

DIRECTOR

NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTORAS ADJUNTAS

MARÍA DEL CARMEN PARRINO

MARÍA EUGENIA GRANDOLI

ASISTENTE EDITORIAL

NICOLÁS REZNIK

www.revistas.untref.edu.ar | raes@untref.edu.ar

DIRECCIÓN

Director/ Norberto Fernández LAMARRA (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Directoras adjuntas/ María del Carmen PARRINO (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) y María Eugenia GRANDOLI (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Asistente editorial / Nicolás REZNIK (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

COMITÉ EDITORIAL

Sonia ARAUJO (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Roberto FOLLARI (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Ana María GARCÍA DE FANELLI (Centro de Estudios de Estado y Sociedad/ CONICET, Argentina)

Elisa LUCARELLI (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Carlos MAZZOLA (Universidad Nacional San Luis, Argentina)

Estela MIRANDA (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Fernando NÁPOLI (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)

Augusto PÉREZ LINDO (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)

Rosa PÉREZ DEL VISO DE PALOU (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Alicia VILLAGRA DE BURGOS (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina)

Pablo VAIN (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

COMITÉ ACADÉMICO INTERNACIONAL

Robert ARNOVE (Universidad de Indiana, Bloomington - EEUU)

Andrés BERNASCONI (Universidad Andrés Bello, Chile)

Stefano BOFFO (Universidad de Sassari/ Politécnico de Turín, Italia)

José Joaquín BRUNNER (Fundación Chile, Chile)

Roberto CARNEIRO (Universidad Católica Portuguesa)

Pierre CAZALIS (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario – OUI, Canadá)

María Isabel DA CUNHA (Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil)

José DIAS SOBRINHO (Universidad Estatal de Campinas/ Universidade de Sorocaba, Brasil)

Ángel DÍAZ BARRIGA (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Erwin EPSTEIN (Universidad de Loyola, Chicago - EEUU)

Miguel Ángel ESCOTET (Instituto de Educación Superior Intercontinental de la Empresa, España.)

Ángel FACUNDO (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia)

José FERREIRA GOMES (Universidad de Porto, Portugal)

José Luis GARCÍA GARRIDO (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)

Ana Lucia GAZZOLA (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en Am. Lat. y el Caribe)

Francesc IMBERNÓN (Universidad de Barcelona, España)

Jean Pierre JALLADE (Investigador independiente, Francia)

Francisco LÓPEZ SEGRERA (Global University Network for Innovation/ Universidad Politécnica de Cataluña, España)

María Beatriz LUCE (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Elvira MARTÍN SABINA (Universidad de la Habana, Cuba).

Enrique MARTÍNEZ LARRECHEA (Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay)

Pedro MELO (Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil)

José-Ginés MORA (University of London, Gran Bretaña)

Marília COSTA MOROSINI (Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur, Brasil)

Luis Enrique OROZCO (Universidad de Los Andes, Colombia)

Patricia POL (Universidad París XII, Francia)

Claudio RAMA (Investigador independiente, Uruguay)

Daniel SCHUGURENSKY (Universidad de Toronto, Canadá)

Carlos Alberto TORRES (University of California, EEUU).

Carlos TÜNNERMANN (UNESCO, Nicaragua)

EVALUADORES DE ESTE NÚMERO

Marisa Alvarez, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Silvia Liliana Amarilla, Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay)
Fany Gisela Arrese, Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)
Josefina Bailey-Moreno, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México)
Gabriela Baltodano-García, Universidad Autónoma de Nuevo León (México)
Facundo Berriolo Balay, Universidad de la República (Uruguay)
Angélica Buendía Espinosa, Universidad Autónoma Metropolitana (México)
Omar Cabrales Salazar, Universidad Militar Nueva Granada (Colombia)
Liliana Calderón, Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
Gladys Calvo, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Celia Carrera Hernández, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (México)
Nicolás Chuchco, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Ricardo Cuenca, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)
Mayra D'Armas Regnault, Universidad Estatal de Milagro (Ecuador)
Gabriela Daher, Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)
Patricia Del Regno, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Juan Ferrante, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)
Claudia Finkelstein, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Manuel Flores-Fahara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México)
Eduardo Galak, Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
Lorenzo García Martín, Universidad Complutense de Madrid (España)
Ana Sofía Gaviria Cano, Universidad Católica de Pereira (Colombia)
Marcela Groppo, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Argentina)
Blas Yoel Juanes Giraud, Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" (Cuba)
Jimena Kohan, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Karina Lastra, Universidad Nacional de San Martín (Argentina)
Alejo Levoratti, Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
Óscar Hugo López Rivas, Universidad de Guatemala (Guatemala)
Elisa Lucarelli, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Cristina Magno, Universidad Nacional de Hurlingham (Argentina)
Consuelo Manosalba, Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
Perla Meléndez, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (México)
Leticia Mirás, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Marjorie Morales-Casetti, Universidad de La Frontera (Chile)
Rosana Pasquale, Universidad Nacional de Luján (Argentina)
Mariela Patrignani, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
Ana Cecilia Pérez, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
Jorge Enrique Pérez Lara, Universidad Autónoma del Estado de México (México)
Nancy Ponce Carbajal, Universidad Autónoma de Nuevo León (México)
Salvador Ponce Ceballos, Universidad Autónoma de Baja California (México)
María Isabel Pozzo, Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
Yonatan Puón Castro, Universidad Autónoma de Puebla (México)
Nicolás Resnik, Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
Ethel Natalia Revello Barovero, Universidad Nacional de Tierra del Fuego (Argentina)
Marco Antonio Rodríguez, Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)
Olga M. Saavedra, Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
Andrés Santos Sharpe, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Carolina Scavino, Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)

Antonella Schifrin, Universidad Nacional de La Matanza (Argentina)

Rosana Sosa, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

Lucrecia Agustina Sotelo, Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Argentina)

Juan Suasnábar, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

David Guadalupe Toledo Sarracino, Universidad Autónoma de Baja California (México)

Pilar Traverso, Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

Analía Umpierrez, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

María Eugenia Verdugo-Guamán, Universidad de Cuenca (Ecuador)

Miriam Vilca Arana, Universidad Nacional San Luis Gonzaga (Perú)

ÍNDICE

Editorial

- 7 Por Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA, María del Carmen PARRINO y María Eugenia GRANDOLI

Artículos

- 13 **La pertinencia de la educación superior como un componente de la calidad.** Por Rosana Claudia PARTAL, María Tatiana GORJUP y Hernán Pedro VIGIER.
- 33 **Trayectorias educativas y desigualdad: claves para repensar el acceso, la permanencia y el egreso universitario.** Por Gabriel ERRANDONEA.
- 47 **Los sistemas de información en la educación superior en Uruguay: desafíos de una gobernanza fragmentada.** Por Emiliano CLAVIJO y Leandro PEREIRA DE LOS SANTOS.
- 63 **La reversión de la brecha de género en la educación superior argentina: impacto en la matrícula, la graduación y los campos de estudio.** Por Ana GARCÍA DE FANELLI.
- 81 **TIC, políticas lingüísticas y reproducción social en la educación superior argentina: lecciones del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras.** Por Víctor MONTOYA, Valentina SALAS GANDUR y Mercedes FOLIGNA.
- 98 **Política lingüística y micropolítica institucional en la educación superior argentina: sentidos, tensiones y apropiaciones a partir de las experiencias con el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE).** Por María Ivana DELFINO.
- 110 **Procesos de aprendizaje y lectura de textos académicos en inglés desde una perspectiva formulaica.** Por María Angélica VERDÚ y Magdalena ZINKGRAF.

- 126** **¿Quiénes son? Un acercamiento a la experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras desde la mirada de estudiantes del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano.** Por Paula GIMÉNEZ.
- 141** **Los inicios universitarios: un tiempo de enseñanza desde la actitud de hospitalidad.** Por Virginia FACHINETTI y Mabela RUIZ BARBOT.
- 155** **Perfil del ingresante y del egresante: análisis de un profesorado de educación física en la Argentina.** Por Graciela Silvina ARECES, Martín Gustavo FARINOLA e Ianina TUÑÓN.
- 169** **La llegada a una propuesta curricular innovada como hito biográfico en una universidad del conurbano argentino.** Por Mara MATTIONI.
- 181** **El acompañamiento en el nivel superior: diseño, experiencias y aprendizajes en una maestría de formación docente.** Por Carolina SCAVINO, José Antonio CASTORINA, Paula CARLINO, Liliana CALDERÓN y Patricia MOSCATO.
- 196** **Concepciones del rol de tutores noveles de maestría: un estudio en Ciencias Sociales y Humanas en Uruguay.** Por Lilián BENTANCUR.
- 212** **Concepciones del docente universitario en el acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis de pregrado. Una práctica compleja.** Por Jesús Alejandro MUÑIZ LOREDO.
- 228** **La construcción del conocimiento profesional docente: un estudio de las reflexiones de una estudiante del Profesorado de Ciencias Biológicas durante su primera práctica profesional.** Por Mara Yanina MARTINEZ, María Florencia DI MAURO y Basílica GARCÍA.

Editorial

Por Norberto Fernández Lamarra, María del Carmen Parrino y María Eugenia Grandoli

El trigésimo segundo ejemplar de la Revista Argentina de Educación Superior (RAES), contempla diversos artículos que actualizan y enriquecen la problemática propia del nivel superior, a través de la participación de diferentes equipos de investigación de Argentina y de otros países de América Latina. El resultado de este trabajo se hace presente en nuestras páginas, actualizando y renovando la reflexión y la perspectiva universitaria actual.

La educación superior, en los últimos años, absorbe y refleja buena parte de la problemática social y económica coyuntural, propia de América Latina, en la que se hallan inmersas nuestras universidades.

En Argentina, las restricciones presupuestarias no sólo se sostienen en el tiempo sino que se intensifican, colocando a las instituciones en una dolorosa y difícil situación que afecta cada vez más a docentes y personal administrativo. La investigación científica también sufre el deterioro y la reducción del presupuesto, incrementando el riesgo de la continuidad de las investigaciones y de la producción de nuevos conocimientos ante la falta de los recursos adecuados. Al mismo tiempo, las universidades se encuentran interpeladas a rendir cuentas sobre el uso de los fondos públicos, en una tensión constante entre la autonomía universitaria y las crecientes exigencias de transparencia y responsabilidad institucional.

En este contexto, la universidad debe enfrentar las exigencias propias de la calidad, sometida tanto a la mirada de organismos nacionales e internacionales como al escrutinio de la comunidad académica. Dichas demandas se reflejan en los resultados de la formación de sus graduados, en los productos derivados de sus actividades de investigación y extensión, y en la exigencia social de mantener una presencia activa en su territorio, del que muchas veces parece sentirse ajena.

Los vertiginosos avances tecnológicos exigen a su vez adecuación de sus estructuras a los requerimientos impuestos, como así también la formación de sus cuadros docentes y administrativos para dicho desafío. La Inteligencia Artificial (IA), si bien brinda soluciones, también se emplaza en la más acuciante de sus exigencias. En relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, profesores y alumnos se ven demandados por exigencias de las nuevas tecnologías, en cuanto a las nuevas formas de enseñar y de aprender y la incorporación de la IA en todas sus facetas.

Si bien los artículos reflejan algunas de estas particularidades, varios de ellos ponen su foco en los estudiantes y en los desafíos que deben enfrentar para salir airoso de sus trayectorias educativas y finalizarlas con la graduación. Desde la etapa de inicio a la educación universitaria, el capital académico acumulado a su ingreso, seriamente afectado por los efectos de la pandemia, se combina con las dificultades propias de enfrentar las carreras desde el primer contacto con las aulas universitarias. En este sentido, diversas investigaciones y experiencias destacan la necesidad de un acompañamiento en todas las etapas de la educación de grado y posgrado, en particular durante el proceso de elaboración de tesis y tesinas.

Entre otros temas de actualidad se destacan un grupo de cuatro artículos que analizan los resultados del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE), implementado en Argentina para

becarios de los programas PROGRESAR y Manuel Belgrano, constituyendo una política lingüística orientada a democratizar el acceso a los idiomas desde la perspectiva de la incorporación como una herramienta para el futuro laboral y profesional de los estudiantes.

En cuanto a los artículos de este número, damos inicio con un texto de Rosana Claudia Partal, María Tatiana Gorjup y Hernán Pedro Vigier, “La Pertinencia de la Educación superior como un componente de la calidad”. Este texto examina la evolución teórica y metodológica del concepto de pertinencia como una dimensión esencial e indiscutible de la calidad en la Educación Superior, considerando que el valor social y público de las universidades radica en su capacidad para responder a las necesidades y problemas de su entorno. Mediante una revisión bibliográfica, el estudio transita desde los enfoques cuantitativos tradicionales, centrados en estadísticas económicas y de gestión, hacia una perspectiva cualitativa que incorpora el impacto social, la equidad, la inclusión, el aprendizaje basado en competencias y la inserción laboral de los egresados. Finalmente, tras analizar cómo diferentes políticas públicas promueven este principio, los autores exponen una estrategia metodológica cualitativa y exploratoria orientada a identificar dimensiones e indicadores claves que permitan fundamentar y estructurar una propuesta concreta para medir la pertinencia en el contexto universitario argentino.

Seguidamente el artículo “Trayectorias educativas y desigualdad: claves para repensar el acceso, la permanencia y el egreso universitario”, de Gabriel Errandonea ofrece un planteamiento teórico-analítico orientado a desnaturalizar y repensar el concepto de trayectoria educativa en la educación superior, cuestionando aquellas perspectivas que la confunden con un itinerario ideal, normativo, puramente administrativo o medido únicamente por el rendimiento académico. El artículo propone una definición situada, relacional y multidimensional de las trayectorias reales, concibiéndolas como espacios de negociación entre la estructura social y la agencia estudiantil. Para ello, estructura una matriz analítica compuesta por cinco dimensiones interdependientes: la estructural-interseccional dada por el peso del origen socioeconómico y el capital cultural; la institucional-organizacional, que refiere a cuestiones propias de la oferta y del diseño del sistema; la subjetiva-disposicional, en relación con percepciones, expectativas y disposiciones de los estudiantes; la contextual-contingente, que refiere a las condiciones locales e históricas, y la temporal, dada por los ritmos diferenciados que no responden a la linealidad. El documento entiende que comprender las trayectorias en toda su complejidad biográfica y de discontinuidad legítima es indispensable para diseñar políticas universitarias orientadas a reconocer la diversidad de los recorridos estudiantiles reales en los que transcurre la educación superior.

Damos continuidad con el artículo de Emiliano Clavijo y Leandro Pereira de los Santos, titulado “Los sistemas de información en la educación superior en Uruguay: desafíos de una gobernanza fragmentada”. Los autores analizan la evolución histórico-institucional y la fragmentación de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGEd) superior uruguaya, destacando una fuerte y persistente tensión entre lo técnico y lo político. A través de un enfoque cualitativo y documental, se examina cómo la gobernanza fragmentada y la autonomía de las instituciones educativas han heredado una arquitectura de datos dispersa, con serias limitaciones para la interoperabilidad y un rezago en los procesos que incorporan datos. El documento evidencia cómo los diferentes ciclos políticos de los últimos setenta años han reconfigurado constantemente esta disputa, dificultando la creación de un espacio de gobernanza común que favorezca una gestión eficiente y transparente, y resulte atenta a los desafíos de los sistemas de información contemporáneos.

Ana María García de Fanelli, en su artículo “La reversión de la brecha de género en la educación superior argentina: impacto en la matrícula, la graduación y los campos de estudio”, analiza de manera cuantitativa y descriptiva el fenómeno global de la reversión de la brecha de género en la educación superior, donde la matrícula y la graduación femenina superan a la masculina. Los resultados revelan que la reversión en la matrícula comenzó en los años ochenta, mientras que la reversión en la graduación ocurre a comienzos de los noventa. El artículo atribuye esta tendencia a factores socioeconómicos, demográficos y a mejores comportamientos cognitivos y conductuales de las mujeres en la escuela media, que se trasladan

posteriormente a la educación superior. En cuanto a los campos de estudio, el único ámbito donde aún no se ha revertido la brecha de género es el de las ciencias aplicadas, que incluye las disciplinas STEM. Sin embargo, se registra un crecimiento sostenido de la presencia femenina entre estudiantes y graduados en diversas disciplinas profesionales y científicas. El documento reflexiona sobre la necesidad de implementar encuestas longitudinales en Argentina para investigar a fondo las causas del abandono masculino, las elecciones de carrera y los estereotipos vigentes, permitiendo así el diseño de políticas públicas e institucionales más eficientes.

Los autores Víctor Montoya, Valentina Salas Gandur y Mercedes Foligna, presentan el artículo “TIC, políticas lingüísticas y reproducción social en la educación superior argentina: lecciones del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras”. Este texto se ocupa de evaluar críticamente el mencionado Programa (PFCLE), implementado en Argentina durante 2022 y 2023 como una política lingüística virtual de alcance nacional para becarios y becarias vulnerables de los programas PROGRESAR y Manuel Belgrano, revisando la tensión entre la democratización cultural y la reproducción social. La investigación analiza las tasas de aprobación en relación con variables demográficas, territoriales y de conectividad. El estudio muestra que el acceso y el uso desigual de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) operan no sólo como un indicador socioeducativo indirecto, sino como un factor de exclusión digital y de selección diferencial que condiciona la formación lingüística, lo que destaca la necesidad de planificaciones públicas sostenidas y estructurales que trasciendan la mera virtualización, para contrarrestar de manera efectiva las desigualdades socioeconómicas preexistentes.

Dando continuidad al tema de políticas lingüísticas, la autora María Ivana Delfino presenta el artículo “Política lingüística y micropolítica institucional en la educación superior argentina: sentidos, tensiones y apropiaciones a partir de las experiencias con el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE)”. Este trabajo desarrolla un análisis cualitativo, crítico e interpretativo del mencionado Programa, para ello examina la dimensión micropolítica del programa a través de tres categorías emergentes: sentidos, tensiones y apropiaciones. Se evidencia un espacio donde las lenguas extranjeras se resignifican como un derecho a la educación, en relación al sentido; si bien, se enfrentaron desafíos dados por la sobrecarga operativa de la masividad, la falta de criterios de acreditación y la asimetría de las decisiones de diseño, presentadas en forma de tensiones. Además, se observa un rol activo y creador de los actores institucionales locales en la producción de materiales didácticos propios y la reescritura de sus propias narrativas institucionales en modo de apropiaciones. No obstante, la abrupta interrupción del financiamiento en 2024 deja en evidencia la fragilidad y desarticulación estructural que amenazan a las políticas públicas de inclusión lingüística en contextos de desigualdad.

El artículo “Procesos de aprendizaje y lectura de textos académicos en inglés desde una perspectiva formulaica” continúa con el desarrollo de la temática, a través del trabajo de las autoras María Angélica Verdú y Magdalena Zinkgraf. El texto adopta un enfoque interpretativo-cualitativo para analizar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de un curso de inglés dictado en la Universidad Nacional del Comahue. La propuesta pedagógica en modalidad híbrida guiaba a los estudiantes en la concientización y reconocimiento de las regularidades estructurales y las secuencias formulaicas recurrentes en los trabajos académicos. Los desafíos y logros identificados en la voz de los participantes evidencian que, a pesar de las dificultades iniciales para interpretar textos ajenos a sus disciplinas y la adaptación a un entorno virtual externo, el abordaje formulaico explícito mitiga la reticencia hacia el inglés académico y dota a los futuros profesionales de herramientas estratégicas y transversales para la internacionalización de sus trayectorias y la consulta autónoma de bibliografía especializada.

Mientras que el artículo que presenta Paula Giménez, “¿Quiénes son? Un acercamiento a la experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras desde la mirada de estudiantes del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano”, revisa otra perspectiva del mencionado Programa (PFCLE). El análisis de la propuesta virtual del Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín reveló que, si bien la virtualidad federalizó el acceso, también expuso problemáticas estructurales de

desgranamiento debido a incompatibilidades horarias y brechas de conectividad digital en los sectores vulnerables. A través de encuestas y entrevistas, se evidenció que los estudiantes que completaron los cursos resignificaron el aprendizaje de lenguas según variadas representaciones lingüísticas, eligiendo el idioma tanto por afinidad e inmersión cultural como por utilidad estratégica para sus trayectorias profesionales y su posterior inserción laboral.

El artículo que presentan las autoras Virginia Fachinetti y Mabela Ruiz Barbot, “Los inicios universitarios: un tiempo de enseñanza desde la actitud de hospitalidad” es un estudio cualitativo con enfoque cuasi etnográfico que analiza cómo los docentes de los primeros semestres en las Facultades de Medicina y Psicología de la Universidad de la República (Udelar) despliegan una pedagogía de la hospitalidad para mitigar la desafiliación y el anonimato provocados por la masificación estudiantil. A través de observaciones de aula y entrevistas en profundidad en contextos presenciales y virtuales, la investigación demuestra que la actitud hospitalaria se operacionaliza mediante el "bienvenir" y el "acompañar" como referentes pedagógicos afectivos, una constante disponibilidad y receptividad sincrónica y asincrónica para dar lugar a las dudas del estudiante, y un posicionamiento empático que atiende las sensibilidades del ingresante considerado "extranjero". El análisis revela que las prácticas de acogida y la presencia del docente como "rostro visible" de la institución resultan determinantes para que los estudiantes asimilen las nuevas lógicas universitarias, doten de sentido a la experiencia académica y consoliden un lazo de permanencia y pertenencia institucional.

Mientras que los autores Graciela Silvina Areces, Martín Gustavo Farinola y Ianina Tuñón, analizan el “Perfil del ingresante y del egresante: análisis de un profesorado de educación física en la Argentina”. Este estudio descriptivo, exploratorio y transversal analiza y compara cuantitativamente los perfiles socioeconómicos, culturales y deportivos de ingresantes y egresados de cohortes del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), con el propósito de aportar evidencia empírica frente al estancamiento de las tasas de graduación mediante el procesamiento de encuestas semiestructuradas. Los resultados evidencian un sesgo de selección sociocultural en la graduación universitaria, donde la internalización de un fuerte capital cultural y deportivo en el hogar actúa como el principal factor predictivo del éxito académico aportando datos de valor estratégico para el diseño de políticas institucionales orientadas a la retención y la equidad educativa en contextos de alta vulnerabilidad social.

El artículo “La llegada a una propuesta curricular innovada como hito biográfico en una universidad del conurbano argentino” de Mara Mattioni analiza el trabajo docente y las innovaciones curriculares en la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). Se centra en la carrera de Medicina a través de un enfoque metodológico biográfico. La investigación da cuenta de cómo se pone en marcha un diseño curricular innovado, situado territorialmente y diferenciado del paradigma tradicional. A través de las historias de vida de las entrevistadas, se conceptualiza la noción de alcanzar la docencia no como un hecho fortuito, sino como un hito biográfico que entrelaza su proyecto de vida con el institucional y su territorio como un acto de devolución social.

Los autores Carolina Scavino, José Antonio Castorina, Paula Carlino, Liliana Calderón y Patricia Moscato presentan el artículo “El Acompañamiento en el nivel superior: diseño, experiencias y aprendizajes en una maestría de formación docente” revisando el caso de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). La respuesta ante la dificultad de finalizar los estudios con la escritura de la Tesis consistió en introducir un Módulo de Acompañamiento y Escritura Académica, compuesto por talleres de escritura de proyecto, los grupos de estudio y encuentros entre tesis, como dispositivos interactivos y recursivos que utilizan la revisión colectiva de borradores y las prácticas complejas de lectura y escritura científica, tratando también de fortalecer la autoeficacia, el sentido de pertenencia y la autonomía de los estudiantes.

Dando continuidad al tema de Posgrado, el artículo “Concepciones del rol de tutores noveles de maestría: un estudio en Ciencias Sociales y Humanas en Uruguay” de Lilián Bentancur, es un estudio cualitativo que explora

cómo tutores noveles de maestrías conciben su rol y afrontan la supervisión de tesis, una tarea docente avanzada que impacta la conclusión de las mismas. A partir del análisis de las entrevistas, se identifica un espacio de resultados compuesto por distintas concepciones del rol de complejidad creciente: la instrumental con el tutor como guía y corrector de la escritura académica; la procedimental como garante de la lógica y el rigor del proceso de investigación; la formativa como promotor de investigadores autónomos con voz propia; y la transformadora como acompañante en un proceso íntimo de compromiso ético, humano y afectivo. En este proceso los tutores enfrentan limitaciones de tiempo y una desatención institucional caracterizada por la falta de normativas claras, la invisibilidad y el carácter honorario de la función, lo que genera una demanda de espacios formativos prácticos basados en el intercambio de experiencias, talleres de conversación y herramientas específicas para el análisis de datos y el acompañamiento de la escritura.

“Concepciones del asesor universitario en el acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis de pregrado. Una práctica compleja” es el trabajo que presenta Jesús Alejandro Muñiz Loredó. Se reitera en él la dificultad ante el desarrollo y la finalización de la tesis, uno de los mayores desafíos para los estudiantes universitarios que exponen deficiencias en la escritura académica. Ante esto, surge el "acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis", una práctica formativa y multidimensional en la que el director guía al tesista mediante un espacio dialógico y colaborativo para consolidar sus competencias discursivas y científicas. Esta investigación adopta un diseño interpretativo con un enfoque cualitativo, recolectando datos mediante encuestas exploratorias y entrevistas semiestructuradas aplicadas a directores de una universidad pública en México. El análisis de los datos muestra que la alfabetización académica es el andamiaje fundamental de la tesis, pero requiere de cambios institucionales y curriculares que alivien las tensiones de los asesores y transformen la escritura en una práctica continua y compartida.

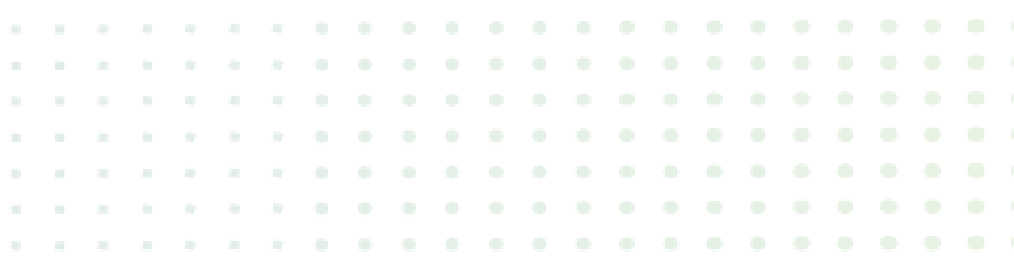
Las autoras Mara Yanina Martínez, María Florencia Di Mauro y Basílica García presentan el artículo “La construcción del Conocimiento Profesional Docente: un estudio de las reflexiones de una estudiante del Profesorado de Ciencias Biológicas durante su primera práctica profesional”. Este estudio analiza el Desarrollo Profesional Docente y la construcción del Conocimiento Profesional Docente en un estudio de caso, de una estudiante del profesorado de Ciencias Biológicas, utilizando como marco el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente y el modelo Casa del Caracol. A través de un análisis cualitativo de su diario, portafolio y reflexión final, se identificaron registros de reflexión y se analiza su impacto, como así también redes de crecimiento no lineales que incorporan los imprevistos del aula. El trabajo ratifica al docente como un práctico reflexivo y demuestra que la complejidad de la reflexión varía según el momento, transitando desde decisiones instrumentales urgentes en la acción directa de la clase hasta análisis teóricos más profundos en las etapas de evaluación posteriores.

Los invitamos a la amena lectura de estos textos comprometidos con la universidad actual y sus diferentes problemáticas. Agradecemos el trabajo de los autores y de los evaluadores del presente número y los invitamos a continuar enviándonos artículos académicos, logros de la investigación y del trabajo en la universidad.

Los saludamos muy afectuosamente y esperamos encontrarnos nuevamente en el próximo número 33 de la RAES.

Equipo Editorial RAES, mayo de 2026

Artículos



La pertinencia de la educación superior como un componente de calidad.

Relevance as an Essential Component of Higher Education Quality.

Por Claudia PARTAL¹, María Tatiana GORJUP² y Hernán Pedro VIGIER³.

Partal, C., Gorjup, M. T. y Vigier, H. P. (2026). La pertinencia de la educación superior como un componente de calidad. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 13-32.

Resumen

Sobre la base de la importancia que actualmente reviste la medición de la calidad en la educación superior, particularmente en el nivel universitario, este trabajo tiene como objetivo proponer un modelo de medición de la Pertinencia en la educación superior, entendida como uno de los componentes fundamentales de su calidad. Para ello, se realiza un análisis exhaustivo del concepto de Pertinencia, sustentado en una revisión detallada de la bibliografía especializada, y se examina su relevancia dentro de los procesos de evaluación de la calidad educativa. Se identificaron coincidencias conceptuales presentes en las distintas definiciones de Pertinencia, destacándose las siguientes dimensiones: la relación con la sociedad (responder a sus necesidades y exigencias), la renovación de la enseñanza y el aprendizaje, la vinculación con el mundo del trabajo y la relación con el sistema productivo. Posteriormente, se analizó si esas dimensiones eran consideradas por las tres herramientas actuales de medición de la calidad universitaria: las utilizadas por las Agencias de Acreditación de Universidades, los Rankings Universitarios Mundiales más reconocidos y los métodos de medición de la calidad de los servicios. Como conclusión, se observa que la Pertinencia constituye un componente esencial de la calidad de la educación universitaria; sin embargo, aún no es plenamente contemplada por las metodologías de evaluación vigentes. Esta situación abre la posibilidad de perfeccionar los indicadores existentes y fundamenta la propuesta de una nueva forma de medición de la Pertinencia en la educación superior.

Palabras Clave pertinencia / universidad / calidad / sociedad / indicadores

¹ Universidad Provincial del Sudoeste, Argentina / cpartal@upso.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-4147-7820>

² Universidad Provincial del Sudoeste, Argentina / tatiana.gorjup@upso.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-2632-5976>

³ Universidad Provincial del Sudoeste, Argentina / hvigier@upso.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0003-0774-8620>

Abstract

Based on the current importance of measuring quality in higher education, particularly at university level, this study aims to propose a model for measuring relevance in higher education, understood as one of the fundamental components of its quality. To this end, an exhaustive analysis of the concept of relevance was conducted, supported by a detailed review of specialized literature; and its significance within educational quality assessment processes was examined. As a result, conceptual convergences were identified among the various definitions of relevance, and three outstanding dimensions were recognized: the relationship with society (responding to its needs and demands), the renewal of teaching and learning, the connection with the world of work, and the link with the productive system. Subsequently, an analysis was carried out to determine whether these dimensions are considered by the three current tools used to measure university quality: those employed by University Accreditation Agencies, the most recognized Global University Rankings, and Service Quality Assessment Models. In conclusion, although relevance is found to be an essential component of university education quality, it is not yet fully addressed by existing evaluation methodologies. This situation opens the possibility of improving current indicators and supports the proposal for a new approach to measuring relevance in higher education.

Key words relevance / university / quality / society / indicators.

