorecen la motivación y optimizan la retención de conocimientos en los estudiantes.

En Panamá, Quishpe-Sacancela (2025) presentó el artículo titulado *“Influencia de las estrategias pedagógicas y herramientas didácticas en la formación técnico-tecnológica en el ámbito universitario”*, realizado en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. El estudio, con una muestra de 75 docentes y 170 estudiantes, analizó el impacto de las herramientas didácticas innovadoras en el desarrollo de competencias de los docentes universitarios del área técnica y tecnológica. Los resultados evidenciaron una relación positiva entre ambos aspectos, resaltando la importancia de mejorar e innovar la formación docente. Asimismo, se concluye que la formación continua es clave para fortalecer la calidad educativa en instituciones técnicas, lo que repercute directamente en el aprendizaje de los estudiantes y en su preparación para un mercado laboral competitivo.

En Ecuador, Moncerrate Vélez Mejía et al. (2025) realizaron el estudio titulado *“Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios”*, cuyo propósito fue analizar el impacto de las estrategias didácticas activas en el desarrollo del pensamiento crítico. La investigación, con enfoque mixto, se desarrolló bajo un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional y con alcance aplicado. Los datos cuantitativos se recopilaron mediante cuestionarios validados, mientras que los cualitativos se obtuvieron a través de entrevistas a docentes y estudiantes. Los resultados concluyen que el desarrollo del pensamiento crítico requiere una planificación didáctica intencional, la capacitación continua de los docentes y un entorno educativo que favorezca el diálogo, la reflexión y el aprendizaje activo.

En Chile, Mohor González y Pérez-Serey (2025) desarrollaron la investigación titulada *“Influencia de estrategias docentes sobre estrategias de aprendizaje en educación superior”*, cuyo objetivo fue analizar la relación entre la formación docente, sus estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. El estudio, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, nivel descriptivo-relacional y alcance transversal, se aplicó a docentes y estudiantes de todos los niveles de una universidad privada. Los resultados mostraron que el 72,97 % de los docentes se enfocan en estrategias de enseñanza, mientras que solo el 24,32 % aplica estrategias centradas en el aprendizaje. En conclusión, los autores determinaron que la influencia de la formación profesional y las estrategias docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes no resulta significativa.

Marco teórico

Sistema universitario argentino

Para poner en contexto, Fernández Lamarra (2003) brinda información que los inicios de la educación superior en el territorio que hoy conforma la República Argentina se sitúan en el año 1613, con la fundación de un colegio jesuita en la región que actualmente corresponde a la provincia de Córdoba.

La función de las universidades es “formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales” (Argentina. Congreso de la Nación, 1995, art. 28). Asimismo, en el artículo 29 establece que las instituciones universitarias cuentan con autonomía académica e institucional. Esto les permite dictar y modificar sus propios estatutos, organizar sus órganos de gobierno, elegir autoridades y administrar sus bienes y recursos. También pueden crear carreras de grado y posgrado, diseñar planes de estudio, desarrollar actividades de investigación, extensión y servicios a la comunidad, incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación sobre discapacidad. Además, están facultadas para otorgar títulos y grados académicos, impartir enseñanza en niveles preuniversitarios con fines pedagógicos, y establecer sus propios regímenes de admisión, permanencia y promoción tanto para estudiantes como para el personal docente y no docente.

Sin embargo, Fernández Lamarra (2003), en cuanto a lo académico expresa que en la Provincia de Buenos Aires los diseños curriculares son más estructurados y limitan las posibilidades de las instituciones. Por lo tanto, la libertad de cátedra de los profesores en realidad tienen limitaciones y los regímenes de alumnos como la inscripción, la asistencia, la promoción, entre otras, son similares a los que cuenta el nivel medio.

Una de las particularidades del sistema de educación superior en Argentina es que, a lo largo de su historia, se ha mantenido gratuito en el nivel de grado y laico en su organización.

En los últimos cuarenta años, el acceso a la universidad en Argentina se ha extendido de manera considerable, formando un sistema de educación superior más masivo y con mayor diversidad en el país. En relación con el acceso, el sistema se caracteriza por el predominio del ingreso sin restricciones y por la ausencia de un examen nacional común para todos los aspirantes. Sin embargo, el ingreso depende de las normativas establecidas

por cada universidad, lo que configura un sistema mixto en el que coexisten distintas modalidades (ingreso directo, exámenes, cursos de nivelación, entre otros). Como requisito general se exige la finalización de la educación secundaria. No obstante, con la última reforma normativa también se habilita el ingreso de personas mayores de 25 años sin título secundario, siempre que acrediten, mediante una evaluación definida por la propia universidad, las competencias necesarias para iniciar estudios superiores.

En 2024, Argentina cuenta con 11.259 ofertas académicas en carreras de grado donde estudian más de 2.700.000 personas de las cuales 36,4% asisten a Universidad de gestión estatal y el 33,7% son menores de 20 años, es decir que terminaron la escuela secundaria en los últimos dos años previos a su ingreso en la Universidad.

El aumento de estudiantes y la masificación del sistema universitario argentino están estrechamente relacionados a la expansión de la oferta educativa, un proceso fuertemente marcado por las decisiones del ciclo político. Se advierte un aumento en la escolarización de la población de 18 a 24 años. Esto evidencia una prolongación en los años de permanencia dentro del sistema educativo, así como una mayor incorporación de los sectores sociales con menores recursos económicos.

La decisión de los gobiernos nacionales de ampliar la oferta hacia los sectores de menores ingresos adquirió especial relevancia entre los años 2007 y 2015, período en el que el Estado Nacional asumió un rol protagónico tanto en la toma de decisiones como en el financiamiento de la política educativa. Esta política se plasmó mediante la creación de nuevas universidades, especialmente en el Conurbano Bonaerense, considerada la región más poblada del país, donde se concentra gran parte de la población en situación de vulnerabilidad. (Lodola et al, 2025; Otero y Corica, 2016, Secretaría de Educación, 2024)

A pesar de ello, Suasnába y Rovelli (2016) comparten que en cuanto a la desigualdad, la universidad pública continúan siendo ámbitos educativos que benefician principalmente a quienes provienen de contextos socioeconómicos más favorecidos. Frente a esta realidad, en los últimos años se han impulsado desde el Estado y desde las propias instituciones de educación superior distintas políticas orientadas a mejorar el acceso y la permanencia de los estudiantes en condiciones de desventaja. Estas acciones incluyen becas, apoyos económicos y estrategias para reducir o contrarrestar las desigualdades derivadas del origen sociocultural. Sin embargo, estas políticas de ampliación del derecho a la educación superior han generado críticas, ya que algunos sostienen que podrían reforzar la selectividad del sistema, intensificar la competencia y fomentar respuestas individuales por parte de los sectores más desfavorecidos.

En concordancia, Lódola et al (2025) remarca que las estadísticas muestran que el 80% de las creaciones de las nuevas universidades corresponde a instituciones de gestión estatal. Sin embargo, los jóvenes con bajos ingresos, quienes tienen padres que no accedieron a la educación superior, e incluso, en muchos casos, tampoco al nivel medio, tienen una probabilidad menor de ingresar a la universidad en comparación con aquellos de sectores medios y altos. Además, una proporción significativa de estos jóvenes no logra finalizar la escuela secundaria en el tiempo esperado o recurre a la educación de adultos, lo que suele implicar un ingreso más tardío a los estudios universitarios. A su vez, deja en claro que la creación de dichas universidades repercute directamente en el costo de oportunidad de continuar los estudios después de la secundaria. Según los modelos clásicos, la decisión de estudiar responde a un cálculo racional entre beneficios futuros tales como mejores salarios, estabilidad laboral, acceso a salud y los costos de hacerlo. Entre los factores que influyen en esa decisión, la cercanía a la institución resulta clave, ya que reduce gastos de transporte y tiempo, lo que adquiere especial relevancia en el caso de jóvenes que suelen enfrentar mayores demandas laborales y domésticas.

Desafíos en los estudiantes universitarios

En las últimas décadas, “la duración media real de las carreras es del orden del 40% al 60% más que la duración formal. Para algunas carreras y universidades la duración real alcanza a, prácticamente, duplicar la formal.” (Fernández Lamarra, N.,2003, p. 53).

En cuanto a los egresados, desde el punto de vista de Fernandez Lamarra (2003), el sistema universitario argentino se caracteriza por tener muy baja proporción de egresados en relación a los estudiantes matriculados y esto en conjunto a la extensión de la duración real de las carreras, afecta negativamente a la eficiencia de la universidad de este país.

Como dicen Páramo y Correa (1999), la deserción estudiantil se refiere al hecho de que un estudiante deja de asistir a clases y no continúa con su proceso educativo, debido a diversas circunstancias. Este abandono interrumpe el camino formativo que la sociedad espera que cada persona recorra desde la educación primaria con la ilusión de que logre culminar exitosamente una carrera universitaria.

“Las trayectorias educativas no siempre concluyen exitosamente. La evolución en relación a la población de egresados contrarresta y relativiza las estimaciones acerca del alcance real del avance en términos de permanencia y terminación del ciclo para el conjunto de los ingresantes”. (Otero y Corica, 2016, p. 21).

Martinic Lenta (2019) sostiene que hoy en día, los estudiantes que acceden a la educación superior provienen de contextos sociales, experiencias y trayectorias educativas muy variadas. Lo cual esta diversidad implica que no todos llegan con el mismo nivel de preparación para afrontar las exigencias académicas, lo que provoca que muchos abandonen sus estudios, especialmente durante el primer año. En su artículo deja en evidencia que el ingreso a la universidad representó para los estudiantes una experiencia que les exigió una reestructuración de sus estrategias de estudio y, en particular, de la organización de su tiempo. Las nuevas exigencias académicas propias del entorno universitario demandan una mayor dedicación al estudio, ya que, según lo expresado por los estudiantes, no solo se incrementa la cantidad de contenidos en las asignaturas, sino que estos también presentan un mayor nivel de complejidad en comparación con los abordados en la educación secundaria.

Sumado a esto, Páramo y Correa (1999) menciona que la deserción universitaria se debe a la inadecuada adaptación a la vida universitaria como por ejemplo el bajo nivel de comprensión unidos a la falta de interés y apatía por programas curriculares, modelos pedagógicos diferentes del nivel secundario, el alto nivel de exigencia en cortos tiempos de cursada por materias, los programas microcurriculares universitarios rígidos y de alta intensidad, las evaluaciones y trabajos universitarios de mayor complejidad.

“En el contexto de la educación media, entonces, en donde las exigencias académicas parecen haber sido con frecuencia bajas, el esfuerzo y la necesidad de generar mayor sistematicidad en la rutina de estudio también lo fueron, en la medida en que con eso bastaba para obtener buenas calificaciones”. (Martinic Lenta, 2019, p.8)

A su vez, “los estudiantes se ven sobrepasados y muchas veces paralizados ante las exigencias académicas universitarias porque sienten que carecen de las herramientas de estudio para abordarlas.” (Martinic Lenta, 2019, p.8).

Son limitadas las universidades que disponen de servicios de orientación. En ese sentido, Fernandez Lamarra (2003) menciona que son necesarios para que acompañen a los estudiantes desde el tramo final del secundario, el ingreso y su recorrido en los primeros años de la universidad ya que suelen ser años donde el proceso de enseñanza - aprendizaje resulta conflictivo. De igual manera, Páramo y Correa (1999) expresan que es una obligación de la universidad establecer herramientas a los estudiantes para que puedan

superar los obstáculos que le presentan los programas académicos y puedan finalizar con éxito la carrera en la que cada estudiante eligió.

Fernandez Lamarra (2003) considera que la escuela media no prepara a los estudiantes adecuadamente para un estudio independiente y crítico que la universidad exige. Por otra parte, Carlino (2003), comenta que los textos que deben leer estos estudiantes suelen ser textos científicos, es decir, que son textos dirigidos a colegas. Por lo tanto, dan por hecho que los estudiantes comprenden tanto los conceptos que se plantean como el vocabulario particular que se utiliza a la hora de centrarse en la lectura.

Enseñanza y aprendizaje

Como consideran Basabe y Cols (2007), la enseñanza enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos. La enseñanza es una actividad de naturaleza práctica. Se denomina práctico porque hace referencia a aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico.

Por lo tanto, citando a Fenstermacher y Richardson (2005), la enseñanza no implica que el estudiante aprenda cualquier cosa como resultado de lo que el profesor explica, sino que requiere que el docente tenga la intención de transmitir contenido al estudiante y que estén en relación para lograr su propósito. A causa de lo antes mencionado, el profesor necesita lograr que el estudiante aprenda para que se permita indicar que está enseñando.

