

El acompañamiento en el nivel superior: diseño, experiencias y aprendizajes en una maestría de formación docente.

Academic Support in Higher Education: Design, Experiences, and Learning in a Teacher Education Master's Program.

Por Carolina SCAVINO¹, José Antonio CASTORINA², Paula CARLINO³, Liliana CALDERÓN⁴ y Patricia MOSCATO⁵

Scavino, C., Castorina, J. A., Carlino, P., Calderón, L. y Moscato, P. (2026). El acompañamiento en el nivel superior: diseño, experiencias y aprendizajes en una maestría de formación docente. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 181-195.

Resumen

El artículo analiza el sentido y las formas del acompañamiento en el nivel superior a partir del estudio de una experiencia desarrollada en la Maestría en Formación Docente de una universidad pública. Se sostiene una concepción polisémica y proteiforme del acompañamiento, entendida como una práctica situada que articula las trayectorias de los maestrandos, las reglas institucionales y los objetivos formativos del plan de estudios. A partir de problemas identificados en la producción de tesis y en la gestión de los proyectos finales, se diseñó el “Módulo de Acompañamiento y Escritura Académica”, integrado por talleres de escritura, grupos de estudio y encuentros entre tesistas. El artículo describe los fundamentos, dispositivos e intervenciones que orientaron esta propuesta, centrada en promover autonomía autoral, afiliación conceptual, integración de saberes y sostenimiento subjetivo. Se argumenta que el acompañamiento constituye una práctica institucional que actúa en la zona de desarrollo próximo, habilitando la participación del estudiantado en una comunidad académica. Finalmente, se discute el aporte de este enfoque para fortalecer las trayectorias en posgrado y para abrir líneas de diálogo sobre la formación docente en el nivel superior.

Palabras Clave Acompañamiento / Formación de posgrado / Escritura académica / Trayectorias estudiantiles

¹Universidad Pedagógica Nacional - Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina / carolina.scavino@unipe.edu.ar / <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

² Universidad Pedagógica Nacional – Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina / tonocastorina@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0002-6695-5646>

³ Universidad Pedagógica Nacional – Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / paulacarlino@yahoo.com / <https://orcid.org/0000-0003-2620-2340>

⁴ Universidad Pedagógica Nacional, Argentina / liliana.calderon@unipe.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0004-6076-5424>

⁵ Universidad Pedagógica Nacional, Argentina / patricia.moscato@unipe.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0008-3016-1303>

Abstract

The article analyzes the meaning and forms of academic support in higher education based on the study of an experience developed in the Master's Program in Teacher Education at a public university. It upholds a polysemic and protean conception of support, understood as a situated practice that articulates students' trajectories, institutional rules, and the educational objectives of the curriculum. In response to problems identified in thesis production and in the management of thesis proposals, the "Academic Support and Writing Module" was designed, integrating writing workshops, study groups, and meetings among thesis writers. The article describes the principles, devices, and interventions that comprise this approach, which seeks to promote authorial autonomy, conceptual affiliation, integration of knowledge, and subjective support. It argues that support constitutes an institutional practice that operates within the zone of proximal development, enabling students' participation in an academic community. Finally, the article discusses the contribution of this approach to strengthening graduate trajectories and opening avenues for dialogue on teacher education in higher education.

Key words Academic support / Postgraduate education / Academic writing / Student trajectories

Introducción

En los últimos años, las prácticas de acompañamiento educativo han cobrado relevancia en distintos niveles del sistema, configurándose como alternativas para afrontar los problemas que emergen en el marco de la expansión del derecho a la educación. Aunque el término “acompañamiento” admite diversas acepciones, tanto teóricas como prácticas, todas comparten un rasgo común: designan un espacio de interacción con otros, orientado a la consecución de metas formativas.

Así esta noción se puede caracterizar tanto por su polisemia como por su carácter proteiforme. Su polisemia remite a una diversidad de sentidos: tutoría, mediación, orientación, apoyo pedagógico o sostén emocional, entre otros. Cada uno de estos usos responde a tradiciones y prácticas específicas, lo que hace que el término abarque un espectro semántico amplio. A su vez, como advierte Maela Paul (2021), al no poder reducir el término a una forma única, presenta un carácter proteiforme. Esto significa que no se trata solo de un concepto con múltiples significados, sino de una noción en construcción, inestable, que adopta distintas configuraciones según los contextos institucionales, sociales y profesionales, resaltando el carácter dinámico, abierto y mutable, propio de una categoría conceptual aún no estabilizada respecto de sus relaciones con otros conceptos y los modos en que adopta en su forma práctica.

De este modo, el acompañamiento se transforma con el devenir de las prácticas educativas y los contextos donde ellas se implementan. Sin embargo, teniendo en cuenta que no se puede aspirar a dar una definición indiscutible, se la puede aproximar, por lo menos para el trabajo que aquí se presenta, al análisis de las formas de interacción al que nos remite el concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1996; Moll, 1990; Baquero, 1997). El acompañamiento se refiere al estudio y el diseño de posibles modos de interacción y mediación que se producen en situaciones de aprendizaje con vistas a promover el desarrollo cognitivo y social del estudiantado.

Sin embargo, el concepto de acompañamiento no solo refiere al plano de la interacción y las formas de mediación, además implica una actividad institucional, ya que el estudio de las formas de interacción y mediación, no se circunscriben únicamente al trabajo docente frente a un curso, sino a los modos en que una carrera, por ejemplo, organiza y estructura la experiencia estudiantil. Las formas de ingreso a la carrera, la secuenciación de las materias, los espacios de participación estudiantil en su más amplio sentido -de gobierno, social, académico- etc. Desde esta perspectiva, nos referimos al análisis y diseño de acciones de programación, desplegadas para que el estudiantado pueda alcanzar las metas y cumplir con los objetivos de la experiencias formativas (Rémy, Masdonati y Mayen, 2021).

Desde este punto de vista, la noción de acompañamiento requiere adoptar una perspectiva crítica sobre la usual representación del desempeño estudiantil. Implica cuestionar la noción de déficit con la que con frecuencia las instituciones evalúan el rendimiento del estudiantado, basadas en la figura del “estudiante ideal” —de trayectorias lineales, tiempos previsible y disposiciones homogéneas—, desconociendo que la distancia entre ese estudiante y el “estudiante real” (Ezcurra, 2011; Terigi, 2021; Versellino y Pogré, 2023) delimita el campo de acción sobre el cual debe trabajarse.