Introducción

La calidad es un concepto instalado hace décadas en la agenda de la educación, especialmente en la universitaria, se afianzó aún más con el surgimiento de los modelos de aseguramiento y evaluación de la calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) (García Gil, et al., 2021). Y, con base en un trabajo sobre la calidad de la educación superior titulado “Impacto social de la Educación Superior” del año 2018 (Partal et al.), donde se relevan las definiciones del concepto de calidad de distintos autores y organismos dedicados al tema, se observan dimensiones muy diferentes como eficiencia y eficacia, excelencia, transformación, perfección, valor por el dinero, cumplimiento de objetivos institucionales en función de la Pertinencia, procesos, producto, mejora continua, pero sobre todo el impacto social en cuanto al bienestar de la comunidad. En este contexto, en el presente trabajo se abordará la Pertinencia en tanto dimensión del concepto de calidad de la Educación Superior.

Desde la Reforma Universitaria, hace 100 años, se enfatizó la significación de la Pertinencia de la educación superior respecto a la sociedad en la que ella radica, tanto a nivel regional como mundial. Desde este enfoque, se debe considerar a la educación superior como un “bien público con Pertinencia social” (Ordorika, 2018). Dias Sobrinho (2008) coincide y define a la Pertinencia como una dimensión esencial de la calidad, al afirmar que lo que le da contenido a la misma es el valor social y público de las realidades de las comunidades en las que se insertan las instituciones educativas. Establece que indicadores de Pertinencia y relevancia social deben ser indiscutiblemente incluidos en los procesos de aseguramiento de la calidad (Bernheim, 2000; Fernández Lamarra y Cóppola, 2007).

Estos autores vinculan directamente el concepto de Pertinencia con la definición de calidad educativa y cuestionan la creencia errónea de que la Pertinencia se alcanza únicamente mediante la excelencia académica, como si esta constituyera un atributo intrínseco de aquella. Para los autores mencionados, la Pertinencia implica la capacidad de las universidades para contribuir a la solución de los problemas y necesidades del entorno social en el que se encuentran insertas.

En términos conceptuales, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007), “La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la Pertinencia, y dos elementos de carácter operativos: la eficacia y la eficiencia” (p. 27), observamos que dentro de los componentes relevantes se tienen en cuenta los de orden social como la Pertinencia. La UNESCO, desde 1998 a la fecha y los Organismos dedicados a la temática e inclusive antes, como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México desde el año 1989, al igual que los informes seleccionados de Ecuador y Colombia, al definir la calidad en la educación lo relacionan indefectiblemente con la Pertinencia. En este sentido, establecen que una educación de calidad debe contribuirse respecto a las necesidades y problemas que surjan de la sociedad. Asimismo, algunos autores (Pérez Juste, 2005; Murcia Peña, 2009) sostienen, como se afirma en la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES, U., 2018), que la calidad tiene que estar conjugada con la Pertinencia y el impacto en su entorno social, de modo que se logre una verdadera inserción de los jóvenes en el mercado laboral.

En términos metodológicos y de medición, según Charlot (1994), las políticas de educación inicialmente estuvieron dominadas por problemáticas y metodologías cuantitativas, trataban problemas de deserción y de afectación de recursos apoyándose fuertemente en los elementos estadísticos. Se definió así, a la calidad de la educación por un indicador cuantitativo, con el fin de definir políticas educativas orientadas a resolver los problemas de desarrollo económico y social, cualquiera sea el país en cuestión, y el de la contribución que la educación podía aportar a ese desarrollo. De este modo, solo se consideraban aspectos económicos, de gestión administrativa y de recursos (como docentes, materiales, cantidad de habitantes escolarizados, entre otros).

Con el tiempo se ha establecido que era necesario realizar un análisis amplio de los problemas de la calidad de la educación con el fin de introducir un enfoque cualitativo a dichas políticas. De este modo, se considerarían los problemas que involucran a la sociedad, sus decisiones, sus relaciones, contradicciones y sobre todo el problema

de la significación social, teniendo en cuenta todos los actores intervinientes en las políticas de educación (Jodelet, 2011; Pérez López, 2023).

Esto se vincula a las distintas concepciones de Pertinencia que, si bien difieren entre ellas, hay coincidencia en que se basa en el papel, rol o función que cumple la educación superior, por un lado, para dar respuestas a las necesidades y demandas sociales, localidad, región o país, y por otro, a su adecuación a las exigencias de una sociedad cambiante.

Este enfoque cualitativo de las políticas de educación incluiría la Pertinencia como parte de los componentes de calidad de la educación, pero no sólo vinculada a la eficacia con que utiliza sus recursos.

A partir de lo anterior, es posible observar que la Pertinencia es uno de los temas imperiosos en el constante debate internacional sobre la educación superior y junto al de calidad, fue parte de la agenda de consultas regionales que la UNESCO llevó a cabo para la preparación de la gran Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, desarrollada en París en octubre de 1998 (Bernheim, 2000; García Guadilla, 2008). Diversos autores (Malagón, 2003; Almonacid et al, 2009; García Guadilla, 2008; Pérez López, 2023) comparten que la Pertinencia de la educación superior se ha convertido en un objeto de estudio y guía para el diseño de políticas, presentes y futuras del ámbito educativo.

Por otro lado, en palabras de Hernández y Rodríguez (2015), la ANUIES (2000) planteó, en el marco del Plan Nacional de Educación Superior, que la educación superior en el futuro deberá aumentar “su capacidad de respuesta a los planteamientos que impone el desarrollo, así como su eficacia ante las exigencias de los sectores productivos y los distintos sectores de nuestra sociedad” (p. 38).

A medida que el concepto de calidad en la educación superior ha ido evolucionado, han surgido diversas metodologías para medirla. Entre las más destacadas, se encuentran los Rankings Universitarios Mundiales, que no sólo permiten evaluar el desempeño de las universidades, sino que también facilitan comparaciones entre ellas. Por otro lado, las Agencias de Acreditación de IES realizan evaluaciones más exhaustivas, basadas en los objetivos institucionales específicos de cada universidad. Finalmente, se encuentran las herramientas de medición de servicios, como la educación, cuya importancia radica en su capacidad para incrementar la satisfacción y lealtad de los estudiantes, entendidos como clientes de los servicios educativos (Partal et al., 2022)

Partiendo del contexto de la calidad en la Educación Superior, el objetivo general del presente artículo es desarrollar una propuesta de medición de la Pertinencia en la educación superior. Para ello se propone: a) identificar las dimensiones y los indicadores del concepto de Pertinencia, que se utilizan para su medición; b) analizar su aplicabilidad y/o relevancia en relación con las metodologías de medición de la calidad en el contexto universitario argentino y c) proponer un esquema de medición de la Pertinencia.

La Pertinencia en el marco de las Políticas Públicas

Coronado-García y Estévez-Nenninger (2016) establecen que la sociedad observa que se cumple la función de la universidad por el éxito que tienen sus egresados en el mundo laboral de la comunidad en el que se insertan, por sus competencias y su profesionalismo. Afirman que las Instituciones de Educación Superior (IES), además de formar profesionales, a través de sus funciones de investigación, de extensión y de la divulgación de la cultura, se ven impulsadas a obtener resultados pertinentes para la sociedad. Según Alfaro y Heredia (2024) las políticas públicas en educación deben enfocarse en mejorar la coordinación entre las necesidades de formación y las oportunidades que ofrece el mercado laboral, teniendo en cuenta las características específicas del sector universitario y no universitario, con las particularidades de cada región en la que las instituciones operan. En este sentido, la renovación de la enseñanza, la actualización de la currícula y el aprendizaje basado en competencias, son clave para la modernización y relevancia de los programas académicos (Hamid-Betancur et al., 2017). De esta

forma se permite que los egresados no solo tengan un conocimiento profundo de su área de estudio, sino que también estén mejor preparados para enfrentar los desafíos del mundo laboral y contribuir al desarrollo económico y social, vinculando la formación con el sector productivo. Por lo tanto, el enfoque basado en competencias refuerza la Pertinencia de la educación superior, haciendo que el aprendizaje sea más práctico, adaptable y orientado a resultados concretos (Hernández & Rodríguez, 2015; Sánchez, 2020). Entre la bibliografía, también se señala que la Pertinencia debe abordar, además, aspectos como la ampliación del acceso y la generación de mayores oportunidades para participar en la educación superior durante las diferentes fases de la vida (UNESCO, 1998).

A continuación, se describen las diferentes acciones llevadas a cabo en diferentes países tendientes a promover la Pertinencia en la Educación Universitaria, que tienen en cuentas estos conceptos mencionados a priori:

En el caso de Argentina, desde el Ministerio de Educación (ME) se han llevado a cabo diversas acciones que tuvieron como fin promover la Pertinencia de la educación universitaria. Se promocionaron Proyectos para la Mejora de la Carrera de Enfermería con el fin de cubrir la necesidad relevada en el país de contar con esta formación según los estándares nacionales e internacionales; se fomenta la creación y el fortalecimiento de Escuelas de Educación Profesional en universidades de gestión pública, financiando diseños de propuestas formativas que permitan a los jóvenes contar con competencias técnicas para su inserción laboral en escenarios de constante cambio tecnológico y se estableció un listado de carreras estratégicas, consideradas como prioritarias para formar a futuros profesionales en sectores de alto impacto productivo y social. Además, la Ley de Educación Superior N° 24521 establece en su artículo 2°, inciso a) que es responsabilidad principal e indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre otras: “a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley”. Como se ha mencionado, el aprendizaje basado en competencias pretende ofrecer una manera de atender a las necesidades de la sociedad actual, en primera instancia, en el ámbito laboral y, luego, en el educativo (Marín, 2018; Sánchez, 2020; Pérez López, 2023). Siguiendo esta línea, el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) presentó en el año 2018, la “Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina”, donde estableció una necesaria adecuación de los planes de estudios y de los diseños curriculares, que permita actualizar la Educación en Ingeniería apoyando un aprendizaje activo y centrado en el estudiante, incluyendo el desarrollo de las competencias Genéricas Políticas, Sociales y Actitudinales (Cukierman y Kalocai, 2019).

En México, el gobierno que estuvo a cargo desde 1994 al año 2000 planteó un Programa de Desarrollo Educativo (PDE) que consideraba a la educación como un factor estratégico del desarrollo, de modo de brindar mejor calidad de vida y permitir el aprovechamiento de las oportunidades vinculadas a la ciencia, la tecnología y la cultura de ese momento (Alcántara, 2008). Se establecieron como objetivos la equidad, la calidad y la Pertinencia de la educación. En el año 2000 el concepto de competencia se incorporó en las políticas educativas internacionales a raíz del proyecto Tuning en Europa. Y en el 2004 el proyecto Tuning América Latina (PTAL) se propaga en los programas de desarrollo educativo en México. Además, implementaron el Plan Sectorial en la Educación de México 2013-2018 que tiene una política educativa que incorpora los enfoques por competencia en el currículo, desde el nivel básico hasta el nivel superior.

En este sentido, la Unión Europea (UE) según la visión de numerosos autores, ha establecido entre sus principales políticas en materia de educación, la definición de las competencias claves (Valle & Manso, 2013). Según Gordon et al. (2009) los jóvenes necesitan una extendida gama de competencias (competencias lingüísticas, interculturales y empresariales avanzadas y tecnológicas) para su futuro desarrollo personal y profesional de modo de facilitar su inserción en una sociedad globalizada, diversa y en permanente cambio (Gértrudix Barrio, 2009). La política educativa de la UE para esta primera década del siglo XXI, se basa en el aprendizaje permanente como el aprendizaje por competencias, relacionados íntimamente, que surge como causa y consecuencia de los desafíos de la sociedad contemporánea (Gértrudix Barrio, 2009; Valle & Manso, 2013). Se entiende como un servicio tanto para el desarrollo de la persona como para una mejor adaptación al mercado laboral. Sin perder de vista que el

currículum basado en competencias no debería adecuarse solamente al mercado o sector productivo sino también incluir competencias como la reflexión, el sentido crítico o implicación social, que al ser más difíciles de evaluar no suelen incorporarse al currículum (Galdós & Català, 2017).

Asimismo, la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) de 2018 estableció que las autoridades de las universidades públicas deben asumir la responsabilidad del diseño e implementación de políticas que, entre otras acciones, definan la calidad educativa con la participación activa de los principales actores sociales. Estas políticas deben incorporar indicadores adecuados a las características y objetivos formativos de cada institución, considerando valores como la inclusión, la diversidad y la Pertinencia. Además, se destacó que, en ejercicio de su autonomía responsable, las universidades deben comprometerse a avanzar de manera sostenida en su capacidad para responder a las necesidades de los estudiantes y del entorno social en el que operan (Rodríguez-Ponce et al., 2009).

Metodología

Con el propósito de establecer, a partir de la literatura académica especializada, un estado del arte centrado en la identificación y análisis del concepto de Pertinencia educativa y de sus principales componentes, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sistemática y documental. Esta revisión incluyó tanto fuentes académicas, como artículos científicos, como documentos institucionales producidos por organismos nacionales e internacionales dedicados a la educación superior. El objetivo de esta estrategia metodológica fue construir una base teórica sólida que permitiera fundamentar una concepción integral y actualizada de la Pertinencia en la educación superior, la cual sirviera de sustento para el diseño de un modelo de medición de dicho constructo. De esta forma, se recopilaron y analizaron las definiciones de Pertinencia en el período comprendido desde el año 1995 al año 2017, período en el que se observa una evolución significativa del concepto en los marcos normativos y académicos internacionales. La selección de este rango temporal respondió a la necesidad de incluir tanto los documentos fundacionales de la UNESCO (1995, 1998), como los aportes teóricos y empíricos más recientes de autores latinoamericanos y europeos.

En una primera etapa, las definiciones identificadas fueron organizadas en la Tabla 1, a fin de sistematizar la información según autor, año y enunciado conceptual. Posteriormente, se efectuó un análisis comparativo y de contenido, con el propósito de reconocer los elementos comunes y las divergencias teóricas presentes en las distintas definiciones. A partir de este proceso, se extrajeron las dimensiones conceptuales y los indicadores clave que permiten operacionalizar el concepto de Pertinencia educativa en el marco de un instrumento de evaluación institucional.

Esta metodología, de carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo, permitió identificar las principales tendencias discursivas y enfoques dominantes en torno a la Pertinencia, así como también delimitar los componentes esenciales que la configuran como categoría central para el análisis y la medición de la calidad en la educación superior.

Tabla 1-Definiciones de Pertinencia-

Autor/es/Organismos	Año	Definición
UNESCO	1995	<p>“Pertinencia significa el papel y el lugar de la educación superior en la sociedad y que abarca por tanto su misión y sus funciones, sus programas, su contenido y sistemas de suministro, así como la equidad, la responsabilidad y la financiación, insistiendo al mismo tiempo en la libertad académica y la autonomía institucional como principios subyacentes de todos los esfuerzos por garantizar y mejorar la pertinencia” (p. 15).</p> <p>“La pertinencia debe pues abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema educativo en su conjunto.” (p. 29)</p>
	1998	<p>“La pertinencia de la educación superior alude a la capacidad de los sistemas educativos y de las instituciones para responder a las necesidades de su localidad, región o país”(p. 52)</p> <p>“La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. ” (p. 2)</p>
Michael Gibbons	1998	<p>“...en términos de pertinencia, las universidades deben funcionar en un entorno más amplio y más complejo del que existía cuando se convirtieron en instituciones dedicadas a la investigación básica después de terminada la segunda guerra mundial.” (p. 35)</p> <p>“las universidades más pertinentes serán aquellas que hagan sentir su presencia dentro de esa gama de contextos de problemas, en formas que faciliten el logro de sus metas institucionales. Las universidades pertinentes serán capaces de poner la colaboración y el uso de recursos compartidos en el corazón de su sistema de valores.” (p. 41)</p>
Rojo Pérez, N.	1999	<p>“La pertinencia de la educación superior es por definición, adecuación a los problemas que le atañen; ... a las necesidades de la sociedad en las que están insertas; adecuada interpretación de los problemas que la definen como tal y al mismo tiempo clara visión de lo que debe ser su accionar futuro, de lo que el cuarto nivel de enseñanza debe aportar al contexto social y cultural en el cual se inscribe.” (p. 74)</p>
Bernheim, C. T.	2000	<p>“Una definición de pertinencia radica en el papel que cumple y el lugar que ocupa la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sociales” (Conferencia regional Latinoamérica y caribeña) (p. 188)</p> <p>“Al referirse a la pertinencia de la educación superior es preciso ampliar el concepto de pertinencia social. ... no solo debe dar respuesta a las demandas de la economía o el sector laboral, sino que tiene que tener en cuenta los desafíos, retos y demandas que al sistema de educación superior impone la sociedad en su conjunto, ...” (p. 182).</p>
García Guadilla	2003	<p>“El concepto de pertinencia ... es fundamental para garantizar al máximo que los esfuerzos realizados por todos los actores interesados en el desarrollo de un capital intelectual y ético deseado, respondan a los fines de una sociedad involucrada en un desarrollo socialmente sostenible” (p. 26)</p>
Malagón, L. A.	2003	<p>“Las fuentes para una mayor pertinencia y para la definición de las profesiones, debe involucrar, además de los sectores productivos, aquellos sectores “productivos”, que parecieran no orbitar en los espacios dominantes de la economía” (p. 18).</p>
Cabrera, V. A.	2005	<p>“El grado de pertinencia social de un programa o institución se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y de transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, presumiblemente como efecto del cúmulo de aportes que realiza dicho programa” (p. 2).</p>

Perez Juste	2005	“La pertinencia de la educación superior se considera primordialmente en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio con el Estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación (Conferencia Mundial de Educación Superior (Paris, 1998)” (p. 16)
Silvio, J.	2006	“La pertinencia consiste en la adecuación de la educación al contexto social en el cual se desempeña la persona, en el ámbito grupal, organizacional, comunitario y social” (p. 10).
UNESCO	2007	“La pertinencia de la educación alude a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas ... exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad...” (p. 41)
Dias-Sobrinho	2012	“...la pertinencia en educación debe aportar un valor público y social. Ella se refiere al papel que la educación ha de cumplir relativamente a la sociedad y lo que ésta espera de aquélla (Bernheim, 2009, p. 268)” (p. 624)
Tristancho, S. L. Z., Lozano, J. J. M., y Ortega, M. V	2014	“El término pertinencia se refiere a la congruencia, orientación, vinculación, inherencia, oportunidad; para las universidades la pertinencia es un principio donde se fundamenta su responsabilidad social” (p. 3)
Hernández, J. M. y Rodríguez, J.	2015	“La pertinencia educativa sólo tiene que ver con la parte social cuando dice que ésta “es el grado en que la educación responde a los problemas, demandas y expectativas de la sociedad (Gago, 2002: 10)” (p. 35). “La satisfacción de expectativas y necesidades sociales define la calidad de la educación como funcionalidad o pertinencia (De la Orden, 2007: 17)” (p. 35).
Coronado-García, M. A., y Estévez-Nenninger, E. H.	2016	“Pertinencia social se entiende en este proyecto desde una perspectiva amplia, como la contribución o conjunto de respuestas que proporciona cada IES a la solución y atención de diversas necesidades, demandas y problemas cambiantes de la sociedad” . (p. 176).
Hamid-Betancur et al.	2017	“La pertinencia del programa se aborda desde los siguientes cuatro estudios: 1) ... identificar las necesidades y requerimientos del entorno laboral ... en términos productivos y de competitividad, tecnológicos y de talento humano y las acciones del programa para atenderlos; 2) ... la necesidad social del programa en la metodología que se ofrece; 3) ... las necesidades formativas en la región de influencia del programa; y 4) estudios y/o proyectos ... que propendan por la modernización, actualización y pertinencia del currículo de acuerdo con las necesidades del entorno”. (p. 98). “La pertinencia social es definida como el grado de correspondencia que debe existir entre las necesidades sociales e individuales que se pretende satisfacer con la educación universitaria y lo que realmente se llega a alcanzar” (p. 99).

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la tabla es posible observar que el concepto de Pertinencia fue ampliándose en el tiempo, pasando de una visión más economicista o tecnicista a un aspecto que involucra a la sociedad y a la cultura. Este concepto se encuentra estrechamente vinculado con la calidad educativa y ha adquirido un carácter prioritario en la agenda de los organismos internacionales dedicados a la evaluación y el desarrollo de la educación superior. Al respecto, los autores con una visión del concepto más acotada, al definirlo privilegian los aspectos que determinan los intereses del sector productivo y de alguna forma buscan una adecuación del sistema universitario al sistema de producción (Malagón, 2003). Por otro lado, Bernheim (2002), Dias Sobrinho (2008), y Galdós y Catalá (2017), entre otros, señalan que la noción de Pertinencia en la educación superior no ha sido considerada en su sentido más amplio, ya que ha quedado limitada a las demandas del ámbito laboral y productivo. Desde esta perspectiva, se propone ampliar su alcance para revalorizar el papel fundamental que la educación superior desempeña en la sociedad

(Coronado-García y Estévez-Nenninger, 2016). Otros estudios destacan que, para las universidades, la Pertinencia debe ser entendida como un principio de responsabilidad social (Ortega, 2015; Galdós & Catalá, 2017).

Con base en las definiciones de la Tabla 1, surge que el concepto de Pertinencia puede definirse como el grado de coherencia, adecuación y compromiso que guarda la educación superior con respecto a las necesidades, expectativas y transformaciones sociales, culturales, económicas y ambientales de su entorno, en los distintos momentos del desarrollo humano y colectivo. Implica la capacidad de las instituciones de educación superior para responder de manera crítica, creativa y ética a los desafíos contemporáneos, articulando sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, con los valores de equidad, diversidad, responsabilidad social y sostenibilidad (UNESCO, 1995, 1998, 2007; Bernheim, 2000; García Guadilla, 2003; Dias-Sobrinho, 2012; Coronado-García y Estévez-Nenninger, 2016). Desde esta perspectiva, la Pertinencia no se restringe a la adecuación de la educación a las demandas del mercado laboral o del sistema productivo (Malagón, 2003; Hamid-Betancur et al., 2017), sino que abarca una visión más amplia que reconoce la función social y cultural de la educación superior como agente de transformación y desarrollo humano sostenible (Rojo Pérez, 1999; Galdós & Catalá, 2017). En consecuencia, la Pertinencia educativa debe entenderse como un principio orientador de la calidad, que integra dimensiones de acceso y participación democrática, inclusión cultural, articulación con el mundo del trabajo, y contribución activa al fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto (UNESCO, 1995; Tristancho et al., 2014; Ortega, 2015).

A partir del análisis de las definiciones presentadas (correspondientes a autores u ofrecidas por organismos internacionales), se identificaron los siguientes aspectos comunes:

a-La relación con la sociedad (responder a sus necesidades y exigencias): esta dimensión se refiere al compromiso de las IES con su entorno social, entendido como la capacidad de responder de manera pertinente y contextualizada a las demandas, expectativas y desafíos de los diversos actores sociales que integran los ámbitos locales, regionales y nacionales en los que dichas instituciones se insertan (UNESCO, 1995; Gibbons, 1998; Bernheim, 2000; Malagón, 2003; Ortega, 2015; Coronado-García y Estévez-Nenninger, 2016).

b-Tener en cuenta en la formación la función social de la universidad: Según Hamid-Betancur et al. (2017), la Pertinencia trasciende una visión meramente económica. Su complejidad y alcance en la sociedad del conocimiento exigen una conceptualización acorde con los lineamientos del Banco Mundial, la UNESCO y la ANUIES. En esta línea, Galdós y Catalá (2017) sostienen que la universidad debe promover un entorno donde el conocimiento genere oportunidades individuales y colectivas, respondiendo no solo a las demandas del mercado, sino también a las necesidades sociales. Esto reafirma su responsabilidad social e institucional en la mejora del entorno en el que actúa.

c-Vinculación con el mundo del trabajo: La UNESCO (1998) establece que “el objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinarias, centradas en las competencias y aptitudes, ya que preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad” (p. 105). Se observa que ha surgido un nuevo paradigma en el que las universidades, además de generar conocimiento, apoyan las economías locales y regionales, en pos de mejorar el bienestar de los ciudadanos, ofreciendo profesionales calificados a la sociedad. Otros autores, (Malagón, 2003; Ortega 2015; Hamid-Betancur et al., 2017; Alfaro & Heredia, 2024), comparten esta visión, y consideran que la educación superior debe apropiarse de una cultura empresarial necesaria para facilitar su integración al mundo del trabajo y responder a las necesidades y requerimientos del entorno laboral.

d-Renovación de la enseñanza y el aprendizaje: Los procesos de aprendizaje y el desarrollo de competencias para responder a un entorno cambiante son aspectos centrales de la Pertinencia (Malagón, 2003; García Guadilla, 2008). Esta debe analizarse desde diversos enfoques: los nuevos perfiles profesionales, una educación orientada al aprendizaje, la producción de conocimiento, la función social de las IES y la evaluación institucional en los distintos niveles del sistema educativo (Bernheim, 2000). En la misma línea, Fuentes, R. et al. (2015) incorporan los ejes

definidos por la UNESCO (2005), que incluyen la renovación de la enseñanza y el aprendizaje, el fortalecimiento de la investigación y la responsabilidad de la educación superior frente a otros niveles educativos.

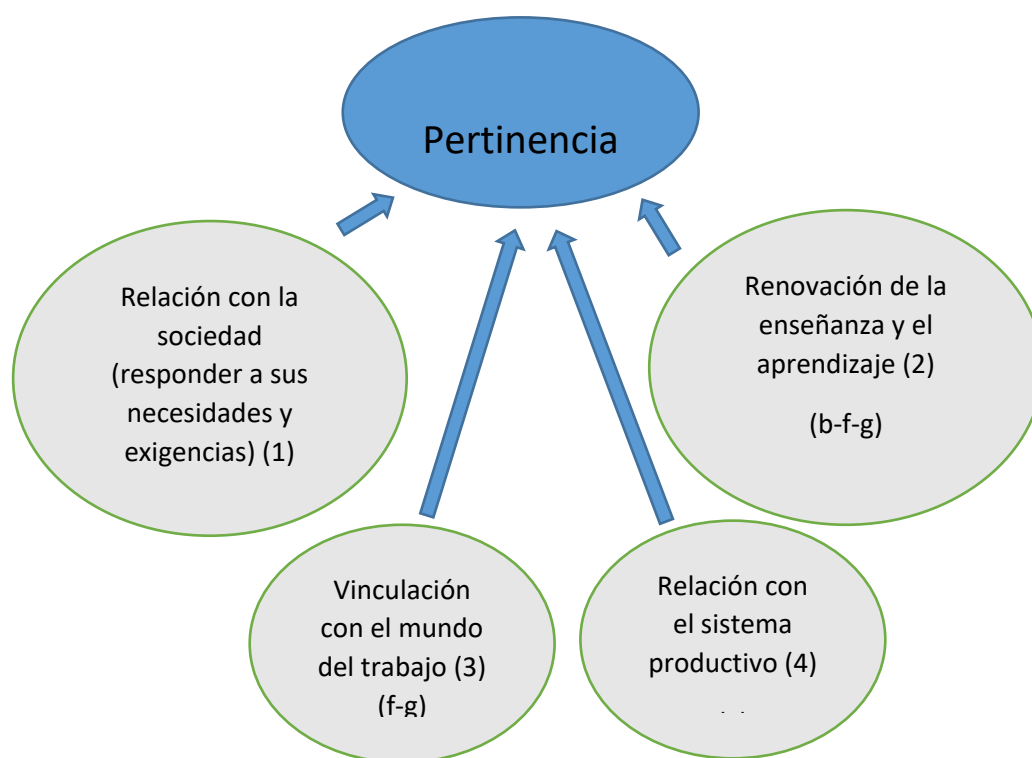
e-Relación con el sistema productivo: La Pertinencia se fortalece cuando el sistema universitario se integra al ámbito productivo, compartiendo con él valores como la flexibilidad, la calidad y la competitividad (Malagón, 2003). Este autor sostiene que el conocimiento constituye tanto el eje del quehacer universitario como la base de los sistemas de producción, evidenciado en proyectos innovadores desarrollados junto con empresas. Ortega (2015) agrega que la Pertinencia social implica un modelo que articule a los distintos actores, reforzando la necesidad de vincular la formación universitaria con el sector productivo, en respuesta a las demandas sociales y estudiantiles (Hernández & Rodríguez, 2015).

f-Valoración de la diversidad cultural, flexibilidad y adaptabilidad de la oferta académica: La UNESCO (1998) destaca la necesidad de un nuevo modelo de educación superior, centrado en el estudiante y adaptado a un mundo cambiante. Esto exige reformas orientadas a ampliar el acceso y renovar contenidos, metodologías y prácticas educativas. Según la UNESCO (2007), dicho modelo debe promover la participación comunitaria y la vinculación con amplios sectores sociales. En esta línea, Hamid-Betancur et al. (2017) sostienen que un programa pertinente es aquel que actualiza y vincula su currículo con las necesidades del entorno. Del mismo modo, la ANUIES (2000) enfatiza que las IES deben modernizarse para articular los desafíos tecnológicos y sociales del país con su oferta académica. Finalmente, la UNESCO (1995) advierte que las competencias se vuelven rápidamente obsoletas ante los avances técnicos, por lo que urge fomentar métodos de aprendizaje flexibles orientados a la educación a lo largo de la vida.

g-La responsabilidad social: Ortega (2015) plantea que, para las universidades, la Pertinencia es un principio donde se fundamenta su responsabilidad social. La ANUEIS (2012) coincide afirmando que las políticas públicas deben poner el foco en la responsabilidad social de las IES. Se refiere a que hay que actualizar las funciones sustantivas de las mismas a través de la formulación de proyectos novedosos que sumen políticas de desarrollo con énfasis en el bienestar de la comunidad; además de la formación de profesionales de un nivel adecuado para aplicar el conocimiento con calidad y Pertinencia social. La responsabilidad social implica que la universidad no solo responda a las demandas del mercado, sino que dé respuestas a las que las personas y la sociedad requieren y necesitan (Galdós & Catalá, 2017). De este modo, la universidad ejerce su responsabilidad social e institucional para involucrarse y contribuir a mejorar la sociedad y el entorno en el que se inserta.

A partir de lo anterior, los diferentes aspectos identificados en las definiciones de Pertinencia se han reducido de siete a cuatro dimensiones, debido al solapamiento de conceptos dentro de la definición de cada una de ellas (Gráfico 1):

Gráfico 1. Dimensiones de Pertinencia



Fuente: elaboración propia. Las letras entre paréntesis indican las otras concepciones vinculadas a la dimensión mencionada en cada círculo.

De esta forma, la dimensión 1 se refiere al compromiso social de las IES, reflejado en su capacidad para responder de forma contextual y pertinente a las necesidades y expectativas de los distintos actores de su entorno local, regional y nacional; la dimensión 2 se enfoca en actualizar la enseñanza y el aprendizaje para adaptarse a cambios sociales y profesionales. Se considera la función social de las universidades, la investigación y la conexión con otros niveles educativos. Se destaca la importancia de mejorar contenidos, pedagogía e investigación.; la dimensión 3 señala que la Pertinencia se evalúa según la capacidad de la educación superior para preparar a los estudiantes para los desafíos del empleo y el desarrollo profesional, se refiere a una Pertinencia formativa o laboral, y la dimensión 4 indica que la Pertinencia se evalúa en función de la contribución institucional al desarrollo económico y productivo del país o la región, se refiere a una Pertinencia más institucional y socioeconómica.