Sin embargo, tal como menciona Pozo (1996,1998) pero pensándolo en los docentes universitarios, existen diversos tipos. Por ejemplo, se habla de un maestro proveedor entendiéndolo como aquel que proporciona a los estudiantes información, hechos y datos pero que da instrucciones. En otras palabras, es aquel que tiene las respuestas que el estudiante necesita. A su vez, también se podría encontrar un maestro modelo, quien instruye modos de comportamiento o actitudes de manera implícita y siendo un espejo de lo que tienen que hacer. Otro tipo de docente es el entrenador que se fija con detalles lo que deben hacer los estudiantes, cómo, cuándo, de qué manera, fijando un método que el estudiante debe cumplir a la perfección. En ese sentido, es un papel complementario al docente proveedor anteriormente mencionado ya que se puede proveer información sin entrenar en su uso, pero no viceversa.

También, está el docente tutor o guía quien dispone que los estudiantes asuman parte de la responsabilidad de su aprendizaje pero una vez que se hayan fijado bien las

metas y los medios para lograrlo. Este tipo de docente deja que los estudiantes mismos sean los que organicen su propia práctica pero con la supervisión de él haciéndoles preguntas para reflexionar y no darles las respuestas en concreto. Y por último, está el docente asesor o llamado director de investigación que deja que los propios estudiantes fijen sus objetivos y diseñen su propio aprendizaje a partir de un marco establecido anticipadamente.

Otro concepto que remarcan los autores Fenstermacher y Richardson (2005) es la enseñanza de calidad que hace alusión a lo que se enseña y cómo se enseña. Es importante destacar que el contenido debe ser apropiado, correcto y dirigido con propósitos dignos y que los métodos empleados deben ser moralmente defendibles y fundamentados en concepciones compartidas de razonabilidad.

Una enseñanza de calidad es más probable que se obtenga cuando haya disposición y esfuerzo por parte del estudiante, un entorno social de apoyo, amplia oportunidad de aprender y buenas prácticas empleadas por el profesor. La enseñanza de calidad consiste en una enseñanza buena y exitosa. Entendiendo que la buena enseñanza es una enseñanza que concuerda moralmente con principios defendibles y racionalmente sólidos en la práctica educativa, mientras que la enseñanza exitosa es la enseñanza que conduce al aprendizaje previsto. Por ende, la conclusión que se da es que la enseñanza por sí sola no produce aprendizaje.

Es importante recalcar que para Fenstermacher y Richardson (2005) las cuatro condiciones para el aprendizaje son: disposición y esfuerzo del alumno, entorno social de apoyo, oportunidad de enseñar y aprender y buenas prácticas de enseñanza. Por lo tanto, el buen profesor ajusta los elementos de la enseñanza sobre la base de lo que está a la mano en el camino de los estudiantes, entorno y esfuerzo. La calidad de la enseñanza, que tan buena y que tan exitosa es dependerá de que tan bien el profesor adapte su instrucción al contexto en cuestión.

El aprendizaje significativo implica un proceso en el cual los nuevos conocimientos se integran de manera vinculado con los saberes previos del estudiante, transformando su estructura cognitiva y otorgándole un sentido más profundo a lo aprendido. Esta integración requiere no solo de la presencia de ideas o conceptos previos relevantes sino también de una disposición activa del alumno para relacionar, comprender y resignificar la nueva información. A diferencia del aprendizaje mecánico, que se basa en la memorización literal y descontextualizada de datos, el aprendizaje significativo promueve la comprensión, la retención duradera y la posibilidad de transferir lo aprendido a diversas situaciones.

No obstante, lograr este tipo de aprendizaje demanda una enseñanza que considere al estudiante como una persona integral, en la que pensamientos, emociones y acciones se encuentran interrelacionados. En este sentido, enseñar no consiste en llenar la mente del alumno con información, sino en guiarlo hacia la construcción crítica y reflexiva del conocimiento.

El aprendizaje es un proceso progresivo y dinámico. Aprender significativamente no depende únicamente de las capacidades cognitivas, sino también del contenido específico de los conocimientos previos y de la manera en que estos se ponen en juego en cada situación de aprendizaje. Para favorecer este proceso, la enseñanza debe ser flexible y diversa, utilizando distintos materiales y estrategias didácticas que estimulen la participación activa y el pensamiento autónomo del estudiante.

Un modelo educativo basado únicamente en la exposición verbal o en la repetición mecánica limita el desarrollo del pensamiento crítico y reduce la educación a un simple entrenamiento. En cambio, la verdadera enseñanza impulsa la curiosidad, fomenta la capacidad de preguntar y orienta al estudiante hacia la comprensión del conocimiento como una construcción humana en constante transformación. De esta manera, aprender deja de ser un acto de memorización para convertirse en un proceso de descubrimiento y crecimiento intelectual. (Ausubel, sf ; Moreira, 2017)

Estrategias de enseñanza

Se cree que lo más importante en una clase es el contenido que se va a enseñar. El contenido se ve como algo que el docente transfiere de manera directa a los alumnos, casi como si fuera pasar información de un lugar a otro. En otras palabras, el método pedagógico sería únicamente una forma vacía, sin carga propia de sentido, y por tanto incapaz de transmitir mensajes distintos al contenido mismo. Sin embargo, esta separación entre contenido y método es a la vez ingenua y peligrosa. Lo esencial en el proceso de aprendizaje no es tanto lo que se dice, sino lo que se hace que los estudiantes hagan. (Vernengo, 2023)

Un concepto clave para comprender cómo se transforma el conocimiento para ser enseñado es la transposición didáctica que considera Chevallard (1991). Por un lado, el objeto de saber es la definición conceptual propiamente dicha, mientras que el saber enseñar es cuando traspasamos ese objeto o saber erudito para poder enseñarlo y transformarlo en un objeto enseñado. Para los docentes es la adaptación curricular que se realiza de los contenidos según los estudiantes, las capacidades o de aquellos conocimientos previos basándose en las teorías constructivistas del aprendizaje.

Se define a “las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.” (Anijovich y Mora, 2010, p.23). Las estrategias que el docente utiliza inciden en los contenidos que transmite a los estudiantes, el trabajo intelectual que estos realizan, los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase y el modo de comprensión de los contenidos.

Mencionando a Onrubia (1995), una de las características típicas de ayuda en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en la teoría del constructivismo de Vigotsky, es la de promover la utilización independiente por parte de los estudiantes de los conocimientos aprendidos. El habla ocupa un lugar central en la creación e interacción en las ZDP porque es el instrumento fundamental del cual los participantes pueden constatar y modificar sus esquemas de conocimiento, adquiriendo más posibilidades de actuación autónoma y uso independiente de esquemas ante situaciones y tareas nuevas cada vez más complejas.

Retomando a Javier Onrubia (1995), la condición básica para que la ayuda educativa sea eficaz es que esa ayuda se ajuste a la situación y las características que presente la actividad mental constructiva del estudiante. Por lo tanto, la ayuda debe conjugar dos grandes características. Por un lado, tener en cuenta los esquemas de conocimiento de los estudiantes en relación al contenido de aprendizaje de que se trate y tomar como punto de partida los significados y los sentidos que dispongan los estudiantes en relación a ese contenido. Y por otro lado, provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno.

La ayuda ajustada supone retos abordables para el estudiante, que pueda afrontarlos gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos e instrumento que reciba del profesor. Asimismo, según Contreras (1991), sus tareas deberían consistir en enseñarle cómo aprender, brindarles las herramientas para que mejore sus capacidades y aptitudes. Hay que comprender que la tarea de los profesores no es poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes sino, más bien, la de instruir al estudiante sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo. A medida que el estudiante es capaz de adquirir el contenido, aprende. Es por esto que el aprendizaje se dará por como consecuencia de la actividad de estudio y no por la enseñanza.

El propósito principal es lograr estudiantes autónomos. Para que esto sea posible, es necesario favorecer el desarrollo de la autonomía desde las propuestas de enseñanza que se llevan a cabo cotidianamente en las clases

y sostener dichas propuestas en el tiempo, a lo largo de toda la escolaridad. (Anijovich y Mora, 2010, p. 102)

Estrategias de enseñanza tradicionales

La escuela tradicional se sustenta en un modelo pedagógico cuyas raíces se remontan a la antigüedad, con claras influencias de la educación en la Grecia clásica y del sistema educativo medieval. Este enfoque se centra en el rol del maestro como principal autoridad y transmisor de conocimientos, responsable de dirigir y controlar el proceso de enseñanza, así como de determinar los contenidos y métodos a utilizar. El aprendizaje se concibe de manera vertical y unidireccional, donde el estudiante adopta un papel pasivo limitado a la recepción de información. En este modelo, se privilegia la memorización y la repetición, reforzadas por evaluaciones basadas en pruebas estandarizadas y exámenes que valoran la exactitud en la reproducción de los contenidos.

A su vez, la organización del aula responde a un esquema jerárquico, con disposición rígida, haciendo foco en el orden y la disciplina, y escasa flexibilidad para atender a las particularidades individuales de los estudiantes. En este modelo, la relación entre docente y estudiante se caracteriza por la formalidad, la distancia y el respeto jerárquico, predominando una comunicación esencialmente unidireccional. (Meza et al, 2024).

Dentro de las estrategias de enseñanza de la educación tradicional, la principal son las clases expositivas y presentaciones con diapositivas.

Las clases expositivas

Estas muestran que la información que el docente suministra está organizada en una estructura de manera coherente para tratar de asegurar que los estudiantes comprendan el contenido. No obstante, los estudiantes por las experiencias de su entorno están atravesados por creencias, valores, actitudes y conocimientos variados, que a su vez inciden en su modo de aproximarse a la información nueva que el docente va a presentar. (Anijovich y Mora, 2010)

Las clases expositivas requieren de los estudiantes un nivel importante de abstracción y demandan la activación de una serie de procesos cognitivos complejos. El procesamiento de la información puede comenzar a partir de una serie de estímulos externos, auditivos o visuales, como fotos, textos que

el profesor propone en la clase y culmina cuando el alumno logra integrar y combinar esos datos construyendo una nueva red de conceptos de manera coherente y significativa. Por esta razón, pensamos que la clase expositiva —en su versión clásica— no es suficiente para que el aprendizaje significativo se produzca. (Anijovich y Mora, 2010, p.54)

Como señala Finkelstein (2007), esta estrategia de enseñanza es la predominante en las aulas universitarias y su popularidad es debido a que no son costosas y son flexibles para adaptar cualquier tipo de contenido. Volviendo a recuperar los aportes de Anijovich y Mora (2010), las clases expositivas son pertinentes para exponer un tema nuevo, una argumentación y para incluir diversos puntos de vista. Pero, a pesar de ello, si se utiliza como única estrategia de enseñanza, tiene desventajas como impulsar a que los estudiantes escuchen e incorporen información a partir del monólogo del docente e impide evaluar la comprensión de los estudiantes ya que la comunicación va en un solo sentido.

A esto, se puede agregar la postura de Vernengo (2003) quien sostiene que estas clases, denominadas por él con el término magistrales de forma irónica agregando comillas durante todo su escrito, excluye: el silencio. Destaca que es en silencio cuando los estudiantes pueden pensar y captar mejor lo que el otro nos comunica.

Del mismo modo, Finkelstein (2007) plantea que de esta manera se genera una situación unilateral en donde el docente es quien se atribuye el saber y conduce el proceso de enseñanza. La comunicación en el mismo se da de la siguiente manera:

El emisor (maestro) transmite un mensaje (contenidos de aprendizaje) con determinada intención (cumplir los objetivos educacionales) a un grupo de receptores (alumnos) para lograr ciertos fines (aprendizaje) dentro de un contexto institucional. Que el docente emita un mensaje a un grupo de estudiantes no significa que ese contenido sea recibido con el sentido con que se emitió ya que puede sufrir procesos de descomposición, alteración y negociación al entrar en juego las diversas matrices culturales confrontadas en la situación educativa. (Finkelstein, 2007, p.5)

Esta forma de enseñar se considera insuficiente, porque no logra realmente motivar ni desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes ya que la clase está centrada en el profesor, no en el estudiante. Como resultado, se crea un ambiente autoritario, donde el

alumno escucha pasivamente en vez de participar activamente. Lo cual resulta extraño que los estudiantes desarrollen gusto por la lectura o aprendan a pensar críticamente a partir sólo de estas clases.

“Las relaciones laterales entre alumnos quedan excluidas y son vistas, por profesores y por los propios alumnos, como ilícitas y necesitadas de ocultamiento” (Vernengo,2003, p.28). Para algunos docentes, cumplir el rol de estudiante significa ajustarse a una secuencia de acciones tradicionalmente formales como mantenerse en silencio, mirar con real atención al profesor durante horas, tomar apuntes del discurso que brinda el profesor, entre otras.