Para acompañar al estudiantado real es necesario tener en cuenta la manera subjetiva en que interpretan la experiencia formativa. En esta perspectiva, Tinto (2021) destaca que la persistencia, es decir lo que hace que un sujeto pueda sostenerse en una propuesta formativa, se basa en tres dimensiones: la autoeficacia -creencia en la propia capacidad-; el sentido de pertenencia -ser reconocido como miembro de una comunidad- y la relevancia percibida de la formación -que lo que se le enseña sea percibido como lo que él viene a buscar-. Acompañar entonces significa promover que la persona estudiante confíe en su capacidad, que se sienta parte y que encuentre en la formación algo de su interés.

En este marco, y a los fines de este trabajo, el acompañamiento se entiende como el análisis, diseño y puesta en acto de una serie de prácticas orientadas a promover transformaciones en una propuesta para el logro de los objetivos formativos. Ello implica analizar e interpretar, por parte de los responsables institucionales y en los

diversos espacios curriculares, los problemas experimentados por el estudiantado, en su participación y actuación en las acciones formativas, y diseñar intervenciones para el alcance de las metas propuestas.

Así, el acompañamiento aborda las tensiones particulares que se suceden entre las trayectorias de vida de las personas y las prácticas formativas en las que participan. Se trata de una interacción personal que involucra la implicación del cuerpo docente y el estudiantado. En el caso del estudiantado, está relacionada con el sentimiento de ser aceptado y respetado en el proceso formador; el sentimiento de inclusión hace sentir a la persona orgullosa de formar parte de dicho proceso hasta el punto de que recurre a la carrera para definirse a sí mismo. Por lo general, el estudiantado que avanza desarrolla una afiliación en el proceso formador, mientras que el estudiantado que presenta alguna dificultad no desarrolla, o no lo hace con la misma intensidad que los otros. La implicación puede ir desde la total desafección al entero compromiso. En el caso del acompañante -quien se ocupa del trabajo con el estudiantado- puede ocurrir que se sienta adherido, o arraigado a una práctica educativa usual a la cual no quiere o no puede renunciar y con ello, tenga dificultades para participar en actividades que demanden la responsabilidad de acompañar.

En este sentido, es relevante el modo de implicarse y reflexionar del acompañante para promover y apoyar el compromiso de la persona estudiante, de hacer algo para mitigar, elaborar, transformar sus malestares/dificultades. Su implicación en la tarea lo coloca en disposición de escucha y de ayudar a poner en palabras los conflictos y contradicciones que surgen permanentemente en las personas, en su relación con las prácticas educativas.

El diseño de unas prácticas de acompañamiento también consiste en sostener y resolver las tensiones entre lo “instituido y lo instituyente” (Castoriadis, 2013), entre el orden formativo instituido y su transformación por los actores. Es decir, interroga y pone en cuestión el orden establecido y naturalizado en la vida institucional, en busca de crear políticas públicas de la formación superior innovadoras que transformen las prácticas pedagógicas. Así puede señalarse que dichas prácticas comprenden diversidad de acciones, algunas orientadas a sujetos; otras a grupos, también pueden involucrar la promoción de vínculos -docentes-estudiantes; expertos-novatos, entre pares, etc- y/o regular la experiencia estudiantil -cursos introductorios, integraciones curriculares, espacios de intercambio- entre otras. Se promueve la conquista de la autonomía, no como una esencia de las personas sino como el resultado de un proceso constructivo en el marco de una formación, que refiere no sólo a la eficiencia o los logros de resultados sino a la relación de los alumnos con el conocimiento y con sus propias capacidades para ir logrando lo que al principio es una meta lejana (Sadovsky y Castorina, 2025).

En un sentido más amplio, cuando se propone intencionalmente una modalidad de acompañamiento, resulta central la confianza como una valoración del profesor respecto de la palabra y la capacidad del estudiantado por lograr las tareas que se proponen. Ello supone promover su participación, de modo tal que sus dudas, incertidumbres, idas y vueltas y aportes —aunque a veces lejanos a lo que se espera— estén presentes en los intercambios y orienten la intervención. Como ya hemos señalado, se posibilita la construcción de una posición de autonomía por parte del estudiantado.

En esos intercambios, el acompañamiento va transformando la percepción que los actores tienen de sí mismos y de los otros y, con ello, da lugar a la conquista de una nueva identidad a partir del trabajo intersubjetivo. Se avanza en producir nuevas relaciones con el conocimiento y en adoptar formas de autonomía en la participación de la experiencia formativa. Pero otorgar relevancia a las tensiones en este proceso no significa sólo dar lugar a su expresión, sino también posibilitar el análisis de la relación imaginaria que mantienen los protagonistas con sus condiciones concretas y con lo que la propuesta formativa moviliza. Es decir, las creencias que el estudiantado tiene sobre sí en el proceso formador y sobre sus avatares.

Cabe subrayar que el acompañamiento no se dirige únicamente a la actividad individual de los alumnos, sino también a la actividad colectiva. Esto involucra que la transformación educativa buscada incluye la intención de explicitar el trabajo conjunto en la formación, contribuyendo a incrementar las interacciones con los pares y con el cuerpo docente, en el planteo y resolución de problemas y en los procesos de argumentación, entre otros aspectos.

Este artículo examina el diseño de una estrategia de acompañamiento propuesta a raíz del análisis de una experiencia formativa en el dictado de una Maestría en Formación Docente de una universidad pública. Con el análisis de este caso, pretendemos contribuir a pensar de qué se trata acompañar en el nivel superior.

En las secciones siguientes se presentan los problemas identificados en la cursada de la Maestría, los análisis que se hicieron y las propuestas de modificación del plan de estudio, en particular lo que se ha denominado **“Módulo de acompañamiento y escritura académica”**. Luego se avanza en caracterizar los espacios curriculares que comprenden este módulo y las propuestas de trabajo a su interior, para ilustrar el modo en que se van creando acciones de acompañamiento que permiten a los cursantes avanzar de manera sustantiva en la carrera.