A partir de la descripción de los conceptos comunes mencionados previamente, se pueden identificar ciertos aspectos equivalentes, lo que lleva a la conclusión de que: b) *Tener en cuenta en la formación la función social de la universidad*, f) *Valoración de la diversidad cultural, flexibilidad y adaptabilidad de la oferta académica*, y g) *La responsabilidad social*, están contempladas en lo que se entiende como la Relación con la sociedad (responder a sus necesidades y exigencias) y en la Renovación de la enseñanza y el aprendizaje; los conceptos f y g también están incluidos dentro de la Vinculación con el mundo del trabajo y el concepto g de *Responsabilidad social* se lo podría considerar dentro de la Relación con el sistema productivo.

Resultados

Identificación de las dimensiones de Pertinencia en las metodologías de medición de la calidad

A partir del análisis de las definiciones de Pertinencia y de la identificación de las dimensiones que forman parte del concepto, a continuación, se procede al análisis e identificación de las mismas en el contexto de las metodologías empleadas para la medición de la calidad de la educación superior universitaria. Con base en un artículo titulado “Comparación de las metodologías de medición de la calidad de la educación universitaria” del año 2022 (Partal et al.), en esta sección se presentan los resultados del análisis enfocado en evaluar hasta qué punto las metodologías tradicionales que miden la calidad en el sistema de educación superior, incorporan dentro de las mismas las dimensiones que se utilizan para medir el concepto de Pertinencia. Se analizan las mediciones de: las Agencias de Acreditación de Universidades (AAU), los Rankings Universitarios de nivel mundial (RU) y los Modelos de Medición de la Calidad del Servicio (MMCS).

Para las AAU: los indicadores más relevantes se refieren a la organización institucional, los recursos, la enseñanza y el rendimiento estudiantil, tanto en América Latina y el Caribe como en América del Norte y Europa (Palomares-Montero et al., 2008). En general, las AAU definen los indicadores según los objetivos de cada institución. El Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA) y el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES) incluyen, además, indicadores sobre el impacto social de los programas académicos (Dias Sobrinho, 2008; Claverie et al., 2008; Partal et al., 2022). En Argentina, la CONEAU contempla variables vinculadas al perfil y rendimiento de los estudiantes, la calidad de la docencia, la investigación, la extensión, la gestión y los recursos (CONEAU N° 382/11). Sin embargo, no se evalúan explícitamente la flexibilidad curricular, la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje para generar competencias, ni el grado en que las propuestas académicas responden a las necesidades sociales o al vínculo con el sector productivo, dimensiones consideradas solo parcialmente por el CNA y el SINAES.

Para los RU: considerando cuatro de los más conocidos a nivel mundial (King-Domínguez, et al., 2018), el Times Higher Education World University (THE); el Center for World University Ranking (CWUR); World University (QS) y el Academic Ranking of World Universities (ARWU), podemos destacar que estos rankings suministran datos cuantitativos sobre el estatus de los sistemas educativos y las universidades, sintetizando de alguna forma la información, orientada hacia el público en general como también para aquellos interesados en ingresar a una IES (Orozco et al., 2015). Miden la investigación, (investigación, citas científicas y encuestas de reputación en investigación); la enseñanza (basados en encuestas y en premios internacionales o medallas y premios nobel, recibidos por profesores y/o graduados); la perspectiva internacional (publicaciones de investigación totales de una universidad que tienen al menos un coautor internacional y premian volúmenes que representan la mayor proporción, otros miden la relación con profesores y estudiantes internacionales) y encuestas a empleadores. El THE le da mayor porcentaje a la investigación (60%), mientras que ARWU y el QS le dan el mayor porcentaje a la dimensión enseñanza (60%). El CWUR agrega un indicador de empleo a la dimensión de enseñanza, a pesar de ello considera sólo a ex alumnos de una universidad que han ocupado lugares de dirección en las principales empresas del mundo dejando de lado otras posiciones relevantes en organizaciones no gubernamentales, ámbitos públicos o emprendedores exitosos (Partal et al., 2022).

Los RU, más allá de sus diferencias no consideran ninguna de las dimensiones mencionadas como constructo del concepto de Pertinencia. Los que dan mayor importancia a la investigación no incluyen ningún indicador respecto al impacto de la misma en el entorno de la universidad evaluada, ni las políticas de fomento o fortalecimiento de dicha función; los que priorizan la enseñanza no consideran la renovación de la misma, su adecuación al medio cambiante en el que se desempeñan, su vínculo o articulación con el resto del sistema educativo ni ponen énfasis en la participación de sus estudiantes en los ámbitos de su Institución, ni tampoco evalúan aspectos vinculados a la deserción de los mismos.

Para los MMCS: con base en los más difundidos el SERVQUAL y SERVPERF (Annamdevula et al., 2012), se observa que para el primero, la definición y operacionalización de la calidad del servicio queda establecida por la diferencia entre las expectativas y las percepciones de los clientes (alumnos, padres, el gobierno, la industria o empresa,

empleadores, empleados, sociedad, otros) respecto al servicio (Parasuraman et al., 1988). En cambio, el segundo define a la calidad basada en la satisfacción de los clientes a través de la percepción del servicio recibido (Cronin y Taylor, 1994). En ambos modelos existe una preocupación por evaluar las oportunidades laborales de la carrera y el contacto con el mundo laboral, lo que podrían vincularse con una de las dimensiones identificadas del concepto en estudio. Siendo esta la única dimensión de Pertinencia, entre las estudiadas, que se encuentra presente en estas herramientas de medición.

En síntesis, el análisis evidencia que las metodologías tradicionales empleadas para evaluar la calidad en la educación superior, si bien abordan la calidad desde distintas perspectivas, ninguna de estas herramientas considera de forma integral las dimensiones que constituyen la Pertinencia educativa, limitando así la comprensión completa de su relación con la calidad de la educación superior.

Propuesta de Medición de la Pertinencia en la Educación Superior

Con base en las definiciones teóricas de Pertinencia, en las dimensiones en las que se ha establecido que definen a la misma (Gráfico 1), y los estudios sobre medición de la Pertinencia explorados, de autores referentes del tema, se seleccionó un cierto conjunto de indicadores que expresan el comportamiento del concepto, llegando así a la definición operacional de la misma (Sabino, 1996). En las Tabla 2 y Tabla2-bis, se señala la forma en que se propone medir cada uno de esos indicadores de las cuatro dimensiones seleccionadas, teniendo en cuenta el concepto de Pertinencia educativa. De este modo, al momento de completar la tabla, la información muestra la existencia o no del indicador en cuestión. Así, se puede indicar si la universidad responde a cada indicador y en ese caso asignarle un determinado valor, que en su conjunto reflejaría el puntaje obtenido para cada dimensión. Y el total obtenido de todas las dimensiones sería el resultado de esta medición, que nos podría dar un índice de Pertinencia de la institución evaluada.

Tabla 2- Dimensiones del concepto de Pertinencia educativa, sus indicadores y forma de medición

	INDICADORES	Medición	Fuente primaria	Fuente secundaria
Relación con la sociedad (responder a sus necesidades y exigencias)	Flexibilidad curricular-Oferta académica	Se evidencia una renovación de la oferta académica Actualización curricular en función de cambios del entorno laboral. Existencia de mecanismos de revisión y actualización curricular. La satisfacción social con la oferta educativa. Políticas de sostenibilidad y desarrollo comunitario.	encuestas	página web de la universidad- normativas- Informes institucionales- planes estratégicos- observatorios de innovación educativa
	Percepción de los graduados de la pertinencia de la carrera y de la Universidad	Los graduados opinan que la carrera estudiada es pertinente para insertarse en el mundo la laboral. Inclusión de la responsabilidad social en planes estratégicos. Formación ética y ciudadana en los planes de estudio.	encuestas	estudios de seguimiento de egresados- observatorios laborales-encuestas de niveles ministeriales
	Necesidades profesionales desde la percepción de los empresarios	El entorno empresarial considera que la universidad forma graduados en lo que necesitan. Pertinencia de programas respecto a necesidades locales/regionales.	encuestas	cámaras empresariales- ministerios de trabajo o producción-foros sectoriales
	Participación de la comunidad	La universidad participa u organiza actividad en la o con la comunidad de su zona de influencia. Participación comunitaria y redes de colaboración.	encuestas	normativas-informes de extensión universitaria- proyectos de responsabilidad social
	Aporte al contexto social y cultural	Se desarrollan actividades académicas teniendo en cuenta el entorno en cual se inserta la universidad (docencia, investigación y/o extensión). Impacto social	encuestas	página web de la universidad normativas- informes de impacto social- convenios territoriales- memoria anual- proyectos- investigaciones o extensión
	Conocimiento de la universidad en su entorno	Poseen conocimiento de la existencia de la universidad: las instituciones, empresas u otros ámbitos de la sociedad en la cual se inserta. Programas de articulación con educación media y técnica.	encuestas	medios locales- estudios de percepción institucional- informes de vinculación
	Misión y función Insitucionales	La misión y función institucional (o metas) tiene en cuenta a la sociedad en la que se inserta	Estatuto Académico	normativas- documentos estratégicos-planes de desarrollo institucional
Vinculación con el mundo del trabajo	Competencias y actitudes de los graduados (sistemáticas e instrumentales)	Disponen los graduados de competencias y actitudes para adaptarse a las necesidades de un entorno laboral cambiante Inserción laboral de egresados Participación del sector productivo en diseño curricular.	encuestas	informes de empleadores- observatorios de competencias- evaluaciones de desempeño
	Situación laboral de graduados	Los graduados en su gran mayoría tienen o encuentran empleos o desarrollan actividades en forma independiente.	encuestas de inserción laboral	bases ministeriales de empleo- plataformas de seguimiento de egresados- otros datos de universidad
	Relaciones con su entorno educativo y laboral	Dispone la universidad de convenios, acuerdos con IES u otras, municipios, empresas		informes de cooperación interinstitucional, bases de datos de convenios
	Formación basado en competencias	La universidad forma a sus graduados para emprender y fomenta el espíritu de iniciativa, imparte idiomas, comunicación, habilidades tecnológicas, entre otras competencias.	encuestas	planes de estudio actualizados- proyectos de innovación pedagógica

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2-bis- Dimensiones del concepto de Pertinencia educativa, sus indicadores y forma de medición (continua)

	INDICADORES	Medición	Fuente primaria	Fuente secundaria
Relación con la sociedad (responder a sus necesidades y exigencias)	Flexibilidad curricular-Oferta académica	Se evidencia una renovación de la oferta académica Actualización curricular en función de cambios del entorno laboral. Existencia de mecanismos de revisión y actualización curricular. La satisfacción social con la oferta educativa. Políticas de sostenibilidad y desarrollo comunitario.	encuestas	página web de la universidad- normativas- Informes institucionales- planes estratégicos- observatorios de innovación educativa
	Percepción de los graduados de la pertinencia de la carrera y de la Universidad	Los graduados opinan que la carrera estudiada es pertinente para insertarse en el mundo la laboral. Inclusión de la responsabilidad social en planes estratégicos. Formación ética y ciudadana en los planes de estudio.	encuestas	estudios de seguimiento de egresados- observatorios laborales-encuestas de niveles ministeriales
	Necesidades profesionales desde la percepción de los empresarios	El entorno empresarial considera que la universidad forma graduados en lo que necesitan. Pertinencia de programas respecto a necesidades locales/regionales.	encuestas	cámaras empresariales- ministerios de trabajo o producción-foros sectoriales
	Participación de la comunidad	La universidad participa u organiza actividad en la o con la comunidad de su zona de influencia. Participación comunitaria y redes de colaboración.	encuestas	normativas-informes de extensión universitaria- proyectos de responsabilidad social
	Aporte al contexto social y cultural	Se desarrollan actividades académicas teniendo en cuenta el entorno en cual se inserta la universidad (docencia, investigación y/o extensión). Impacto social	encuestas	página web de la universidad normativas- informes de impacto social- convenios territoriales- memoria anual- proyectos- investigaciones o extensión
	Conocimiento de la universidad en su entorno	Poseen conocimiento de la existencia de la universidad: las instituciones, empresas u otros ámbitos de la sociedad en la cual se inserta. Programas de articulación con educación media y técnica.	encuestas	medios locales- estudios de percepción institucional- informes de vinculación
	Misión y función Insitucionales	La misión y función institucional (o metas) tiene en cuenta a la sociedad en la que se inserta	Estatuto Académico	normativas- documentos estratégicos-planes de desarrollo institucional
Vinculación con el mundo del trabajo	Competencias y actitudes de los graduados (sistemáticas e instrumentales)	Disponen los graduados de competencias y actitudes para adaptarse a las necesidades de un entorno laboral cambiante Inserción laboral de egresados Participación del sector productivo en diseño curricular.	encuestas	informes de empleadores- observatorios de competencias- evaluaciones de desempeño
	Situación laboral de graduados	Los graduados en su gran mayoría tienen o encuentran empleos o desarrollan actividades en forma independiente.	encuestas de inserción laboral	bases ministeriales de empleo- plataformas de seguimiento de egresados- otros datos de universidad
	Relaciones con su entorno educativo y laboral	Dispone la universidad de convenios, acuerdos con IES u otras, municipios, empresas		informes de cooperación interinstitucional, bases de datos de convenios
	Formación basado en competencias	La universidad forma a sus graduados para emprender y fomenta el espíritu de iniciativa, imparte idiomas, comunicación, habilidades tecnológicas, entre otras compentencias.	encuestas	planes de estudio actualizados- proyectos de innovación pedagógica

Fuente: elaboración propia.

En las tablas precedentes se puede observar que de las cuatro (4) dimensiones identificadas que definen el concepto de Pertinencia: Relación con la sociedad (responder a sus necesidades y exigencias); Vinculación con el

mundo del trabajo; Renovación de la enseñanza y el aprendizaje, y Relación con el sistema productivo, se pudieron definir siete (7), cuatros (4), dos (2) y ocho (8) indicadores correspondientes, respectivamente, a cada una de ellas. En total se establecieron veintiún (21) indicadores que se podrían medir como fuente primaria, en general, a través de encuestas específicas, y como fuentes secundarias se incluyen documentos institucionales como normativas, estatutos académicos, currículas y páginas web universitarias; además de bases de datos internas con información sobre egresados, empleabilidad, investigación y vinculación. También se contemplan repositorios científicos, agencias nacionales y provinciales de investigación, y programas de articulación interinstitucional con otros niveles educativos. Estas fuentes permiten complementar la información obtenida directamente mediante encuestas y evidenciar la coherencia entre la misión universitaria, las políticas institucionales y las demandas sociales y productivas.

Conclusiones

En el presente artículo se realiza un aporte teórico mediante el análisis del concepto de Pertinencia en la educación universitaria, evidenciando su relación indisociable con la calidad. Se llevó adelante la operacionalización del concepto de Pertinencia en el marco del análisis de la calidad universitaria, considerando las dimensiones encontradas con base en indicadores que surgieron de la exploración de autores que han estudiado el tema. Asimismo, se propone una posible forma de medir la Pertinencia, lo que constituye una contribución metodológica al campo.

Se analizaron tres metodologías actuales de medición de la calidad universitaria, las AAU, los RU y los MMCS, para evaluar en qué medida incorporan los componentes de la Pertinencia. Los resultados muestran que, en general, estas metodologías no consideran explícitamente el concepto, ni valoran si las IES asumen el compromiso de responder a las necesidades de sus estudiantes o del entorno social (Rodríguez-Ponce, 2009). Solo el CNA y el SINAES incluyen indicadores vinculados a la relación con la sociedad, mientras que los rankings QS y CWUR recogen, de forma limitada, la opinión de empleadores, lo que puede asociarse a la dimensión de vinculación con el mundo del trabajo. Del mismo modo, algunos modelos de MMCS contemplan las oportunidades laborales y el contacto con el mercado, aspectos relacionados con las mismas dimensiones de Pertinencia.

A partir de las dimensiones e indicadores identificados y propuestos en la Tabla 3 y la Tabla3-bis, con base en las encuestas, información recopilada de cada institución a evaluar, y la consulta a los diferentes documentos y datos que se explicitan como fuentes secundarias, se propone obtener un puntaje total de las dimensiones que conforman la variable **Pertinencia** y así concluir el grado de Pertinencia de la Institución.

Si bien la evaluación de la Pertinencia educativa mediante indicadores institucionales presenta ciertas limitaciones, estas no invalidan su aplicación. La dependencia de fuentes internas, como normativas o bases de datos universitarias, puede introducir sesgos y reducir la objetividad del análisis; del mismo modo, el predominio de información cuantitativa restringe la comprensión de aspectos cualitativos relacionados con las percepciones de los actores educativos. También influyen la actualización irregular de las fuentes y la heterogeneidad de los datos, que dificultan las comparaciones entre instituciones. No obstante, este enfoque constituye una herramienta valiosa para aproximarse al grado de correspondencia entre las funciones universitarias y las demandas sociales y productivas, ofreciendo una base sólida para procesos de mejora continua.

Se concluye que existe una oportunidad específica, a través de los aportes de esta investigación, de orientar la incorporación explícita de la Pertinencia en los indicadores que miden la calidad en el contexto de la educación universitaria, a partir de la medición concreta de la misma.

Referencias bibliográficas

Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 147–165.

Alfaro, E., & Heredia, M. (2024). La masificación en el sistema de educación superior argentino: Condicionantes sociales y heterogeneidades regionales en el período 2010–2020. *Ciencias Económicas*, 2(20), e0035. <https://doi.org/10.14409/rce.2023.20.e0035>

Almonacid, P., Montes, I. C., & Vásquez, J. J. (2009). Un análisis factorial para evaluar la pertinencia de un programa académico desde la perspectiva de los graduados: Un estudio de caso. *Ecos de Economía*, 13(29), 97–126.

Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S. (2012). Development of HiEdQUAL for measuring service quality in Indian higher education sector. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(4), 412. <https://doi.org/10.7763/IJIMT.2012.V3.265>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2000). *La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo: Una propuesta de la ANUIES*.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2012). *Inclusión con responsabilidad social: Una nueva generación de políticas de educación superior*.

Bernheim, C. T. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1–2), 181–196.

Bernheim, C. T. (2002). *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior*. Instituto de Investigaciones y Acción Social Martin Luther King, Universidad Politécnica de Nicaragua.

Cabrera, V. A. (2005). El concepto de calidad en la educación universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1–7.

Charlot, B. (1994). El enfoque cualitativo en políticas de educación. *Perfiles Educativos*, (63).

Claverie, J., González, G., & Pérez, L. (2008). El sistema de evaluación de la calidad de la educación superior en la Argentina: El modelo de la CONEAU. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1.

Coronado-García, M. A., & Estévez-Nenninger, E. H. (2016). Pertinencia social de una universidad pública en México desde la perspectiva de estudiantes, empleadores y docentes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(20), 172–189.

Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y Conocimiento*, 7(2), 96–105. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n2.22610>

Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*, 58(1), 125–131.

De la Orden, A. (2007). Evaluación de la calidad de la educación: Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. En *Memoria del primer seminario internacional de indicadores educativos* (pp. 5–22). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Dias Sobrinho, J. (2008). *Calidad, pertinencia y relevancia: Relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior*. UNESCO-IESALC.

Fernández Lamarra, N., & Cóppola, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina: Los procesos de evaluación y acreditación*. IESALC-EDUNTREF.

Fuentes, J. C. R., Gurría, R. T. F., & Martínez, Á. E. G. (2015). Incursión laboral de egresados como elemento para evaluar la pertinencia. *Revista Global de Negocios*, 3(1), 45–55.

Galdós, M. B., & Català, M. D. C. L. (2017). La universidad como agente en la promoción del desarrollo humano. *E-DHC*, (8), 44–55.

García Gil, M. E., Hernández Ospina, M., Piovani, J. I., Marquina, M., & Perrotta, D. (2021). *La calidad universitaria en América del Sur: Una cuestión en disputa*. Ediciones USTA.

García Guadilla, C. (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En *Las universidades en América Latina*.

García Guadilla, C. (2008). El compromiso social de las universidades. *Cuadernos del CENDES*, 25(67), 129–134. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082008000100007

Gértrudix Barrio, F. (2009). Internet como espacio de adquisición de competencias. *Icono* 14, 7(1), 54–72. <https://doi.org/10.7195/ri14.v7i1.333>

Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Banco Mundial.

Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wiśniewski, J. (2009). *Key competences in Europe*. CASE Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1517804>

Hamid-Betancur, N. E., Álvarez-Salazar, J., & Torres-Madroño, M. C. (2017). Propuesta metodológica para medir la pertinencia y el impacto de programas de pregrado en ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 12(24), 97–100.

Hernández, J. M., & Rodríguez, J. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1).

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, 21(1), 133–154.

King-Domínguez, A., Llinàs-Audet, X., & Améstica-Rivas, L. (2018). Rankings universitarios como medida de calidad: Análisis comparado en Latinoamérica. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23, 218–237.

Ley de Educación Superior N.º 24.521. (1995). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-81744>

Malagón, L. (2003). La pertinencia en la educación superior: Elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, 32(3), 127.

Marín, G. D. J. H. (2018). El currículo universitario por el enfoque de competencia, su pertinencia y nivel de exigencia en el contexto nacional y local. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 1–15.

Murcia Peña, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(1), 235–266.

Ordorika, I. (2018). Repolitizar la casa. En *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba: Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana*. UNESCO-IESALC/UNC.

Orozco, J. E. F., Becerra, J. I. V., & Arellano, C. I. M. (2015). Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 41–67.

Ortega, M. V. (2015). Modelo para evaluar la pertinencia social en la oferta académica de la Universidad Francisco de Paula Santander. *Aibi*, 3(1), 3–18.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12–40.

Partal, C., Gorjup, M. T., & Vigier, H. P. (2022). Comparación de metodologías de medición de la calidad en la educación universitaria. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 17(51), 37–68.

Partal, C., Gorjup, M. T., & Vigier, H. P. (2018). El impacto social de la educación superior. En *Aportes para pensar la universidad latinoamericana* (pp. 319–337). IEC-CONADU; CLACSO; Universidad Nacional de las Artes.

Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación. *Educación XXI*, 8, 11–33.

Pérez López, E. (2023). Relevance, quality and innovation in higher education. *InterSedes*, 24(49), 255–275.

Rodríguez-Ponce, E., Fleet, N., & Delgado, M. (2009). La acreditación en la generación de información sobre la calidad. *Calidad en la Educación*, (31), 212–230.

Rojo Pérez, N. (1999). Pertinencia social de los programas académicos de perfil gerencial en el sector salud. *Educación Médica Superior*, 13(1), 70–79.

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Lumen-Humanitas.

Sánchez, A. V. (2020). Aprendizaje basado en competencias: Desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19–46.

Silvio, J. (2006). Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. *RUSC*, 3(1).

Tristancho, S. L. Z., Lozano, J. J. M., & Ortega, M. V. (2014). Indicadores para evaluar la pertinencia social en la oferta académica de programas. *Logos, Ciencia & Tecnología*, 6(1), 142–155.

UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*.

UNESCO. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*.

UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*.

Valle, J., & Manso, J. (2013). *Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea*. Ministerio de Educación.

Fecha de recepción: 06-08-2025

Fecha de aceptación: 16-04-2026

Trayectorias educativas y desigualdad: claves para repensar el acceso, la permanencia y el egreso universitario.

Educational Trajectories and Inequality: Rethinking Access, Persistence, and Graduation in Higher Education.

Por Gabriel ERRANDONEA¹

Errandonea, G. (2026). Trayectorias educativas y desigualdad: claves para repensar el acceso, la permanencia y el egreso universitario. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 33-46.

Resumen

Este artículo ofrece una revisión crítica del concepto de trayectoria educativa en la educación superior, destacando su potencial para analizar las desigualdades en el acceso, la permanencia y el egreso. Se cuestionan tres usos reduccionistas frecuentes del término —como progresión normativa, indicador de rendimiento o secuencia administrativa— y se propone, en cambio, una perspectiva situada, informada estructuralmente y atenta a la agencia estudiantil. Se identifican cinco dimensiones analíticas clave para abordar la complejidad del fenómeno: la estructural-interseccional (condiciones de origen y desigualdades sociales), la institucional-organizacional (oferta y diseño del sistema), la subjetiva-disposicional (percepciones, expectativas y disposiciones estudiantiles), la contextual-contingente (condiciones locales e históricas) y la temporal (no linealidad y ritmos diferenciados). Se sostiene la necesidad de emplear metodologías mixtas —cuantitativas y cualitativas— que permitan captar la heterogeneidad y las tensiones de las trayectorias reales. Finalmente, se reivindica el estudio de trayectorias como herramienta crítica para desnaturalizar los mecanismos mediante los cuales el sistema educativo reproduce o disputa las desigualdades, y como insumo fundamental para el diseño de políticas más justas, capaces de reconocer la diversidad de experiencias estudiantiles y de responder a las condiciones reales en que transcurre la educación superior.

Palabras Clave Trayectorias educativas / Educación superior / Desigualdad social / Agencia estudiantil / Inequidad en la educación superior.

¹ Universidad de La República, Uruguay / gabriel.errandonea@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0001-5306-8648>

Abstract

This article offers a critical review of the concept of educational trajectory in higher education, emphasizing its potential to analyze inequalities in access, retention, and graduation. It challenges three common reductionist uses of the term—namely, as normative progression, performance indicator, or administrative sequence—and instead proposes a situated perspective, structurally informed and attentive to student agency. Five key analytical dimensions are identified to address the complexity of the phenomenon: the structural–intersectional (conditions of origin and social inequalities), the institutional–organizational (system design and provision), the subjective–dispositional (students’ perceptions, expectations, and dispositions), the contextual–contingent (local and historical conditions), and the temporal (nonlinearity and differentiated rhythms). The paper argues for the use of mixed methodologies—quantitative and qualitative—that make it possible to capture the heterogeneity and tensions of real trajectories. Finally, it advocates for the study of trajectories as a critical tool to denaturalize the mechanisms through which the educational system reproduces or challenges inequalities, and as a key input for the design of fairer policies capable of recognizing the diversity of student experiences and responding to the actual conditions under which higher education unfolds.

Key words Educational trajectories / Higher education / Social inequality / Student agency / Inequity in higher education.

Planteamiento del problema: repensar las trayectorias en clave de desigualdad y agencia

La trayectoria educativa puede entenderse como el recorrido singular que cada estudiante realiza a lo largo del sistema educativo. No se trata de un tránsito lineal por niveles o grados, sino de procesos atravesados por interrupciones, reorientaciones, pausas y retornos que expresan tanto decisiones personales como condicionamientos estructurales. Cada trayectoria es, por tanto, una construcción socialmente situada, en la que se entrecruzan las condiciones de origen, las dinámicas institucionales y las estrategias que los sujetos despliegan para sostener o redefinir su vínculo con la educación.

Esta mirada adquiere especial relevancia en el ámbito de la educación superior, donde los recorridos estudiantiles se vuelven más abiertos, heterogéneos y vulnerables a la discontinuidad. En comparación con los niveles obligatorios, el tránsito universitario está expuesto a tensiones derivadas de la desigualdad social, la diversidad de orígenes del estudiantado y las transformaciones institucionales que redefinen el sentido mismo de estudiar. Como ha señalado Brunner (2007), la expansión del acceso no ha eliminado las asimetrías de origen, sino que las ha desplazado hacia nuevas formas de segmentación y estratificación.

Sin embargo, buena parte de la literatura y de los discursos institucionales continúa empleando el término “trayectoria educativa” de modo restrictivo o normativizante. Con frecuencia, se lo confunde con la progresión ideal prevista por el currículo, se lo reduce a indicadores de rendimiento o se lo representa como una secuencia administrativa desprovista de sentido biográfico. Estas lecturas invisibilizan las experiencias efectivas y los obstáculos estructurales que configuran los recorridos reales, reforzando la idea de que la desviación respecto del itinerario previsto constituye un déficit. Como han señalado diversos análisis críticos de la expansión educativa, la ampliación del acceso no necesariamente modifica los mecanismos institucionales de selección, que tienden a desplazarse hacia etapas posteriores de las trayectorias formativas (Errandonea, 2025a).

El propósito de este trabajo es disputar esas concepciones reduccionistas y contribuir a una comprensión situada y crítica del fenómeno. En particular, se busca: (a) desnaturalizar la noción de trayectoria educativa, reconociendo la legitimidad de recorridos no lineales; (b) atender a las temporalidades diversas que configuran los procesos de formación; (c) examinar el papel de las instituciones como productoras de condiciones de posibilidad o imposibilidad para la continuidad; y (d) articular las estructuras sociales y la agencia estudiantil en una lectura relacional del proceso educativo.

El enfoque adoptado es teórico-analítico y se apoya en desarrollos de la sociología de la educación clásica y contemporánea. A través del diálogo entre autores como Bourdieu, Boudon, Dubet, Reay y Martuccelli, entre otros, se busca reconstruir el potencial del concepto de trayectoria como categoría para analizar los modos en que el sistema de educación superior reproduce, transforma o disputa las desigualdades de origen.

En este sentido, estudiar las trayectorias no constituye un mero ejercicio descriptivo, sino una vía para comprender los mecanismos mediante los cuales las instituciones habilitan o restringen las oportunidades de movilidad y reconocimiento. Concebirlas como procesos estructuralmente condicionados, institucionalmente mediados y biográficamente vividos permite repensar las políticas y prácticas universitarias desde un horizonte de justicia educativa que reconozca la diversidad de recorridos reales del estudiantado.

Antecedentes y fundamentación teórica

La trayectoria educativa como proceso socialmente situado

Siguiendo a Dubet (1994) y Terigi (2007), la trayectoria educativa puede entenderse como una experiencia educativa individual construida en el entrecruzamiento de estructuras sociales, instituciones y biografías. Este recorrido no es lineal ni homogéneo, sino que se compone de continuidades, interrupciones y redefiniciones que reflejan tanto condicionamientos estructurales como decisiones personales. La categoría de trayectoria permite así

visibilizar las desigualdades en la distribución de oportunidades educativas y las estrategias que los sujetos despliegan para sostener su recorrido escolar en contextos adversos. En el ámbito universitario, diversos estudios han mostrado que el ingreso a la educación superior implica también el aprendizaje de un conjunto de reglas, códigos y prácticas institucionales que configuran el oficio de ser estudiante universitario en contextos marcados por desigualdades y trayectorias diversificadas (Bracchi, 2016; Pierella, 2014).