En ese sentido, como tips para lograr una buena clase expositiva se propone: presentar pocas ideas pero de manera clara, reforzar la comprensión por medio de repetición volviendo varias veces al tema que se pretende explicar, compartir ejemplos y experiencias concretas, un estilo coloquial adecuado y no presentar exceso de vocabulario técnico para facilitar su comprensión, estimular el espacio de preguntas y aceptar las respuestas de los estudiantes, considerar los tiempos de descanso dentro de la clase o cambios de actividades para evitar la desatención de los estudiantes y también el uso de recursos visuales. (Anijovich y Mora, 2010)

Las presentaciones con diapositivas

En la actualidad asistimos a una sobreabundancia de recursos tecnológicos que permiten generar presentaciones visuales con texto, imágenes y animaciones. Si bien estas herramientas ofrecen importantes beneficios como apoyo en la exposición de contenidos, su uso frecuente y erróneo las convierte, en muchos casos, en simples sustitutos o reiteraciones del discurso del docente o del texto original. De este modo, es frecuente encontrar presentaciones compuestas únicamente por textos lineales, recargadas de información que el docente se limita a leer en voz alta para luego añadir algún comentario. Del mismo modo se observan diapositivas que reproducen fotocopias de textos sin adaptación pedagógica, o que presentan información sin resaltar niveles de relevancia ni jerarquía, al carecer de recursos gráficos adecuados como colores, tamaños de letra o elementos de organización visual.

El diseño efectivo de presentaciones visuales requiere la selección de palabras clave o frases breves que sintetizen las ideas principales, evitando la sobrecarga de información. Es recomendable incorporar la mayor cantidad posible de imágenes pertinentes, acompañadas de textos cortos y párrafos concisos que faciliten la comprensión. Asimismo, se debe asegurar un buen contraste entre fondo y figura, utilizar una tipografía con el fin de

garantizar la legibilidad y verificar que las ilustraciones se relacionen directamente con el mensaje, evitando su uso puramente decorativo. La organización de los contenidos se fortalece mediante títulos, subtítulos y palabras clave, así como con la inclusión de esquemas gráficos que representen las conexiones entre las distintas ideas expuestas en la pantalla. (Anijovich y Mora, 2010)

Estrategias de enseñanza dinámicas

La enseñanza de orientación progresista y constructivista se fundamenta en un modelo pedagógico centrado en el estudiante, que prioriza la participación activa, el aprendizaje significativo y la personalización del proceso educativo.

En contraposición de los enfoques tradicionales, el docente asume el rol de guía y facilitador, brindando apoyo y recursos para que los estudiantes desarrollen autonomía, pensamiento crítico, creatividad y capacidad de adaptación a contextos cambiantes. Las metodologías que se promueven en este modelo incluyen el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, la integración de tecnología, la atención a la diversidad y la experimentación con diferentes enfoques pedagógicos. Este modelo fomenta la exploración, la indagación y la co-construcción del conocimiento, favoreciendo la aplicación práctica y la resolución de problemas en contextos reales.

En cuanto a la evaluación se puede decir que se concibe como un proceso formativo y auténtico, siempre con orientación a valorar la comprensión profunda y la aplicación de saberes en contextos significativos, mediante instrumentos como por ejemplo proyectos, portafolios y actividades de reflexión.

El ambiente de aprendizaje también se organiza de manera flexible y colaborativa, promoviendo la creatividad, la interacción y el trabajo en equipo, así como el respeto a la diversidad de intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. En este marco, la relación entre el docente y el estudiante se caracteriza por la cercanía y la colaboración, basada en la confianza mutua y la comunicación bidireccional, lo que otorga al estudiante un papel activo en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje. (Meza et al, 2024)

Las estrategias principales donde se observa este lineamiento son la exposición dialogada y las estrategias mediadas por tecnologías digitales.

La exposición dialogada

En contraposición a lo antes mencionado, otra estrategia de enseñanza posible implementada por los docentes es la exposición dialogada. Finkelstein (2003) la considera

como comunicación entre profesor y alumnos como una forma de intercambio de conocimientos y experiencias cuyo objetivo es la producción de saberes dando libertad para construir argumentos, elaborar respuestas y reconfigurarlas. El rol se convierte en un creador de puentes y facilitador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes generando confianza sin sancionar el error.

Bain (2007) afirma que una buena oratoria de los docentes lo hacen que sean los mejores de la universidad. Se entiende por buena oratoria cuando intentan establecer una comunicación con los estudiantes promoviendo el diálogo incluyendo gestos, lenguaje corporal y mirada para captar el interés de ellos en una clase masiva. A su vez, también considera que un lenguaje cálido transmite información, lleva a los estudiantes a compenetrarse con la materia de manera intelectual y emocional con el fin de invitarlos a participar y estimular su aprendizaje.

Las autoras Anijovich y Mora (2010) desarrollan el concepto de buenas preguntas clasificándolas a estas en: sencillas, de comprensión, de orden cognitivo superior y en preguntas metacognitivas.

Por un lado, exponen que las preguntas sencillas son las que pretenden respuestas breves, por lo general únicas y brindan informaciones específicas. “La mayor parte de las preguntas que se realizan en el aula son de control y que fuerzan y limitan la dirección de la discusión. Se solicitan respuestas cortas y factuales que inhiben la actividad intelectual de los alumnos.” (Finkelstein, 2003, p.14). Si bien son necesarias en determinados momentos de la enseñanza y del aprendizaje, no permiten generar un diálogo ni intercambio para la elaboración y comprensión de los contenidos. En ese sentido, en el video de Youtube titulado Preguntas para pensar, Melina Furman (2015) da una charla cuestionando las preguntas fácticas que se responden con un dato, con un hecho o una definición buscada directamente en el texto. Sostiene que esos estilos de preguntas están planteadas de manera errónea si son las únicas porque se podrían mejorar de manera tal que se conviertan en preguntas para pensar, que los estudiantes encuentren sentido al contenido y lo puedan relacionar con su vida diaria.

Por otro lado, existen las preguntas de comprensión las cuales tienen como objetivo fomentar el análisis de la información. Al plantearlas, se busca explorar el contenido con mayor detalle. Finkelstein (2003) agrega que el estudiante debe demostrar que además de recordar una información puede organizarla y relacionarla con otras.

Además, están las preguntas de nivel cognitivo superior, que requieren respuestas basadas en la interpretación, la anticipación y la evaluación crítica. Finalmente, se

encuentran las preguntas metacognitivas, cuyo propósito es invitar a los estudiantes a reflexionar sobre su forma de pensar y aprender. Estas preguntas los llevan a analizar cómo abordan e interpretan las tareas, así como a identificar las dificultades que enfrentan en el proceso.

En términos generales, las preguntas cerradas son útiles para confirmar una respuesta específica o comprobar un acuerdo, y también se utilizan como recurso retórico dentro del desarrollo de una conversación. Por el contrario, las preguntas abiertas favorecen el desarrollo del pensamiento, ya que invitan a los alumnos a reflexionar, elaborar ideas y expresar sus propios razonamientos. (Anijovich y Mora, 2010)

Esta estrategia de enseñanza, cuando se aplica adecuadamente, facilita un aprendizaje reflexivo por parte de los estudiantes, siempre que se logre crear un ambiente de confianza y seguridad que los motive a participar. Como señala Finkelstein (2003), es importante evitar seleccionar siempre a los mismos estudiantes para responder.

Estrategias mediadas por tecnologías digitales

Como expone Gómez Caride, E. (2021) cada institución y equipo docente deberá evaluar las posibilidades, tiempos, contenidos, propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje para seleccionar el modelo más adecuado para sus estudiantes. Imaginando que se trate de estudiantes que tengan la posibilidad de acceder a la conectividad, se podría seguir el modelo llamado “Modelo Clase Invertida” o también flipped classroom el cual se utilizará el tiempo presencial para actividades grupales, prácticas, intercambios, resolución de dudas, abrir diálogo para los apuntes manuscritos que tomaron gracias a las grabaciones de los docentes y seguir profundizando esos escritos con el fin de un aprendizaje más activo y participativo, donde el docente guía y facilita en lugar de solo transmitir información.

Esta integración de la enseñanza presencial y remota logra una experiencia de aprendizaje que permite brindar grandes oportunidades a los estudiantes. A esta integración, se la denomina B- learning. Algunos docentes adoptan principalmente un enfoque presencial y utilizan la tecnología como un complemento para ofrecer materiales a los estudiantes. No obstante, existe la posibilidad de aprovechar aún más la virtualidad, integrando estos espacios para fomentar la interacción y el seguimiento de actividades de los estudiantes. (Moreira, 2022). A su vez, considerando los aportes de Ortega Segre (2015) la creación de redes de interacción son beneficiosas para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizajes para que cada uno construya su propio aprendizaje junto a pares y que facilite el acceso a nuevos conocimientos. Para ello, resulta primordial

plantear problemas y proyectos de interés y relevancia, a partir de los cuales los estudiantes elaboren planes de trabajo, lleven a cabo acciones con el apoyo de las tecnologías y construyan respuestas satisfactorias que potencien su capacidad de expresión y comunicación mediante distintos recursos digitales. De la misma forma, es necesario organizar tareas que promuevan el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes de una misma clase. En este marco, el papel del docente se redefine como organizador y supervisor de experiencias de aprendizaje mediadas por la tecnología, no solo como transmisor de información.

Los entornos virtuales deben propiciar un ciclo formativo que combine la realización de actividades con la reflexión crítica y la extracción de conclusiones, tanto conceptuales como procedimentales. Además, una propuesta pedagógica innovadora en línea debe favorecer que el estudiante aprenda creando, explorando, indagando y construyendo con los múltiples recursos disponibles en la red, trascendiendo el rol pasivo de consumidor de información para convertirse en productor de contenidos. (Moreira, 2022)

En este marco, las tecnologías de la información y la comunicación no solo cumplen la función de transmitir y difundir información, como sucedía con tecnologías anteriores, sino que amplían las posibilidades de interacción comunicativa al superar barreras geográficas y temporales. Esto exige que el estudiantado desarrolle nuevas competencias intelectuales, sociales y actitudinales que le permitan desenvolverse de manera crítica y eficaz en entornos digitales. (Moreira, 2022)

Esta integración de la enseñanza presencial y remota logra una experiencia de aprendizaje que permite brindar grandes oportunidades a los estudiantes. A su vez, considerando los aportes de Ortega Segrera (2015) la creación de redes de interacción son beneficiosas para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizajes para que cada uno construya su propio aprendizaje junto a pares y que facilite el acceso a nuevos conocimientos.

Sin embargo, una de las desventajas que tiene la tecnología es que los escritos son adquisición inmediata y tienen la función de servir al lector dándole acceso a la información que se presupone útil, sin ningún tipo de legitimidad o referencia como sí lo tienen los libros que encontramos en las bibliotecas. Aparecen los denominados alumnos Wi-Fi, con formas de aprender vinculadas a la inmediatez y la digitalización. El avance de la inteligencia artificial, la robótica y las tecnologías exponenciales exige nuevas competencias como la creatividad, el pensamiento crítico, la ciudadanía digital, el trabajo colaborativo y múltiples alfabetizaciones. (Baeza, 2015)

En el contexto educativo del siglo XXI, uno de los principales desafíos consiste en formar al estudiante como sujeto activo capaz de reconstruir y otorgar significado a la abundante información que recibe de los diversos medios de comunicación, desarrollando competencias que le permitan utilizarla de manera crítica, ética e inteligente. Por eso mismo, es sumamente importante, el alfabetizar digitalmente a los estudiantes para que puedan tener una mirada crítica de aquello que leen en internet, a obtener información de distintas fuentes, valorarlas y dudar de su veracidad no es un ejercicio frecuente en el ámbito educativo. La alfabetización electrónica incluye la habilidad de encontrar, organizar y usar información. (Cassany, 2004; Ferreiro, 1997; Moreira, 2022)

“Se ha concluido que con las herramientas tecnológicas adecuadas y con un planteamiento educativo coherente y bien planteado, el uso frecuente del ordenador puede conducir a una mejora en el rendimiento de los estudiantes.” (Area Moreira, 2022, p.18)

Rol de la psicopedagogía en jóvenes adultos

En todos los niveles y modalidades que conforman el sistema educativo, el rol del psicopedagogo se manifiesta en múltiples espacios de la vida institucional. Se inserta de manera activa frente a una realidad socioeducativa compleja y diversa. El aula sea cual sea el nivel se entiende como una comunidad de aprendizaje, donde el psicopedagogo actúa como un mediador que puede aportar recursos tanto para enseñar como para aprender.