El caso de la Maestría en formación docente de la UNIPE.

La Maestría en Formación Docente es una carrera de posgrado de tipo profesional de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) y se orienta a que sus estudiantes, formadores de formadores, produzcan conocimiento y realicen intervenciones a partir del análisis situado de la actividad docente. Al mismo tiempo, cuestiona las perspectivas que conciben la formación como una mera técnica y reducen al docente a un rol de reproductor y aplicador de saberes.

Con este propósito, y desde el enfoque de la Didáctica Profesional (Pastré, Vergnaud y Mayen, 2006), la carrera busca que los formadores de formadores puedan contribuir a formar docentes autónomos y críticos y, al mismo tiempo, desarrollar una mirada analítica y reflexiva sobre las prácticas pedagógicas que les permita diferenciarse de abordajes meramente evaluativos.

La carrera tiene una duración de dos años y una vez finalizada la cursada, los maestrandos cuentan con 18 meses para elaborar y presentar su tesis que consiste en un estudio de caso centrado en el análisis de la actividad docente.

Con el fin de acompañar este proceso, la carrera ofrecía al estudiantado un espacio denominado “Taller de escrituras intermediarias y trabajo final”, ubicado en el segundo año, donde los maestrandos diseñaban su proyecto de tesis. Sin embargo, desde el inicio y a lo largo de las diferentes cohortes, se fueron registrando múltiples dificultades y problemas vinculados a esta instancia. Ello motivó un proceso de intercambio entre la comisión académica de la carrera y el cuerpo docente, así como transformaciones progresivas en la propuesta formativa.

Este trabajo se focaliza en las dificultades relativas a la producción de tesis y el diseño de una estrategia de acompañamiento para su tratamiento, aunque no fueron los únicos asuntos que analizó la comisión. La reconstrucción de la experiencia derivó en una modificación de la estructura curricular que incluyó entre otros cambios, la creación de un nuevo espacio denominado **“Módulo de Acompañamiento y Escritura Académica”**. Dicho módulo amplía y reformula el antiguo taller, e incorpora dos dispositivos: “Encuentros entre tesisistas” y “Grupo de estudio”.

El módulo constituye una respuesta institucional a partir de dificultades observadas en los procesos de escritura de proyectos y trabajos finales. Los problemas que se detallan a continuación expresan una configuración de tres aspectos: por un lado, la historia de la didáctica profesional es un campo relativamente reciente, cuya perspectiva metodológica está en desarrollo y cuyos consensos académicos se encuentran en constante revisión (Pastré, 2011). Por otra parte, al iniciar su actividad, la maestría disponía de escasos profesores especializados en la disciplina para poder asesorar a los tesisistas. Finalmente, las trayectorias profesionales de los maestrandos ingresantes, en su mayoría formadores de formadores, implican todo un proceso de revisión de sus marcos referenciales que se construyen a partir del diálogo con la didáctica profesional.

Estas condiciones académico-institucionales y profesionales dieron lugar al planteo de ciertos problemas que orientaron, a lo largo de estos años, parte de las transformaciones curriculares que hemos impulsado. Tales problemas no son casos particulares, sino una interpretación crítica de las producciones del estudiantado de la carrera, lo cual habilitó a diferentes hipótesis de trabajo que permitieron diseñar este nuevo módulo curricular.

Las problemáticas mencionadas pueden agruparse en dos ejes: 1) Las vinculadas a cuestiones epistémicas sobre la construcción y/o producción de las tesis y 2) Las vinculadas a la implementación y gestión de los proyectos de tesis.

1. Problemáticas vinculadas a cuestiones epistémicas en la construcción/producción de la tesis

Dichas problemáticas se refieren a modos de formular y conceptualizar preguntas en torno al análisis de la actividad docente. Entre las problemáticas más relevantes se puede señalar:

- Imprecisiones al formular el problema de investigación en torno al análisis de la actividad docente situada;
- Desconexión entre la enseñanza de los objetos de conocimiento y las prácticas educativas;
- Reducción del problema metodológico de las tesis a la implementación de una técnica de análisis de la actividad docente, disociándolas de otros componentes que son parte del proceso metodológico;
- Posicionamientos acríticos en la elección de instancias metodológicas y en la realización de los diálogos entre el formador de formadores y la persona docente, dando lugar a asimetrías, sesgos de miradas e intercambios estereotipados;
- Persistencia en concebir la reflexión docente como una descripción de su actividad.

2. Problemáticas vinculadas a la implementación y/o gestión de sus proyectos

Se trata de dificultades referidas a las acciones que tienen que realizar los maestrandos para dar cursos y desarrollar sus proyectos de tesis. Entre las problemáticas más relevantes se pueden mencionar:

- Dilaciones en conseguir directores de tesis y establecer un encuadre de trabajo con ese profesional tutor;
- Organizarse para implementar el plan de trabajo propuesto y cumplir los plazos de entrega previstos para la entrega del trabajo final, en particular en torno a la escritura de dicho trabajo
- Inseguridades y desorientaciones para el avance de la escritura y redacción final de la tesis.

Como se ha señalado, la comisión académica de la carrera entendió que estos problemas podían ser trabajados desde el punto de vista curricular, por un lado analizando qué espacios se ofrece, su duración y el momento en que se propone cursarlos; por otro, revisando y/o diseñando la propuesta formativa de los espacios creados y sus objetivos. En este último caso, los espacios curriculares que conforman el “Módulo de Acompañamiento y Escritura Académica” se orientaron del siguiente modo. El Taller de escritura se ocupó del proyecto de tesis bajo el supuesto de que enseñar y aprender a escribir este género textual ha de realizarse mientras se elabora un proyecto de tesis auténtico, mediante sucesivos borradores que se revisan colectivamente; en estas revisiones el trabajo entre pares, mediado por la persona docente, crea condiciones que promueven la agencia de las personas como autores. Los Grupos de Estudio se basaron en la recursividad de los contenidos, que es una clave para el proceso formador, proponen volver sobre lo visto en los diferentes espacios cursados para reelaborar lo ya conocido y plantear nuevas preguntas como una instancia decisiva para la formación. Finalmente, Encuentro entre tesis propone y habilita un espacio optativo de encuentro e interacción entre aquellos maestrandos que están realizando su tesis. Se trabaja en formato de taller, donde la participación y la implicación son procesos importantes para la consecución de la meta formativa que en este caso es la escritura de la tesis. Se promueve la socialización y el intercambio en un ambiente de confianza que fortalece la pertenencia a una comunidad académica.