Reproducción social, desigualdades y agencia

Desde la teoría de la reproducción social, Bourdieu y Passeron (1970) mostraron que las trayectorias educativas se encuentran fuertemente influidas por el capital cultural y social disponible en el entorno familiar. La escuela —y, en particular, la universidad— tiende a valorar ciertos habitus más cercanos a las clases dominantes, reproduciendo así las desigualdades de origen. Sin embargo, este marco estructural no debe interpretarse en clave determinista. Como planteó Boudon (1983, 2007), las decisiones educativas se inscriben en una racionalidad limitada: los actores evalúan los costos, beneficios y riesgos de continuar estudiando según su posición social y sus horizontes de sentido. Las trayectorias resultan, por tanto, de una combinación de condicionamientos estructurales y estrategias situadas.

Esta articulación entre estructura y agencia permite comprender que las trayectorias no son ni predeterminadas ni completamente libres. Los estudiantes actúan dentro de márgenes socialmente delimitados, pero lo hacen elaborando estrategias que, en muchos casos, desafían o resignifican las expectativas institucionales. Interrupciones, alternancias o reingresos no constituyen simples desvíos del camino ideal, sino respuestas adaptativas que expresan racionalidades prácticas orientadas a la continuidad en condiciones de desigualdad.

Perspectiva interseccional y heterogeneidad del estudiantado

Los enfoques interseccionales han ampliado la comprensión de las trayectorias al mostrar que las desigualdades no se distribuyen de manera uniforme, sino que se entrelazan a través de ejes como género, etnicidad, racialización, territorio o discapacidad (Crenshaw, 1989; Anthias, 2013; Collins, 2015). Estas intersecciones configuran experiencias educativas diferenciadas, en las que la clase social continúa siendo una dimensión estructurante.

En este trabajo, se adopta una decisión analítica específica: poner el acento en la procedencia socioeconómica como factor persistente en la configuración de trayectorias, sin desconocer el papel de otras desigualdades estructurales. El foco en la clase permite examinar con mayor profundidad los mecanismos mediante los cuales el capital cultural, los recursos materiales y las expectativas familiares influyen en los recorridos universitarios.

Hacia una definición crítica de trayectoria educativa

Desde una perspectiva situada y relacional, la trayectoria educativa en la educación superior puede definirse como el proceso socialmente condicionado, institucionalmente mediado y biográficamente vivido mediante el cual los sujetos transitan los distintos tramos y lógicas del sistema educativo. Esta definición integra tres dimensiones interdependientes:

1. Condicionamientos estructurales: el peso del origen social, el capital cultural y económico, el género y otras formas de desigualdad que estructuran las oportunidades de acceso, permanencia y egreso (Bourdieu y Passeron, 1970; Boudon, 1983). Los debates recientes han insistido además en la necesidad de analizar conjuntamente las dimensiones sociales y educativas de estas desigualdades para evitar interpretaciones que atribuyan los resultados exclusivamente a factores individuales o institucionales (Di Piero, 2025).
2. Agencia estudiantil: la capacidad de los sujetos para desplegar estrategias adaptativas —como la dosificación del cursado, los cambios de carrera o el reingreso— que expresan racionalidades prácticas y formas de ajuste frente a los obstáculos institucionales. Esta dimensión incluye también los procesos mediante los cuales los estudiantes aprenden a interpretar y manejar los códigos académicos, las reglas implícitas y las expectativas institucionales que configuran el oficio de ser estudiante universitario, proceso que se encuentra socialmente mediado y que incide en la configuración de trayectorias diferenciadas (Bracchi, 2016; Pierella, 2014).

3. Contextualidad vital: los eventos biográficos, contingencias y responsabilidades que reconfiguran el sentido y el ritmo de las trayectorias, tales como el trabajo, la salud o las responsabilidades de cuidado. Estas dimensiones remiten al modo en que las trayectorias educativas se entrelazan con las condiciones concretas de vida de los sujetos y con la disponibilidad diferencial de tiempo social para sostener procesos formativos prolongados, lo que algunos autores han conceptualizado como tiempo vital, entendido como el horizonte temporal socialmente condicionado desde el cual los estudiantes organizan sus decisiones educativas y laborales (Errandonea, 2022).

Concebir las trayectorias desde esta triple clave permite superar las lecturas que las reducen a itinerarios normativos o indicadores de rendimiento. El concepto adquiere así valor analítico para examinar los modos en que la educación superior reproduce o transforma las desigualdades, al tiempo que reconoce la agencia de los sujetos y la mediación activa de las instituciones. En este sentido, el estudio de los inicios de la vida universitaria ha comenzado a consolidarse como un campo específico dentro de la investigación sobre educación superior, orientado a comprender los procesos de transición, socialización académica e integración institucional que condicionan el desarrollo posterior de las trayectorias estudiantiles (Sotelo, 2024).

Usos reduccionistas del concepto de trayectoria: tres formas problemáticas

A pesar de su potencia analítica, el concepto de trayectoria educativa continúa utilizándose con frecuencia de manera restringida o equívoca en los estudios sobre educación superior. Este artículo propone distinguir tres formas de reducción conceptual que limitan su capacidad explicativa: (1) la confusión entre trayectoria y recorrido ideal o normativo, (2) la reducción de la trayectoria al rendimiento académico, y (3) la lectura puramente secuencial o administrativa del tránsito educativo.

1. Trayectoria como recorrido ideal o normativo

La primera forma de reducción consiste en equiparar la trayectoria con el camino lineal, continuo y exitoso previsto por los diseños curriculares. Esta asimilación confunde el trayecto real del estudiante con el modelo prescriptivo de avance institucional, naturalizando la regularidad como norma y calificando toda desviación como déficit. En este marco, la interrupción, el rezago o el cambio de carrera se leen como fracasos, cuando en realidad expresan respuestas legítimas ante condiciones desiguales o contextos institucionales poco flexibles.

Como advierten Dubet (1994) y Terigi (2009), pensar las trayectorias desde la singularidad biográfica permite reconocer que los recorridos educativos no son meras desviaciones del ideal, sino experiencias socialmente configuradas que condensan tensiones estructurales, estrategias personales y mediaciones institucionales.

2. Trayectoria como rendimiento académico

Una segunda forma reductora consiste en entender la trayectoria como la suma de logros mensurables, medidos a través de calificaciones, tasas de egreso o indicadores de eficiencia. Este enfoque estadístico, aunque útil para diagnósticos descriptivos, deja fuera dimensiones fundamentales como las condiciones estructurales de ingreso, las experiencias vividas y las estrategias de continuidad desplegadas por los estudiantes.

Como sostienen Bernárdez Gómez et al. (2022), las trayectorias no se limitan a los resultados cuantificables: constituyen procesos significativos en los que los sujetos rearmen fragmentos de su vida y los traducen en proyectos posibles. Reducirlas al rendimiento implica despojar al fenómeno de su densidad social y simbólica, invisibilizando los modos en que los estudiantes resignifican la continuidad o el abandono.

3. Trayectoria como secuencia administrativa

La tercera reducción se produce cuando la trayectoria se representa como una mera sucesión de niveles, cursos o tramos administrativos, desligada de la experiencia y del contexto social. Este tipo de lectura —frecuente en

registros estadísticos e informes institucionales— borra la dimensión biográfica, relacional y conflictiva del tránsito educativo.

Haas y Hadjar (2024) muestran que los itinerarios de estudio se ven fuertemente determinados por los recursos económicos y las decisiones familiares, y que los estudiantes que carecen de apoyo financiero suelen interrumpir sus estudios para incorporarse al mercado laboral. Concebir las trayectorias solo como secuencias formales impide captar esta relación entre estructura social y experiencia vivida

Hacia una lectura situada

Superar estos tres usos reduccionistas implica recuperar el sentido procesual, relacional y biográfico del concepto. Las trayectorias deben entenderse como espacios de negociación entre estructura y agencia, en los que confluyen condicionamientos de origen, decisiones personales y mediaciones institucionales. Esta mirada permite desplazar el foco desde los resultados hacia los procesos, reconociendo que la continuidad o la interrupción de los estudios no son simples expresiones de mérito o fracaso individual, sino efectos de un entramado social más amplio. En este sentido, los debates recientes en sociología de la educación han subrayado la necesidad de analizar conjuntamente las dimensiones sociales y educativas de la desigualdad, evitando interpretaciones que atribuyan los resultados escolares exclusivamente a factores individuales o institucionales (Di Piero, 2025).

En esta línea, los aportes de Tinto (1993, 2024) resultan particularmente relevantes: la permanencia en la educación superior no depende exclusivamente del rendimiento académico, sino de las condiciones institucionales de ingreso, el sentido de pertenencia y las formas de acompañamiento que las universidades ofrecen. Asimismo, la evidencia de Blanco, Meneses y Paredes (2018) —quienes muestran que casi la mitad de los estudiantes que abandonan el sistema chileno de educación superior reingresan y se titulan posteriormente— confirma que la desvinculación no puede considerarse un punto final, sino un episodio dentro de trayectorias más amplias y heterogéneas.

En síntesis, comprender las trayectorias en su complejidad implica renunciar a las concepciones lineales y normativas, y asumir que los recorridos reales están atravesados por discontinuidades y estrategias de resistencia. Solo una mirada situada y crítica permite transformar la noción de trayectoria en una herramienta teórica capaz de desnaturalizar los mecanismos mediante los cuales la educación superior reproduce —o disputa— las desigualdades sociales.

Perspectiva metodológica para el estudio de trayectorias

El presente artículo adopta una estrategia de investigación de carácter teórico-analítico basada en una revisión crítica de literatura especializada, orientada a examinar los principales enfoques conceptuales utilizados para estudiar las trayectorias educativas en la educación superior. El propósito metodológico no consiste en producir evidencia empírica original, sino en analizar y problematizar las categorías analíticas, supuestos teóricos y orientaciones metodológicas que estructuran el campo de estudios sobre trayectorias, con el fin de identificar tanto sus potencialidades explicativas como los usos reduccionistas que han limitado su desarrollo conceptual.

La construcción del corpus bibliográfico se realizó mediante una selección sistemática de literatura académica relevante en sociología de la educación y estudios de educación superior, considerando criterios de selección vinculados a la relevancia teórica, la pertinencia temática y el impacto en el campo.

La revisión adoptó un carácter narrativo-analítico con criterios de sistematicidad en la selección del corpus. La identificación de la literatura se realizó a partir de búsquedas en bases académicas de referencia (Scopus, SciELO y Google Scholar), utilizando combinaciones de palabras clave en español e inglés tales como “trayectorias educativas”, “educación superior”, “desigualdad”, “student trajectories” y “higher education inequality”. La selección consideró principalmente literatura producida entre las décadas de 1970 y la actualidad en sociología de

la educación y estudios de educación superior, privilegiando trabajos que han tenido impacto en el análisis de desigualdades educativas y trayectorias universitarias en Europa y América Latina. Se establecieron como criterios de inclusión la relevancia teórica y empírica de los trabajos, su contribución al análisis de las desigualdades educativas y su pertinencia para el estudio de las trayectorias en contextos universitarios. Asimismo, se priorizaron publicaciones con reconocimiento en el campo disciplinar y se incorporaron tanto textos clásicos como investigaciones contemporáneas, con especial atención a la producción latinoamericana. Este procedimiento no responde a un diseño de revisión sistemática exhaustiva, sino a una estrategia de construcción de corpus orientada por criterios teórico-analíticos, consistente con el objetivo de problematizar categorías conceptuales y reconstruir debates del campo.

En primer lugar, se incorporaron textos clásicos que han contribuido a conceptualizar la relación entre desigualdad social y experiencia educativa, particularmente aquellos provenientes de la teoría de la reproducción social, la sociología de la experiencia y los enfoques sobre racionalidad y toma de decisiones educativas (Bourdieu y Passeron, 1970; Boudon, 1983; Dubet, 1994). En segundo lugar, se incluyeron investigaciones contemporáneas que abordan las trayectorias educativas en contextos universitarios, con especial atención a estudios recientes sobre permanencia, abandono y desigualdades en la educación superior (Bracchi, 2016; Pogr e et al., 2018; García de Fanelli y Adrogu e, 2019; Haas y Hadjar, 2024; Chiarino et al., 2024; Ezcurra, 2022; Sotelo, 2024; Di Piero, 2025; Errandonea 2025b). En tercer lugar, se consideraron trabajos metodológicos y reflexiones epistemológicas sobre la investigación educativa que permiten fundamentar el enfoque analítico adoptado (Sirvent y Rigal, 2023; Bernárdez Gómez et al., 2022). Asimismo, se incorporaron antecedentes de investigación que permiten situar históricamente la relación entre desigualdad social, organización institucional y trayectorias educativas en el contexto uruguayo (Errandonea, 2014; Errandonea, 2022). Estos trabajos forman parte de una línea de investigación desarrollada por el autor en torno a los procesos de estructuración de las trayectorias educativas y los desajustes entre organización institucional y experiencias estudiantiles, lo que permite inscribir el presente artículo como una instancia de elaboración conceptual que dialoga con resultados empíricos previamente producidos.

El análisis del corpus se desarrolló mediante un procedimiento de análisis conceptual orientado por una lógica de vigilancia epistemológica, centrado en examinar cómo distintos autores conceptualizan las trayectorias educativas, qué dimensiones privilegian en su análisis y qué supuestos teóricos subyacen a sus interpretaciones. Este procedimiento permitió identificar patrones recurrentes en el uso del concepto, así como tensiones entre enfoques que privilegian explicaciones estructurales, institucionales o centradas en la agencia de los sujetos. A partir de esta lectura crítica se reconstruyen los principales debates del campo y se identifican tres formas de reducción conceptual frecuentes en la literatura, que tienden a equiparar las trayectorias con progresiones normativas, indicadores de rendimiento o secuencias administrativas.

Desde esta perspectiva, el análisis no se limita a sintetizar aportes bibliográficos, sino que busca reorganizar críticamente los enfoques existentes para proponer una lectura relacional del fenómeno, capaz de articular las dimensiones estructurales de la desigualdad, las mediaciones institucionales y las estrategias que los estudiantes despliegan para sostener su continuidad educativa. En este sentido, el artículo se inscribe en una tradición de investigación que concibe la producción de conocimiento educativo no solo como descripción empírica de fenómenos observables, sino también como reflexión crítica sobre las categorías analíticas con las que se interpretan los procesos educativos (Sirvent y Rigal, 2023).

Este enfoque permite situar el estudio de las trayectorias educativas en una perspectiva procesual y multidimensional, reconociendo que los recorridos estudiantiles no pueden comprenderse únicamente a partir de indicadores de desempeño o secuencias institucionales, sino que requieren integrar distintas escalas de análisis que articulen estructuras sociales, configuraciones institucionales y experiencias biográficas. A partir de esta base metodológica, las secciones siguientes examinan los usos reduccionistas del concepto de trayectoria y proponen una matriz analítica que permita comprender con mayor profundidad la relación entre trayectorias educativas y desigualdad en la educación superior.

Dimensiones analíticas para el estudio de las trayectorias educativas

Comprender las trayectorias en la educación superior requiere un enfoque multidimensional que articule los condicionamientos estructurales, las mediaciones institucionales, las disposiciones subjetivas, las contingencias contextuales y las temporalidades diferenciadas que atraviesan la experiencia estudiantil. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino en interacción constante, conformando una matriz analítica desde la cual es posible captar la complejidad del fenómeno.

Dimensión estructural-interseccional

El análisis estructural de las trayectorias remite a las condiciones de origen y a las desigualdades sociales que anteceden e inciden en el tránsito universitario. Bourdieu y Passeron (1970) mostraron que el capital cultural heredado y las disposiciones familiares hacia la educación determinan en gran medida la posición del estudiante en el campo académico. La escuela —y, en particular, la universidad— legitima las diferencias de clase bajo la apariencia del mérito.

Como ha señalado Trow (2005), el tránsito de sistemas de élite hacia modelos de acceso masivo y, más recientemente, universal, transformó la función social de la universidad, pero no eliminó la segmentación interna. El origen social continúa operando como un eje decisivo: el capital cultural y el tiempo vital disponible —ese “tiempo libre de necesidad” del que hablaba Bourdieu (1986)— siguen condicionando las posibilidades reales de sostener una trayectoria continua.

Como advirtió Boudon (1974, 1983), estas diferencias no operan de modo mecánico: las decisiones educativas se toman dentro de márgenes de racionalidad limitada, en los que los sujetos evalúan los costos y beneficios de continuar estudiando en función de sus horizontes sociales. En América Latina, Dussel (2004) y Terigi (2009) subrayaron cómo las condiciones de desigualdad estructural atraviesan los itinerarios escolares, reproduciendo jerarquías que combinan clase, género y territorio.

La perspectiva interseccional, inaugurada por Crenshaw (1989) y desarrollada por Anthias (2013) y Collins (2015), permite comprender que estas desigualdades no se suman, sino que se entrelazan. En el caso de las trayectorias universitarias, ello significa que la clase social no actúa de manera aislada, sino en interacción con las desigualdades de género, racialización o discapacidad, generando formas específicas de exclusión y vulnerabilidad.

Dimensión institucional-organizacional

Las trayectorias no ocurren en el vacío, sino dentro de instituciones que las modelan. Las universidades no son entornos neutros: sus culturas organizacionales, regímenes de evaluación y modos de enseñanza configuran un habitus institucional (Reay, David y Ball, 2001) que orienta prácticas y percepciones tanto de docentes como de estudiantes. La democratización real de las trayectorias no se logra solo mediante políticas de acceso, sino mediante entornos pedagógicos sensibles a la diversidad y capaces de transformar las condiciones de la permanencia (Rocha y Mancovsky, 2019; Litwin, 2009).

Como señala Tinto (1993, 2024), la permanencia no depende solo de las capacidades individuales, sino de las condiciones institucionales que promueven integración académica y sentido de pertenencia. En América Latina, Ezcurra (2022) y Rocha y Mancovsky (2019) advierten que la expansión del acceso no basta si las universidades no transforman las lógicas selectivas que sostienen la exclusión dentro del sistema. En esta misma dirección, se ha señalado que la ampliación de la cobertura no elimina por sí misma los mecanismos de desigualdad, sino que puede desplazar la selectividad hacia nuevas formas institucionales de diferenciación y filtrado a lo largo de las trayectorias formativas (Errandonea, 2025a).

Las políticas de ingreso, las becas, las tutorías y la flexibilidad curricular son, en este sentido, instrumentos clave de equidad. Diversas investigaciones sobre los inicios de la vida universitaria han destacado que los dispositivos

institucionales de acompañamiento académico —tutorías, cursos de nivelación, espacios de orientación y programas de integración estudiantil— desempeñan un papel central para garantizar el derecho efectivo a la educación superior y sostener trayectorias diversas en contextos de expansión educativa (Pogré et al., 2018). Pero su eficacia depende de que las instituciones reconozcan la heterogeneidad real de los estudiantes y asuman la responsabilidad de acompañar trayectorias discontinuas sin penalizarlas.

Dimensión subjetiva o disposicional

La experiencia educativa se juega también en el plano subjetivo. Dubet (1994) concibió la escolarización como una experiencia estructurada por tensiones entre integración, estrategia y subjetivación. Desde esta perspectiva, cada estudiante articula de modo singular los sentidos de su trayectoria, elaborando estrategias que dan continuidad o redefinen su vínculo con la universidad.

Bourdieu (1990) mostró que el habitus orienta las prácticas y expectativas, pero también puede transformarse en contextos que desafían las disposiciones previas. Reay (2003) y Martuccelli (2019) amplían esta idea al mostrar cómo los sujetos reconstruyen su identidad frente a las “pruebas estructurales” que impone la educación superior.

Las investigaciones de Bernárdez Gómez et al. (2022) y García de Fanelli y Adrogué (2019) confirman que las decisiones de persistir o interrumpir los estudios no responden a carencias de motivación, sino a estrategias racionales y afectivas para compatibilizar estudio, trabajo y vida personal. Estas prácticas, lejos de constituir un déficit, expresan agencia y resiliencia ante un sistema que todavía espera estudiantes lineales y sin obligaciones externas.

Dimensión contextual-contingente

Las trayectorias se inscriben en biografías concretas, atravesadas por eventos imprevistos y condiciones de vida que condicionan la continuidad educativa. Figuera y Coiduras (2013) y Fernández y Marques (2017) mostraron que crisis familiares, problemas de salud o sobrecarga laboral suelen modificar o interrumpir los estudios.

La pandemia de COVID-19 puso en evidencia la magnitud de las desigualdades estructurales que atraviesan las trayectorias educativas. Ezcurra (2022) documenta cómo la conectividad, el espacio doméstico y las responsabilidades familiares incidieron diferencialmente en el acceso y la permanencia; y Chiarino et al. (2024) muestran que las brechas de desempeño se ampliaron en función de la posición socioeconómica. En esta línea, Muñoz Rojas y Rodríguez Wong (2023) destacan que las responsabilidades de cuidado y las desigualdades de género actúan como una forma específica de estratificación social dentro del sistema educativo, generando un “tiempo de disponibilidad desigual” que repercute directamente en la continuidad formativa.

Incorporar la perspectiva de los cuidados y del género como componentes de la dimensión contextual permite comprender que la vulnerabilidad educativa no se limita a la falta de recursos materiales, sino que incluye las cargas afectivas, domésticas y temporales que recaen de modo desproporcionado sobre las mujeres y otros grupos feminizados. Las instituciones que reconocen estas desigualdades no solo mitigan su impacto mediante apoyos y flexibilidades, sino que transforman las condiciones mismas de la equidad al ampliar los márgenes de posibilidad de sostener una trayectoria.

Dimensión temporal

El tiempo constituye una dimensión transversal del análisis de las trayectorias. Rosa (2005) y Bauman (2004) advirtieron que la aceleración y la fluidez propias de la modernidad producen una experiencia social del tiempo marcada por la inestabilidad y la discontinuidad. En el campo educativo, esta aceleración se traduce en la expectativa institucional de progresión continua y regular, que a menudo entra en conflicto con los ritmos vitales y las condiciones materiales de los estudiantes.

Ahora bien, el tiempo no solo opera como un marco externo de regulación, sino también como una variable interna de decisión. Boudon (1983, 2007) mostró que las elecciones educativas se rigen por una racionalidad acotada que

evalúa el riesgo y el retorno esperado de continuar estudiando. Dichas evaluaciones se proyectan hacia el futuro, en función de las oportunidades percibidas y del costo temporal de prolongar la formación. Así, el tiempo se vuelve un recurso socialmente distribuido: quienes pueden “esperar” para obtener credenciales tienden a persistir, mientras que quienes enfrentan urgencias económicas o familiares deben acelerar o interrumpir su trayectoria.

En esta línea, Bourdieu (1986) había señalado que el tiempo libre de necesidad —la posibilidad de dedicar tiempo al estudio sin comprometer la subsistencia— constituye una forma específica de capital. Errandonea (2022) profundiza esta idea al introducir el concepto de tiempo vital, entendido como el horizonte temporal socialmente disponible para sostener procesos formativos en condiciones estructuralmente diferenciadas, lo que permite articular de manera más precisa las dimensiones sociales, institucionales y biográficas de las trayectorias. Desde esta perspectiva, las decisiones sobre estudiar, pausar o abandonar no se toman en el vacío, sino en función de horizontes temporales socialmente condicionados.

En los sectores populares, continuar estudiando implica invertir tiempo y recursos sin garantías de retorno; en las clases medias y altas, el abandono supone el riesgo de perder estatus. Esta asimetría temporal refleja la desigual distribución del riesgo y de la capacidad de proyectar futuro, convirtiendo al tiempo —más que al ingreso o al mérito— en uno de los núcleos invisibles de la desigualdad educativa (Errandonea, 2022).

Conclusiones: hacia una comprensión crítica de las trayectorias en educación superior

Las trayectorias educativas constituyen una categoría privilegiada para comprender cómo las desigualdades sociales se inscriben, se reproducen y se transforman en la educación superior. Más que recorridos individuales, son procesos en los que se entrelazan desigualdades estructurales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas, revelando la interacción constante entre las condiciones del sistema y las formas singulares de transitarlo. Analizarlas desde esta clave relacional permite trascender las visiones normativas que atribuyen el éxito o el fracaso a méritos personales, y recuperar la dimensión social, temporal y política de la experiencia educativa.

Dubet (1994) propuso entender la escolarización como una experiencia atravesada por tensiones entre integración, estrategia y subjetivación. Este enfoque, retomado por Terigi (2009) y por Martuccelli (2006, 2010), permite comprender que las trayectorias no se reducen a itinerarios institucionales, sino que expresan formas de relación con las pruebas estructurales de la vida social. Así, cada estudiante reconstruye su vínculo con el saber y con la institución en un proceso de individuación condicionado por desigualdades, pero abierto a la invención y a la agencia.

Desde otra vertiente, Bourdieu (1986) y Boudon (1983, 2007) mostraron que las decisiones educativas se inscriben en estructuras de oportunidades desiguales y se proyectan en horizontes temporales diferenciados. El análisis de las trayectorias permite, así, reconocer que el tiempo —entendido como recurso y como expectativa— forma parte de los mecanismos sociales que condicionan la continuidad o la interrupción educativa. Reay et al. (2010) complementan esta lectura al evidenciar cómo las emociones y la pertenencia de clase atraviesan las decisiones educativas, recordando que las estructuras también operan a través de los afectos.

En el plano institucional, Tinto (1993, 2024) sostuvo que la permanencia no depende únicamente de la motivación individual, sino de las condiciones estructurales y simbólicas que promueven integración académica y sentido de pertenencia. Investigaciones recientes en América Latina (Rocha y Mancovsky, 2019; Mato, 2018) coinciden en que la democratización del acceso debe ir acompañada de transformaciones curriculares y culturales que reconfiguren el modo en que las universidades definen el mérito y la excelencia. En esta dirección, Collazo (2014) subraya que los procesos de cambio curricular no solo reorganizan contenidos o metodologías, sino que constituyen espacios de disputa sobre el sentido mismo de la educación, donde se juega la posibilidad de una institución más justa y hospitalaria con las trayectorias diversas.

Desde esta perspectiva, las trayectorias no pueden sostenerse únicamente mediante dispositivos compensatorios: requieren una revisión estructural del diseño curricular y de las lógicas institucionales que jerarquizan saberes, tiempos y formas de pertenencia. Reformar el currículo implica también redistribuir el poder y reconocer la pluralidad de modos legítimos de aprender y continuar.

Desde una mirada situada en las condiciones históricas de los sistemas educativos latinoamericanos, Errandonea (2014) ha subrayado que la comprensión de las trayectorias no puede separarse de los modos en que cada configuración institucional distribuye desigualmente oportunidades, tiempos y horizontes de continuidad. En contextos de desigualdad estructural, las trayectorias no se evalúan por su linealidad, sino por su capacidad de mantener vivo el vínculo con el conocimiento y con un proyecto vital posible. Esta concepción rescata la dimensión ética y política de la educación: sostener trayectorias diversas es un acto de justicia, no de tolerancia.

En suma, una comprensión crítica de las trayectorias requiere articular las contribuciones de estas distintas tradiciones teóricas para repensar la educación superior como un espacio de redistribución del tiempo, del reconocimiento y de las oportunidades. Analizar las trayectorias desde esta perspectiva relacional, temporal y situada permite visibilizar las tensiones entre estructura, agencia e institución, y construir una teoría crítica de la desigualdad educativa que ofrezca fundamentos sólidos para la transformación de las políticas universitarias.

Así, el concepto de trayectoria se consolida no solo como una herramienta analítica, sino como una categoría emancipadora, capaz de iluminar los márgenes en los que los estudiantes inventan nuevas formas de continuidad en medio de un sistema que todavía elige a los mejores, pero no necesariamente a todos.

Referencias bibliográficas

Anthias, F. (2013). Intersectional what? Social divisions, intersectionality and levels of analysis. *Ethnicities*, 13(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/1468796812463547>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bernárdez Gómez Abraham, A., Portela Pruaño, A., Nieto Cano, J. M., & Rodríguez Entrena, M. J. (2022). Study of educational trajectories through biograms and semantic exploration: An approach to narrative studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 21. <https://doi.org/10.1177/16094069221141316>

Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales* (2.ª ed.; M. Aparicio de Santander, Trad.). Editorial Laia.

Boudon, R. (2007). ¿Qué teoría del comportamiento para las ciencias sociales? Conferencia de clausura del III Congreso Andaluz de Sociología. <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65042/39422>

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). Stanford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.ª ed.). Distribuciones Fontamara.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019/2769>

Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Chiarino, N., et al. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1–37. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>

Collazo, M. (2014). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/10>

Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>

Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), Article 8, 139–167.

Di Piero, E. (2025). Desigualdad socioeducativa: ¿Qué hay de social y qué de educativo? En busca de un aporte conceptual desde la sociología de la educación. *Praxis Educativa*, 29(3), 1–13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290311>

Dubet, F. (1994). *Sociología de la experiencia*. CIS/Editorial Complutense.

Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy: Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO.

Errandonea, G. (2014). *A 140 años de La educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*. Ministerio de Educación y Cultura.

Errandonea, G. (2022). *Génesis, estructura y función social de los dispositivos de educación media en Uruguay: Análisis histórico y social de los desajustes entre los medios y los fines* (Tesis doctoral, Universidad de la República).

Errandonea, G. (2025a). Educación y desigualdad: ¿Formar a todos o seleccionar a los mejores? *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*. <https://doi.org/10.29156/INTER.12.1.12>

Errandonea, G. (2025b). *Caracterización general de trayectorias Udelar: Ingresos, permanencia y egresos. Período 2010–2022* (Documento de trabajo N.º 29). Universidad de la República.

Ezcurra, A. M. (2022). Inclusión y desigualdades en alza: Algunos impactos del COVID-19. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 224–257. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.617>

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la educación superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(96). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3843>

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), 85–114. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.339>

Haas, C., & Hadjar, A. (2024). Social inequalities in study trajectories: A comparison of the United States and Germany. *Sociology of Education*, 97(3), 276–296. <https://doi.org/10.1177/00380407241228553>

Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Tilde Editora.

Martuccelli, D. (2019). Variantes del individualismo. *Estudios Sociológicos*, 37(109). <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n109.1732>

Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

Mato, D. (Coord.). (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. UNESCO-IESALC/UNC.

Muñoz Rojas, C., & Rodríguez Wong, D. (2023). *El trabajo de cuidados y la trayectoria educativa de las mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM)*. CEPAL.

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: Diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), 51–62.

Pogré, P., De Gatica, A., García, A. L., & Krichesky, G. (Coords.). (2018). *Los inicios de la vida universitaria: Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. TeseoPress. <https://doi.org/10.55778/ts877231762>

Reay, D. (2003). A risky business? Mature working-class women students and access to higher education. *Gender and Education*, 15(3), 301–317. <https://doi.org/10.1080/09540250303860>

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). ‘Fitting in’ or ‘standing out’: Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107–124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>

Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14–25. <https://doi.org/10.5153/sro.548>

Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz.

Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2023). *La investigación social en educación: Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Niño y Dávila.

Sotelo, L. A. (2024). Los inicios a la vida universitaria: Un campo de estudio en construcción. *Journal of the Academy*, (11). <https://doi.org/10.47058/joa11.2>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación*. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>

Tinto, V. (2024). Student persistence through a different lens. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 26(4), 959–969. <https://doi.org/10.1177/15210251241249158>

Trow, M. (2005). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243–280). Springer.