El Psicopedagogo, según la Resolución N.º 2473 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, podrá aportar a la detección, al abordaje e interpretación de las necesidades y expectativas educativas tanto de los niños como los jóvenes y adultos, cuyas trayectorias escolares particulares se vean dificultadas por procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos procesos muchas veces necesitan una adecuada lectura al analizarlos en relación con la realidad psicoafectiva, la organización cognitiva, el entorno sociocultural, el desarrollo orgánico-funcional, entre otros para poder orientar respecto de las adecuaciones metodológicas acordes con las características bio-psico-socio-culturales de individuos y grupos. Por eso el rol del Psicopedagogo se vuelve una figura clave para reflexionar sobre las problemáticas en las instituciones educativas.

La Psicopedagogía es una disciplina que se enfoca en el sujeto que aprende en cualquier etapa del desarrollo, considerando tanto las dificultades como las potencialidades del proceso de aprendizaje del mismo. Inicialmente centrada en el abordaje de problemas de aprendizaje y el fracaso escolar, hoy en día, su campo de acción se extiende a un enfoque donde busca comprender el proceso de aprendizaje en su totalidad, dentro y fuera

del ámbito escolar, teniendo en cuenta la influencia de factores físicos, emocionales, psicológicos, pedagógicos, sociales y culturales. Como se aclara anteriormente, las personas pueden enfrentar obstáculos en su aprendizaje a lo largo de su vida escolar, los cuales pueden tener múltiples orígenes. Es precisamente en estas dificultades donde interviene el psicopedagogo, quien aplica sus conocimientos y herramientas para potenciar la comprensión de los contenidos por parte del estudiante y ayudarlo a identificar sus propios desafíos. (Huaman Ocaña, 2020)

Este profesional detecta problemas psicopedagógicos que pueden interferir con el aprendizaje del estudiante, brinda orientación pedagógica a las instituciones educativas, asiste al profesorado y crea planes de trabajo destinados a facilitar el aprendizaje y resolver problemas. El psicopedagogo también puede contribuir al sistema educativo, llevando a cabo intervenciones en busca de reducir los casos de deserción escolar. (Huamán Ocaña, 2020, p.37)

Además de detectar estos obstáculos, el psicopedagogo también trabaja en la búsqueda de soluciones para problemas como el abandono escolar, dificultades en la lectura y escritura, bajo rendimiento escolar, falta de hábitos de estudio adecuados, desorganización, entre otros. En este enfoque integral, la intervención se centra en resolver los conflictos que afectan el aprendizaje, especialmente aquellos que se manifiestan en el contexto educativo.

El objetivo principal de la psicopedagogía es mejorar la relación de los individuos con el proceso de aprendizaje. Durante la intervención, se busca intervenir en el proceso para comprenderlo, explicarlo o corregirlo, introduciendo nuevos elementos que permitan al estudiante superar sus desafíos y mejorar sus habilidades. Además, la psicopedagogía realiza un análisis exhaustivo del entorno educativo, ofreciendo orientación a los docentes, apoyando en la planificación de clases y desarrollando proyectos escolares que contribuyan a mejorar la calidad educativa. (Huaman Ocaña, 2020).

Método

Diseño

El enfoque cuantitativo se considera pertinente para la recolección de datos y desarrollo de este trabajo.

La investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista basado en conteos y magnitudes. También, brinda una gran posibilidad de repetición y se centra en puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares.(Hernández Sampieri et al, 2014, p.15).

En este caso, se trata de recolectar datos sobre las estrategias de enseñanza docentes que se plantean en las clases universitarias teniendo en cuenta la perspectiva de los mismos estudiantes universitarios del CPRES Metropolitano en 2025.

El diseño de la presente investigación es no experimental, transversal y de alcance descriptivo. Se considera no experimental porque no se manipulan deliberadamente las variables, sino que se observan los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, con el propósito de analizarlos posteriormente (Sampieri et al, 2014). Es transversal porque la recolección de datos se realizará en un único momento del tiempo, específicamente durante el año 2025, con el fin de describir la situación actual de las variables estudiadas. En relación con el alcance, se establece que es descriptivo, ya que por medio de este trabajo se busca describir las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes universitarios y las percepciones de los estudiantes respecto a su efectividad en el proceso de aprendizaje.

Muestra

En esta oportunidad, la muestra está conformada por 45 participantes que cumplan con el perfil de estudiantes universitarios de carrera de grado y que asistan a una universidad del CPRES Metropolitano en 2025. De esta manera, se pretende recopilar información sobre las estrategias de enseñanza de los docentes que resultan más efectivas para el aprendizaje de los estudiantes universitarios, cómo influyen en el interés de los

estudiantes para aprender y cuáles son los motivos que obstaculizan el aprendizaje. La muestra seleccionada es no probabilística.

Instrumentos

La técnica utilizada para la recopilación de datos ha sido un cuestionario autoadministrado diseñado a través de google form. El objetivo ha sido indagar acerca de las perspectivas que tienen los estudiantes sobre las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes y su efectividad.

Procedimiento

Para la convocatoria de estudiantes que estuvieran interesados en participar de este trabajo, se solicitó la colaboración a profesores de materias que he cursado para difundir la invitación entre sus estudiantes y/o por medio de las redes sociales como instagram y facebook que hoy en día tienen gran alcance. Esta difusión consistió en una invitación con una breve descripción sobre el objetivo del trabajo y la importancia de su participación para llevarla a cabo.

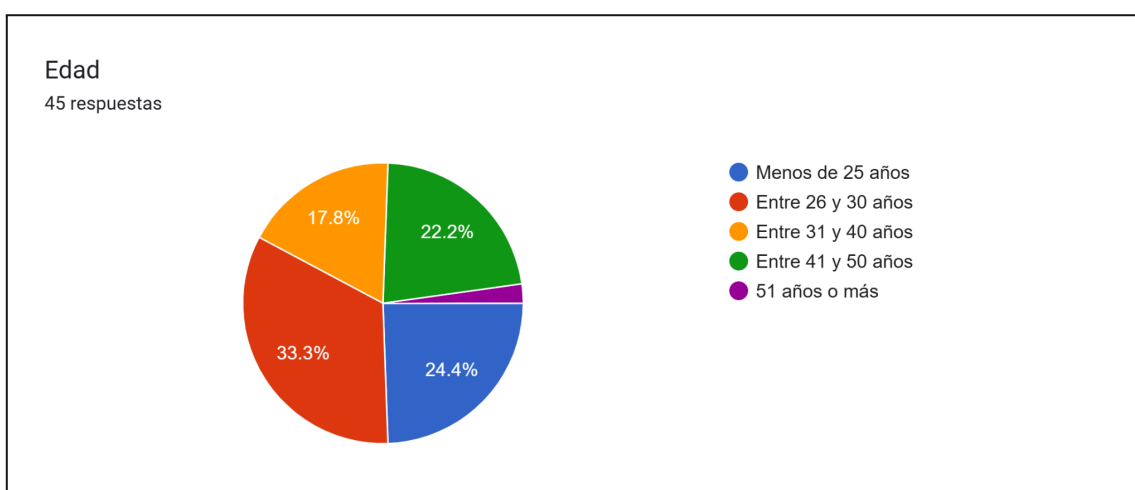
De manera voluntaria aquellos estudiantes que participaron prestaron consentimiento informado vía Google Form donde se detalló la finalidad de la investigación. Como establece Losada (2014), esto es importante debido a los principios éticos de la investigación dado que la participación se mantendrá la confidencialidad de los participantes.

Siguiendo con los aportes de Hernández Sampieri et.al. (2014), una vez recolectado los datos es necesario transformar las respuestas en valores numéricos para poder resumirse, codificarse y prepararse para el análisis en función al planteamiento del problema que es determinar la relación de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes universitarios de universidades públicas del CPRES Metropolitano en 2025, cuales resultan más efectivas para el aprendizaje de los estudiantes universitarios, cómo influyen en el interés de los estudiantes para aprender y cuáles son los motivos que obstaculizan el aprendizaje. Es importante comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, vincular los resultados con el conocimiento disponible y así generar una teoría fundamentada en los datos.

Resultados

La muestra estuvo integrada por 45 estudiantes universitarios que asisten de manera presencial a universidades públicas del CPRES Metropolitano en distintos partidos de la Provincia de Buenos Aires y están cursando actualmente una carrera de grado. La distribución por edades mostró que el 33% se encuentran en el rango de 26 y 30 años, mientras que el 24% son menores de 25 años. El 22% tiene 41 y 50 años; el 18% entre 31 y 40 y el 2% más de 51 años.

Gráfico 1: Estudiantes encuestados según edad. Provincia de Buenos Aires. 2025

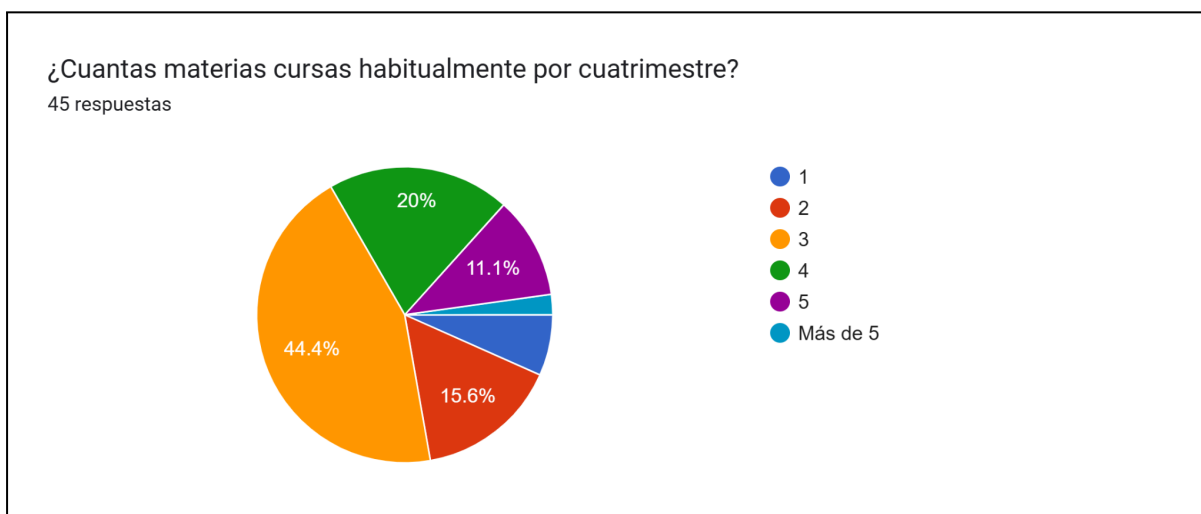


Fuente: Elaboración propia

Las carreras que están estudiando los encuestados son principalmente abogacía, enfermería, gestión educativa, profesorado de historia, ingeniería química, contador público, administración de empresas, educación física, nutrición, comunicación social, arquitectura, ciencias de la educación, producción y desarrollo de videojuegos, seguridad, lic en recursos humanos, actividad física y deporte, odontología y gestión agropecuaria. En relación al momento de la carrera en la que se encuentran, es importante destacar que el 44% de los encuestados están realizando sus primeros años de estudio, mientras que el 33% están a mitad de camino y el 22% están en el tramo final de su carrera.

En cuanto a la cantidad de materias que cursan por cuatrimestre, tal como se observa en el Gráfico 2, el 44% de los participantes indicó que suelen cursar tres materias por cuatrimestre y, el 20% manifestó cursar cuatro materias en simultáneo.

**Gráfico 2: Estudiantes encuestados según las materias cursadas por cuatrimestre.
Provincia de Buenos Aires. 2025**



Fuente: Elaboración propia

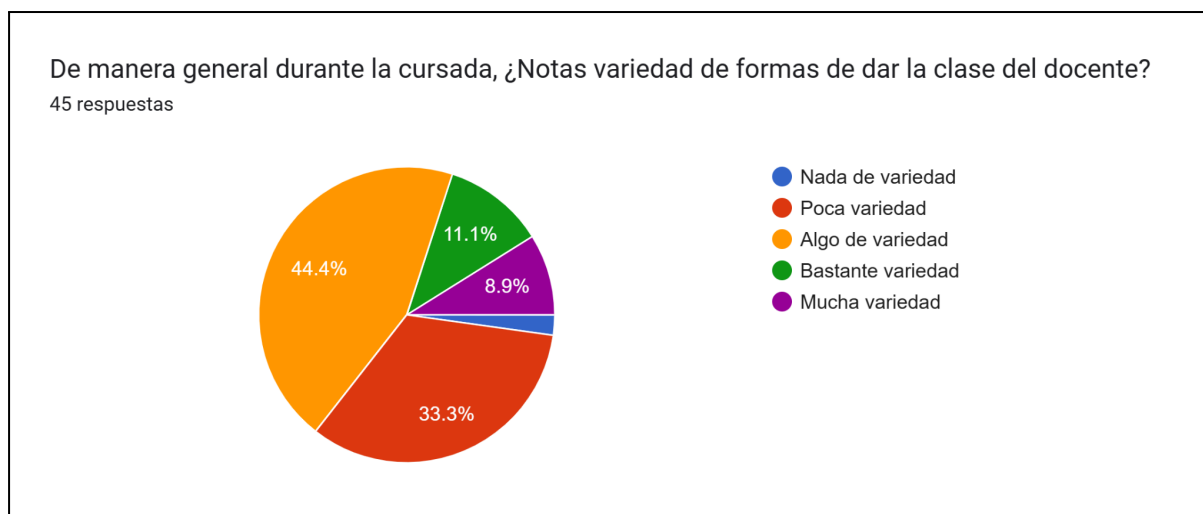
A fin de facilitar la comprensión de los resultados obtenidos, la información ha sido agrupada en 3 ejes siguiendo los objetivos específicos de la investigación:

- Eje 1: principales estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes universitarios: metodología, recursos didácticos y formas de evaluación.
- Eje 2: percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza en su proceso de aprendizaje.
- Eje 3: Motivos que obstaculizan el aprendizaje en el contexto universitario.