A continuación, se presenta la propuesta que consta de los espacios curriculares que constituyen el “**Modulo de acompañamiento y Escritura Académica**” con el objetivo de mostrar un tratamiento posible frente a los problemas

que surgieron en la implementación de una propuesta de posgrado. Se trata de un ejemplo, entre otros, en que puede consistir un acompañamiento en este nivel, además de un aporte para la formación profesional.

El “Módulo de Acompañamiento y Escritura Académica”

Este módulo está integrado por tres espacios curriculares, que difieren en extensión y el momento en que se ofrecen. El recorrido comienza con el **Taller de escritura de proyecto de tesis I y II**: el primer tramo se dicta en el primer año de la carrera, con una carga horaria de 24 horas, y el segundo se desarrolla a lo largo del segundo año, con 64 horas. En este segundo año también se incorpora el **Grupo de estudio**, compuesto por dos tramos de 24 horas cada uno (48 hs total). Finalmente, al cierre de la cursada y una vez aprobado el proyecto de tesis, se inicia el espacio **Encuentros entre tesistas**, de carácter optativo -a diferencia de los anteriores, que son obligatorios-, con una carga horaria de 36 hs.

A continuación presentamos a cada uno de los espacios, los objetivos que se proponen y la propuesta de enseñanza que allí despliegan en base a los problemas epistemológicos y de gestión identificados a lo largo de la carrera.

a) Taller de escritura de proyecto de tesis I y II

Este espacio se propone enseñar y acompañar a los maestrandos a sacar adelante su proyecto de tesis acorde con las expectativas de la maestría. Para ello, se desarrolla según dos objetivos enlazados, realizar la tarea y reflexionar sobre la experiencia. En el primer caso, se espera que diseñen y redacten una versión completa de su proyecto de tesis, para lo cual las docentes guían y organizan intercambios que retroalimentan su elaboración. Así, al cabo de la cursada los maestrandos han de haber producido un texto que delimite un problema para indagar acerca de la actividad docente, y proponga su abordaje teórico y metodológico. El segundo objetivo del taller apunta a que se apropien de y reconstruyan para sí los conocimientos necesarios para llevar a cabo tal producción.

En este sentido, cabe la pregunta ¿Qué enseñamos y cómo acompañamos al estudiantado para que se concreten ambos objetivos? La respuesta se basa en cómo se entiende el objeto de enseñanza del taller así como su aprendizaje y su enseñanza con relación al perfil del estudiantado de esta maestría, lo que permite estimar la distancia entre sus saberes actuales y los objetivos del taller. Estas cuestiones se han expuesto en Carlino, Calderón, Roni y Rosli (2026). Aquí se subraya que, para producir sus proyectos, los maestrandos necesitan aprender a participar en novedosas prácticas de lectura, escritura y pensamiento vinculados con la investigación, una experiencia con la que, por lo general y para el caso de una maestría de tipo profesional, los maestrandos no cuentan. El taller los invita a realizar un trabajo intelectual alejado del que, como formadores de docentes, suelen llevar a cabo en las instituciones de las que proceden. Atravesar esa distancia entraña un complejo proceso, amenazado por múltiples obstáculos. Ayudar a conseguirlo exige a las docentes del taller organizar diversas instancias que a la vez enseñen cómo hacerlo, contemplen el surgimiento de dificultades, y acompañen los ensayos, los tropiezos y las sucesivas tentativas.

De acuerdo con Brown, Collins y Duguid (1989) y Lave (1991), las prácticas sociales típicas de comunidades especializadas se aprenden por participación, con guía y retroalimentación de quienes las dominan, en un recorrido no lineal sino recursivo. Así ocurre con el aprendizaje de los modos de leer y escribir vinculados con un género complejo como el proyecto de tesis. Por ello, la impericia inicial de los maestrandos para desempeñarse adecuadamente -junto con su frecuente expectativa de un proceso allanado- suele descorazonar, inhibir y eventualmente llevarlos a abandonar. Previendo los escollos del proceso y la necesidad de ayudarles a persistir para irlos enfrentando, el taller puso en marcha un dispositivo inusual de acompañamiento. Este dispositivo es el resultado tanto de la concepción de las docentes sobre el objeto de enseñanza del taller (las prácticas de escritura, lectura e investigación vinculadas con la elaboración de un proyecto de tesis), así como de su aprendizaje y su enseñanza, pero también de la puesta a prueba de diferentes configuraciones a lo largo del tiempo con distintas cohortes, hasta estabilizarse en el nuevo plan de estudios.

El dispositivo de trabajo que propone el taller es especialmente interactivo y se despliega a lo largo de un año y medio. Allí se combinan clases presenciales y clases remotas sincrónicas, con intercambios asincrónicos mediante aula virtual, encuentros en pequeños grupos y trabajo de escritura individual. Este dispositivo promueve la participación del estudiantado para que puedan acercarse progresivamente al rol de autores y productores de conocimiento basado en el análisis de la actividad docente. Una condición sostenida a lo largo del tiempo es que la ratio docente-alumno en el taller no supere los 15-20 estudiantes para permitir llevar adelante los objetivos planteados. Las docentes a cargo de cada comisión enseñan a la vez que acompañan previendo que emergerán situaciones que, para muchos participantes, suelen resultar difíciles de sobrellevar a menos que cuenten con apoyos apropiados. El conjunto de situaciones interactivas previstas entre alumnos, objeto de enseñanza, pares y docente cumplen la doble función de orientar epistémicamente y apoyar la persistencia.