Fecha de recepción: 13-10-2025

Fecha de aceptación: 10-03-2026

Los sistemas de información en la educación superior en Uruguay: desafíos de una gobernanza fragmentada.

Information Systems in Higher Education in Uruguay: Challenges of Fragmented Governance.

Por Emiliano CLAVIJO¹ y Leandro PEREIRA DE LOS SANTOS²

Clavijo, E. y Pereira de los Santos, L. (2026). Los sistemas de información en la educación superior en Uruguay: desafíos de una gobernanza fragmentada. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 47-62.

Resumen

Este artículo analiza la fragmentación de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGEd) superior uruguayo como manifestación de tensiones históricas entre técnica y política, como alternativa explicativa a elementos operativos y coyunturales que explora la bibliografía en la materia. El estudio se sustenta en una metodología cualitativa que combina análisis documental y mapeo institucional de las principales oficinas estadísticas. Los resultados revelan que la arquitectura de los sistemas de información replica la fragmentación del sistema educativo, donde cada institución ha desarrollado capacidades estadísticas paralelas materializando las autonomías institucionales. Se identifica una dinámica recurrente: sucesivos elencos técnicos —desarrollistas, neoliberales, progresistas— encuentran límites en tensiones político-institucionales que trascienden cambios de gobierno. Las iniciativas de coordinación representan avances significativos pero operan como "islas de coordinación" en un mar de autonomías. La discusión evidencia que las soluciones puramente técnicas resultan insuficientes, requiriéndose modelos de gobernanza que equilibren participación política con autonomía técnica. Las conclusiones destacan la necesidad de institucionalidad que reconozca esta hibridación estructural para superar los obstáculos en la gobernanza y la interoperabilidad del sistema, como forma de anticiparse a los desafíos de los sistemas de información contemporáneos.

Palabras Clave Sistemas de información / Políticas educativas / Educación superior / Gobernanza / Uruguay.

¹ Universidad de la República, Uruguay / emiliano.clavijo@cse.udelar.edu.uy / <https://orcid.org/0000-0003-0670-4669>

² Universidad de la República, Uruguay / leandro.pereira.uy@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

Abstract

This article analyzes the fragmentation of information systems in Uruguayan higher education as a manifestation of historical tensions between technical and political dimensions, rather than as the result of operational or short-term factors, as commonly suggested in the specialized literature. The study is based on a qualitative methodology that combines document analysis and institutional mapping of the main statistical offices. The findings reveal that the architecture of information systems reproduces the fragmentation of the education system, with each institution developing parallel statistical capacities that materialize institutional autonomy. A recurring pattern is identified: successive technical actors—developmentalist, neoliberal, and progressive—encounter limits rooted in political-institutional tensions that persist beyond changes in government. Coordination initiatives represent significant progress but operate as “islands of coordination” within a broader landscape of institutional autonomy. The discussion shows that purely technical solutions are insufficient, highlighting the need for governance models that balance political participation with technical autonomy. The conclusions emphasize the need for institutional arrangements that acknowledge this structural hybridity in order to overcome obstacles to governance and interoperability, and to better anticipate the challenges posed by contemporary information systems.

Key words Information systems / Educational policies / Higher education / Governance / Uruguay.

Introducción

La concepción de los sistemas de información en la Educación Superior en Uruguay genera interpretaciones diversas, influenciadas por los significantes y significados que establecen de manera diferenciada quienes diseñan la información y quienes, en un rol político, la difunden. Esta dinámica hace que la evaluación del cumplimiento de los objetivos de las políticas públicas se convierta en un desafío complejo, tal como lo sugiere la evidencia regional en la materia (Arias Ortiz et al., 2021). Desde el punto de vista de los autores de este artículo, al analizar el caso uruguayo, esta ambigüedad tiene sus raíces en el legado histórico, caracterizado por limitaciones estatales en la planificación y en la incorporación de técnicos y expertos en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas. Por lo tanto, estas ambigüedades nacen en el ámbito decisional y no solamente en el nivel operacional. Más allá de los esfuerzos recientes hacia una mayor articulación interinstitucional en un contexto de modificaciones a la gobernanza educativa, se plantean algunos desafíos e interrogantes hacia la consolidación de espacios de gobernanza común de los sistemas de información en la educación superior nacional, que derramen positivamente en el uso y la divulgación de los datos, y por tanto, entre los decisores de políticas en este sector de políticas.

Este artículo inicia con un análisis conceptual y contextual de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGEd) latinoamericanos, sus déficits de gobernanza y los desafíos introducidos por la datificación y la plataformización educativa; para posteriormente, examinar la configuración híbrida del conocimiento experto en la política pública uruguaya y su manifestación en el sector educativo. Luego, profundiza en la educación superior como campo de disputa técnico-política, recorriendo sus cuatro configuraciones históricas distintivas. A continuación, presenta los resultados del mapeo de oficinas estadísticas y las iniciativas de coordinación existentes, para finalmente discutir cómo esta arquitectura institucional condiciona la gobernanza de la información. El análisis concluye extrayendo las implicancias de esta tensión estructural para el futuro de los sistemas de información educativa en Uruguay.

Sistemas de información educativa y gobernanza de datos

Los SIGEd se han consolidado como componentes centrales de la gobernanza educativa contemporánea, en tanto articulan procesos de recolección, procesamiento y uso de datos orientados a la toma de decisiones (Vera et al., 2022; Arias Ortiz et al., 2021). Lejos de constituir meras herramientas tecnológicas, estos sistemas deben entenderse como arreglos institucionales complejos, enmarcados en regulaciones, capacidades estatales y dinámicas de gobernanza de datos (Suasnábar y Valencia, 2024).

Sin embargo, tal como ilustran Vera et al. (2022), los SIGEd no cuentan con una definición consensuada, siendo abordados por los organismos internacionales y gobiernos nacionales en forma diferencial a partir de diversos énfasis, propios de las necesidades de cada entidad. Así, los SIGEd se centran en a) necesidades de gestión de los recursos humanos, materiales, y/o financiero de los sistemas educativos; b) el desarrollo y uso de los registros administrativos que permite caracterizar a las instituciones y/o sistemas educativos a partir de unidades analíticas específicas: estudiantes, docentes o instituciones; c) desarrollos tecnológicos con miras a la digitalización del relevamiento de la información. Estos enfoques definicionales se anclan a un escenario a) de transformaciones de las herramientas digitales; b) de diversificación de asuntos emergentes, como la necesidad de conocer trayectorias, evaluar aprendizajes, conocer el perfil sociodemográfico de quienes transitan por los sistemas educativos, entre otros desafíos; c) demandas de información por parte de los gobiernos frente a recursos otorgados al sector educativo en clave de transparencia y rendición de cuentas.

En este sentido, los autores acotan que la realidad latinoamericana evidencia que estos sistemas se encuadran en un desarrollo entrópico, y con un matizado anclaje a la toma de decisiones a partir de la maduración diferencial de sistemas que responden a finalidades divergentes que tales procesos presentan dentro de un mismo sector de políticas. En este sentido, Arias Ortiz et al. (2021) califican a los sistemas de información en América Latina como

incipientes, cuya categorización es definida como de cobertura parcial de los “procesos y condiciones estructurales que lo definen, pero no está[n] orientado[s] a una gestión eficiente” (p. 5)³.

Sin embargo, las condiciones estructurales no son solo tecnológicas, sino que son de gobernanza. Tal como sugieren Suasnábar et al. (2024) al analizar la experiencia argentina hacia la construcción de un Sistema Nacional de Información Educativa en clave nominalizada en Argentina, los sistemas de información se diseñan y operan dentro de un marco normativo que delimita qué datos producir, cómo circulan y bajo qué condiciones se desarrollan. En este sentido, la gobernanza de los datos permite comprender algunas de las dificultades actuales de los sistemas de información educativa nacional a partir de una perspectiva de “bifrontalidad”, que articula orientaciones político-legales (normativas) e instrumentales (dispositivos, sistemas y prácticas) (Montes, 2022, a partir de Aguilar Villanueva, 2006).

Estas dificultades de la gobernanza de los datos se amplifican ante los desafíos actuales que plantea el *big data*. Suasnábar y Morduchowicz (2023) sintetizan esta tensión entre los datos gubernamentales y el uso de grandes datos (en gran medida, de origen privado), señalando que el Estado debe potenciar las capacidades de acceso y uso de los datos generados por este, en clave colaborativa y con miras a la transparencia, a la vez que regulada y sometida al tratamiento de datos con miras al cuidado de la privacidad.

La plataformización también opera como una tendencia que irrumpe en la realidad educativa de los países latinoamericanos durante la pandemia, mediante un tránsito desde modelos tradicionales hacia la digitalización de la experiencia sincrónica mediante la virtualidad, la diversificación curricular a partir de la multiplicación de fuentes de contenidos, la gamificación (ludicidad de las experiencias pedagógicas con miras a la motivación y el entretenimiento) y la datificación, esto último de mayor interés para los propósitos del presente artículo. Esto último se traduce en la capacidad de medición y trazabilidad de los procesos educativos mediado y potenciado por el desarrollo de la inteligencia artificial con miras a construir mediciones en tiempo real (Rivas, 2021).

En el caso uruguayo, analizado en las páginas siguientes, estos riesgos se presentan en una fase incipiente y responden, en todo caso, a trayectorias históricas más que a discusiones coyunturales. Por un lado, la fragmentación de la gobernanza de los datos —tanto a nivel general como en el sector educativo— se combina con limitaciones en la interoperabilidad técnica e institucional, configurando un problema persistente de coordinación. Este escenario se ve parcialmente compensado por la fuerte presencia del sector público en la educación superior, donde la Universidad de la República (UDELAR) concentra más de seis de cada diez inscripciones (Ministerio de Educación y Cultura, 2021, p. 4). A su vez, el desarrollo de infraestructura tecnológica, impulsado especialmente por el Plan Ceibal en la educación primaria y media, ha priorizado determinadas dimensiones de la plataformización por sobre otras en el conjunto del sistema educativo. En este marco, la datificación aparece como la dimensión más rezagada. En la educación superior, en particular, este proceso se caracteriza por fragmentaciones políticas, estratégicas y operativas, tanto entre el sector público y el privado como al interior del propio sector público, e incluso dentro de las organizaciones —como se observa en la UDELAR—.

Diseño y metodología

Este trabajo se enmarca en el proyecto *Los sistemas de información sobre educación superior en la región: avances, usos y desafíos* (Proyecto UNTREFB2860), desarrollado en el marco de las Redes NEIES-MERCOSUR (Proyecto Indicadores ES-MERCOSUR). La red está integrada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF, Argentina), la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) y la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, Brasil), la Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA, Paraguay) y la UDELAR (Uruguay), a través del Área de Evaluación de Políticas de Enseñanza (AEPE, anteriormente USIEn), dependiente del Prorectorado de

³Concretamente, en Uruguay el estudio analiza los sistemas del por entonces Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y no ofrece una visión del sistema en su conjunto.

Enseñanza. No obstante, constituye un subproducto con foco específico en el caso uruguayo y con una estrategia analítica propia (Pereira y Clavijo, 2025).

Se adopta un enfoque cualitativo basado en el análisis documental de fuentes secundarias. En particular, se relevaron y analizaron documentos normativos (leyes, decretos, planes), informes institucionales y literatura académica vinculada a la producción y gobernanza de la información educativa.

La selección de las fuentes se realizó en función de su pertinencia para el análisis de las políticas de información en educación superior y de la organización institucional de los actores involucrados. No se trata de un relevamiento exhaustivo, sino orientado a identificar los principales desarrollos normativos e institucionales en la materia.

El análisis se desarrolló mediante una lectura interpretativa de los materiales, orientada a reconstruir las formas de regulación, las capacidades institucionales y las modalidades de articulación entre organismos. En este marco, se atendió especialmente a las tensiones entre dimensiones técnicas y político-institucionales en la producción y uso de la información.

Adicionalmente, se relevó información pública disponible en los portales oficiales de los principales organismos del sistema educativo, con el objetivo de complementar y actualizar la información considerada.

Configuración híbrida del conocimiento experto en la política pública uruguaya: tensiones técnico-políticas

Al analizar la relación entre conocimiento experto y políticas en el panorama uruguayo, se vislumbra una *configuración híbrida*. Esta particularidad es fruto de la evolución del estado uruguayo en cuanto a la expansión de sus funciones a lo largo del siglo XX. Filgueira et al (2003), demarcan dos períodos en este siglo que contribuyen a explicar esta dinámica. A partir de las orientaciones programáticas de las tradiciones *batllistas* y *herreristas*⁴, respectivamente, se identifica: a) una etapa expansiva organizacional y de diversificación funcional de las competencias del Estado, acompañado de un incremento en la cantidad de funcionarios en el sector público (1904-1958), cuyo crecimiento desemboca en una crisis económica y relevos en el elenco de actores gobernantes; b) cierta refracción de la etapa precedente a partir de la racionalización, la optimización de los recursos financieros y humanos, la planificación estratégica y creación de instituciones para tales fines (1959-2000). Esta segunda etapa es la que merece particular atención al situar la génesis de la configuración identificada.

Génesis del modelo

Tanto la continuidad del pensamiento cepalino-estructuralista⁵ como el lanzamiento de la Alianza para el Progreso —que bajo la administración Kennedy promovió el financiamiento estadounidense de políticas sociales en América Latina— llegaron con retraso a una Uruguay ya inmersa en la crisis post-industrialización. Este contexto favoreció la emergencia de un modelo de planificación técnica que comenzó a reconfigurar la relación entre conocimiento experto y acción estatal a través de diversos sectores de política pública.

Ante la inexperiencia en materia de planificación, docentes, estudiantes y egresados universitarios fueron actores clave para conformar la Secretaría Técnica de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), instancia de coordinación interministerial promulgada por el Consejo Nacional de Gobierno en 1960. Como resultado, en 1965, la CIDE presentó a las autoridades gubernamentales el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (1965-

⁴ El *batllismo* se centra en valores que lo acercan a los del “republicanismo solidarista” con fuerte base urbana. En tanto, el *herrerismo* se identifica con el liberalismo conservador, el individualismo y el nacionalismo ruralista. Esta divergencia ideológica y política ha marcado la historia política de Uruguay y ha sido un punto de confrontación constante entre ambos movimientos (Caetano, 2021).

⁵ En referencia a los aportes del economista Raúl Prébisch en el marco de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

1974) (Galván, Moreira y Vázquez, 2012; Garcé, 2020), por lo que diversos sectores de las políticas públicas adoptaron un modelo racionalista y planificador en la toma de decisiones.

Devenir autoritario y restauración democrática: la persistente hibridación técnico-política

En la dictadura (1973-1985), Uruguay experimenta un ciclo de fervor de las ideas liberales, aunque sumamente matizado por el origen desarrollista y dependentista de los economistas de la época. Son pocos los intelectuales que finalmente ocupan cargos de relevancia en la planificación económica del país, además de que gozaban de escasa autonomía en materia de decisión de políticas. Como señala Garcé (2017), la posterior consolidación democrática acentuó la "predominancia de la política sobre la técnica", una dinámica que se mantendría en las décadas siguientes.

Durante la restauración democrática, el gobierno de Sanguinetti (1985-1990) priorizó la reconstrucción institucional, reincorporando a miles de funcionarios públicos. Le siguió el gobierno de Lacalle Herrera (1990-1995), que impulsó reformas neoliberales alineadas con el Consenso de Washington, materializadas en el Programa Nacional de Desburocratización (PRONADE), que redujo significativamente el aparato estatal (Milanesi, 2020). El gobierno de Batlle (2000-2005), enfrentando una crisis económica, introdujo una orientación evaluativa con fuerte sesgo presupuestal.

Los gobiernos frenteamplistas (2005-2020) representaron una nueva síntesis: mientras el Estado recuperaba un rol expansivo, se incorporaba conocimiento experto en forma sustantiva, aunque manteniendo la primacía de los actores partidarios. Este período se caracterizó por un acercamiento entre la universidad y el gobierno, mientras que los vínculos con organizaciones de la sociedad civil permanecieron "no exentos de conflictos" (Gallardo, Garcé y Ravecca, 2009, p. 36). Los hitos institucionales incluyeron la creación de la Unidad de Asesoramiento y Monitoreo de Políticas (2005) y el desarrollo de sistemas de información vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Milanesi, 2020).

En el último quinquenio, el gobierno de Lacalle Pou (2020-2025) ha creado la Agencia de Monitoreo y Evaluación de Políticas Públicas (Parlamento, 2020), combinando criterios técnicos con restricciones a la participación social. En tanto, la pandemia dio valor agregado al conocimiento científico y su asesoramiento en la toma de decisiones a partir de la creación del Grupo Asesor Científico Honorario (GACH) en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19 entre 2020 y 2021, pero que no logró cristalizarse en esfuerzos institucionales sostenidos de relacionamiento entre técnica y política.

En síntesis, la evolución del Estado uruguayo muestra una transición desde bases filosóficas hacia la incorporación de planificación y *expertise*, sorteando contextos autoritarios y democráticos. Se consolidó así una tradición mixta que combina modelos *top-down* con participación *bottom-up*, donde la tensión entre técnica y política varía según el sector, y que en el último lustro muestra un retorno a restricciones en la participación social, pero manteniendo criterios técnicos. La educación, como sector, refleja estas tendencias con sus particularidades institucionales.

Las políticas educativas como campo de disputa técnico-política en Uruguay

La configuración híbrida entre técnica y política que caracterizó al Estado uruguayo se manifestó con particular intensidad en el campo educativo. Como señala Bentancur (2008), la gobernanza de la educación uruguaya se caracteriza por la fragmentación institucional, la centralización funcional y territorial, y la autonomía de los organismos rectores. Estas características estructurales inciden directamente en la construcción de los sistemas de información educativa, que reflejan este esquema de gobernanza fragmentado. La fragmentación institucional identificada por Bentancur (2008) tiene su correlato natural en la arquitectura de los sistemas de información. Cada organismo autónomo tendió a desarrollar sus propios mecanismos de producción de datos, replicando en el plano técnico las divisiones político-administrativas del sistema educativo.

Con el impulso planificador en la segunda mitad del siglo XX en el marco de la propuesta de la CIDE, se entendió necesario avanzar en el plano educativo. Para ese entonces, la gobernanza de la educación contaba con órganos

desconcentrados por nivel educativo, por lo que Comisión Coordinadora de Entes de Enseñanza (1963) como instancia de articulación con el Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Ello desembocó en un diagnóstico final publicado en 1966, que incluyó, la creación de un Consejo Superior de Educación que asumía roles de coordinación con el conjunto de Entes Autónomos de la educación, sin otorgarle mayores atribuciones al ejecutivo. Esta tónica se reflejará finalmente en el texto constitucional aprobado en 1967 (D'Avenia, 2013).

El impulso desarrollista descrito en el apartado anterior tuvo un impacto particular en la UDELAR, a través de un ciclo emergente de planificación que se sintetiza documentalmente en el denominado *Plan Maggiolo*⁶ (D'Avenia, 2013). En este marco, la lógica técnica que orientaba el desarrollo económico comenzó a trasladarse al ámbito de las políticas educativas, donde la fragmentación institucional y la creciente complejidad del sistema exigían enfoques planificadores y racionalizadores.

Tanto las iniciativas de la CIDE como el *Plan Maggiolo* procuraron superar dicha fragmentación mediante dispositivos técnicos; sin embargo, la autonomía institucional restringió su implementación integral.

La creación del Consejo Nacional de Educación (CONAE) mediante la Ley Nº 14.101 (1971) respondió a un impulso de coordinación del sistema en un contexto de creciente autoritarismo; sin embargo, implicó la sustitución de órganos desconcentrados por un ente único con mayor grado de centralización, lo que reforzó la injerencia del Poder Ejecutivo en la designación de autoridades. Este proceso profundizó la intervención sobre las instituciones educativas y se intensificó tras el golpe de Estado (1973–1985), cuando el régimen militar designó autoridades de carácter corporativo (D'Avenia, 2013).

En la posdictadura, la Ley de Emergencia Educativa Nº 15.739 (1985) creó la ANEP y restituyó a docentes destituidos, al tiempo que introdujo cambios en la educación media básica. Este período inauguró una expansión de la matrícula privada —revertida a mediados de los noventa— junto con un deterioro sostenido de la ejecución presupuestal entre 1989 y 1995 (MEC, 2014).

En los años noventa, en un contexto de difusión de reformas de inspiración neoliberal, los organismos internacionales contribuyeron a promover un ciclo de diagnóstico bajo su financiamiento, mediado por tensiones entre dimensiones políticas y técnicas. En este marco se inscriben iniciativas como el Plan CAIF (1988), con apoyo de Naciones Unidas, y los diagnósticos educativos desarrollados con CEPAL en el quinquenio 1990–1995, especialmente en educación inicial y primaria (MEC, 2014; Corbo, Sarni y Santos, 2023).

La experiencia de las reformas entre 1995 y 1999 incluyó ajustes curriculares en la educación primaria, media y la formación docente en Uruguay (siendo fundamental la descentralización al interior del país de la formación a través de los Centros Regionales de Profesores, CeRP), así como en la alimentación escolar. Se trató de un proceso que contó con un liderazgo técnico con soporte de las autoridades gubernamentales, a partir del financiamiento del exterior y de la participación de instituciones externas a las que proveen los servicios educativos (*bypass*) (Mancebo, 2002; De Armas y Garcé, 2004)⁷. El *bypass* tecnocrático de los años 90 (Mancebo, 2002) intentó eludir las resistencias burocráticas propias de un sistema fragmentado, generando sistemas paralelos de información. La implementación de políticas presentó continuidad en el quinquenio siguiente, pero la crisis económica desatada en

⁶ El *Plan Maggiolo* (1967) fue una propuesta de reforma estructural de la UDELAR en Uruguay, impulsada por el rector Óscar Maggiolo durante el auge del pensamiento desarrollista latinoamericano. propuso transformar la Universidad de la República sustituyendo el modelo profesionalizante por uno basado en investigación científica e institutos interdisciplinarios (Markarian, Secco y Balás, 2017).

⁷ Si bien los disensos no fueron constantes, como señala Mancebo (2002), presentó un nudo conflictivo entre 1996 y 1998, con importante oposición de los estudiantes, estos últimos protagonistas en la ocupación de liceos, así como discrepancias de sectores liberales, quienes veían que las reformas no se orientaban a la desburocratización y descentralización en la toma de decisiones, sumado a la propuesta de implementar centros educativos de gestión privada subvencionada por el Estado y con participación de los padres en su administración en coexistencia con las instituciones de gestión pública y privada preexistentes.

Uruguay en 2002 incidió en la ejecución presupuestal, así como en indicadores educativos a la baja en materia de matriculación en educación secundaria (MEC, 2014).

En tanto, la coalición de partidos de izquierda Frente Amplio (2005-2020), asumió durante su gestión una tónica gradualista en las reformas impulsadas en el ámbito educativo. Precedido por quince años de un ciclo de diagnóstico y reformas, parte de un escenario complejo en materia de calidad, equidad, así como indicadores de desafiliación del sistema educativo y desafíos en la profesionalización docente. El proceso de elaboración de la Ley General de Educación N° 18.437 sancionada en 2008, da cuenta de una forma de resolución del proceso que combina participación social y debate político institucional. Se trata de una alternativa a las reformas anteriores, caracterizadas por la verticalidad decisional. Este proceso fue acompañado de la expansión presupuestal en el área de políticas, sumado al incremento en la participación de los docentes en los por entonces consejos desconcentrados y en la ANEP, su organismo coordinador (Bentancur y Mancebo, 2010).

Tras la promulgación de la Ley de Urgente Consideración N° 19.889 (2020) y su ratificación en referéndum, el gobierno del Partido Nacional, en el marco de una coalición de derecha, impulsó cambios en la organización de las instituciones educativas. Si bien preserva instancias de coordinación entre los organismos desconcentrados de la ANEP (educación inicial y primaria, secundaria y técnica), reduce instancias de participación docente en la gobernanza de tales instituciones, creando Direcciones Generales unipersonales. También brinda mayores potestades al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) como entidad coordinadora de instancias de certificación de la formación universitaria de los docentes con instrumentos desarrollados en colaboración del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (Bordoli y Conde, 2020). En este contexto, se impulsan reformas curriculares centradas en competencias, profesionalización docente y su monitoreo y evaluación (Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas - Dirección Sectorial de Planificación Educativa, 2021). Se trata de una propuesta que cuenta con la oposición de sindicatos docentes, gremios estudiantiles y actores político-partidarios en función de argumentos que lo vinculan con la mercantilización y la privatización de la educación, a la vez que restringe espacios de participación y horas de docencia en ciertas áreas de conocimiento.

En definitiva, las políticas educativas en los últimos setenta años presentaron una mayor afluencia técnica en consonancia con las dinámicas que se han dado en otros sectores de políticas. Sin embargo, técnica y política se ven intermediadas por las dinámicas de los ejecutores de las políticas y, en cierta medida, en sus receptores: docentes y estudiantes. Los espacios de participación se fortalecieron especialmente durante los quince años de administración frenteamplista, aunque con retrocesos en el trienio de la administración en curso. Impresiona cierta tensión entre participación política y técnica, cuya síntesis parece ser especialmente compleja en esta área de políticas, aunque la educación superior trae otras particularidades en función de las características del sistema educativo uruguayo.

El análisis evidencia que la gobernanza fragmentada del sistema educativo uruguayo, caracterizada por Bentancur (2008), ha condicionado históricamente el desarrollo de los sistemas de información. La tensión entre coordinación técnica y autonomía política se materializa en arquitecturas informáticas dispersas, donde coexisten iniciativas de integración con lógicas institucionales fragmentarias.

La educación superior como campo de disputa técnico-política en Uruguay

La tensión entre técnica y política, que ha caracterizado la evolución del Estado uruguayo y sus procesos de toma de decisiones, encontró en la educación superior un campo privilegiado de disputa. Esta dinámica es constitutiva del modelo de gobernanza estatal y se manifiesta en distintos niveles. A nivel general de las políticas públicas, la primacía fluctuante entre el expertise técnico y las lógicas político-partidarias ha definido patrones de intervención estatal (Garcé, 2017). En el sector educativo, esta tensión se expresa en una gobernanza fragmentada, tal como señala Bentancur (2008), que no solo reproduce sino que intensifica estas disputas. En la educación superior, finalmente, esta configuración alcanza su mayor complejidad al articularse con la tradición de autonomía universitaria y con los procesos de expansión y diversificación institucional.

La planificación universitaria entre la técnica y la política (1960-1984)

El impulso planificador de la CIDE en los años sesenta permeó la UDELAR, materializándose en el censo universitario de 1960 y en la creación de la Oficina de Planeamiento Universitario en 1963, que instauró una coexistencia técnico-política en la gestión institucional. Esta orientación culminó en el Plan Maggiolo (1967), con la finalidad de reestructurar la universidad mediante la democratización del acceso, la articulación interinstitucional y el diagnóstico de necesidades académicas (D'Avenia, 2013, 2022; Sutz, 2017). El plan proponía, entre otras iniciativas, la creación de una Facultad de Educación que integrara investigación y formación especializada.

No obstante, la intervención autoritaria interrumpió este proceso, imponiendo en 1978 una Licenciatura en Educación de perfil técnico-profesionalista que desplazó la formación crítico-reflexiva (Martinis, 2011). En conjunto, este proceso evidencia cómo la tensión entre planificación técnica y proyectos políticos modeló tempranamente la educación superior uruguaya.

La regulación y expansión de la educación superior (1985-2005)

La restauración democrática inauguró un período de reorganización institucional caracterizado por la expansión regulada del sistema. En la víspera de este proceso, se sancionó el Decreto-Ley N° 15.661, que estableció el marco para las universidades privadas (reglamentado en 1995 mediante el decreto 308/995). Paralelamente, la UDELAR fortaleció sus estructuras centrales mediante la creación de comisiones sectoriales (Investigación Científica, Desarrollo Informático, Enseñanza, Educación Permanente y Extensión) y unidades temáticas (Medio Ambiente y MERCOSUR), consolidando un modelo de gestión técnico-centralizada (UDELAR, 1998). Este proceso culminó con el primer Plan Estratégico de Desarrollo (PLEDUR 2000-2004), que priorizó la calidad educativa, la investigación y la mejora en la gestión académico-administrativa (UDELAR, 2001). Así, este eje evidencia cómo la posdictadura combinó la expansión de la oferta educativa con un fortalecimiento de las capacidades de planificación técnica.

Democratización, participación y tecnificación (2005-2020)

El ciclo progresista impulsó un modelo de democratización con tecnificación, expandiendo y diversificando el sistema mediante la creación de la Universidad Tecnológica (UTEC) en 2012, la reformulación de la regulación de la educación terciaria privada (decreto 104/014) y la territorialización de la UDELAR. Esto se acompañó de una institucionalización del *expertise* con la creación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y el Consejo de Formación en Educación (CFE), articulando educación superior y políticas de desarrollo (Bentancur y Clavijo, 2016), 2016). La culminación de este período fue la Ley N° 19.852 de 2019 que creó el Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria (INAEET), buscando equilibrar participación social y estándares técnicos (Clavijo, Marques y Rodríguez, 2020). No obstante, persistieron tensiones, evidenciadas en los fallidos intentos de crear una Universidad de la Educación.

Recentralización y tecnocracia (2020-2025)

La administración saliente ha impulsado un giro hacia una tecnocracia recentralizadora. A través de la Ley de Urgente Consideración N° 19.889/2020, se promovió la universitarización de la formación docente bajo la coordinación del MEC, incorporando evaluadores expertos y habilitando la participación de instituciones privadas. En paralelo, se modificó la gobernanza de la UTEC (Leyes N° 20.096 y 20.125), ampliando la injerencia del Poder Ejecutivo en la designación de autoridades (Parlamento, 2022; 2023). Asimismo, la transferencia de la competencia de reconocimiento y revalidación de títulos desde la UDELAR al MEC consolidó un modelo que prioriza la eficiencia técnica sobre los mecanismos históricos de participación (Parlamento, 2020; Presidencia de la República, 2022).

En perspectiva, la educación superior uruguaya ha transitado por distintas fases en el relacionamiento entre técnica y política: desde la coexistencia entre planificación y autonomía (1960–1978), pasando por la expansión regulada con fortalecimiento técnico-centralizado (1985–2005), y el modelo de democratización tecnificada que combinó participación y estándares de calidad (2005–2020). El ciclo más reciente (2020–2025) profundiza un giro hacia la recentralización tecnocrática, donde la eficiencia y la concentración de competencias en el nivel ministerial tienden

a predominar. Este recorrido muestra que la hibridación técnico-política no se resuelve, sino que se reconfigura, modelando tanto la arquitectura institucional como los sistemas de información asociados.

Mapeo de las oficinas estadísticas educativas nacionales

La fragmentación de los sistemas de información educativa constituye la materialización concreta de las tensiones histórico-institucionales analizadas previamente. Los esfuerzos de coordinación de las oficinas estadísticas reflejan a nivel técnico la misma dialéctica entre autonomía y planificación que ha caracterizado la gobernanza educativa uruguaya.