Eje 1 : Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes.

Tal como se observa en el Gráfico 3, al indagar sobre las dinámicas de las clases, el 44% de los encuestados respondieron que notan “algo de variedad” mientras que el 33% “poca variedad” y el 11% “bastante variedad”.

Gráfico 3: Estudiantes encuestados según la variedad de formas de dar clases del docente. Provincia de Buenos Aires. 2025



Fuente: Elaboración propia

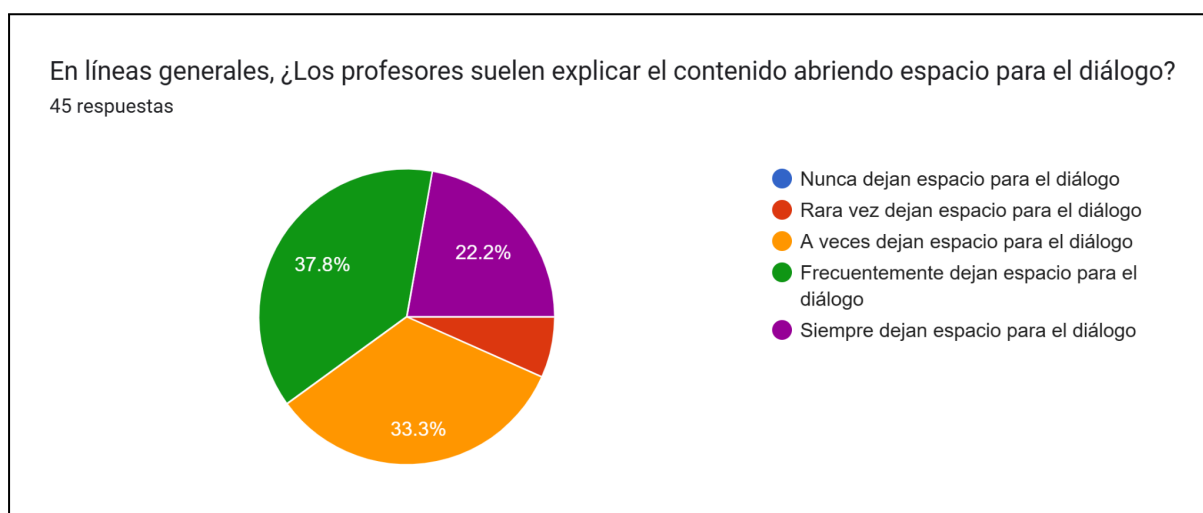
Del análisis de los resultados surge que desde sus experiencias, las principales estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes universitarios del CPRES Metropolitano son las clases expositivas (el 62%). Además, el 60% indica que los docentes promueven el diálogo y plantean preguntas reflexivas. El 51% indica que los docentes “realizan debates, análisis de casos o proyectos”. El 47% coincide que los docentes “hablan la mayor parte del tiempo” y los estudiantes “participan poco” pero por otra parte el 47% identifica que los docentes “fomentan la participación” a través de actividades grupales o trabajos colaborativos con frecuencia. Y el 33% de los docentes “promueven la toma de apuntes y la memorización de información”.

El 38% de los encuestados menciona que “frecuentemente” los profesores dejan espacio para el diálogo al explicar un contenido. Mientras que el 33% considera que lo hacen “a veces” y el 22% afirma que “siempre” se brinda ese espacio.

Al indagar sobre la frecuencia de su propia participación en las clases, los resultados fueron los siguientes:

- 42% a veces participa
- 22% frecuentemente participa
- 20% rara vez participa
- 11% siempre participa
- 4% nunca participa

Gráfico 4: Estudiantes encuestados según como perciben en líneas generales el espacio al diálogo. Provincia de Buenos Aires. 2025

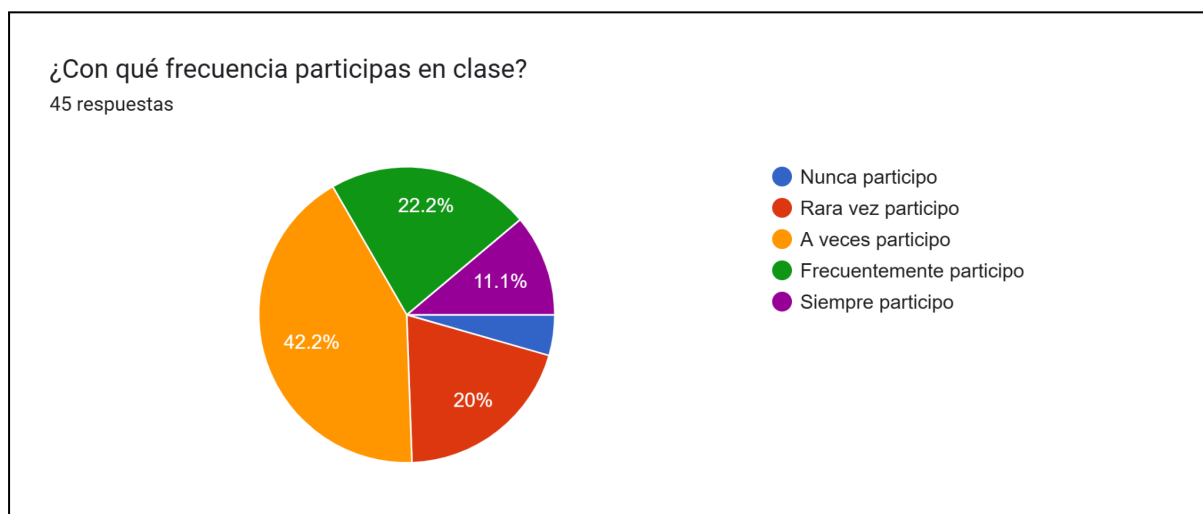


Fuente: Elaboración propia

Los datos muestran que el 58% de los estudiantes universitarios encuestados coinciden que las preguntas realizadas por sus docentes son de índole reflexivas. Mientras que un 42% realizan preguntas para repetir definiciones o datos.

Al dejar una pregunta abierta para que comentaran qué hace que una clase les resulte interesante o que tengan ganas de participar, las respuestas más recurrentes fueron las siguientes: “que sea dinámica”, “que el docente explique el contenido de manera clara y establezca vinculaciones con situaciones actuales y reales”, “que los profesores incentiven la participación”, “que los profesores respondan de buena manera cuando tenes alguna duda”, “que los profes acepten tu intervención”, “que cuando preguntas te respondan la pregunta”, y que “aconsejen que autores puedes leer para profundizar la temática”.

**Gráfico 5: Estudiantes encuestados según la frecuencia que participan en clases.
Provincia de Buenos Aires. 2025**



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los recursos que los encuestados observan en sus clases, se preguntó acerca del uso de las presentaciones con diapositivas. Los datos muestran que el 67% considera que las diapositivas son claras y de fácil comprensión y el 45% que las diapositivas contienen imágenes y videos. Sin embargo, el 16% considera que las presentaciones contienen mucho texto y dificulta su comprensión. Además, es importante resaltar que según los encuestados, el 16% de los docentes no cuentan con presencia de diapositivas en sus clases.

El 49% comenta que “a veces” los profesores utilizan recursos como videos, plataformas o actividades online. El 20% manifiesta que lo hacen “frecuentemente” y el 13% que “rara vez lo utilizan”. En especial, se hace presente las aulas virtuales. Los datos demuestran que su función principal es:

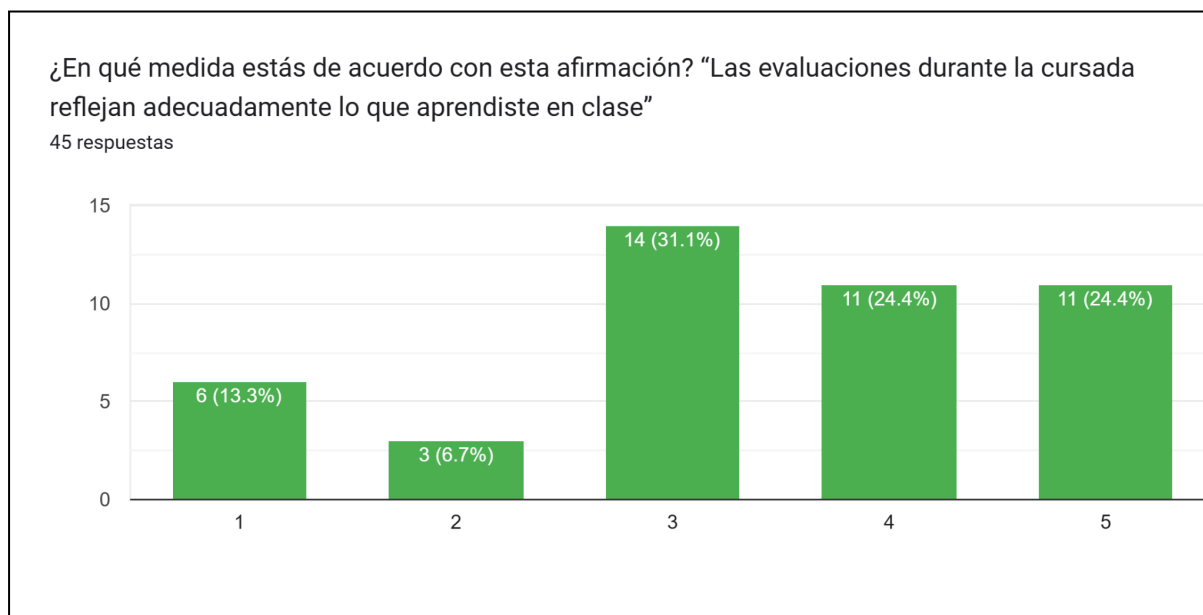
- Recibir textos o material previo a las clases (marcado por el 68% de los estudiantes)
- Entregar trabajos prácticos (marcado por el 64%)
- Informativo: fechas de entregas, ausencia del docente, etc. (62%)
- Recibir textos o material posterior a las clases (49%)
- Participar de foros con compañeros (47%)
- El 7% no utilizan el aula virtual.

Del total de los encuestados, el 60% de los estudiantes consideran que es fundamental tener clases sobre el tema para poder estudiar de manera independiente.

Las evaluaciones también son un punto clave para indagar. Según los encuestados, frente a las instancias evaluativas ya sea trabajos o exámenes, generalmente los profesores dan medianamente devoluciones claras (votado por un 44% de los estudiantes). Mientras que otro 20% considera que sus devoluciones son poco claras, y el 18% bastante claras.

En la encuesta se incluyó una afirmación destinada a conocer el grado de acuerdo de los estudiantes. La frase propuesta fue: “Las evaluaciones durante la cursada reflejan adecuadamente lo que aprendiste en clase”. Al observar el Gráfico 6, se puede dar cuenta que dió como resultado una gran variedad de respuestas. El 31% seleccionó la opción 3, lo que indica un nivel de acuerdo intermedio, el 24% eligió la opción 4, mostrando un acuerdo moderadamente alto y otro 24% marco la opción 5 reflejando un alto nivel de acuerdo. En contraste, el 13% de los estudiantes expresó desacuerdo optando por seleccionar la opción 1 y el 7% indicando un acuerdo bajo (opción 2). En términos generales, predominan las respuestas que tienden hacia el acuerdo (opciones 3, 4 y 5), lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes considera que las evaluaciones suelen reflejar lo aprendido en clase.

Gráfico 6: Estudiantes encuestados según grado de acuerdo con afirmaciones sobre las evaluaciones del nivel superior universitario. Provincia de Buenos Aires. 2025



Fuente: Elaboración propia

Eje 2: Percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza en su proceso de aprendizaje.