¿Cómo despliega este bifacético acompañamiento el dispositivo desarrollado? Por un lado, clase a clase, la profesora propone tareas de escritura -junto con explicaciones sobre el género proyecto de tesis- para orientar el quehacer que llevará a cabo el estudiantado en lo inmediato. Y clase a clase, se revisa lo que tres o cuatro maestrandos han podido producir a partir de estas consignas. Para ello, el taller organiza en todas sus clases (presenciales o remotas sincrónicas) una actividad considerada especialmente constructiva: la revisión colectiva de borradores que presentan dos o tres estudiantes y son comentados primero por los compañeros y posteriormente por la docente. En estos intercambios, la profesora interviene al inicio -al organizar la participación de los maestrandos-, intercaladamente para resaltar, aclarar o regular sus intervenciones, y también al final -para aportar su propio punto de vista sobre el texto objeto de revisión-. Todos aprenden durante estas revisiones: el autor del texto que se comenta, los pares al ejercer el inusual rol de comentar un borrador ajeno, y la docente al acceder a la perspectiva de los alumnos. Los participantes comentan el texto para alimentar la reflexión de su autor sobre lo escrito y reimpulsar su proceso de escritura. Se destaca en este abordaje una actividad iterativa que enseña y acompaña el proceso de revisión de los maestrandos: el quehacer de comentar el texto de un par (inusual en el ámbito educativo), junto con la actitud valorizante de la docente, los ubica en un rol activo, que les devuelve una auto-imagen de que pueden asumir o avanzar y/o dominar la tarea. A la vez, les permite verse reflejados en las dificultades que enfrentan sus compañeros, lo cual contribuye a entenderlas como inherentes al trabajo que realizan, los acerca entre sí como comunidad de aprendizaje y los aleja del lugar del déficit. La tarea inusual de comentar y/o ser leído (y no meramente evaluado) es temida al inicio pero progresivamente da lugar a un ambiente de intercambio colegiado. A su vez, este trabajo se acompaña de instancias de trabajo asincrónicos, en las que la docente crea espacios interactivos donde los maestrandos pueden expresar, entre otras cuestiones, preocupaciones personales como, por ejemplo, la falta de originalidad de su problema de tesis, que los desalienta. La profesora, en sus intervenciones, suele validar su inquietud y la traduce en términos generales, como parte del quehacer de quien investiga, es decir, resignifica la preocupación como problema individual y lo considera inherente al oficio de investigar. Con este movimiento, la docente no solo intenta contener emocionalmente sino que lo hace ayudando a reflexionar sobre un quehacer investigativo, que el taller enseña a realizar. Acompaña a través de valorizar epistémicamente la preocupación que traen los alumnos y aporta clarificación que suele desarmar la preocupación a la vez que instruye.

El taller también propone “Grupos autogestionados”, que tienen por tarea revisar entre pares sus escritos borradores sin presencia docente aunque la profesora interviene para regular la actividad, que prevé que los maestrandos formulen preguntas en cada encuentro autogestivo. Por ejemplo, cuando un estudiante plantea “me está resultando difícil poder avanzar con el proyecto si todavía no terminé de definir el tema o no sé si está encaminado”, la docente transforma esa desorientación en una etapa esperable del proceso de elaborar el Planteo del problema, difícil para todos, para lo cual señala: “La consulta de [nombre omitido] probablemente describe un estado de desorientación que varios de uds. pueden estar atravesando. Elegir un tema para investigar, definir una pregunta de investigación que interese personalmente y que a la vez sea relevante para el campo, mínimamente original, viable de ser indagada en las condiciones previstas y consistente con [... el marco conceptual de la carrera] implica una tarea muy compleja para todos porque, como ven, requiere tener en cuenta a la vez numerosas variables. Voy a intentar aquí aportar algo para ver si les sirve: Sugiero que para elegir el tema piensen

especialmente en alguna situación profesional problemática que logren identificar en su ámbito de trabajo (presente o pasado) y sobre la cual les interese echar luz. Así, conviene que empiecen a pensar su problema de investigación en torno a la actividad profesional de un educador (docente, directivo, bibliotecario, supervisor, etc.) que aparece tensionada por alguna razón. Esto es lo que les va a llevar a pensar en [... los marcos conceptuales estudiados]. Es decir, mi propuesta es que partan del conocimiento que uds. han desarrollado en su propia experiencia profesional, y que solo luego apelen a la teoría (...)" De este modo, la docente propone una manera de abordar el problema que valoriza lo que sí sabe el estudiantado, lo que es su propia experiencia profesional, impulsando a construir desde allí. La intervención docente, ubicada en su zona de desarrollo próximo, devuelve una imagen de que lo que sucede es parte de lo posible y esperado en el trabajo que se realiza, procurando incidir en su autoeficacia percibida. Así, no hay mera empatía afectiva sino una propuesta de un camino de resolución a su alcance. En ocasiones similares, la profesora ha destacado que "son muy valiosos los problemas educativos que solo ustedes pueden identificar en base a sus años de experiencia". También son frecuentes los intercambios personalizados donde algunos maestrands expresan que van a abandonar el taller porque sienten que su trabajo no está a la altura de lo que se solicita. En estos casos, la docente reinterpreta su producción recordando el sentido de provisoriedad de la escritura que promueve el taller, otorga plazos ampliados y alienta a continuar el trabajo. Apunta a desarmar el drama expresado y propone un cambio en la representación de la tarea, acorde con lo que el taller enseña: la escritura académica sobrelleva numerosos ciclos provisionales hasta encontrar una versión apropiada; durante mucho tiempo no se considera terminada sino el medio para seguir pensando sobre lo que se escribe; para ello se necesita desarrollar paciencia y tolerancia hacia la frustración, así como persistir en la tarea.