Fragmentación técnica heredada y autonomía estadística

El sistema nacional de información educativa en Uruguay presenta una estructura fragmentada, en la que el MEC cumple un rol coordinador mediante acuerdos interinstitucionales y la integración de registros de instituciones públicas y privadas. Mientras los organismos estatales desarrollan sistemas propios —como la UDELAR, la UTEC y la ANEP— con capacidades diferenciadas en planificación, seguimiento de trayectorias e indicadores, el sector privado implementa plataformas tecnológicas especializadas y reporta información a las autoridades. En conjunto, el sistema combina avances en producción y gestión de datos con una persistente dispersión institucional y tecnológica.

Los esfuerzos de coordinación como respuesta técnica

La gobernanza educativa en Uruguay enfrenta desafíos significativos debido a la fragmentación de las instituciones y la necesidad de una mejor articulación entre niveles y modalidades del sistema educativo, lo que se traduce también en la articulación en el intercambio de información. En este contexto, surgen iniciativas que buscan fortalecer la coordinación y la integración, destacándose los esfuerzos de la Oficina de Investigación y Estadística de la Dirección Nacional de Educación (DNE) y la labor de la Comisión Mixta ANEP-UDELAR-UTEC. Ambas instancias contribuyen al desarrollo de políticas basadas en datos y a la promoción de prácticas interinstitucionales que favorezcan la continuidad educativa.

Los esfuerzos de coordinación de la Oficina de Investigación y Estadística (DNE-MEC)

En cumplimiento de la Ley General de Educación N.º 18.437, la Oficina de Investigación y Estadística (DNE-MEC) genera las estadísticas oficiales del sector mediante la producción y divulgación de publicaciones clave como el Anuario Estadístico de Educación y los informes Panoramas Educativos, realiza relevamientos nacionales sobre todos los niveles educativos -desde primera infancia hasta educación superior y no formal-, elabora informes internacionales para rendición de cuentas, desarrolla investigaciones temáticas sobre problemáticas emergentes, y coordina con el Sistema Estadístico Nacional e instituciones académicas para garantizar la coherencia e integración de la información educativa.

Comisión Mixta ANEP-UDELAR-UTEC

La Comisión Mixta ANEP-UDELAR-UTEC (2020-2025) ha estructurado su trabajo a través de siete grupos temáticos y subcomisiones regionales, destacándose el Observatorio de la Transición entre Educación Media y Terciaria. Esta iniciativa, prevista en el PLEDUR 2025-2029, busca sistematizar información sobre las trayectorias estudiantiles mediante un registro administrativo integrado y reportes periódicos, con el objetivo de mejorar la articulación entre niveles educativos. El proceso se sustenta en experiencias previas de cooperación interinstitucional, como el estudio de Errandonea y Orós (2020) sobre matriculación múltiple, que demostró la viabilidad del intercambio de datos entre instituciones. Estas acciones representan esfuerzos concretos para superar la fragmentación histórica del sistema mediante la construcción de mecanismos técnicos de coordinación que informen las políticas educativas.

No obstante, Errandonea et al. (2025) señalan que los sistemas de información en educación superior continúan siendo fragmentados y desiguales, con debilidades en la articulación, la gobernanza y el uso de los datos, así como una persistente brecha entre su producción técnica y su aprovechamiento en la toma de decisiones.

Tal como señala un representante gubernamental entrevistado en el citado estudio:

Tenemos que tener una normativa más robusta que nos dé un cometido más claro a la hora del pedido de datos nosotros no tenemos prioridad, es voluntarista. De hecho, tuvimos que promover un convenio que generó una mesa interinstitucional de datos que nos permiten ANEP, UDELAR, UTEC, universidades privadas y el MEC sentados en una misma mesa y nos pedimos los datos a través de un convenio. Cada vez que le he pedido datos a instituciones universitarias tengo que firmar un convenio. No a las privadas porque ahí si yo tengo jerarquía y tienen la obligación de enviarme los datos, cualquier dato que yo le pida, pero si a nivel de las instituciones autónomas. No puedo obligarlas a brindarme información. (Errandonea et al., 2025, p. 48).

Los testimonios recogidos en el estudio mencionado profundizan la idea de que el sistema de educación superior uruguayo está altamente fragmentado y carece de una conducción coordinada. A ello se añade la gran heterogeneidad y segmentación del sistema, que los propios actores describen como una estructura dispersa, poco integrada y difícil de gestionar de manera coherente. En conjunto, estas percepciones revelan un entramado institucional desagregado, con vínculos débiles y sin una lógica compartida que permita conformar un verdadero sistema de educación superior.

En definitiva, los sistemas de información educativa uruguayos encarnan la tensión no resuelta entre coordinación técnica y autonomía institucional. Mientras las iniciativas de integración como el Observatorio representan avances significativos, su sostenibilidad en el tiempo depende de superar las mismas barreras político-institucionales que históricamente han fragmentado el sistema educativo. La arquitectura de los sistemas de información refleja la arquitectura de la gobernanza del sistema educativo uruguayo.

La gobernanza de la información educativa: entre la coordinación técnica y la autonomía política

La arquitectura de los sistemas de información reproduce la fragmentación del sistema educativo señalada por Bentancur (2008): cada institución ha desarrollado capacidades estadísticas en paralelo, materializando sus autonomías. Esta configuración responde a trayectorias históricas donde la planificación centralizada convive con tradiciones autonómicas.

Las iniciativas de coordinación —como la DNE-MEC y la Comisión Mixta— reflejan esta hibridación técnico-política. Aunque avanzan en la construcción de infraestructura común, su efectividad depende de la negociación con actores autónomos. El Observatorio de Transición, por ejemplo, se basa en la voluntad institucional para compartir datos, replicando a nivel técnico las mismas tensiones políticas.

En esta línea, Errandonea et al. (2025) señalan que, si bien existe acuerdo sobre los actores centrales, persisten diferencias en sus roles y formas de articulación. El MEC aparece como un actor central con límites variables, mientras que las universidades —en particular la UDELAR— operan como actores autónomos y críticos, tensionando la integración. La interinstitucionalidad emerge así como una fortaleza en construcción (pp. 56–57).

En suma, emerge una disyuntiva: se espera coordinación en sistemas de información en un contexto de gobernanza fragmentada. Esto supone que la técnica puede resolver tensiones políticas estructurales, cuando en realidad la arquitectura informacional refleja la distribución de poder. La sostenibilidad de estas iniciativas dependerá de institucionalizar mecanismos de gobernanza acordes a esta tensión.

Consideraciones finales

El análisis histórico-institucional desarrollado en este artículo —basado en una metodología de análisis documental y revisión de fuentes secundarias— revela que los sistemas de información de la educación superior uruguaya son

el reflejo de una tensión estructural no resuelta, y no solo un reflejo de los desafíos coyunturales y operativos que ofrecen los sistemas de información educativas en la actualidad. Esta investigación, que tuvo como objetivo comprender los patrones de gobernanza de la información educativa, identifica como núcleo problemático la coexistencia de una tradición de planificación técnica con un diseño de gobernanza fragmentado y altamente politizado.

Asimismo, se evidencia la insuficiencia de los abordajes meramente técnicos para consolidar sistemas de información coordinados. Trasciende así una dinámica recurrente: la sucesión de elencos técnicos —de inspiración desarrollista, neoliberal y progresista— cuyas iniciativas encuentran sistemáticamente límites en tensiones político-institucionales que sobreviven a los cambios de régimen y orientación ideológica.

Esta dinámica recurrente encuentra en la educación superior su expresión más nítida. Lejos de constituir un mero problema operativo, la dispersión de oficinas estadísticas y estándares materializa la hibridación técnico-política que ha caracterizado la evolución del Estado uruguayo. En este contexto, los esfuerzos del MEC y de la Comisión Mixta ANEP-UDELAR-UTEC representan avances significativos, pero operan como islas de coordinación en un mar de autonomías institucionales.

Superar esta fragmentación requiere enfrentar desafíos que son a la vez técnicos y de gobernanza. En el plano técnico, persisten obstáculos hacia la estandarización e intercambio de datos entre instituciones. Sin embargo, estos problemas están profundamente entrelazados con desafíos políticos más amplios: la tensión entre autonomía y coordinación y la dificultad para construir una visión compartida entre actores con lógicas e intereses diversos. La efectividad de los datos no depende solo de su calidad, sino de su capacidad para ser utilizados en la toma de decisiones, lo que exige una articulación constante entre productores y gestores.

De cara al futuro, Uruguay se enfrenta a una encrucijada decisiva en la arquitectura de su información educativa. La continuidad de los esfuerzos actuales —como el Observatorio— dependerá de la construcción de una institucionalidad sólida que equilibre la participación política con la autonomía técnica. Las alternativas de gobernanza del sistema de información de la educación superior —ya sea un órgano desconcentrado en el MEC, su integración en el futuro INAEET, o una gobernanza multiactor— deben evaluarse no solo por su eficiencia, sino por su capacidad para generar legitimidad en un sistema históricamente fragmentado en su diseño y en su funcionamiento.

En este sentido, los desafíos contemporáneos no sustituyen los problemas estructurales previamente identificados, sino que los reconfiguran y profundizan, trasladando las tensiones entre técnica y política al terreno de los datos, las plataformas y los algoritmos. Ciertamente, estos desafíos institucionales se verán amplificados más temprano que tarde por las transformaciones asociadas a los grandes datos, la digitalización y la plataformización. Es por ello que la discusión en torno a la gobernanza de los sistemas de información educativa en Uruguay debe situarse en un contexto más amplio que el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica, incorporando también los dilemas relativos a la soberanía de los datos, la regulación de actores privados y la capacidad estatal para orientar estos procesos en función del interés público.

Referencias bibliográficas

Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M., & Zoido, P. (2021). *Los sistemas de información y gestión educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: La ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa* (Monografía del BID N.º 933). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Los-Sistemas-de-Informacion-y-Gestion-Educativa-SIGED-de-America-Latina-y-el-Caribe-la-ruta-hacia-la-transformacion-digital-de-la-gestion-educativa.pdf>

Bentancur, N., & Clavijo, E. (2016, 14–16 de septiembre). *La educación superior durante el decenio frenteamplista: análisis de un caso de innovación en las políticas*. Ponencia presentada en las XV Jornadas de Investigación Científica

de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10694/1/XV%20JICS_Bentancur-Clavijo.pdf

Bentancur, N., & Mancebo, M. E. (2010). El discreto encanto del gradualismo: Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. En M. E. Mancebo & P. Narbondo (Coords.), *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*. Fin de Siglo.

Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay: racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. ICP-FCS-CSIC.

Bordoli, E., & Conde, S. (2020). El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial. *Práxis Educativa*, 15, 1–21. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Caetano, G. (2021). El primer herrerismo: Liberalismo conservador, realismo internacional y ruralismo (1873–1925). *Prismas*, 25(1), 48–70. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-04992021000100048&lng=es&nrm=iso

Clavijo, E., Marques, A., & Rodríguez, C. (2020). Desafíos hacia una evaluación sistémica de la educación terciaria en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 15–34. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2991>

Comisión Mixta ANEP-Udelar-UTEC. (s. f.). *Comisión Mixta ANEP-UDELAR-UTEC*. <https://www.cfe.edu.uy/index.php/institucional/mas-informacion/comision-mixta-anep-udelar-utec>

Consejo de Ministros. (2020). *Decreto N.º 338/020. Reglamentación del art. 198 de la Ley 19.889 relativo al reconocimiento del nivel universitario de carreras de formación docente impartidas por entidades públicas no universitarias*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/338-2020/8>

Consejo de Ministros. (2022). *Decreto N.º 258/022*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/258-2022>

Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. (2010). *Circular N.º 25/2010. Ref. Disponer que en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública funcionará un órgano desconcentrado denominado “Consejo de Formación en Educación”* (Acta Ext. N.º 5, Res. N.º 1). ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/2010/CIRCULAR%2025-10.pdf>

Corbo, J. L., Sarni, M., & Santos, W. (2023). Sobre la política de evaluación a gran escala en Uruguay. *Cuadernos del CLAEH*, 42(117), 11–32. <https://doi.org/10.29192/claeh.42.1.1>

D’Avenia, L. (2013). *Evolución de la estructura institucional y de la gestión de la educación pública en los últimos 50 años: desafíos para la próxima década*. INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-estructura-inst.pdf>

D’Avenia, L. (2022). Ciencias sociales y modernización universitaria: La introducción del planeamiento universitario en la Universidad de la República en Uruguay en la década de 1960. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <http://journals.openedition.org/nuevomundo/88459>

De Armas, G., & Garcé, A. (2004). Política y conocimiento especializado: La reforma educativa en Uruguay (1995–1999). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 14(1), 67–83.

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas - Dirección Sectorial de Planificación Educativa. (2021). *Transformación curricular integral: Hoja de ruta*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/agosto/210818/Documento%20Transformaci%C3%B3n%20Curricular%20Integral%202021%20v3.pdf>

Errandonea, G., & Orós, C. (2020). *Exploración de la matriculación múltiple interinstitucional de la Universidad de la República en el Consejo de Formación en Educación: Primeros resultados*. Comisión Sectorial de Enseñanza. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/06/2020-DT10-USIEn-Matriculaci%C3%B3n-m%C3%BAltiples_2017_Final.pdf

Errandonea, G., Pereira, L., Clavijo, E., & Yozzi, M. (2025). *Percepción sobre los avances, usos y desafíos de los sistemas de información en la educación superior en Uruguay* (DT31). Universidad de la República, Prorectorado de Enseñanza, Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2025/06/2025-DT31_USIEn_NEIES2_Uruguay.pdf

Filgueira, F., Garcé, A., Ramos, C., & Yaffé, J. (2003). Los dos ciclos del Estado uruguayo en el siglo XX. En *El Uruguay del siglo XX: La política* (pp. 173–204). Banda Oriental/Instituto de Ciencia Política.

Gallardo, J., Garcé, A., & Ravecca, P. (2009). *Think tanks y expertos en el gobierno del Frente Amplio (Uruguay, 2005–2008)* (Documento online N.º 01/09). Instituto de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Garcé, A. (2020). La Alianza para el Progreso en Uruguay: dinámica política, legado y lecciones. *Revista de Historia*, 27(1), 164–189. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-88322020000100164&lng=es&nrm=iso

Mancebo, M. E. (2002). La larga marcha de una reforma exitosa: de la formulación a la implementación de políticas educativas. En M. E. Mancebo, C. Ramos, & P. Narbondo, *Uruguay: la reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985–2000)* (pp. 139–162). Ediciones de la Banda Oriental/Instituto de Ciencia Política.

Markarian, V., Secco, L., & Balás, M. (2017). “Lo que Maggiolo proponía no era una quimera”: Entrevista a Rafael Guarga. *InterCambios*, 4(1), 14–15.

Martinis, P. (2011). Las ciencias de la educación en Uruguay. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5426/pr.5426.pdf

Milanesi, A. (2020). *La política de la gestión por resultados: la reforma policial en Uruguay (2010–2020)* [Tesis doctoral, Universidad de la República]. Facultad de Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Dirección de Educación, Área de Investigación y Estadística.

Ministerio de Educación y Cultura. (2021). *Caracterización del ingreso a carreras de educación superior en Uruguay*. https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2022-03/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20ingreso%20a%20carreras%20de%20educaci%C3%B3n%20superior_compresed.pdf

Montes, N. (2022). *Usos de los sistemas de información en el planeamiento y gestión de políticas educativas en América Latina* (Informe regional). IIEP-UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/ usos-de-los-sistemas-de-in-formacion-en-el-planeamiento-y-gestion-de-politicas>

Parlamento. (1958). *Ley Orgánica de la Universidad de la República*, Ley N.º 12.549. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>

Parlamento. (2008). *Ley General de Educación*, Ley N.º 18.437. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Parlamento. (2020). *Ley de Urgente Consideración*, Ley N.º 19.889. IMPO. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/19889>

Parlamento. (2022). *Ley N.º 20.096 de modificación de Ley 19.043, relativas a la creación de la Universidad Tecnológica*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/20096-2022>

Parlamento. (2023). *Ley N.º 20.125 de derogación de la Ley 20.096 y modificación de Ley 19.043, relativas a la creación de la Universidad Tecnológica (UTEC)*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/20125-2023>

Pereira, L., & Clavijo, E. (2025). *Antecedentes y normativa de los sistemas de información en la educación superior en Uruguay* (Documento de Trabajo N.º 28). USIEn-CSEEP-UDELAR. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2025/03/DT28_USIEn_NEIES_Uruguay.pdf

Presidencia de la República. (2022). *Decreto N.º 200/022. Aprobación del reglamento para los procedimientos de reconocimiento y/o reválida de títulos, certificados o diplomas obtenidos en el extranjero*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/200-2022>

Presidencia de la República. (2024). *Decreto N.º 316/024. Reglamentación del Decreto Ley 15.661, relativo a los requisitos de carreras de formación en educación para reconocimiento de nivel universitario ante el MEC*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/316-2024>

Presidencia de la República. (2025). *Decreto N.º 116/025. Derogación del Decreto 316/024, reglamentario del Decreto Ley 15.661, relativo a los requisitos de carreras de formación en educación para reconocimiento de nivel universitario ante el MEC*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/116-2025>

Rivas, A. (2021). *Nuevas orientaciones de los sistemas educativos híbridos* (Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación, N.º 46). Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387069>

Suasnábar, J., & Morduchowicz, A. (2023). *Big data y planeamiento educativo: Cómo el caos puede revitalizar una necesaria herramienta*. IIFE UNESCO Oficina para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387069/PDF/387069spa.pdf.multi>

Suasnábar, J., Valencia, D., Toranzos, L., & Montes, N. (2024). *Hacia el fortalecimiento de un sistema nacional de información educativa en clave nominalizada: Aspectos normativos de la generación, uso y protección de datos en Argentina y cinco jurisdicciones seleccionadas* (1.ª ed.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/07/aspectos-normativos-final2-1.pdf>

Sutz, J. (2017). La investigación universitaria y la actualidad del pensamiento de Maggiolo. En G. Kaplún, V. Markarian, J. Sutz, A. Romano, M. Méndez, & M. Jung, *El Plan Maggiolo: la reforma que no fue y su vigencia. Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur*, 6(2), 93–95.

Universidad de la República. (1998). *Memoria del rectorado: Universidad de la República, Uruguay, 1989–1998*. Nemgraf.

Universidad de la República. (2001). *Plan estratégico de la Universidad de la República*. https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/11/pledur_2000-2004.pdf

Universidad de la República. (2024). *Propuesta al país 2025–2029: Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República* (versión 10/12/2024). Grupo de Elaboración de la Propuesta Programática y Presupuestal 2025–2029 de la UDELAR.

Vera, A., Scasso, M., & Tham, M. (2022). *Los sistemas de información y gestión educativa (SIGEd) en América Latina y el Caribe*. IIPE UNESCO.

Fecha de recepción: 26-11-2025

Fecha de aceptación: 25-04-2026

La reversión de la brecha de género en la educación superior argentina: impacto en la matrícula, la graduación y los campos de estudio.

The Reversal of the Gender Gap in Argentine Higher Education: Impact on Enrollment, Graduation, and Fields of Study.

Por Ana García de Fanelli¹

García de Fanelli, A. (2026). La reversión de la brecha de género en la educación superior argentina: impacto en la matrícula, la graduación y los campos de estudio. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 63-80.

Resumen

Acompañando la masificación internacional de la educación superior, la segunda mitad del siglo XX fue escenario de uno de sus cambios más notables: la reversión de la brecha de género en favor de las mujeres tanto en la matrícula como en la graduación. Este artículo tiene dos objetivos principales: identificar los momentos de transición en la brecha de género en la matriculación y la graduación en la educación superior argentina, dimensionando su alcance cuantitativo, y analizar cómo este proceso de cambio social se expresa en los distintos campos de estudio y disciplinas. Los datos de los Censos Nacionales de Población y Vivienda-INDEC muestran que la reversión de la brecha en la matrícula de educación superior comienza a vislumbrarse en los años ochenta, mientras que en la graduación ocurre a comienzos de los noventa. En el sector universitario, la reversión de la brecha en favor de las mujeres tiene lugar a comienzos del nuevo milenio, tendencia que continúa ampliándose hasta la actualidad. En cuanto a los campos de estudio, el único ámbito donde aún no se ha revertido la brecha de género es el de las ciencias aplicadas, que incluye las disciplinas STEM. Sin embargo, se registra un crecimiento sostenido de la presencia femenina entre estudiantes y graduados en diversas disciplinas profesionales y científicas. Estos resultados abren nuevas líneas de investigación sobre los factores que impulsan la reversión de la brecha de género en la matrícula y en la graduación de la educación superior, así como sobre su heterogeneidad entre disciplinas.

Palabras Clave brecha de género / desigualdad / educación superior / universidades / campos de estudio

¹ Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Argentina/ anafan@cedes.org / <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

Abstract

Alongside the international expansion of higher education, the second half of the 20th century witnessed one of its most notable changes: the reversal of the gender gap in favor of women in both enrollment and graduation. This article has two main objectives: to identify the turning points in the gender gap in enrollment and graduation in Argentine higher education, assessing its quantitative scope, and to analyze how this process of social change manifests across different fields of study and disciplines. Data from the Population and Housing Censuses-INDEC show that the reversal of the enrollment gap in higher education began to emerge in the 1980s, while the reversal of the graduation gap occurred in the early 1990s. In the university sector, the reversal of the gender gap in favor of women began at the start of the new millennium, a trend that continues to widen today. Regarding fields of study, the only area where the gender gap has not yet been reversed is applied sciences, which includes STEM disciplines. However, there has been a sustained increase in the number of women students and graduates across various professional and scientific disciplines. These findings open new avenues of research into the factors driving the reversal of the gender gap in higher education enrollment and graduation, as well as its heterogeneity across disciplines.

Key words gender gap / inequality / higher education / universities / fields of study

Introducción

Acompañando el proceso de masificación de la educación superior en el plano internacional, la segunda mitad del siglo XX ha sido testigo de uno de los cambios más sorprendentes en este nivel: la reversión en la brecha de género, llegando a superar la matrícula femenina a la masculina. En los países industrializados este proceso comenzó alrededor de la década del ochenta y se manifestó primero en la expansión de la matrícula, para observarse posteriormente también en la graduación.

Desde comienzos del nuevo milenio, esta reversión de la brecha de género en los Estados Unidos y en Europa aconteció en todos los niveles de la educación superior y atravesó a todos los grupos socioeconómicos y étnicos, aunque con diferencias entre ellos (Buchmann et al., 2025; McDaniel, 2013; McDaniel & Buchmann, 2015).

Un aspecto notable de este resultado es que, a diferencia de otros indicadores de desigualdad social, en el caso de la brecha de género no sólo se aprecia una mejora creciente en el tiempo hasta alcanzar la paridad de género², sino que se revierte la tendencia, superando las mujeres en la matrícula y la graduación en la educación superior. Subsisten no obstante diferencias respecto de los campos de conocimiento a los cuales acceden mujeres y varones, predominando estos últimos en las disciplinas STEM intensivas en matemática, y en cuanto a los logros alcanzados según género en términos de carrera laboral, segregación ocupacional por género y en las remuneraciones promedio percibidas (Alon & DiPrete, 2015; Avalis & Caro, 2024; Marchionni et al., 2019; Viarengo, 2021; OECD, 2025a; Paz, 2022; RICYT, 2022; Templado et al., 2024).

La reversión de la brecha de género en el acceso y la graduación en la educación superior es un fenómeno complejo y multifacético, siendo explicada por la interacción de distintos factores sociales, conductuales, culturales, demográficos y económicos (Kolster & Kaiser, 2015).

El objetivo de este artículo es analizar la dimensión cuantitativa de la brecha de género en la matrícula y en la graduación de la educación superior argentina buscando, por un lado, identificar los momentos de pasaje desde la paridad de género hasta su reversión y, por el otro, examinar el alcance de esta reversión en las distintas ramas de estudio.

El artículo comienza analizando la emergencia de este tema en el plano de la literatura internacional. Seguidamente se expone la metodología empleada para identificar lo ocurrido en el caso argentino. A continuación, se analizan los resultados que surgen de la información estadística disponible y se concluye con reflexiones sobre los nuevos temas de investigación que esta agenda de cambio plantea a los estudios de la educación superior.

Antecedentes en la literatura

En 1947 los estudiantes varones de educación superior en los Estados Unidos superaban a las mujeres en una relación de 2,3 a 1 (Goldin et al., 2006). En la década siguiente, las mujeres comenzaron a elevar su participación en la matrícula, particularmente en carreras típicamente femeninas como educación, y la paridad de género en las tasas de escolarización en el nivel superior se alcanzaron aproximadamente en los años 80. No obstante, el proceso de cambio no se detuvo ahí, sino que las mujeres siguieron expandiendo su representación en la educación superior, comenzando así el proceso de reversión de la brecha de género, primero en la matrícula y en la década del 90 en la graduación en todos los niveles socioeconómicos. En los Estados Unidos, esta brecha en favor de las mujeres fue aún más pronunciada en los niveles socioeconómicos más bajos (Goldin et al., 2006).

Tal como ocurrió en los Estados Unidos, en Europa las mujeres comenzaron a superar a los varones en la matrícula de educación superior en la década de 1980. Ya en la primera década del siglo XXI, las mujeres

² Aquí seguimos el criterio de la OECD (2023a) que entiende la paridad de géneros como la igual representación de mujeres y varones en indicadores clave del sistema, tales como el acceso, la matrícula, la graduación o la obtención de títulos. Cuando hay una desigualdad en esta representación esto se manifiesta en una brecha a favor de los varones o de las mujeres.

presentaban tasas de graduación más altas que los varones en la mayoría de los países europeos (McDaniel & Buchmann, 2015).

En todos los países de la OECD con datos disponibles en 2023, las mujeres tenían tasas de completitud del nivel de grado universitario más elevadas que los varones. En promedio, el 48% de las mujeres y el 37% de los varones que ingresaron a un programa de grado (*bachelor's programmes*) se graduaron en el tiempo teórico esperado. Esta brecha se mantuvo cuando se calculó la tasa de completitud en el tiempo teórico más tres años adicionales. En este plazo concluyeron sus estudios el 75% de las mujeres y el 63% de los varones. En el caso de los cuatro países latinoamericanos con información disponible en los datos de la OECD (Colombia y Chile perteneciente a la OECD y Brasil y Perú fuera de la OECD), la ventaja a favor de las mujeres sobre los varones en las tasas de graduación en el tiempo teórico más tres años era de 10 a 16 puntos porcentuales (OECD, 2025a).

De acuerdo con la literatura, estos cambios en la brecha de género responden a una multiplicidad de factores que tienen lugar en diferentes planos del funcionamiento de las sociedades (Buchmann et al., 2008; Goldin et al., 2006; Jacob, 2002; McDaniel, 2013). Es posible agrupar a los factores señalados como más relevantes por la literatura en tres grupos: socioeconómicos, demográficos y de comportamiento en el ámbito escolar.

Socioeconómicos

En los años sesenta cambió la percepción del lugar de la mujer, especialmente casada, en su desempeño en el mercado de trabajo, motivándolas a seguir estudios superiores. Ello fue acompañado por la emergencia de una oferta más amplia de carreras, especialmente en los campos de las humanidades y las ciencias sociales. Al mismo tiempo, algunas disciplinas tradicionalmente femeninas, tales como la enfermería y la docencia, comenzaron a exigir títulos de grado universitario para el ejercicio profesional (Goldin et al., 2006). A esto se suma que las mujeres suelen tener mejor desempeño en la escuela media, influyendo positivamente en su transición a la educación superior (OECD, 2021; Salvi del Pero & Bytchkova, 2013).

Otro factor relevante ha sido el aumento de las tasas privadas de retorno a la educación (DiPrete & Buchmann, 2005; Goldin et al., 2006). Psacharopoulos & Patrinos (2018) destacan que, en promedio, el retorno privado a un año adicional de educación reporta a las mujeres una tasa dos puntos porcentuales superior a la de los varones³. Como lo subrayan estos autores, esto no implica que las mujeres tengan mayores salarios que los varones, de hecho, suelen percibir una remuneración promedio más baja. En el caso de la educación superior, la tasa de retorno de las mujeres supera a la de los varones debido a la mayor brecha entre el salario promedio de las mujeres con y sin título superior respecto a igual situación en el caso de los varones (Hillman & Robinson, 2015; OECD, 2021).

En el plano familiar, la mayor educación e ingreso promedio de los padres han influido positivamente en las aspiraciones de las mujeres de continuar estudiando en el nivel superior (Goldin et al., 2006).

Finalmente, desde un enfoque neoinstitucionalista, la difusión de los derechos de las mujeres a través de la economía global y de los medios de comunicación influyó en la mejora de la participación de la mujer en la educación superior. En los Estados Unidos, por ejemplo, fueron relevantes la legislación antidiscriminatoria, las políticas institucionales que ampliaron becas y admisiones equitativa y los cambios culturales que redefinieron el rol femenino en la sociedad (Goldin et al., 2006).

³ La tasa de retorno a la educación iguala el valor de los ingresos esperados en la vida activa a los costos netos privados de la educación. Sobre la base de 705 estimaciones analizadas entre 1950 y 2014, los autores estiman que la tasa privada de retorno por un año adicional de educación era en promedio a nivel global 8,8 % (Psacharopoulos & Patrinos, 2018).

Demográficos

Desde finales de los años sesenta, ocurren dos cambios en el comportamiento demográfico con impacto sobre las decisiones de las mujeres de continuar estudios de nivel superior: la edad promedio de casamiento de las mujeres aumentó y el acceso a la píldora anticonceptiva redujo la tasa de natalidad. Esto facilitó que las mujeres jóvenes pudieran destinar tiempo a los estudios universitarios (Goldin et al., 2006; McDaniel, 2014).

Comportamientos cognitivos y no cognitivos

Uno de los resultados destacados por la literatura es que las alumnas del nivel medio superan a los varones en el rendimiento en las pruebas de lengua y los varones obtienen mayor puntaje en las pruebas de matemática. En la prueba PISA 2022, la ventaja de las mujeres en el puntaje promedio alcanzado en lengua fue de 24 puntos y los varones obtuvieron una ventaja promedio de 9 puntos en matemática en los países de la OECD (OECD, 2023b). En América Latina y el Caribe, la ventaja promedio de las mujeres en lengua y de los varones en matemática fue menor. De 15 puntos en lengua en favor de las mujeres y de 8 puntos en matemática en favor de los varones (OECD, 2025b).

Las mayores expectativas de continuar estudios universitarios entre las mujeres fue otro factor clave. Una investigación realizada en 2011 mostró que, controlando por el rendimiento académico, los recursos familiares y el gusto por la escuela, las mujeres tenían mayores expectativas de realizar estudios superiores que los varones en 44 de 50 sistemas educativos. Se encontró además que este efecto pro-mujer en las expectativas de continuar estudios superiores era levemente mayor en aquellas sociedades que favorecían en general las condiciones de vida de las mujeres (Lauglo & Liu, 2018). Utilizando datos de PISA 2003, McDaniels (2010) mostró que, en la mayoría de los 29 países que analizó, las alumnas de nivel medio superaban a los varones en las expectativas de continuar estudios de nivel superior. Una investigación realizada en la Argentina sobre la base de la prueba Aprender 2019 aplicada al alumnado del último año de la escuela media también reveló que las mujeres tenían mayor expectativa de continuar estudios superiores que los varones (Adrogué et al., 2024).