El presente eje se orienta a analizar cómo los estudiantes perciben la efectividad de las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes durante la cursada. Para ello, se indagó acerca de las características que consideran propias de un buen profesor, los aspectos que más valoran de sus clases y las variables que influyen en sus aprendizajes, según su perspectiva.

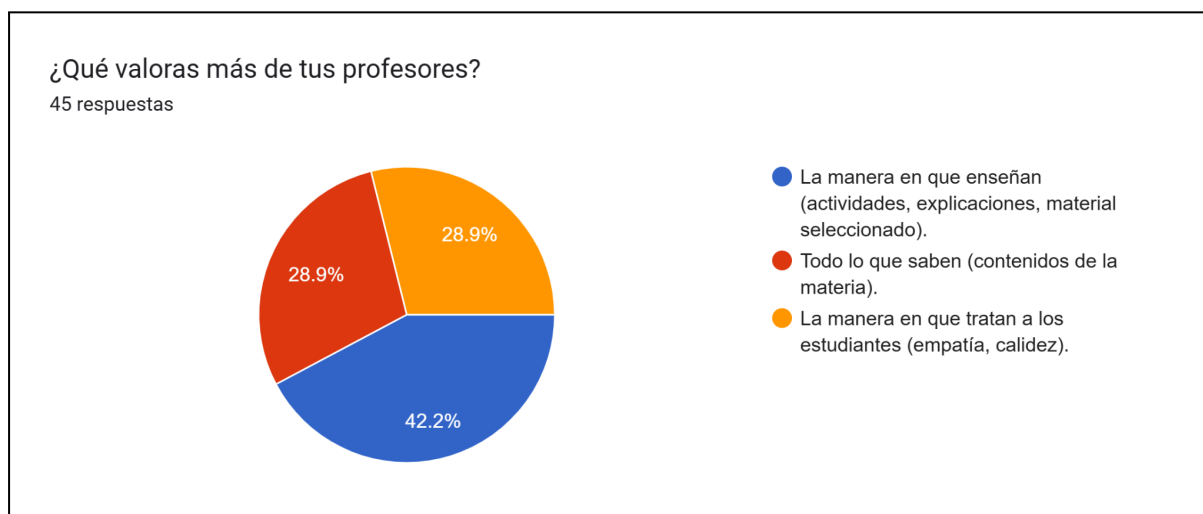
Se pudo observar que el 42% de los encuestados considera que lo más valorado de un docente universitario es “la manera en la que enseñan” (sus actividades, sus explicaciones y el material seleccionado). Luego, el 29% valoran “el contenido de la materia” y otro 29% “la manera en que tratan a los estudiantes, su empatía y calidez”.

Del análisis de los resultados de la encuesta surge que desde sus experiencias, las variables que influyen en su aprendizaje son algunas de orden individual y otras están vinculadas con las estrategias de enseñanza de los docentes:

- el 84% la dedicación y la constancia para estudiar;
- el 80% la organización del tiempo de estudio;
- el 67% el hábito de tomar apuntes;
- el 64% las clases explicativas y bien estructuradas en el contenido;
- el 58% la disponibilidad del material de estudio con anticipación en el aula virtual;
- el 47% la diversidad de estrategias de enseñanza de los docentes;
- el 44% el uso de recurso visuales como presentaciones o diapositivas;
- el 42% la posibilidad de contar con espacios de diálogos y participación en clases;
- el 42% la devolución del docente sobre los trabajos y evaluaciones;
- el 38% el uso de tecnología educativa y herramientas digitales.

De manera general, los estudiantes destacan que un buen profesor debe “explicar con claridad, emplear diversas estrategias y herramientas didácticas y asegurarse de que los contenidos sean comprendidos”. También valoran profundamente “la empatía, la amabilidad y la disposición para responder dudas”, así como “la capacidad de generar espacios de participación, debate y diálogo”. Asimismo, señalan la importancia de que el docente sea “accesible, respetuoso, paciente y capaz de adaptar sus explicaciones cuando sea necesario, promoviendo un clima de confianza que favorezca el aprendizaje”.

Gráfico 7: Estudiantes encuestados según lo que valoran de los profesores. Provincia de Buenos Aires. 2025



Fuente: Elaboración propia

Eje 3: Motivos que obstaculizan el aprendizaje en el contexto universitario.

Al indagar acerca del primer año de cursada, el 42% de los estudiantes consideró que la educación secundaria no los preparó “en absoluto” para afrontar los estudios universitarios. En tanto, el 24% se sintió “poco preparado” y el 22% “medianamente preparado”. Solo el 7% manifestó haberse sentido “bastante preparado” y el 4% “totalmente preparado”.

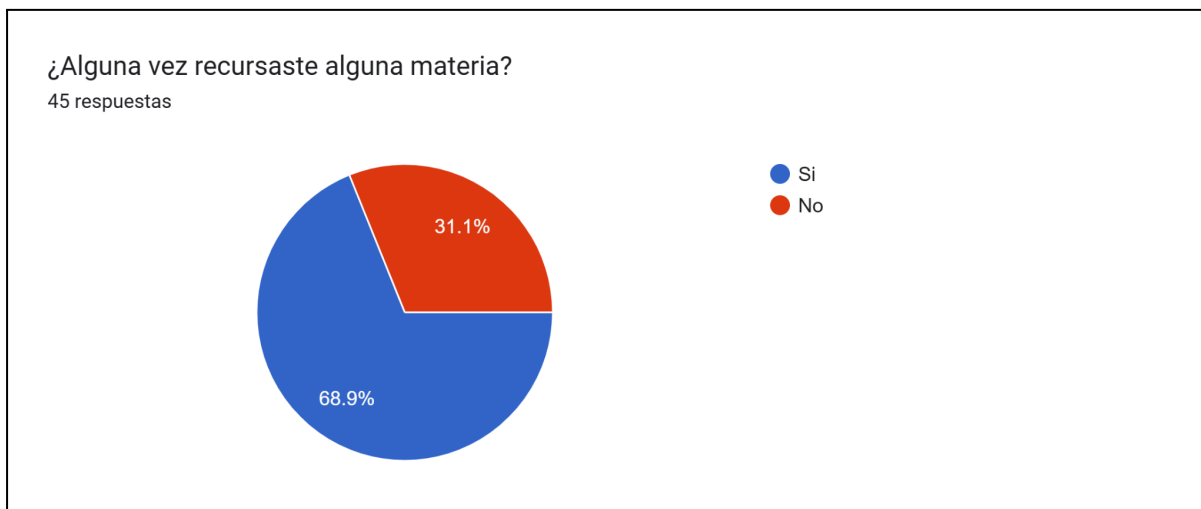
A su vez, se preguntó acerca de su nivel de comprensión lectora frente a los textos académicos universitarios. Los resultados demuestran que el 40% considera que su nivel es “adecuado”, el 29% “bajo”, el 16% “muy bajo”, 13% “alto”, 2% “muy alto”.

En esta misma línea, se consultó a los estudiantes sobre el nivel que se encontraron al inicio de la carrera respecto a los contenidos académicos. El 47% consideró que no eran “ni fáciles ni difíciles de entender”, el 27% los calificó como “difíciles”, el 13% como “fáciles”, el 9 % como “muy difíciles” y el 4% como “muy fácil de entender”.

Otro dato relevante es que entre aquellos estudiantes que se encuentran en el tramo final de la carrera, se observa que iniciaron sus estudios universitarios entre 2007 y 2022 y en su gran mayoría, el tiempo requerido para completarla es mayor al establecido por el plan de estudios.

Del análisis de la encuesta surge, además, que el 69% del total de los encuestados recurrieron materias en algún momento de la carrera tal como se refleja en el gráfico 8.

Gráfico 8: Estudiantes encuestados según las materias recursadas. PBA. 2025



Fuente: Elaboración propia

Al indagar con una pregunta abierta sobre los motivos, las respuestas más recurrentes fueron las siguientes: “falta de estudio”, “falta de tiempo para estudiar”, “problemas personales”, “falta de seguridad autopercebida en cuanto a la apropiación del contenido”, “temor para afrontar la instancia de exámen final”, “buscar la promoción directa para no presentarme al final”, “falta de comprensión”, entre otras cuestiones. Sin embargo, a pesar de las dificultades en el primer año de cursada, el 49% de los estudiantes encuestados “nunca” pensó en abandonar la carrera por motivos de comprensión o la manera de enseñar de los profesores. El 29% en “algunas ocasiones” lo pensó y el 16% “rara vez”.

Gráfico 9: Estudiantes encuestados según intención de abandonar la carrera. Provincia de Buenos Aires. 2025



Fuente: Elaboración propia

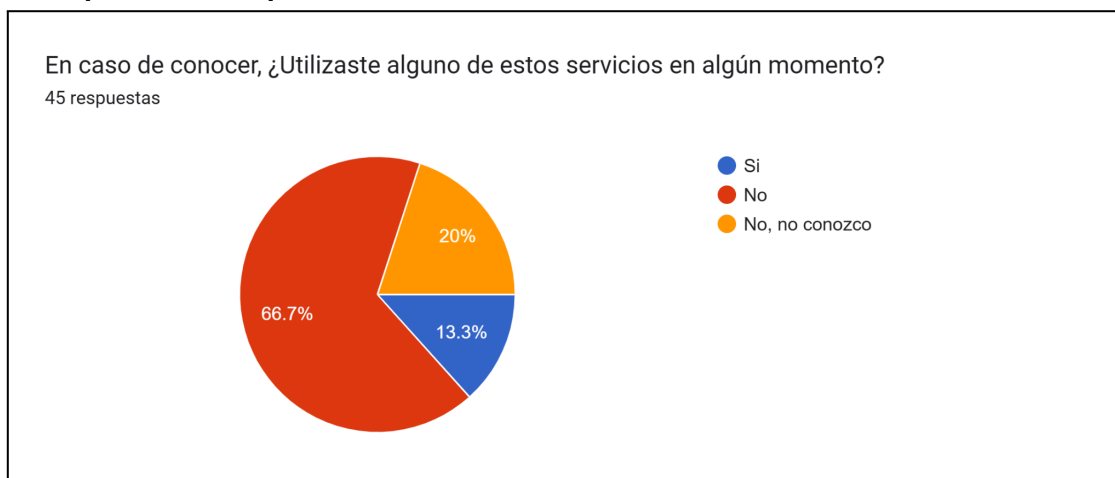
Del análisis de los resultados de la encuesta surge que al 82% de los estudiantes universitarios del CPRES Metropolitano encuestados, le gustaría tener espacios donde enseñen a estudiar o a organizarse mejor. De ellos, el 78 % de los estudiantes considera que contar con espacios de acompañamiento académico contribuiría a mejorar su aprendizaje, mientras que el 22 % opina lo contrario. Asimismo, el 78% afirma conocer la existencia del servicio de orientación o acompañamiento que ofrece la universidad, aunque el 22% manifiesta que lo desconoce. No obstante, a pesar de este nivel de conocimiento, el 67% de los estudiantes señala que nunca ha recurrido a dicho espacio.

Gráfico 10: Estudiantes encuestados según la necesidad de tener espacios donde le enseñen a estudiar y organizarse mejor. Provincia de Buenos Aires. 2025



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 11: Estudiantes encuestados según utilización de servicio de orientación o acompañamiento que brinda las universidades. Provincia de Buenos Aires. 2025



Fuente: Elaboración propia

En síntesis, retomando el objetivo general de la investigación se puede dar cuenta que hay una relación entre las estrategias de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes desde la perspectiva de los estudiantes universitarios del CPRES Metropolitano en 2025.

Los resultados muestran que, desde la percepción de los estudiantes del CPRES Metropolitano encuestados (aunque reconocen algunas variaciones en las dinámicas de clase) las estrategias de enseñanza utilizadas por sus docentes predominan prácticas tradicionales centradas en las clases expositivas, la transmisión de contenidos, la toma de apuntes y la memorización, el uso de diapositivas en presentaciones lo que se refleja también en una participación estudiantil limitada. Si bien algunos docentes habilitan espacios de diálogo y plantean preguntas reflexivas, los estudiantes indican que no suelen participar de manera frecuente, lo que sugiere que la apertura de estos espacios no garantiza por sí misma una intervención activa. Sin embargo, los encuestados valoran especialmente aquellas estrategias que favorecen la interacción, las explicaciones claras, el uso de ejemplos concretos y las clases dinámicas y contextualizadas, ya que incrementan su motivación y facilitan su aprendizaje. Además, los estudiantes señalan que su proceso de aprendizaje se ve obstaculizado por la desorganización, falta de hábitos de estudio y problemas de comprensión lectora especialmente al inicio de la carrera.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten analizar las estrategias de enseñanza de los docentes universitarios, las percepciones de los estudiantes y los obstáculos de aprendizaje en relación con las investigaciones desarrolladas en Latinoamérica. En términos generales, lo investigado coincide con los antecedentes en cuanto a la persistencia de enfoques tradicionales de enseñanza, la importancia del vínculo pedagógico y el rol del estudiante en la autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, también emergen tensiones específicas del contexto del CPRES Metropolitano con algunos de estos estudios.

Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes

El 49% de los estudiantes encuestados comentan que a veces los profesores utilizan recursos como vídeos, plataformas o actividades online y el 13% rara vez lo utilizan. Lo cual, coincide con los estudios de Vargas la Torre et al. (2022), quienes señalan que las metodologías activas como proyectos o clases invertidas aún no se implementan de manera

generalizada. Los datos demuestran que la función principal del aula virtual para estos estudiantes son la entrega de materiales previos a las clases, entrega de trabajos prácticos y vía de comunicación en cuanto ausencia o fechas importantes. Mismo, es relevante destacar que el 7% coincide que no utilizan el aula virtual.

Desde el marco teórico, autores como Gómez Caride (2021) y Moreira (2022) sostienen que la integración efectiva de tecnologías digitales ya sea a través del flipped classroom o del B-learning requiere decisiones institucionales y pedagógicas informadas, así como una clara redefinición del rol docente orientado al acompañamiento, la interacción y la construcción activa de aprendizajes. Sin embargo, en el presente estudio la tecnología aparece utilizada principalmente como soporte administrativo y de distribución de materiales. Asimismo, se relaciona con la mirada de Moreira (2022) y Ortega Segre (2015), quienes destacan la necesidad de usar las tecnologías no solo para transmitir información, sino para promover redes de interacción, aprendizaje colaborativo, proyectos y actividades que permitan a los estudiantes crear, explorar y construir conocimiento. El uso restringido y poco diversificado que mencionan los encuestados sugiere que aún no se alcanzan estas condiciones.

La percepción de los encuestados de poca o algo de variedad en las clases (77%) confirma la tendencia descrita por Regatto Bonifaz y Viteri Miranda (2022), quienes sostienen que, aunque la enseñanza multimodal trae beneficios en motivación e interacción, su adopción depende en gran medida de la formación docente y del conocimiento en herramientas digitales. Coincide con Hurtado Palomino et al. (2021), quienes observaron que las estrategias en entornos digitales pueden influir positivamente en el aprendizaje y la satisfacción académica. El hecho de que el 49% de los docentes solo a veces utiliza recursos tecnológicos se alinea con su hallazgo sobre la limitada capacitación para aplicar estrategias multimodales.

Del análisis de los resultados surge que, aunque la virtualidad se utiliza como soporte en ciertas ocasiones, la enseñanza continúa dependiendo del formato tradicional. Esto se evidencia en la fuerte presencia de las clases expositivas, estrategia que según Anijovich y Mora (2010) organiza la información de manera coherente pero exige a los estudiantes altos niveles de abstracción y deja escaso margen para la construcción activa del conocimiento. La persistencia de este formato coincide con lo planteado por Finkelstein (2007), quien señala que las clases expositivas siguen siendo la modalidad predominante en la universidad por su bajo costo y flexibilidad, aunque su uso como única estrategia limita la evaluación de la comprensión y reduce la participación estudiantil debido a la comunicación unidireccional.

Los estudiantes encuestados de diversos partidos de la Provincia de Buenos Aires, reconocen prácticas típicas de este enfoque, como la toma de apuntes, la memorización de contenidos y la escasa participación, aspectos también que menciona Vernengo (2003) a las que se refiere como “magistrales” y las describe como aquellas clases donde no incluyen el silencio reflexivo y se desarrollan dentro de un clima en el que el docente toma la palabra y el saber. En línea con ello, Finkelstein (2007) describe este modelo como una situación unilateral donde el docente transmite un mensaje que no necesariamente es recibido con el mismo sentido por los estudiantes debido a sus diferentes matrices culturales.

Sin embargo, por otra parte, el 60% de los estudiantes encuestados identifica que los docentes abren espacio al diálogo en un porcentaje significativo y el 58% coincide que lo hacen a través de preguntas reflexivas. Estos datos se vinculan con las conclusiones de Moncerrate Vélez Mejía et al. (2025), quienes destacan la relevancia del diálogo, la reflexión y el aprendizaje activo para el desarrollo del pensamiento crítico.

En relación con ello, Finkelstein (2003) destaca que la exposición dialogada implica un intercambio genuino entre docentes y estudiantes orientado a la construcción conjunta del conocimiento, en un clima de confianza donde se habilita el error y se promueve la elaboración de argumentos. De manera complementaria, Anijovich y Mora (2010) enfatizan el valor de formular preguntas de comprensión, de orden cognitivo superior y metacognitivas, fundamentales para estimular el análisis, la interpretación y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Si bien se evidencia en la muestra que esta presencia no constituye aún un componente dominante de las clases, se observa la presencia de algunos docentes tutor o guía propuesto por Pozo (1996, 1998) quienes son los encargados de fomentar la reflexión y la participación activa. Sin embargo, los mismos estudiantes en líneas generales no muestran interés en participar de manera frecuente. Esto coincide con el estudio de Bolivia propuesto por Vargas la Torre et al. (2022) donde destacan la importancia de replantear el rol del docente y transformar las estrategias de enseñanza para lograr una participación más activa del estudiante.

En relación con aquello que vuelve una clase interesante o que motiva la participación de los mismos, los estudiantes universitarios encuestados destacaron aspectos vinculados tanto a la dinámica de la enseñanza como al vínculo pedagógico. Entre las respuestas más recurrentes mencionaron la importancia de clases dinámicas, explicaciones claras y conectadas con situaciones reales, y docentes que incentiven la participación. Asimismo, valoraron que sus intervenciones sean escuchadas, que las dudas

sean respondidas con claridad y que se ofrecen orientaciones adicionales como sugerencias de autores o lecturas que les permitan profundizar en los contenidos. Estos aspectos se vinculan con la perspectiva de Ausubel (s.f.) y Moreira (2017) sobre la importancia del aprendizaje significativo, que requiere conectar saberes previos, comprender y reflexionar, más allá de memorizar.

Los resultados obtenidos muestran que las presentaciones con diapositivas constituyen también un recurso habitual en las clases universitarias, aunque su uso presenta diversas percepciones. El 67% de los estudiantes considera que las diapositivas utilizadas por sus docentes son claras y comprensibles, y el 45% señala que incluyen imágenes y videos. Sin embargo, un 16% advierte que las presentaciones contienen demasiado texto, lo que dificulta su comprensión, y otro 16% manifiesta que algunos docentes ni siquiera emplean diapositivas en sus clases.

Estos datos se pueden relacionar con lo planteado por Anijovich y Mora (2010), quienes advierten que muchas presentaciones funcionan como meras reiteraciones del discurso docente o del texto original limitándose a mostrar partes del texto a trabajar o materiales descontextualizados. La percepción de los estudiantes respecto del exceso de texto coincide con esta crítica, ya que presentaciones saturadas y poco jerarquizadas obstaculizan la comprensión en lugar de favorecerla. Sin embargo, en línea generales, los resultados muestran que un porcentaje considerable de docentes sí incorpora estos recursos de manera adecuada.

Percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de la enseñanza

Los estudiantes del CPRES Metropolitano encuestados valoran particularmente la manera de enseñar del docente (42%) y su trato a los estudiantes (29%). Estos datos coinciden con Montes de Oca Serpa et al. (2023), quienes demostraron que el desempeño docente especialmente la claridad, la comunicación efectiva y un clima emocional positivo inciden directamente en la satisfacción académica. El énfasis de los estudiantes en explicaciones claras, actividades significativas y buena disposición a responder dudas coincide plenamente con los factores identificados en dicho estudio.

A su vez, Fenstermacher y Richardson (2005) sostienen que la enseñanza exitosa ocurre cuando se logra el aprendizaje previsto, lo cual depende de un clima de apoyo y buenas prácticas pedagógicas, y ambos factores se observan en las percepciones de los estudiantes encuestados del CPRES Metropolitana ya que lo señalan como positivos.

En relación con el estudio de Mohor González y Pérez-Serey (2025), que concluyó que las estrategias docentes no influyen significativamente en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, los resultados del presente trabajo muestran una situación diferente. Si bien en ambas investigaciones se observa que predominan las estrategias centradas en la enseñanza más que aquellas orientadas al aprendizaje, en este trabajo los estudiantes sí atribuyen un papel relevante al docente en la organización del estudio, la motivación y la comprensión de los contenidos. De hecho, un porcentaje importante expresa necesitar el acompañamiento del docente para aprender un tema para luego estudiar de manera autónoma y valora especialmente la claridad, el diálogo y la estructura de las clases. Las evaluaciones forman parte de la estrategia de enseñanza, no son un momento aislado. Aunque los estudiantes perciben que las evaluaciones suelen reflejar lo enseñado, las devoluciones son medianamente claras y aparecen como un punto a mejorar. Esto sugiere que, a diferencia de los autores chilenos, la influencia docente en las estrategias de aprendizaje es percibida como significativa en este contexto.

No obstante, también es posible que la limitada autonomía estudiantil y las dificultades de comprensión lectora detectadas influyan en esta mayor dependencia del docente, lo cual podría explicar por qué el impacto docente aparece más marcado aquí que en el estudio de Mohor y Pérez - Serey (2025).

Por su parte, los estudios de Quishpe-Sacancela (2025) señalan que existe una relación positiva entre el uso de herramientas didácticas innovadoras y el desarrollo de competencias docentes en el ámbito técnico tecnológico, destacando que la formación continua es determinante para garantizar una enseñanza de calidad. En comparación con estos resultados, en el presente estudio también se observa que la preparación pedagógica del docente y su actualización profesional inciden de manera relevante en la percepción estudiantil del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes del CPRES Metropolitano encuestados.

Los estudiantes valoran especialmente las explicaciones claras, el uso de recursos variados y la capacidad del docente para adaptar las estrategias a las necesidades del grupo, lo cual coincide con la importancia de la formación permanente planteada por Quishpe-Sacancela (2025). No obstante, a diferencia del contexto técnico tecnológico analizado en Panamá, en este estudio aparecen limitaciones relacionadas no tanto con el dominio de herramientas innovadoras, sino con dificultades de comprensión lectora y la necesidad de acompañamiento docente, lo que sugiere que la innovación por sí sola no garantiza mejores aprendizajes si no se articula con estrategias de apoyo pedagógico adecuadas al nivel y perfil de los estudiantes.

A su vez, los aportes de De la Cruz Medina (2025) sobre la neuroeducación ayudan a explicar por qué los estudiantes valoran tanto la empatía, la claridad y el vínculo docente. El autor considera que las emociones positivas facilitan la motivación y la retención del conocimiento, y los resultados de este estudio muestran que el alumnado reconoce explícitamente la importancia de estas dimensiones.

Factores que obstaculizan el aprendizaje en el contexto universitario.

Uno de los principales obstáculos de aprendizaje se observa en los resultados que muestran que la mayoría de los estudiantes no se sintió preparado por la educación secundaria para afrontar los estudios universitarios. Los resultados coincidieron un 66% que estuvieron poco o nada preparados. Coinciden plenamente con los análisis de Fernández Lamarra (2003), quien sostiene que la educación media no brinda las herramientas necesarias para un estudio autónomo y crítico, condición fundamental en el nivel superior. Como plantea Carlino (2003), se constituye un obstáculo frecuente en la transición a textos académicos más complejos, cuya lógica discursiva y vocabulario especializado suelen ser ajenos al estudiante ingresante.

Esto se relaciona con los resultados de Vinueza Burgos et al. (2024), quienes advierten que la falta de habilidades de lectura crítica y autonomía constituye un obstáculo frecuente en la educación superior latinoamericana. A su vez, el hecho de que el 45% presenta niveles bajos o muy bajos de comprensión lectora refuerza la necesidad de estrategias específicas para fortalecer estas habilidades, tal como proponen estos autores. Vinueza Burgos et al. (2024) enfatiza que mejorar la comprensión lectora es una responsabilidad compartida entre docentes, estudiantes e instituciones educativas.

Las trayectorias extendidas se hacen visibles en el alto porcentaje de cursado (69%), coinciden con estudios regionales sobre rendimiento y permanencia, quienes señalan factores como dificultades personales, falta de tiempo, inseguridad académica y temor al examen. Además, los estudiantes universitarios encuestados coinciden ampliamente con el 78% que requieren contar con más espacios de acompañamiento académico para mejorar su aprendizaje y el 82% le gustaría tener espacios para organizarse mejor a estudiar o aprender técnicas de estudio. El 78% de los estudiantes conocen los espacios que brinda la universidad a la que asisten. Sin embargo, solo el 13% alguna vez lo utilizó. Esto se vincula con los análisis de Vargas la Torre et al. (2022), quienes destacan que el empleo de metodologías activas requiere un acompañamiento constante que muchas veces no se concreta, afectando la trayectoria del estudiante.