En síntesis, el taller ha promovido la participación del estudiantado mediante múltiples canales, el diálogo multivoceado, y la disponibilidad de la docente para responder en forma situada. Así, se impulsa la actividad estudiantil en instancias sincrónicas y asincrónicas para intensificar el aprendizaje, que se desarrolla a propósito de la paulatina elaboración individual del proyecto de tesis y de la reflexión conjunta promovida. Durante este largo proceso, la docente organiza la tarea y contribuye de manera oportuna, a partir de emergentes, es decir, en el punto de necesidad (epistémica y subjetiva o emocional), a medida que los maestrands enfrentan los problemas implicados en la elaboración de cada apartado de su proyecto de tesis. Estas múltiples interacciones procuran "integrarlos académicamente" (Tinto, 1993). En ellas, el acompañamiento docente es tanto directo (sus intervenciones) como indirecto (las propuestas de trabajo contempladas en el diseño del taller), respecto de lo que los maestrands van requiriendo para llevar a buen puerto la elaboración de sus proyectos de tesis.

b) Grupo de estudio

El grupo de estudio conforma una configuración didáctica (Litwin, 1997) asociada al aprendizaje colaborativo. Es decir es un modo particular de desplegar la co-actividad entre docentes y estudiantes con el propósito de promover la construcción del conocimiento. Otra característica de este espacio refiere a su identidad. Su existencia no se define por un tema o producto a elaborar, sino por una experiencia a transitar, específicamente en torno al estudio, que otorga unidad a las trayectorias formativas. Según Roselli (2016), los grupos de estudio se han configurado históricamente a partir de la reflexión sobre el valor de la interacción socioconstructivista en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, también puede entenderse que un grupo de estudio constituye una manera particular de relacionarse con el saber, un modo específico de abordar un problema o un campo conceptual. En este caso, la dimensión temporal adquiere un valor central, se trata de volver sobre lo ya trabajado para posibilitar una nueva experiencia con el material de estudio. La propuesta apunta a visitar lo conocido, reinterpretar los textos previamente abordados y dotar a este movimiento de un sentido pedagógico-político. Este proceso busca favorecer el pasaje desde una relación de extrañamiento o "alienación" respecto de un campo de saber hacia una relación de "afiliación"⁶. A través de prácticas como repetir, recordar y reelaborar, el grupo habilita una elaboración intelectual de mayor dominio y promueve el desarrollo de una autonomía para moverse en el campo conceptual en cuestión.

⁶ Coulon (1995) describe este pasaje en términos de afiliación institucional. En este caso, se retoma su propuesta para reformularla como afiliación a un campo intelectual.

Desde esta perspectiva, el grupo de estudio no es una técnica de dinámica grupal ni solo un espacio de intercambio, sino una propuesta didáctica orientada a enlazar temas trabajados a lo largo de la carrera, plantear nuevas preguntas y promover una integración que habilite una afiliación progresiva y reflexiva a un campo. En este marco, el coordinador tiene un rol activo en la organización de la experiencia. Busca favorecer la interacción entre pares, propiciar la negociación y la construcción de consensos, orienta la apropiación de los contenidos y su reelaboración conceptual, así como promueve la escritura reflexiva (Miras, 2000), a partir de diferentes consignas de trabajo. Sus fuentes bibliográficas, para organizar el estudio, son provistas por los diferentes espacios curriculares cursados con anterioridad por los maestrandos y por propuestas que surgen de los intercambios con el grupo.

A continuación se presentan algunas actividades que se desarrollan en este espacio, con el propósito de acompañar a los maestrandos en su formación.

En el **trabajo con fuentes bibliográficas ya abordadas**, se distinguen dos tipos de actividades. Por un lado, el análisis de textos sistemático-expositivos, ricos en conceptos, que suelen revisitarse mediante la elaboración de mapas conceptuales para organizar el intercambio y promover un debate reflexivo (Scavino, Escandar, Blanco y Franco Accinelli, en prensa). Por otro lado, cuando los textos presentan alta densidad conceptual y una estructura explicativo-argumental compleja, el coordinador —o una persona invitada— realiza una presentación inicial que enmarca el abordaje y dinamiza el diálogo. Las preguntas pueden orientarse tanto a la estructura general del texto como a la interpretación de pasajes significativos, incorporando en algunos casos referencias al paratexto para ampliar la contextualización.

En ciertas ocasiones, estas actividades habilitan una participación más activa de los maestrandos: no solo proponen materiales para revisar, sino también sugieren dinámicas de trabajo y campos de problemas a abordar. Para ello, el coordinador dialoga previamente con ellos sobre sus intereses, la modalidad que plantean y el modo en que consideran que su propuesta puede aportar a su proceso formativo

En cuanto a los **espacios de asesoría para la selección de direcciones de tesis**, se discuten tanto criterios de elección como estrategias de contacto con posibles directores. Asimismo, se ensayan redacciones de mensajes de presentación y se socializan estrategias de búsqueda de perfiles pertinentes, entre otros aspectos.

Finalmente, algunas actividades se orientan a la **elaboración de consignas de integración** que requieren que los maestrandos justifiquen o argumenten a partir de sus propuestas de trabajo final, de su experiencia académico-profesional y de los distintos espacios curriculares cursados. Dado que la Didáctica Profesional constituye el marco conceptual de la carrera, se invita a establecer diferencias, comparaciones y articulaciones con los saberes de la didáctica general, las didácticas específicas y los saberes pedagógicos y curriculares construidos a lo largo de su trayectoria.

Con este mismo propósito integrador, también se desarrollan actividades para explorar conceptos y analizar la compatibilidad —o no— entre nociones de distintos campos disciplinares. Por ejemplo, se propone comparar la noción de dispositivo didáctico colectivo de la Didáctica General (Falconi, 2025) con los conceptos de género y estilo de la Clínica de la Actividad (Clot, 2014), trabajados en el primer año de la maestría. Otra modalidad consiste en consignas donde los maestrandos deben fundamentar por qué seleccionan determinados temas para sus proyectos de tesis.

En síntesis, el grupo de estudio constituye una propuesta de acompañamiento, a partir de los problemas identificados en el análisis de las trayectorias estudiantiles en el transcurso de la carrera, orientada a promover la afiliación intelectual a un campo de saber y la autonomía estudiantil en torno a las posibilidades de analizar, justificar y argumentar en dicho campo.

c) **Encuentro entre tesistas**

Este apartado describe el espacio curricular optativo denominado "Encuentro entre tesistas". Su objetivo es acompañar a los maestrandos en la etapa final de desarrollo, concreción y escritura de la tesis, atendiendo las

dificultades propias de esta fase. Se busca consolidar el rol investigador iniciado durante seminarios y talleres, promoviendo el tránsito desde la posición de docente formador hacia la de investigador y analista de prácticas didácticas situadas. En una maestría destinada a formadores de formadores, este proceso adquiere especial complejidad, ya que implica revisar prácticas institucionalizadas, problematizar supuestos pedagógicos y construir una mirada analítica y reflexiva sobre las propias intervenciones en contextos educativos específicos.