Otro factor que se destaca en la literatura es que las niñas y las mujeres jóvenes tienden a aventajar a los varones en habilidades no cognitivas y comportamiento en el aula. Las niñas generalmente obtienen mejores calificaciones, los maestros consideran que se esfuerzan más y son menos disruptivas que los niños (Buchmann et al., 2007). Los niños presentan una mayor incidencia de problemas conductuales y disciplinarios, lo cual puede afectar negativamente su nivel educativo (Goldin et al., 2006; Kolster & Kaiser, 2015).

Un estudio realizado en los Estados Unidos dio cuenta que el 90% de la brecha de género en el acceso a la educación superior se explicaba por los factores no cognitivos y la mayor tasa de retorno, especialmente entre las mujeres en su etapa temprana de inserción laboral (25-34 años). Estos factores no cognitivos influían aun controlando por la posición socioeconómica de la familia y los logros escolares (Jacob, 2002)⁴.

En suma, la reversión de la brecha de género en la educación superior es el resultado de múltiples factores, muchos de los cuales inciden sobre el rendimiento académico del alumnado en los niveles previos a su acceso a la educación superior, siendo además muy complejo determinar la importancia relativa de cada uno y la dirección de la causalidad.

⁴ Para medir el comportamiento no cognitivo, Jacob (2002) consideró: 1) la calificación en la escuela media, bajo el supuesto de que dada una habilidad cognitiva, el logro escolar está determinado por un conjunto de habilidades no cognitivas, tales como seguir las directivas, trabajar en grupo, prestar atención en clase y organizar el material de lectura, 2) la cantidad de horas destinadas a realizar las tareas en el octavo año, 3) el comportamiento de los estudiantes, según la cantidad de incidentes de faltas disciplinarias y 4) la repitencia.

En el caso de la educación superior argentina, la cuestión de la reversión de la brecha de género en la matrícula y la graduación no ha sido hasta el momento objeto de investigación específica desde un punto de vista cuantitativo. Los estudios que abordan la cuestión de las mujeres, en tanto alumnas y graduadas de la educación superior argentina, se centran en particular en el proceso de feminización en el marco de la expansión de la matrícula (Palermo, 2006; Baro, 2021), en la historia de las mujeres que se fueron incorporando a la educación superior en general, en algunos campos de conocimiento, o en una institución en particular (García, 2006; Gómez Molla, 2018; Vasquez, 2010) o en el lugar de las mujeres en la academia, la ciencia y en algunas disciplinas específicas como las STEM y Economía (Arias, 2016; Bello & Estébanez, 2022; Edo et al., 2025; Goldberg & Fisher, 2023; González García & Pérez Sedeño, 2002; Risaro et al. 2022).

Metodología

Para el estudio sobre la reversión de la brecha de género en la educación superior argentina se emplea un método cuantitativo y descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2022). Los propósitos centrales de este artículo son, en primer lugar, identificar momentos de transición en la brecha de género en la matriculación y la graduación en la educación superior, dimensionando su alcance cuantitativo. En segundo lugar, se busca dar cuenta del alcance de este proceso de cambio social dentro también de los campos de conocimiento y disciplinas.

Los escasos estudios internacionales sobre la reversión de la brecha de género en la educación en general y la superior en particular suelen utilizar como fuente encuestas longitudinales de cohortes que se las sigue desde la educación media hasta finalizar la educación superior. Lamentablemente en la Argentina no contamos con esta fuente de información y tampoco con series administrativas completas que permitan estudiar la evolución de la matrícula de educación superior según género desde mediados del siglo XX. Por tal motivo, para identificar los momentos en que tiene lugar la paridad de género y su posterior reversión en favor de las mujeres en la matrícula y en la graduación se utilizaron como fuentes de información los Censos Nacionales de Población y Vivienda-INDEC.

Además de los Censos, se analizó la evolución de la brecha de género en la matrícula y la graduación en el sector universitario nacional y privado según los datos aportados por los Anuarios de Estadística Universitaria desde 2004.

Para identificar la dimensión de las brechas de género según la rama de estudio y la disciplina se recopiló la escasa información disponible en los Censos Nacionales de Población y Vivienda y se analizó el Anuario de Estadística Universitaria de 2000-2004 con datos de los egresados según rama de estudio, disciplina y género en la población estudiantil universitaria del sector público y privado. Lamentablemente este cruce por género y disciplina no se continuó en los anuarios de estadística de los años subsiguientes, pero se confeccionaron informes especiales sobre las mujeres en el sistema universitario argentino que permiten comparar la evolución a nivel de las ramas de estudio hasta el año 2022.

Resultados

La educación superior argentina está compuesta por dos sectores, el universitario y el superior no universitario. En 2024, integraban el sector universitario 72 instituciones estatales (ocho de ellas provinciales y el resto nacionales) y 70 instituciones privadas, incluyendo una institución internacional. El alumnado en el nivel de pregrado y grado universitario era en 2024 cercano a los 2,6 millones de estudiantes, el 78% de los cuales estudiaban en el sector estatal. Asimismo, estas instituciones universitarias concentraban el 72% de la matrícula total de educación superior (Ministerio de Capital Humano, 2025a, b). El sector de educación superior no universitaria estaba compuesto en 2024 por 2.284 instituciones estatales y privadas dedicadas centralmente a la formación docente y a la formación técnico-profesional. Su matrícula ascendía a casi 987 mil estudiantes, el 67% en el sector estatal (Ministerio de Capital Humano, 2025b).

Como se expondrá a continuación, este sector de instituciones de educación superior experimentó cambios muy importantes en términos de la composición según género de su matrícula y de sus graduados.

El análisis de los datos recopilados se expone en dos apartados. En el primero se identifican los momentos de reversión de la brecha de género en la educación superior en general y en el sector universitario en particular. En el segundo, se examinan algunos cambios en la concentración de la matrícula y de la graduación según género y campo disciplinario en el sector universitario.

La reversión de la brecha de género en la educación superior argentina

En lo que respecta a la educación superior, el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980 muestra ya una leve superioridad de la matrícula femenina por sobre la masculina, pero la reversión de la brecha de género queda claramente confirmada en el Censo de 1991 y de ahí en más la matrícula femenina crece con mayor vigor que la masculina (Tabla 1).

Tabla 1. Evolución de la composición de la matrícula de educación superior según género en los Censos Nacionales de Población y Vivienda, 1960-2022 (en %)

Censos	Mujeres	Varones
1960	23,5	76,5
1980	50,6	49,4
1991	55,8	44,2
2001	58,0	42,0
2010	59,5	40,5
2022	62,8	37,2

Nota: * la publicación del Censo 1970 no incluye el dato de asistencia por nivel educativo para la población general desagregada por género.

Fuente: Elaboración en base al Censo Nacional de Población de 1960 (Dirección Nacional de Estadística y Censos, 1960) y los Censos Nacionales de Población y Vivienda de 1980 a 2022 (INDEC, 2025).

Esta temprana feminización de la matrícula de educación superior ocurre centralmente en el sector de educación superior no universitaria y se vincula con el pasaje de toda la formación docente, que hasta 1969 se realizaba en las escuelas medias normales o en el magisterio, al nivel superior (Birgin, 2020).

Si se analiza exclusivamente el sector universitario, la reversión según género de la matrícula se observa recién en el Censo del 2001 y acompaña a la mayor tasa de graduación de las mujeres del nivel medio. Entre el año 2000 y el 2023 la proporción de mujeres entre los egresados de la escuela media se ha mantenido en el 54%-55% del total (Ministerio de Capital Humano, 2025b).

Tabla 2. Evolución de la composición de la matrícula universitaria según género en los Censos de Población y Vivienda 1960-2022*(en %)

Censos	Mujeres	Varones
1960	21,0	79,0
1980	43,9	56,1
1991	48,7	51,3
2001	54,7	45,3
2010	56,7	43,3
2022	60,9	39,1

Nota: * la publicación del Censo 1970 no incluye el dato de asistencia por nivel educativo para la población general desagregado por género.

Fuente: Elaboración en base al Censo Nacional de Población de 1960 (Dirección Nacional de Estadística y Censos, 1960) y los Censos Nacionales de Población y Vivienda de 1980 a 2022 (INDEC, 2025).

Al analizar la evolución de la graduación a través del indicador de población total con educación superior completa, se observa que la reversión de la brecha de género tiene lugar en el Censo de 1991, con un desfase de 10 años respecto de la reversión en la matrícula. Entre el Censo de 1960 y el de 2001 vemos que la proporción de mujeres y varones en este indicador se invierten y luego se mantiene con pocos cambios hasta el Censo de 2022 (Tabla 3).

Tabla 3. Composición de la población total con educación superior completa por género en los Censos Nacionales de Población y Vivienda, 1960-2022 (en %)

Censos	Mujeres	Varones
1960	33,3	66,7
1970	36,1	63,9
1980	48,2	51,8
1991	58,3	41,7
2001	61,4	38,6
2010	61,6	38,4
2022	62,7	37,3

Fuente: Elaboración en base al Censo Nacional de Población de 1960 (Dirección Nacional de Estadística y Censos, 1960) y los Censos Nacionales de Población y Vivienda de 1980 a 2022 (INDEC, 2025).

En la educación universitaria, la reversión de la brecha de género en la graduación se observa en el Censo del 2010, con un desfase también de 10 años respecto de la reversión en la brecha de la matrícula de educación universitaria (Tabla 4).

Tabla 4. Composición de la población total con educación universitaria completa por género en los Censos Nacionales de Población y Vivienda, 1960-2022* (en %)

Censos	Mujeres	Varones
1960	20,5	79,5
1980	37,0	63,0
1991	43,5	56,5
2001	49,0	51,0
2010	54,2	45,8
2022	57,6	42,4

Nota: * la publicación del Censo 1970 no incluye información de este dato distinguiendo entre educación superior no universitaria y universitaria.

Fuente: Elaboración en base al Censo Nacional de Población de 1960 (Dirección Nacional de Estadística y Censos, 1960) y los Censos Nacionales de Población y Vivienda de 1980 a 2022 (INDEC, 2025).

Con el propósito de identificar este proceso de cambio en la población más joven, se calculó el indicador de proporción de graduados con educación superior completa para la población entre 25 y 39 años según género (Tabla 5).

Tabla 5. Población entre 25 y 39 años con educación superior completa según género* en los Censos Nacionales de Población y Vivienda 1970-2022

Censos	Mujeres	Varones
1970	2,4%	3,4%
1991	13,3%	8,0%
2001	17,9%	9,8%
2010	19,3%	11,9%
2022	21,5%	13,3%

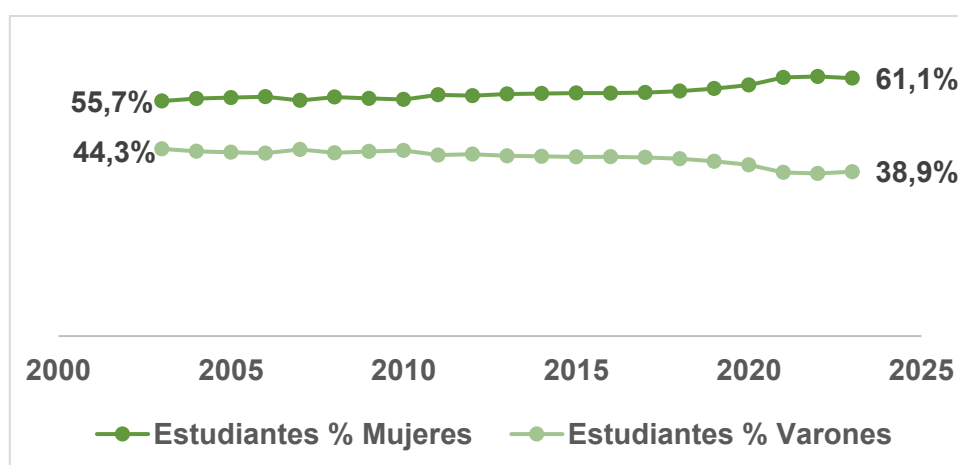
Nota: * No se dispone de esta información para los Censos de 1960 y 1980.

Fuente: Elaboración en base a los Censos Nacionales de Población y Vivienda (INDEC, 2025).

En la educación superior argentina la cuestión del abandono y la graduación son temas de gran importancia (Parrino, 2014, Adrogué & García de Fanelli, 2021), en particular dada la baja proporción de la población argentina con educación superior completa en la comparación internacional (García de Fanelli, 2025). Cuando esta cuestión se la aborda según género, se observa que, entre la población joven de 25 a 39 años, las mujeres en 2022 ya casi duplicaban en porcentaje a los varones. Esta brecha según género en favor de las mujeres se observa desde el Censo de 1991 y crece con el tiempo (Tabla 5).

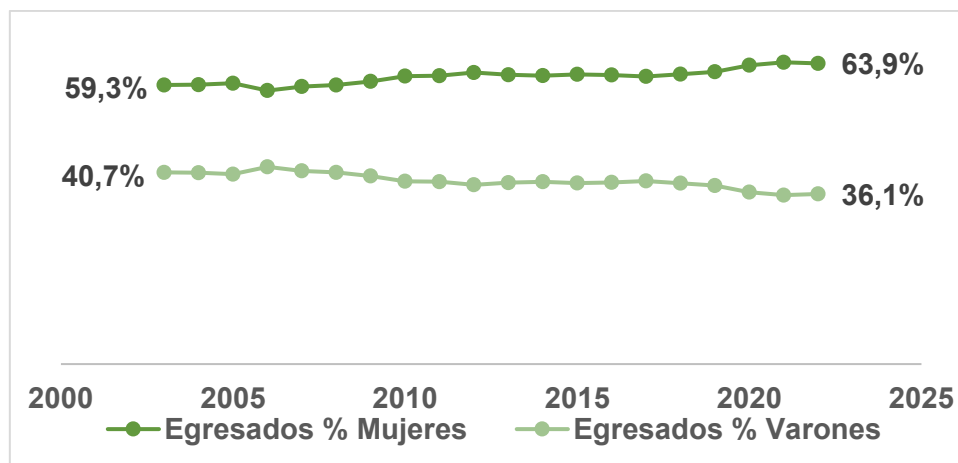
Los datos administrativos aportados por los Anuarios de Estadística Universitaria revelan la misma tendencia de ampliación de la brecha de género en favor de las mujeres en la matrícula y la graduación (Gráficos 1 y 2).

Gráfico 1. Evolución de la composición de la matrícula según género en las carreras de pregrado y grado en las universidades argentinas, 2003-2022



Fuente: Elaborado sobre la base de los Anuarios de Estadística Universitaria, Ministerio de Capital Humano (2025a).

Gráfico 2. Evolución de la composición del egreso en carreras de pregrado y grado según género en las universidades argentinas, 2003-2022



Fuente: Elaborado sobre la base de los Anuarios de Estadística Universitaria, Ministerio de Capital Humano (2025a).

El Gráfico 1 muestra que la brecha en favor de las mujeres en la matrícula pasó de 11,4 puntos porcentuales en 2003 a 22,1 puntos porcentuales en 2022⁵. En el egreso, la brecha era 18,6 puntos porcentuales en 2003 y se elevó a 27,8 en 2022 (Gráfico 1).

A diferencia de lo que ocurre en el sector universitario, en el sector de educación superior no universitario no se observan cambios en el tiempo en los últimos veinte años en la brecha de género, predominando las mujeres en la matrícula y en los egresos. En este periodo, la proporción de mujeres en la matrícula de la educación superior no universitaria se ubicó alrededor del 70% del total y en el caso de los egresos por encima del 72% del total (Ministerio de Capital Humano, 2025b).

En suma, según los datos censales, la reversión de la brecha de género en la matrícula de educación superior se comienza a insinuar en los años ochenta y en la graduación a comienzo de los años noventa, tal como también ocurrió en los Estados Unidos y en Europa. En el siglo XX, el sector superior no universitario contribuyó especialmente con este proceso de feminización de la matrícula y la graduación como efecto de la “terciarización” de la formación docente. Comenzando el nuevo milenio, se produce la reversión de la brecha de género en la matrícula de las universidades y en la primera década entre sus egresados. Los datos de los Anuarios de Estadística Universitaria permiten constatar que, en las primeras dos décadas del siglo XXI, esta brecha en favor de las mujeres se continuó ampliando tanto en la matrícula como en la graduación.

Cambios en los campos de conocimiento y disciplinas según género en las universidades

En Argentina, la información de los Censos de Población y Vivienda también nos permite analizar los cambios en las brechas de género en la graduación según las disciplinas. Lamentablemente sólo los Censos de Población de 1960 y Población y Vivienda de 2001 brindan información de graduación universitaria según campo disciplinario y

⁵ Un estudio realizado con datos de América Latina muestra cómo esta brecha en la escolarización terciaria se va ampliando entre 1992 y 2015, lo cual en parte se explica por la mayor deserción de los varones en el nivel medio (Marchionni et al. 2018)

género⁶. Mientras que en 1960 las mujeres eran claramente un grupo aún minoritario entre los egresados universitarios, en el 2001 se había alcanzado casi la paridad de género.

En 1960 el único campo disciplinario con una mayoría femenina de graduados era Filosofía y Letras (Tabla 6).

Tabla 6. Participación de las mujeres en el total de los graduados universitarios según disciplina en el Censo Nacional de Población de 1960

Campos disciplinarios	Mujeres
Medicina	25,4%
Odontología	32,3%
Bioquímica y Farmacia	40,4%
Agronomía y Veterinaria	4,5%
Ciencias Económicas	9,6%
Derecho y Cs. Sociales	15,8%
Filosofía y Letras	61,5%
Arquitectura y Urbanismo	14,4%
Cs- Exactas, Física, Química y Cs. Naturales	24,9%
Ingeniería	1,5%
Total	20,5%

Fuente: En base a datos del Censo Nacional de Población de 1960 (Dirección de Estadísticas y Censos, 1960).

En 2001 se ofrecen datos con mayor apertura de algunos campos disciplinarios, brindando información más desagregada de aquellas disciplinas que en el dato de los años sesenta se incluían en Filosofía y Letras, tales como Ciencias de la Educación, Letras y Psicología. En estas disciplinas, la presencia de las mujeres en 2001 se impone con aún mayor fuerza, superando el 80% de los graduados. La presencia femenina entre los egresados de las carreras de Enfermería y Biología también era claramente mayoritaria (Tabla 7).

⁶ El Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980 también contiene información por disciplina, pero la forma de clasificar las disciplinas y presentar los datos no es comparable con los censos de 1960 y 2001.

Tabla 7. Proporción de mujeres en los graduados universitarios según disciplinas en el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001 (en %)

Campos disciplinarios	Mujeres
Medicina	39,0%
Enfermería	84,5%
Química	49,0%
Biología	75,3%
Agronomía agropecuaria	20,8%
Contabilidad	40,7%
Administración y dirección	35,2%
Abogacía	45,7%
Psicología	84,0%
Letras	87,7%
Ciencias de la Educación	85,6%
Arquitectura	41,0%
Ingeniería civil	9,4%
Ingeniería electrónica	4,5%
Informática y sistemas	41,8%
Total	49,0%

Fuente: En base a datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2001 (INDEC, 2025).

Las mujeres presentan además un avance notable en la participación entre los graduados de las carreras profesionales que concentran tanto la matrícula como la graduación universitaria, tales como Medicina, Ciencias Económicas, Abogacía y Arquitectura. Los únicos campos disciplinarios que continúan en 2001 con presencia mayoritariamente masculina entre los graduados universitarios son las carreras de Ingenierías Civil, Electrónica y Agronómica.

En la literatura sobre la segregación de las carreras según género, lo que más se remarca precisamente es la menor proporción de mujeres graduadas en las carreras STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática) (Bello & Estébanez, 2022). Este dato es compatible con los resultados de las distintas pruebas de aprendizaje sobre los logros de las estudiantes de nivel medio. Mientras que el rendimiento promedio de las mujeres en lectura es comúnmente mayor entre las mujeres que en los varones, lo contrario sucede con los rendimientos en matemática (Marchionni et al., 2018; Templado et al. 2024). En América Latina, un estudio realizado sobre la base de la Prueba Pisa 2022 corroboró que las mujeres aventajan a los varones en Lengua en todos los sectores socioeconómicos. No obstante, un dato muy interesante aportado por este estudio es que, si bien entre los sectores más vulnerables los varones aventajan a las mujeres en matemática, entre los sectores menos vulnerables las mujeres logran mejores niveles de aprendizajes en matemática que los varones en todos los países de América Latina, con la excepción de México y Perú. En particular, en la Argentina, los niveles de aprendizaje en matemática entre los sectores menos vulnerables son muy parejos, con leve superioridad de las mujeres (Orlicki & Adrogué, 2025).

En línea con este último resultado, los datos del Anuario 2000-2004 aportan un panorama un poco diferente respecto de los datos de los Censos de Población y Vivienda analizados.

En la Tabla 8 se observa que la participación femenina entre el alumnado y los graduados universitarios del sector estatal supera a la masculina en todas las ramas de estudio, excepto las ciencias aplicadas. Sin embargo, dentro de este campo de conocimiento, las mujeres graduadas eran el 54,5% del total en la carrera de Astronomía, 74,7% en Bioquímica y Farmacia, 72,7% en Estadística y 55% en Meteorología. Si tomamos en cuenta las ciencias básicas, las mujeres estaban subrepresentadas sólo entre los egresados de física, e incluso representan el 73,5%

de los egresados de la carrera de Matemática. Es probable que una proporción de estas egresadas corresponda a las graduadas con el título de pregrado de Profesorado en Matemática.

Tabla 8. Proporción de mujeres en la matrícula y en los egresados de las instituciones universitarias estatales y privadas según rama de estudio y disciplinas, 2003

Ramas de estudio y disciplina	Alumnas %		Egresadas %	
	Estatales	Privadas	Estatales	Privadas
Total	57,0	52,1	60,2	56,3
Total de Ciencias Aplicadas	35,3	31,9	40,5	36,1
Arquitectura y Diseño	51,1	52,9	54,5	56,4
Astronomía	48,4	s/d	59,1	s/d
Bioquímica y Farmacia	70,6	67,0	74,7	70,1
Ciencias Agropecuarias	29,8	22,2	32,3	25,4
Ciencias del Suelo	39,8	33,3	32,9	0,0
Estadística	71,3	s/d	72,7	s/d
Industrias	31,4	22,8	39,4	24,9
Informática	27,3	16,8	35,0	24,0
Ingeniería	17,3	9,3	17,4	16,4
Meteorología	51,1	s/d	55,0	0,0
Total de Ciencias Básicas	63,8	51,7	63,1	50,0
Biología	67,2	51,8	66,4	41,2
Física	37,9	54,5	39,8	50,0
Matemática	62,8	65,3	73,5	75,0
Química	65,4	41,8	58,9	68,4
Total de Ciencias de la Salud	67,8	64,2	66,3	69,3
Medicina	61,5	54,1	60,6	62,1
Odontología	65,3	62,5	62,9	60,8
Paramédicas y Auxiliares de la Medicina	78,9	78,5	77,5	78,3
Sanidad	66,2	s/d	72,8	0,0
Veterinaria	52,9	54,9	40,3	51,2
Total de Ciencias Humanas	74,2	75,5	79,2	78,2
Arqueología	58,1	s/d	0,0	0,0
Artes	62,2	54,0	70,1	57,4
Educación	79,5	75,3	79,8	75,4
Filosofía	52,3	34,6	53,9	34,9
Historia	58,0	62,6	62,5	71,4
Letras e Idiomas	79,9	88,9	86,3	93,3
Psicología	82,3	80,7	86,7	82,4
Teología	s/d	27,4	0,0	20,0
Total de Ciencias Sociales	58,8	49,9	60,2	53,0
Cs de la Información y de la Comunicación	61,4	54,8	68,8	61,3
Cs Políticas, Relac. Internac. y Diplomacia	53,1	54,6	58,4	64,0
Demografía y Geografía	65,7	66,0	69,0	73,3
Derecho	58,1	52,1	58,9	53,8
Economía y Administración	54,8	42,4	55,4	46,5
Relaciones Institucionales y Humanas	68,7	69,7	69,1	73,6
Sociología, Antropología y Servicio Social	78,9	74,5	81,4	80,6

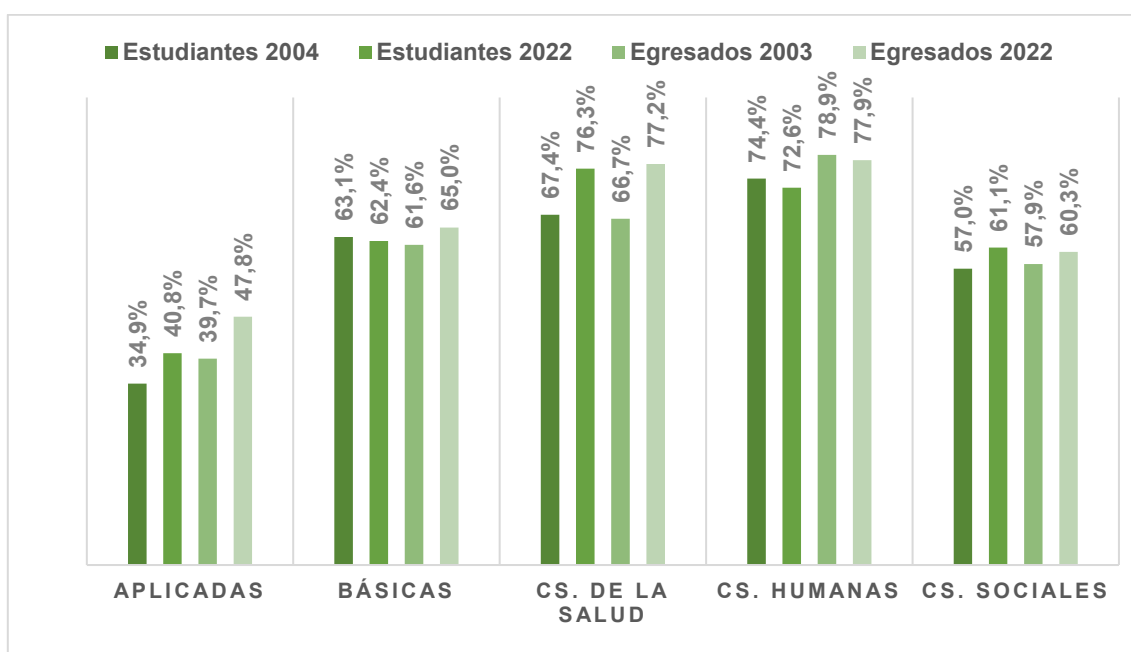
Fuente: En base a Anuario de Estadística Universitaria 2000-2004, Ministerio de Capital Humano (2025a).

En el sector universitario privado, las mujeres superaban a los varones entre el alumnado de tres de las cinco ramas y mantenían la paridad de género en el alumnado en las ciencias básicas y sociales y entre los egresados de las ciencias básicas.

La Tabla 8 permite identificar el predominio de estudiantes y egresados varones en las Ingenierías, la Física, la Informática, la Industria, las Ciencias Agropecuarias y las Ciencias del Suelo. Todas estas disciplinas están englobadas en el concepto de STEM, aunque, como antes señalamos, en algunas disciplinas que también están comprendidas entre las STEM, como Matemática y Astronomía, la composición femenina es muy importante.

Si se compara la composición según rama de estudio por género entre el 2004 y el 2022 se observa que, en el alumnado, crece la participación femenina en las ciencias aplicadas, en las ciencias de la salud y en las ciencias sociales. Entre los graduados, aumenta la proporción de mujeres en todos los campos de conocimiento, excepto en ciencias humanas, sector tradicionalmente femenino (Gráfico 3).

Gráfico 3. Evolución de la proporción de mujeres entre los estudiantes y los egresados según rama de estudio, 2004-2022



Fuente: Elaborado sobre la base del Anuario de Estadística Universitaria 2000-2004, Anuario de Estadística Universitaria 2022 y Síntesis Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2022-2023 (Ministerio de Capital Humano, 2025a).

En suma, el único campo del conocimiento donde todavía no ha tenido lugar la reversión de la paridad de género es el de las ciencias aplicadas, donde se ubican las disciplinas STEM. No obstante, cabe destacar el crecimiento de la proporción de mujeres tanto entre los estudiantes como entre los graduados de este campo de conocimiento. Al respecto cabe observar que en el plantel de investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 2025, en Astronomía el 44% son mujeres y en Matemática el 35%. En las generaciones más jóvenes, representadas por los becarios CONICET, las mujeres representan el 41% en Astronomía y se observa un aumento respecto a la participación en el cuerpo de investigadores en el caso de Matemática, alcanzando las mujeres el 41% del total (CONICET, 2025).

Este resultado se corresponde con lo que sucede en el plano internacional. En 2022, las mujeres graduadas en educación superior en la OECD estaban subrepresentadas en las STEM (33% en promedio) mientras que estaban sobrerrepresentadas en salud y bienestar (77%) (OECD, 2023b).

La baja proporción de la representación de las mujeres en las carreras STEM ha sido ampliamente analizada en la literatura. Las revisiones de los trabajos empíricos que tratan de responder a la pregunta sobre por qué menos mujeres optan por las disciplinas STEM, coinciden en destacar que no se debe a la falta de habilidades de las estudiantes para su desarrollo en este campo, sino a factores culturales, psicológicos e institucionales que inciden desde los primeros años de la formación educativa. En el plano psicológico, uno de los factores considerados más relevantes es la autopercepción de las mujeres sobre su eficacia en este campo. A esto se suman otros estereotipos de género que afectan las expectativas y el sentido de pertenencia de las mujeres dentro de las instituciones educativas donde se enseñan las disciplinas STEM (Beroiza-Valenzuela & Salas Guzmán, 2024; Msambwa et al., 2024, UNESCO, 2019).

Usualmente se señala que la escasa participación en la matrícula y en el egreso de las carreras STEM por parte de las mujeres explica sus menores probabilidades de obtener mejores salarios en el mercado de trabajo. Si bien este factor puede ser de relevancia, el informe de *Education at a Glance 2025* (OECD, 2025b) da cuenta de que las mujeres ganan menos que los hombres en promedio, independientemente del nivel educativo y del campo de estudio. Así, este documento destaca que las mujeres con educación superior que estudiaron negocios, administración y derecho ganan entre un 10 % y un 33 % menos que sus pares masculinos, según el país. La brecha de género en los salarios según los países puede oscilar entre menos del 1 % y el 38 % entre quienes estudiaron ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), y entre el 9 % y el 43 % en salud y bienestar.