Conclusión

El presente estudio tuvo como propósito analizar las estrategias de enseñanza utilizadas por docentes universitarios del CPRES Metropolitano en carreras de grado de universidades públicas de distintos partidos de la Provincia de Buenos Aires, tanto en las percepciones de los estudiantes sobre su efectividad como en los obstáculos que dificultan sus procesos de aprendizaje. Esta investigación se desarrolló en un contexto argentino, dentro del cual no se registran antecedentes recientes que aborden de manera sistemática la relación entre estrategias docentes, participación estudiantil y dificultades académicas desde la perspectiva de los estudiantes. En este sentido, el trabajo aporta para el campo educativo latinoamericano, ampliando la comprensión sobre los desafíos actuales de la enseñanza universitaria en la región.

Los resultados de este trabajo confirman la hipótesis inicial: existe una relación entre las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes universitarios y el aprendizaje de los estudiantes. Cuando los docentes universitarios emplean estrategias variadas, integran preguntas reflexivas, promueven el diálogo, utilizan recursos didácticos pertinentes y ofrecen devoluciones claras, los estudiantes manifiestan mayor comprensión, motivación e interés por participar de las clases. Por el contrario, las prácticas centradas exclusivamente en la exposición oral, la ausencia de interacción y la falta de retroalimentación dificultan la apropiación de contenidos y afectan la experiencia educativa.

Limitaciones de la investigación

Este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la muestra es no probabilística y relativamente pequeña al ser de 45 estudiantes, lo que limita la generalización de los resultados. En segundo lugar, la investigación se basó exclusivamente en percepciones estudiantiles por medio de encuesta de manera online. Futuras investigaciones podrían incorporar la perspectiva docente o realizar observaciones de clases para triangular los datos. Por lo tanto, no se exploró la perspectiva de los docentes, lo que imposibilita comprender cómo ellos perciben sus propias prácticas, sus desafíos y las condiciones institucionales en las cuales trabajan.

Futuras líneas de investigación

Aunque se tomó como aspecto a investigar el tema del uso de tecnologías, el uso de la Inteligencia Artificial y ChatGPT no fue indagado en profundidad, dejando abierta la

oportunidad de dialogar con estudios como el de Mejía Rivera (2025), quien analiza la IA como herramienta de planificación y evaluación. Finalmente, otra limitación, fue que todos los participantes cursan en modalidad presencial, por lo que no fue posible profundizar en las dinámicas propias de la enseñanza híbrida o completamente virtual, dimensión que habría permitido contrastar con las investigaciones latinoamericanas sobre multimodalidad.

Propuestas de Intervención

Uno de los resultados más contundentes es la alta demanda de espacios institucionales de acompañamiento académico: el 82% de los estudiantes expresó interés en recibir apoyo para aprender a estudiar, organizarse o gestionar sus tiempos.

Esta necesidad se vincula directamente con el rol del psicopedagogo dentro de las instituciones de educación superior, tal como plantea Huamán Ocaña (2020), quien destaca que este profesional no solo detecta dificultades, sino que también orienta la construcción de hábitos de estudio, interviene en la comprensión de contenidos y colabora en la creación de planes de trabajo que faciliten los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el psicopedagogo actúa como mediador entre las demandas académicas y las características bio-psico-socio-culturales de los estudiantes, ofreciendo herramientas para abordar problemas como la desorganización, el bajo rendimiento, la falta de estrategias de estudio o las dificultades en la lectura y escritura. Su intervención, además, contribuye a fortalecer trayectorias educativas y prevenir situaciones de abandono o recursado, especialmente en contextos donde los estudiantes manifiestan falta de hábitos de estudio, inseguridad académica o bloqueos frente a la evaluación.

Desde una mirada psicopedagógica, los resultados del estudio evidencian la necesidad de fortalecer tanto las estrategias de enseñanza como los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Por lo cual, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Implementar dispositivos de acompañamiento académico. Dado que muchos estudiantes presentan dificultades de organización, hábitos de estudio y comprensión lectora, la creación de espacios de tutoría, talleres de técnicas de estudio y asesorías personalizadas tanto al inicio como durante todo el año, es pertinente. Estos espacios colaboran a promover la autonomía, la planificación y el desarrollo de métodos de estudio que ayudan a su trayectoria académica.
- Atender de manera temprana las dificultades que afectan el rendimiento. Es recomendable establecer la detección temprana de dificultades académicas o

emocionales para intervenir antes de que deriven en recurrir materias o deserción universitaria.

- Fortalecer la comprensión lectora. Se sugiere incorporar programas de apoyo en lectura comprensiva, análisis de textos académicos y producción escrita. La intervención psicopedagógica debe acompañar la transición de la secundaria a la universidad, ofreciendo estrategias para interpretar consignas, seleccionar información relevante y estudiar de manera eficaz.
- Promover metodologías activas que favorezcan la participación. Para contrarrestar la baja participación de los estudiantes, se pueden diseñar guías de participación que reduzcan la ansiedad, refuercen la seguridad académica y faciliten la toma de la palabra en clase. De esta manera, el diálogo y la participación en clase favorecerá la construcción de conocimiento, la comprensión del contenido dado por el docente y el aprendizaje significativo.
- Acompañar a los docentes en el desarrollo de estrategias. Es fundamental ofrecer instancias de formación continua para que los docentes incorporen estrategias según los distintos perfiles de estudiantes. Esto incluye utilizar recursos visuales, consignas y devoluciones claras, retroalimentación, evaluación progresiva y variedad de estrategias.
- Integrar recursos digitales y alfabetización digital. La psicopedagogía puede asesorar en el uso de tecnologías (incluyendo IA como ChatGPT, mencionado en otras investigaciones) para apoyar el aprendizaje, siempre orientadas a la comprensión y la reflexión. Se recomienda capacitar a estudiantes y docentes en el uso crítico y responsable de estas herramientas que se hacen presentes hoy en día.
- Reforzar el vínculo pedagógico como facilitador del aprendizaje. Se propone fortalecer la comunicación empática, la escucha activa y la disponibilidad docente, dado que los estudiantes valoran estas variables al momento de su aprendizaje.

Anexos

Anexo 1: Acceso a la encuesta

https://docs.google.com/forms/d/10Y2d0_XiTWCHkmbmpKCNDZxredwKcKlbtUyUhseklbIQ/edit?usp=drive_web&ouid=112435427259598588847

Anexo 2: Acceso a los resultados

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1t2pdJtBFqg95RaCd8B2TA8c5C3OxXdOfpvQRM7ZFdqY/edit?resourcekey=&qid=956564518#qid=956564518&fvid=426093095>

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Argentina. Congreso de la Nación. (1995). Ley N° 24.521: *Ley de Educación Superior*. repositorios.digitales.mincyt.gob.ar.
- Ausubel, D. (s.f.). *Teoría del aprendizaje significativo*.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universidad de Valencia.
- Basabe, L y Cols, E. (2007). La enseñanza. En: A. Camilloni, (ed.). *El saber didáctico*. Argentina: Paidós, pp.125-161.
- Carlino, P. (2005) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. En: *Por los caminos de los semilleros de Investigación*. Univ. de Antioquía, Grupo Biogénesis.
- Cassany, D. (2004) La alfabetización digital, en Víctor M. Sánchez Corrales ed. Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica, p. 3-20. ISBN: 9977-15-120-2.
- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Capítulos 1 y 2.
- Contreras Domingo, J (1991): La didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje. Págs. 13- 26 en *Enseñanza, Curriculum y profesorado*. Editorial Akal.
- De La Cruz Medina, S. (2025). Neuroeducación en la universidad: estrategias para potenciar el aprendizaje basado en el cerebro. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (1), 934 - 943. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3391>
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I (pp. 149-179). Paidós.
- Fenstermacher, G. & Richardson, V. (2005). *On Making Determinations of Quality Teaching*. *Teachers College Record*, 107(1), 188-213.
- Fernández Lamarra, N. (2003). La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas. IESALC/UNESCO.
- Ferreiro, E. (1997) La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estud. av.*, Abr. vol.11, no.29, p.277-285. ISSN 0103-4014

- Finkelstein, C (2007) *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. UBA.OPFYL
- Gómez Caride, E. (2021). “¿Qué es el modelo híbrido y cómo ponerlo en práctica?” Documento No 15. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, R. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw Hill.
- Huamán Ocaña, C. M. (2020). *La importancia de la psicopedagogía en la educación infantil* [Trabajo académico de segunda especialidad, Universidad Nacional de Tumbes]. Universidad Nacional de Tumbes.
- Hurtado-Palomino, Americo, Merma-Valverde, Willam, Ccorisapra-Quintana, Flor de Meliza, Lazo-Cerón, Yarixa, y Boza-Salas, Karol. (2021). Estrategias de enseñanza docente en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. *Comunicación*, 12(3), 217-228. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.559>
- 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*. Revista Ucronías, 11, 31-45.
- Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En B. Kerman, & M. R. Ceberio (Comps.). En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica (p. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.
- Martinic Lenta, R. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más significativos en el acompañamiento académico. *Educacao e Pesquisa*. Vol 45. 190-724. Link: <https://www.scielo.br/ijep/a/XfS3NyZ8Snpw9CyX3Yp8tKD/?format=html>
- Mejía, R. S. A. (2025). Implementación de la Inteligencia Artificial: Una estrategia para la planificación y evaluación del aprendizaje. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 6(12), 153-166. <https://doi.org/10.59654/5b86nv09>
- Meza, H., Eras, V., Meza, D., Simisterra, J. y Franco, J. (2024). Escuela tradicional y escuela nueva: Estudio comparativo. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(1), 838-850.
- Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación. (2024). Síntesis anuario 2023-2024. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_anuario_2023-2024.pdf

- Mohor González, C. y Pérez-Serey, J. (2025). Influencia de estrategias docentes sobre estrategias de aprendizaje en educación superior. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1034>
- Monserate Vélez Mejía, R., Játiva Acebo, E., Muñiz Toala y Samaiya, N. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. *Sinergia Académica*, 8(4), 425-441. <https://doi.org/10.51736/sa>
- Montes de Oca, H., Bazán, A., & Tirado, J. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño docente en la satisfacción académica en universitarios de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 11(2), e1792. <https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n2.1792>
- Moreira, M. A. (2017). *Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Onrubia, J. (1995). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. *El Constructivismo en el aula*.
- Ortega Segre, F. (2015): La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes. *Investigaciones Sobre Lectura*, 3, 123-133
- Otero, A., y Corica, A. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(14), 1-10. <https://doi.org/10.24215/23468866e061>
- Páramo, G y Correa Maya, C. (1999). Deserción Estudiantil Universitaria. Conceptualización. *Revista Universidad EAFIT*. Vol 35; N° 114. 65-78.
- Pozo Muncio, I. (1996-1998). El sistema del aprendizaje (Cap. 4). En *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje* (p. 85 - 118). Alianza Editorial.
- Provincia de Buenos Aires. (s.f.). *Universidades. Promoción de Oferta Académica*. <https://promocionofertaacademica.gba.gob.ar/universidades>
- Quishpe-Sacancela. (2025). Influencia de las estrategias pedagógicas y herramientas didácticas en la formación técnico-tecnológica en el ámbito universitario. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*. Vol. 8, Núm. 15 (Ed. Enero – Junio 2025) ISSN: 2737-6354.
- Regatto-Bonifaz, J., & Viteri-Miranda, V. (2022). Análisis de las estrategias de enseñanza multimodal en los estudiantes universitarios del Ecuador. *Veritas & Research*, 4(1), 4-15.

- Suasnábar, C.; Rovelli, L (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina. EN: Aranciaga, Ignacio, comp.. La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa. Río Gallegos : Universidad Nacional de la Patagonia Austral. pp. 68-91. *Memoria Académica*.
- TEDx Talks (2015). *Preguntas para pensar | Melina Furman | TEDxRiodelaPlataED*. [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LFB9WJeBCdA>
- Vargas la Torre, M., Aruquipa-Chavez, E. & Daveziez-Martinez, W. (2022). Metodologías de enseñanza universitaria: un reto para el docente universitario. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 20 (26) 11- 33. <https://doi.org/10.56469/rcti.vol20n26.704>
- Ventura, A. C. (2010). Reflexiones en torno al campo de conocimiento de la psicopedagogía. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Vernengo, R. (2023). Estructura y función de la clase magistral. *Revista sobre enseñanza del Derecho* 21 (41) 15-35.
- Vinueza-Burgos, G., Gonzáles-Granda, L. & Contreras-Suarez, S. (2024). Estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios: un enfoque basado en la investigación. *Ciencia y Educación*, 5 (12) 108- 121.