La etapa final del posgrado, centrada en el desarrollo y comunicación de la investigación, constituye un momento particularmente complejo. Ello se debe tanto a las exigencias académicas y metodológicas como a las condiciones institucionales en que se inscribe. La escritura de la tesis es reconocida como una instancia crítica, porque exige articular saberes teóricos, decisiones metodológicas y análisis empírico en una producción académica original. Aunque el recorrido curricular previo brinda herramientas conceptuales y metodológicas, la transición hacia una producción autónoma suele verse afectada por la discontinuidad en la tarea, la dificultad para sostener tiempos regulares de escritura y la sensación de aislamiento.

Tal como señala Carlino (2005), estas condiciones inciden significativamente en el retraso o incluso en el abandono de la tesis, lo que evidencia que las dificultades no responden únicamente a carencias individuales, sino también a factores institucionales que no contemplan las particularidades de esta etapa formativa.

En este contexto, la creación de una unidad curricular destinada al acompañamiento sistemático de los tesisistas y a la interacción entre pares busca favorecer la culminación efectiva de la carrera. Este espacio se ofrece a maestrandos con proyecto de tesis aprobado por la Comisión de Maestría y se desarrolla durante los dieciocho meses posteriores a la finalización de la cursada. Cuenta con una carga horaria de 36 horas en modalidad bimodal, organizada en encuentros sincrónicos mensuales y actividades asincrónicas en aula virtual. La coordinación está a cargo de un docente de la maestría, responsable del diseño y ejecución de actividades orientadas a la socialización de procesos de investigación, al fortalecimiento del perfil investigador y al intercambio con otros actores académicos vinculados al análisis de prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, la escritura de la tesis se concibe como un proceso de aprendizaje, entendido como construcción de significados en contextos intersubjetivos donde intervienen saberes diversos (Castorina y Sadovsky, 2021). En coherencia con este enfoque, el espacio adopta el formato de taller, dispositivo que privilegia la participación y la reflexión sobre la práctica, en la línea del aprender haciendo (Ander-Egg, 1999). La escritura y la investigación se comprenden así no solo como producciones individuales, sino como prácticas sociales y formativas sostenidas en el intercambio. En este sentido la noción de comunidad de aprendizaje adquiere relevancia en la formación de tesisista porque permite superar la lógica individualizante y establecer metas compartidas, favoreciendo la persistencia y el compromiso (Scavino, Gizirian y Grego, 2025).

Para organizar el taller, es necesario trabajar con tres dimensiones claves: el estado de avance de las tesis de los maestrandos, sus demandas formativas y las tareas que están llevando a cabo en sus tesis mientras cursan el taller. El diseño de este se construye de manera situada, a partir de un diagnóstico inicial de necesidades de los tesisistas, lo que otorga una base común, flexibilidad y pertinencia. Este momento es crucial para conocer sus expectativas y construir estrategias frente a los desafíos que supone la investigación y la escritura.

El desarrollo de cada encuentro, combina discusión de producciones individuales con reflexión colectiva e incluye la participación de graduados recientes y docentes invitados, quienes aportan su experiencia en trabajo de campo, análisis de datos y escritura académica.

Es posible identificar necesidades vinculadas al trabajo de campo, análisis de datos y escritura académica, especialmente en la construcción de categorías teóricas y empíricas y en la articulación entre el marco conceptual y los registros producidos. Estas demandas orientan el trabajo hacia lo que los propios tesisistas denominaron la "cocina de la investigación", que supone procesos intermedios de producción de conocimiento que suelen invisibilizarse en la escritura final, pero resultan decisivos para su concreción. La explicitación de esta "cocina"

permite desnaturalizar la investigación que supone la tesis como producto acabado y revalorizarla como proceso formativo.

El sentido de este espacio radica en generar condiciones institucionales que posibiliten el diálogo, la reflexión compartida y la puesta en acción de los marcos conceptuales trabajados a lo largo de la carrera. En este punto, resulta pertinente retomar las dimensiones de acompañamiento a la graduación planteadas por Tinto (2021), en tanto el trabajo desarrollado fortalece la percepción de los tesisistas como sujetos capaces, integrados a una comunidad académica que sostiene y legitima sus procesos de aprendizaje.

En un contexto donde la escritura de tesis continúa siendo un punto crítico en la formación de posgrado, la institucionalización de espacios como "Encuentro entre tesisistas" constituye un aporte para mejorar las trayectorias académicas, reducir el abandono en esta etapa final y fortalecer el desarrollo profesional del colectivo docente, específicamente el de los formadores de formadores. Al mismo tiempo, esta experiencia plantea desafíos que requieren reflexión permanente, entre ellos el equilibrio entre acompañamiento y autonomía, la atención a la heterogeneidad de los avances individuales y el sostenimiento del trabajo de los maestrandos con sus tesis a lo largo del tiempo.

Conclusión

A lo largo del trabajo se propuso mostrar el significado educativo y una forma posible de organizar el acompañamiento en el nivel superior, específicamente en una carrera de posgrado. Se parte de una definición polisémica y proteiforme del acompañamiento, lo cual advierte que avanzar en esta línea implica saber leer los problemas de modo situado, esto es atendiendo a la manera en que se enlazan las historias de vida de las personas en formación, las reglas de funcionamiento del nivel educativo en cuestión y los objetivos formativos de un plan de estudios.

El acompañamiento no implica una receta ni la mera implementación de dispositivos previamente definidos, sino el análisis de las problemáticas estudiantiles, advertidas a la luz de los objetivos que se buscan alcanzar. Dichos objetivos se desprenden de un plan de estudios que establece una secuenciación y unos contenidos distribuidos por espacios curriculares que no son naturales ni obvios, y sobre los cuales el estudiantado debe lograr enlazar, comprender y elaborar. Al mismo tiempo, la carrera que nos ocupa, asume expectativas para ciertos modos de desempeño de sus estudiantes; en este sentido, aunque no siempre, las propuestas de trabajo de los espacios curriculares promueven determinados desempeños. Sin embargo, incluso en estas instancias, la transferencia hacia la elaboración de propuestas personales y la inscripción en un campo académico-profesional no constituye una transición directa, y en algún punto esto es lo que demanda la elaboración de un trabajo final de la carrera de posgrado.

Así, el acompañamiento, para la carrera en cuestión y en función de los problemas identificados, involucra intercambios de revisión entre pares sobre los proyectos de trabajo final, con la mediación docente necesaria para intervenir, promover la autonomía autoral y sostener al estudiantado en momentos de quiebre o abandono. Al mismo tiempo, se propuso trabajar en la integración de saberes y en la posibilidad de enunciar asuntos conceptuales para afiliarse a un campo de saber. En estos casos, la persona docente busca generar espacios de intercambio intelectual no sólo entre pares, sino también con participación de especialistas. Finalmente, respecto de las formas del hacer, se intentó crear condiciones para que el estudiantado se viera en espacios donde tuviera mayor protagonismo, tomara decisiones como experto y analizara la propia experiencia. Así, una comunidad de aprendizaje entre colegas, conducida por un referente, creó condiciones para promover y consolidar el desempeño profesional esperado en estas instancias, siempre en articulación con el trabajo desarrollado por las direcciones de proyectos.

En otras palabras, el acompañamiento implica el diseño de intervenciones destinadas a que un sujeto -en este caso, un profesional- asuma un rol activo en un campo de saber y de hacer al que aspira sumarse y/o actualizarse. La enseñanza refiere a la transmisión de un producto cultural; el acompañamiento, en cambio, se dirige a una persona

y la ayuda a ingresar en una escena educativa y a participar de ella para alcanzar el objetivo formativo. En este punto, consideramos que actúa en una zona de desarrollo próximo. Así, el acompañamiento, como se señaló al inicio del trabajo, no solo implica una transformación cognoscitiva o en los modos de conceptualizar, sino también un trabajo sobre la implicación y el reconocimiento de un otro, que habilite la incorporación del sujeto a una comunidad y legitime su modo de participar.

En síntesis, el diseño de acompañamientos fortalece las carreras de posgrado, teniendo en cuenta sus espacios curriculares, el análisis de la experiencia formativa que estas promueven, y la autoría del estudiantado. La propuesta esbozada tiene como única pretensión abrir un diálogo productivo con otras carreras de posgrado, para iniciar un camino colectivo de intercambio y análisis sobre la formación docente y los puntos más problemáticos para el desarrollo profesional. Los asuntos aquí enunciados no están acabados; existen otros aspectos que pueden ser considerados y que nosotros apenas hemos formulado. El inicio de un diálogo permitirá ampliar la experiencia y formular nuevos diseños de posgrado, con el fin de mejorar sustantivamente la calidad de la formación docente. El aporte de estas formas de acompañamiento, aunque tenga rasgos específicos vinculados con la particularidad de la carrera presentada, puede generalizarse a otras maestrías del país. Este enfoque supone una reconfiguración e intensificación del compromiso institucional con las carreras que se dictan en la universidad pública. Esta organización no disminuye la responsabilidad ni el esfuerzo de los maestrandos; por el contrario, lo resignifica, apuntando a una mayor calidad académica en sus trabajos finales y abriendo, como se ha dicho, una conversación del campo académico acerca de la naturaleza del posgrado y los procedimientos institucionales en las condiciones sociopolíticas en las que se desarrolla.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41–62.
- Carlino, P., Calderón, L., Roni, C., & Rosli, N. (2026). Taller de proyecto de tesis: Enseñar escritura académica desde el enfoque de producción auténtica. *Revista Praxis*, 30(1).
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Castorina, J. A., & Sadovsky, P. (Coords.). (2021). *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Problemas conceptuales*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Clot, Y. (2014). Géneros y estilos profesionales. *Análise ergonômica do trabalho e formação*, 10(1).
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior: Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social: Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Ediciones UNGS.

Falconi, O. (2025). Aportes para el análisis y desarrollo didáctico en las instituciones educativas: Trabajo de enseñar y evaluar y dispositivo didáctico colectivo. *Revista Análisis de Práctica*, 4, 15–42.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65–80. <https://www.researchgate.net/publication/39137339>

Moll, L. (1990). Introducción. En L. Moll (Comp.), *Vygotsky y la educación*. Aique.

Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. En L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63–82). American Psychological Association.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

Pastré, P. (2011). La didáctica profesional: Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización. *Education, Sciences & Society*, 2(1).

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145–198.

Paul, M. (2021). El acompañamiento, una nebulosa. En A. Pereyra & L. Calderón (Comps.), *Didáctica profesional y trabajo docente*. UNIPE.

Rémery, V., Masdonati, J., & Mayen, P. (2021). Introducción: Experiencia en prácticas de apoyo y asesoramiento para adultos. *L’Orientation scolaire et professionnelle*, 50(1). <https://doi.org/10.4000/osp.13973>

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219–280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Sadovsky, P., & Castorina, J. A. (Coords.). (2025). *Las relaciones entre desigualdad y conocimiento en las prácticas educativas*. UNIPE Editorial Universitaria.

Scavino, M., Gizirian, M., & Grego, C. (2025). Comunidades de aprendizaje en la formación de posgrado. *Revista Análisis de Práctica*, 4, 43–70.

Scavino, C., Escandar, P., Blanco, C., & Franco Accinelli, A. (en prensa). Mapas conceptuales: Herramientas gráficas para el trabajo docente y del/la estudiante. En L. Natale, M. L. Molina, & P. García (Coords.), *En carrera II: Producción de géneros académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Terigi, F. (2021). *El acceso al nivel superior como transición educativa* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=QqH_SMEpqUQ

Tinto, V. (1993). Toward a theory of doctoral persistence. En *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (pp. 230–256). University of Chicago Press.

Tinto, V. (2021). *Ingresos e ingresantes a la universidad* [Conferencia].

Vercellino, S., & Pogré, P. (Comps.). (2023). *Transiciones: Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. UNRN.

Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Fecha de recepción: 26-12-2025

Fecha de aceptación: 20-04-2026