En el caso de Argentina, un informe de Argentinos por la Educación expone cuál era la brecha salarial en 2021 entre hombres y mujeres que egresaron entre el 2016 y 2018 en la misma carrera universitaria o profesorado (Templado et al., 2024). Este estudio se realizó sobre la base de los egresados de las tres carreras más importantes por su número de graduados en cada una de las cinco ramas de estudio (Sociales, Aplicadas, Salud, Humanas y Básicas). Tras constatarse que las mujeres son mayoría entre los egresados de 13 de estas 15 carreras (las excepciones son Ingeniería e Industria), los varones superaban en salario promedio en 13 de 15 carreras. El salario promedio de las mujeres sólo era mayor al de los varones en Química y levemente en Ciencias de las Comunicaciones y la Información. En dos grupos disciplinarios con importante proporción de mujeres, como son la Medicina y Economía y Administración, las mujeres ganaban en promedio 21% y 17,2% menos respectivamente que los varones (Templado et al., 2024).

Discusión y reflexiones finales

El propósito principal de este artículo ha sido identificar los momentos y la magnitud de la brecha de género en favor de las mujeres en la educación superior argentina y en las ramas de estudio y disciplinas, destacando el importante cambio que implica pasar de la paridad de género a su reversión.

De acuerdo con la información suministrada por los Censos Nacionales de Población y Vivienda, la reversión en la brecha de género en la matrícula de educación superior en favor de las mujeres se inicia en los años 80 y a comienzos del nuevo milenio en el sector universitario. En el caso de la graduación, la reversión de la brecha de género en la educación superior acontece en los años noventa y en la universidad se observa en la primera década de este siglo. La información administrativa disponible en los Anuarios de Estadística Universitaria revela que esta brecha de género en favor de las mujeres se profundizó en las últimas décadas.

Este hecho social tan novedoso estimula la reflexión respecto de los factores que explican esta reversión de la brecha en la matrícula y en los graduados en favor de las mujeres. La literatura internacional destaca que los factores que inciden son múltiples, con variaciones según los países, sus culturas y los grupos socioeconómicos y étnicos. Entre aquellos factores más relevantes se mencionan los cambios culturales globales respecto del lugar de las mujeres en la sociedad y en el mercado de trabajo, sus mayores expectativas de continuar estudios superiores y el mejor rendimiento académico promedio alcanzado en el nivel medio.

En el caso argentino y en el plano específico de la educación superior, las preguntas de investigación importantes a profundizar son respecto de los factores que inciden en las diferencias de género en las tasas de abandono y graduación, la identificación de las variables que afectan el proceso de decisión respecto de la elección de las disciplinas y los estereotipos de género que prevalecen en las/los actores de la educación superior respecto de las mujeres en cierta carreras tradicionalmente masculinas, como las STEM.

Más allá de la brecha persistente según género en favor de los varones en algunos campos disciplinarios, cabe destacar que los datos analizados permiten constatar la reversión de la brecha de género en favor de las mujeres en la matrícula y la graduación en varias de las disciplinas profesionales y científicas, antes centralmente masculinas.

Finalmente, para poder avanzar en el estudio de la reversión en la brecha de género y en las políticas públicas e institucionales necesarias para alcanzar la equidad en el acceso y la graduación universitaria, es necesario contar con mejores fuentes de recolección de información. Como se ha señalado en este artículo, la mayor parte de los estudios internacionales sobre la reversión de la brecha de género y las elecciones de las carreras se realizan a través de encuestas longitudinales que siguen al alumnado del nivel medio o a cohortes de nacimiento durante la transición entre la escuela media y la educación superior y la eventual conclusión de estos estudios. La ausencia de estas fuentes de datos en la Argentina impide avanzar adecuadamente en la identificación de los factores que explican esta brecha de género y diseñar políticas para reducir el abandono y mejorar la graduación.

Referencias bibliográficas

Adrogué, C., & García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en la educación superior argentina. *Revista Páginas de Educación*, 14(2), 28–51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.250>

Adrogué, C., García de Fanelli, A., & Orlicki, E. (2024). Factores asociados con las expectativas de estudiar una carrera universitaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e15.5494>

Alon, S., & DiPrete, T. A. (2015). Gender differences in the formation of a field of study choice. *Sociological Science*, 2, 50–81. <https://doi.org/10.15195/v2.a5>

Arias, A. (2016). Las mujeres en la historia de la ciencia argentina: Una revisión crítica de la bibliografía. *Trabajos y Comunicaciones*, 43. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7170/pr.7170.pdf

Avalis, F., & Caro, N. P. (2024). El efecto de la educación en los ingresos en Argentina a través de un estudio econométrico. *Revista Educación*, 48(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58488>

Baro, S. M. (2021). Mujeres y universidad en Argentina: Contextos y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 50(199), 117–128. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1803>

Bello, A., & Estébanez, M. E. (2022). *Una ecuación desequilibrada: Aumentar la participación de las mujeres en STEM en LAC*. UNESCO. <https://forocilac.org/wp-content/uploads/2022/02/PolicyPapers-CILAC-Gender-ESP.pdf>

Beroíza-Valenzuela, F., & Salas-Guzmán, N. (2024). STEM and gender gap: A systematic review in WoS, Scopus, and ERIC databases (2012–2022). *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1378640>

Birgin, A. (2020). La reconfiguración de la formación docente en Argentina: Entre universidades e institutos de formación docente. *Formação em Movimento*, 2(1), 20–36. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.20-36>

Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319–337. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>

Buchmann, C., Dwyer, R. E., & Yao, M. (2025). The deepening gender divide in credentials, 2000–2020: Continuity, change, and implications. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 11(1), 154–177. <https://doi.org/10.7758/RSF.2025.11.1.08>

CONICET. (2025). *Gerencia de Recursos Humanos. Oficina de Información Estratégica de RRHH*.

DiPrete, T. A., & Buchmann, C. (2006). Gender-specific trends in the value of education and the emerging gender gap in college completion. *Demography*, 43, 1–24. <https://doi.org/10.1353/dem.2006.0003>

Dirección de Estadísticas y Censos. (1960). *Censo nacional de población 1960*. https://biblioteca.indec.gob.ar/bases/minde/1c1960_7.pdf

Edo, M., Marchionni, M., Pinto, M. F., & Viollaz, M. (2025). *Examining the situation of women in the economics profession in Argentina* (Documento de Trabajo No. 355). CEDLAS. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/184141/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf

Estébanez, M. E. (2012). *Estudio comparativo iberoamericano sobre la participación de la mujer en las actividades de investigación y desarrollo* (Documento de trabajo No. 42). Centro Redes. <http://www.centroredes.org.ar/index>

García, S. (2006). Ni solas ni resignadas: La participación femenina en las actividades científico-académicas de la Argentina en los inicios del siglo XX. *Cadernos Pagu*, 27, 133–172.

García de Fanelli, A. (2025). Brechas en la graduación en la educación superior y su impacto sobre la equidad. *Revista Pensamiento Universitario*, 23. <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2025/08/21/brechas-en-la-graduacion-en-la-educacion-superior-argentina-y-su-impacto-sobre-la-equidad/>

Goldberg, M., & Fisher, M. (2023). La producción de información para el estudio de las trayectorias de investigadoras con perspectiva de género. En CONICET (Ed.), *Las trayectorias de investigadoras e investigadores del CONICET 1985–2020* (pp. 90–124). https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/WEB_Libro_Estudio_Trayectoria_CONICET_Version_Digital.pdf

Goldin, C., Katz, L. F., & Kuziemko, I. (2006). The homecoming of American college women: The reversal of the college gender gap. *Journal of Economic Perspectives*, 20(4), 133–156. <https://doi.org/10.1257/jep.20.4.133>

Gómez Molla, R. (2018). Universitarias argentinas: Desafíos para contarlas. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 18(1). <https://doi.org/10.24215/2314-257Xe064>

González García, M., & Pérez Sedeño, E. (2002). Ciencia, tecnología y género. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 2, 10–12.

Hernández Sampieri, R., Mendoza, C., & Fernández Collado, C. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Hillman, N., & Robinson, N. (2015). *Boys to men: The underachievement of young men in higher education and how to start tackling it* (HEPI Report No. 84). Higher Education Policy Institute. <https://www.hepi.ac.uk/reports/3317/>

INDEC. (2025). *Censos nacionales de población y vivienda*. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-2-41>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Why do more young women than men go on to tertiary education?* (Education Indicators in Focus No. 79). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/03/why-do-more-young-women-than-men-go-on-to-tertiary-education_2abb34b9/6f7209d1-en.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023a). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2023-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023b). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025a). *Education at a glance 2025: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025b). *Gender differences in education, skills and STEM careers in Latin America and the Caribbean: Insights from PISA and PIAAC*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4ea07281-en>

Orlicki, E., & Adrogué, C. (2025). *Segundo informe del indicador de desigualdad de aprendizaje*. Universidad Austral. <https://www.austral.edu.ar/wp-content/uploads/2025/07/Segundo-informe-Indicador-LATAM.pdf>

Parrino, M. C. (2014). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*. Editorial Biblos.

RICYT. (2022). *Informe de coyuntura No. 11*. OEI. <https://www.ricyt.org/2022/02/informe-de-coyuntura-n-11-aunque-se-graduan-mas-que-los-hombres-las-mujeres-siguen-siendo-minoria-en-la-ciencia-iberoamericana/>

Salvi del Pero, A., & Bychkova, E. (2013). *A bird's-eye view of gender differences in education in OECD countries* (OECD Social, Employment and Migration Working Papers No. 149). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k40k706tmtb-en>

Templado, I., Nistal, M., & Sáenz Guillén, L. (2024). *Brechas de género: Desde la escuela al mercado laboral*. Observatorio de Argentinos por la Educación. <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2024/01/Brechas-de-genero.-Desde-la-escuela-al-mercado-laboral-Argentinos-por-la-Educacion.pdf>

Vasquez, M. G. (2010). Mujeres y ciencias en el siglo XX: Algunas consideraciones de la historia. *Revista Melibea*, 4, 149–162.

Viarengo, M. (2021). *Gender gaps in education: Evidence and policy implications* (EENE Analytical Report No. 46). European Commission.

Fecha de recepción: 09-01-2026

Fecha de aceptación: 10-04-2026

TIC, políticas lingüísticas y reproducción social en la educación superior argentina: lecciones del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras.

ICT, Language Policies and Social Reproduction in Argentine Higher Education: Lessons from the Foreign Language Training and Certification Program.

Por Víctor MONTOYA¹, Valentina SALAS GANDUR² y Mercedes FOLIGNA³.

Montoya, V., Salas Gandur, V. y Foligna, M. (2026). TIC, políticas lingüísticas y reproducción social en la educación superior argentina: lecciones del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 81-97.

Resumen

Este artículo examina el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE), implementado en Argentina (2022–2023) para becarias/os de PROGRESAR y Manuel Belgrano. De alcance nacional y dictado íntegramente en modalidad virtual, ofreció formación en idiomas articulando inclusión e internacionalización en un contexto de marcadas desigualdades. Desde un enfoque bourdieusiano, se analiza el PFCLE como política lingüística, interrogando su capacidad para ampliar el acceso o reproducir desigualdades, con especial atención al papel de las TIC. En primer lugar, se revisa la relación entre TIC, desigualdad y políticas de inclusión digital en América Latina y Argentina, como marco para la presentación del PFCLE. En segundo lugar, se desarrolla un estudio basado en 283.576 registros administrativos del programa, encuestas e informes docentes. Los resultados muestran que las tasas de aprobación varían según género, idioma, nivel, provincia y dispositivo, y que el acceso a computadora se asocia sistemáticamente con mejores resultados. Las voces docentes corroboran estas limitaciones, señalando problemas de conectividad, disponibilidad de dispositivos y competencias digitales. Se concluye que, aunque el PFCLE alcanzó una cobertura inédita, su potencial inclusivo estuvo condicionado por factores tecnológicos, sociales y territoriales.

Palabras Clave políticas lingüísticas / TIC / desigualdad / internacionalización de la educación superior / Argentina

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / vmontoya@untref.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0003-3890-8834>

² Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / valentinasalas7@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-2253-4424>

³ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / mfoligna@untref.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0008-7934-5525>

Abstract

This article examines the Foreign Language Training and Certification Program (PFCLE), implemented in Argentina (2022–2023) for recipients of the PROGRESAR and Manuel Belgrano scholarships. National in scope and delivered entirely online, the program offered language training while seeking to articulate inclusion and internationalization in a context marked by significant inequalities. From a Bourdieusian perspective, the PFCLE is analyzed as a language policy, questioning its capacity to expand access or to reproduce inequalities, with particular attention to the role of information and communication technologies (ICT). First, the article reviews the relationship between ICT, inequality, and digital inclusion policies in Latin America and Argentina, as a framework for presenting the PFCLE. Second, it develops a study based on 283.576 administrative records from the program, as well as surveys and instructors' reports. The results show that approval rates vary according to gender, language, level, province, and device used, and that access to a computer is systematically associated with better outcomes. Instructors' testimonies corroborate these limitations, pointing to problems of connectivity, device availability, and digital skills. The article concludes that, although the PFCLE achieved unprecedented coverage, its inclusive potential was conditioned by technological, social, and territorial factors.

Key words language policy / ICT / inequality / internationalization of higher education / Argentina

Introducción

En las últimas décadas, la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha generado transformaciones significativas en múltiples dimensiones de la vida social. En el ámbito educativo, en particular, estas tecnologías han reconfigurado las formas de acceso al conocimiento, los modos de enseñanza y aprendizaje, y los factores de inclusión y exclusión. La digitalización de los sistemas educativos ha ido acompañada de procesos de internacionalización y de reformas orientadas a ampliar la cobertura y diversificar las ofertas formativas. En América Latina, esta dinámica se ha desplegado en un contexto de desigualdades estructurales persistentes, lo que plantea desafíos específicos en términos de equidad y acceso efectivo a las TIC. En la Argentina, estos procesos se expresan con particular intensidad en el nivel superior, donde confluyen —de forma cada vez más compleja— políticas de internacionalización, estrategias de digitalización y programas orientados a promover la inclusión.

El Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE), implementado por la Dirección Nacional de Cooperación Internacional (DNCI) del Ministerio de Educación (ME) de Argentina durante los años 2022 y 2023, constituye un caso de estudio particularmente relevante para analizar esa confluencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Su objetivo fue ofrecer cursos de lenguas a estudiantes beneficiarias/os de las becas de los programas de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y Manuel Belgrano, al tiempo que buscó fortalecer la enseñanza de idiomas en las instituciones de educación superior del país. Con cientos de miles de estudiantes y más de un centenar de instituciones participantes, el PFCLE constituye la primera política lingüística⁴ universitaria de alcance nacional en Argentina. Más allá de su carácter inédito, la gestión del programa generó un volumen significativo de datos que permite estudiar a gran escala características sociolingüísticas de una población históricamente marginada de estas oportunidades, ofreciendo una fuente empírica valiosa para analizar la articulación entre políticas lingüísticas —y, en un sentido más amplio, educativas—, el acceso a las TIC y las desigualdades sociales.

Anclado en una perspectiva bourdieusiana, atenta a los procesos de reproducción social a través de la transmisión y legitimación del capital cultural mediante la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 1964, 1970), y considerando sus reconfiguraciones en contextos de mundialización (Wagner, 2014), este artículo se propone desarrollar una evaluación crítica del PFCLE, indagando en qué medida su implementación logró ampliar el acceso a la formación en lenguas o, por el contrario, reprodujo desigualdades preexistentes. En efecto, en una formación social determinada, la cultura legítima no es otra cosa que una arbitrariedad cultural dominante, cuyo desconocimiento constituye el fundamento de las contradicciones que atraviesan tanto las intenciones populturoras de “liberar” a las clases dominadas mediante el acceso a la cultura dominante, como los proyectos populistas que buscan legitimar las culturas dominadas por decreto (Bourdieu y Passeron, 1970, pp. 38–39)⁵: la lógica de la reproducción social tensiona, así, cualquier intento de democratización cultural, como es el caso del PFCLE.

Por otro lado, la sociología estructural de la lengua propuesta por Bourdieu (1982), que busca establecer la relación entre sistemas estructurados de diferencias lingüísticas sociológicamente pertinentes y sistemas igualmente estructurados de diferencias sociales, enfatiza que la competencia necesaria para hablar la lengua legítima depende de la posesión de capitales económico, cultural, social y simbólico, que retraduce y refuerza distinciones sociales. Focalizarse en las TIC constituye, en este sentido, una estrategia metodológica pertinente, dado que —como se mostrará más adelante— su distribución es desigual: éstas operan tanto como un indicador del nivel socioeducativo de las/os becarias/os como un factor de reproducción social dentro de un programa desarrollado íntegramente en modalidad virtual.

Esta dimensión adquiere aún mayor relevancia en un contexto de internacionalización de la educación superior, en el cual la adquisición de lenguas extranjeras reviste un carácter estratégico que trasciende la mera incorporación de “competencias”: implica la acumulación de un capital y un habitus lingüístico internacional que habilita, a su vez,

⁴ Según Calvet (2013), una política lingüística constituye un conjunto de decisiones conscientes sobre las relaciones entre lengua(s) y vida social, y planificación lingüística.

⁵ Traducción propia.

la posibilidad de acumular capital internacional (Montoya et al., 2022; Varela, 2020). En este escenario, las TIC no solo median los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, sino que también condicionan las formas de acceso a estos conocimientos y a lo internacional, configurando así nuevas dinámicas de inclusión y exclusión. En este marco, el PFCLE constituye un caso privilegiado para interrogar hasta qué punto una política lingüística con orientación inclusiva logra efectivamente contrarrestar las desigualdades o las reproduce.

Antes de proseguir, es imprescindible subrayar que el enfoque crítico adoptado no desconoce los logros del programa, ni mucho menos el esfuerzo de las autoridades estatales y universitarias, así como de la comunidad docente. Al contrario, el punto de partida es el reconocimiento del éxito del PFCLE, tanto en términos de cobertura como de capacidad de implementación en un contexto post-pandémico. La mirada crítica que se propone busca, precisamente, contribuir al fortalecimiento de futuras políticas públicas de esta naturaleza, identificando los factores que condicionan su efectividad en términos de justicia educativa.

El análisis se basa en los registros administrativos de los 283.576 becarios/as del programa PROGRESAR que participaron en el PFCLE durante el primer y el segundo cuatrimestre de 2023, complementados con informes institucionales y encuestas realizadas a referentes del programa. El artículo se organiza en dos partes. Primero, se abordan las relaciones entre desigualdad, tecnologías digitales y educación en Argentina, mediante un análisis del acceso a las TIC, una revisión de las principales políticas públicas de inclusión digital y, finalmente, una presentación del PFCLE. Luego, se desarrolla un análisis basado en los datos generados por el programa, que articula un estudio estadístico general con una exploración del punto de vista docente, con el objetivo de identificar las dinámicas de reproducción.

1. Desigualdad, TIC y educación en Argentina

1.1. Diferencias de acceso a las TIC

Desde su difusión inicial en la década de 1990, impulsada por la expansión del acceso a internet y a computadoras personales, y posteriormente con su masificación a través de la telefonía móvil durante los años 2000, las TIC adquirieron un peso creciente en nuestras sociedades. A medida que se consolidaba su presencia en la vida cotidiana, también se intensificaron los debates en torno a su vínculo con la desigualdad. Ya en 2005, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) advertía que “el acceso a las TIC y su uso replican la heterogeneidad típica de las sociedades latinoamericanas” (Cecchini y CEPAL, 2005, p. 5), y señalaba que la “brecha digital” está determinada por variables estructurales como el ingreso, el nivel educativo y la ubicación geográfica, e influida por dimensiones socioeconómicas como el género, la edad y la pertenencia étnica.

Estudios contemporáneos del PFCLE sobre TIC en Argentina confirman la existencia de una asociación significativa entre las condiciones socioeconómicas, educativas y territoriales de los hogares y su inclusión digital. Moyano (2020)⁶ muestra que una persona que habita en un hogar en situación de pobreza tiene 1,7 veces más probabilidades de registrar un acceso parcial o nulo a las TIC, en comparación con una persona no pobre. Asimismo, quienes pertenecen al nivel socioeconómico más bajo tienen una probabilidad 10,8 veces mayor de estar en situación de exclusión digital que los de niveles más altos. El análisis también evidencia que las personas que viven en hogares con escolaridad media muy baja tienen una probabilidad 23 veces superior de estar excluidas digitalmente respecto de quienes habitan en hogares con altos niveles educativos (Moyano, 2020).

En esta línea, el informe del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) sobre acceso y uso de TIC en la población mayor de cuatro años revela altos niveles de conectividad en los hogares urbanos del país, aunque atravesados por marcadas desigualdades socioeducativas y territoriales (INDEC, 2023). En términos generales, 62,6 % de los hogares urbanos cuenta con al menos una computadora, mientras que el acceso a internet alcanza

⁶ El estudio citado se basa en la Encuesta Permanente de Hogares que sólo considera los 31 aglomerados urbanos.

92,1 %. Sin embargo, estos promedios nacionales ocultan fuertes disparidades regionales: el porcentaje de hogares con computadora varía desde 84,1 % en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) hasta 44,5 % en el aglomerado de Gran Resistencia. A escala regional, las diferencias también son significativas, con valores que oscilan entre 71,1 % en la Patagonia y 55,2 % en el Noroeste, e incluso dentro de las regiones, como lo evidencia la diferencia entre CABA (84,1 %) y los partidos del Gran Buenos Aires (61,7 %).

Según el propio informe, “el uso de computadora aparece más relegado en relación con el uso de las otras tecnologías relevadas” (INDEC, 2023, p. 11). Los niveles más bajos se registran en Gran Tucumán-Tafí Viejo (21,8 %) y Concordia (22,3 %), mientras que los más altos se observan en Ushuaia-Río Grande (61,9 %), Viedma-Carmen de Patagones (57,3 %) y CABA (56,7 %). El uso también varía significativamente según el nivel educativo del hogar: mientras que el promedio general es de 39,2 %, apenas alcanza 9,6 % entre quienes tienen solo primaria completa, y asciende a 68,2 % entre quienes poseen estudios superiores o universitarios completos. En el grupo etario de 18 a 29 años —coincidente con la población del programa PROGRESAR— el uso de computadoras alcanza 48,4 %. En ese grupo, la frecuencia de uso aumenta con el nivel educativo: 31,1 % entre quienes no completaron la secundaria, 38,1 % entre quienes la finalizaron y más de 72 % entre quienes cursaron estudios superiores (completos o no).

La geografía desigual del acceso y uso de las TIC guarda una estrecha correspondencia con la distribución territorial del índice de desarrollo humano (IDH), que refleja en buena medida las históricas asimetrías regionales del país. Las provincias del norte (Chaco, Formosa, Santiago del Estero, Jujuy y Tucumán) se ubican entre las que presentan los niveles más bajos de IDH (Tabla 1), lo cual evidencia desigualdades persistentes. En el extremo opuesto, las provincias patagónicas (Santa Cruz, Tierra del Fuego y Chubut) exhiben los valores más altos, junto con CABA, que se destaca por una posición claramente superior, mientras que las regiones del centro y Cuyo —incluyendo Córdoba, Santa Fe, Mendoza y La Pampa— tienden a ocupar una posición intermedia a elevada. Este panorama confirma la existencia de una desigualdad territorial, donde el norte concentra los mayores desafíos en términos de desarrollo humano.

Tabla 1. Índice de desarrollo humano por jurisdicción (Argentina, 2022)

Jurisdicción	IDH (2021)
Chaco	0,808
Formosa	0,822
Neuquén	0,832
Santiago del Estero	0,833
Entre Ríos	0,836
San Juan	0,838
Corrientes	0,839
Jujuy	0,840
La Rioja	0,840
Santa Fe	0,841
Córdoba	0,841
Tucumán	0,841
Misiones	0,842
Buenos Aires	0,842
San Luis	0,843
Catamarca	0,844
Salta	0,844
Río Negro	0,844
Mendoza	0,848
Santa Cruz	0,854
Tierra del Fuego	0,856

Chubut	0,858
La Pampa	0,861
CABA	0,882
País	0,847

Fuente: PNUD, 2022.

El análisis realizado permite situar el acceso y el uso de las TIC como dimensiones estructuradas por desigualdades sociales, educativas y territoriales. Estas desigualdades no solo expresan brechas materiales, sino que configuran condiciones diferenciales de participación en entornos educativos mediados por tecnologías. En este sentido, el lugar que las TIC ocupan en las políticas públicas vinculadas a la educación y la inclusión constituye un aspecto central para comprender las tensiones entre ampliación de derechos y reproducción social.

1.2. Educación, políticas de inclusión y TIC en Argentina

Durante las últimas décadas, las políticas asociadas a las TIC se consolidaron como un eje central en las agendas educativas latinoamericanas. Su impulso inicial, en los años 80 y 90, se dio en un contexto de reforma estatal y liberalización económica.

En un primer momento predominó una visión optimista, que atribuía al avance tecnológico la capacidad de garantizar el progreso y la integración de los países latinoamericanos más pobres en la economía mundial (Lago Morales, 2015). Posteriormente, las TIC fueron concebidas como herramientas intrínsecamente democratizadoras, capaces de garantizar una distribución equitativa de oportunidades y mejorar la calidad educativa (Dussel, 2016). En síntesis, generaron grandes expectativas respecto de su potencial transformador en el desarrollo y la inclusión social.

Progresivamente, los países latinoamericanos adoptaron distintos modelos de políticas educativas vinculadas a las TIC. Artopoulos y Kozak (2012) identifican tres etapas en las políticas de inclusión digital: la “era de los laboratorios” (años 90), centrada en la instalación de espacios con computadoras; la “era de los portales” (inicios de 2000), enfocada en contenidos multimediales y plataformas digitales; y la “era de los móviles” (finales de 2000 y comienzos de 2010), que incorporó dispositivos móviles como recursos pedagógicos. En este último marco surgieron los modelos Uno a Uno, basados en la entrega de un dispositivo a cada estudiante, que se difundieron rápidamente en la región (Moguillansky et al., 2016).

La incorporación de las TIC en América Latina fue desigual en alcance y velocidad (Lugo, 2010), pero presenta rasgos comunes: predominio de iniciativas estatales, inscripción en agendas de inclusión social y digital, y rápida difusión (Navarrete Cazales et al., 2020). Sin embargo, muchas políticas carecieron de continuidad y de evaluaciones sistemáticas (Lugo y Delgado, 2020), lo que impidió impactos duraderos y reforzó la necesidad de planificaciones estratégicas sostenidas.

En Argentina, las políticas vinculadas a TIC de los años noventa se desplegaron en un contexto de reformas estructurales caracterizado por descentralización, privatización y desregulación de servicios sociales, con una retórica de eficiencia estatal que tendió a diluir responsabilidades (Feldfeber y Gluz, 2011). Se sancionaron leyes que transformaron el sistema educativo: transferencia de las instituciones de dependencia nacional hacia las provincias, definición de Contenidos Básicos Comunes, centralización de decisiones en el gobierno nacional e incorporación en la educación superior de un modelo evaluador asociado a la calidad educativa. A su vez, se implementaron políticas de carácter asistencial destinadas a poblaciones específicas y se desarrollaron programas que se focalizaron en la pobreza extrema, más que en la superación de la desigualdad, lo que configuró una relación de tutela con los sujetos asistidos (Feldfeber y Gluz, 2011).

Las primeras políticas TIC de esta etapa respondieron al modelo de equipamiento de las escuelas. Ejemplo de ello fue el “Programa de Mejoramiento de la Enseñanza Media” (PRODYMES II, 1996), que transformó bibliotecas en Centros de Recursos Multimediales e instaló laboratorios de informática. También el Plan Social Educativo (1993)

incorporó propuestas TIC para sectores con necesidades básicas insatisfechas. Sin embargo, la Ley Federal de Educación (1993) careció de una orientación integral sobre su papel en la política educativa, limitándose a respuestas fragmentarias (Barrionuevo, 2007).

Tras un período de inestabilidad, el gobierno de N. Kirchner (2003) impulsó una agenda centrada en la ampliación de derechos y la inclusión social. En educación, se instaló la noción de “inclusión con calidad”, entendida como la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje para toda la ciudadanía (Feldfeber y Gluz, 2019). En 2006 se aprobó la Ley de Educación Nacional, que definió la educación como bien público y responsabilidad del Estado. La nueva legislación estableció la extensión de los años de obligatoriedad, la implementación de propuestas de escolarización alternativas y el desarrollo de políticas socioeducativas destinadas a fortalecer las trayectorias de las/los estudiantes, como la Asignación Universal por Hijo, condicionada, entre otras cosas, a la asistencia escolar (Gluz y Feldfeber, 2021). También implementaron políticas de ampliación en el sistema de educación superior, con la creación de nuevas universidades públicas y el programa PROGRESAR, dirigido a jóvenes entre 18 y 24 años, que promovió su incorporación en distintas áreas y niveles formativos (Chiroleau, 2018).

En este marco, se relanzó el portal educativo Educ.ar⁷, que presentó diferentes líneas de acción: producción de contenidos educativos multimediales, capacitación docente mediante cursos a distancia o presenciales, y participación en la Campaña Nacional de Alfabetización. Luego, en 2010, con el auge de los modelos Uno a Uno surgió el Programa Conectar Igualdad (PCI) (2010-2018), orientado a reducir la brecha digital mediante la entrega masiva de computadoras y la promoción de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje utilizando las TIC, constituyéndose en la primera política de inclusión digital de alcance universal (Ibañez, 2022).

En 2016, el PCI inició una retirada progresiva, que coincidió con la disminución del presupuesto educativo destinado a las iniciativas de inclusión digital. En este marco se inició el programa Escuelas del Futuro, centrado en la formación de recursos humanos, alineados con los programas nuevos de robótica o programación; y la creación de laboratorios virtuales, recursos de realidad virtual y plataformas educativas, lo que implicó un abandono del modelo Uno a Uno (Ibañez, 2022).

En 2018 se aprobó el Programa Aprender Conectados (PAC), que sustituyó la noción de “inclusión” por la de “alfabetización digital” (Tourn, 2022). Aunque se presentó como un modelo superior a la mera distribución tecnológica, su alcance real se limitó a un número reducido de estudiantes por institución, alejándose de la lógica universalista del PCI.

La pandemia de COVID-19 impulsó la implementación de estrategias de inclusión digital, como el programa *Seguimos Educando* y el *Plan Federal Juana Manso*, que incluyó plataformas educativas, recursos federales, formación docente a distancia y entrega de computadoras a estudiantes sin acceso.

En este período, algunos discursos plantearon la emergencia como oportunidad para transformar los sistemas educativos y saldar las demandas insatisfechas de inclusión digital. Pero estas narrativas se enfrentaron a un territorio desigual: mientras algunas instituciones sostuvieron clases mediante videoconferencias, la mayoría de las escuelas dependieron principalmente de WhatsApp (Artopulos y Huarte, 2022). La digitalización estuvo supeditada en gran medida a la capacidad de implementación de las escuelas, directivos y docentes, lo que generó experiencias diversas y favoreció un proceso de “plataformización silvestre”, esto es, “una situación donde las/las docentes y las escuelas van haciendo lo que pueden con aquello que encuentran a disposición, sin una guía clara de las políticas gubernamentales” (Artopulos y Huarte, 2022; p.126).

El recorrido histórico de las políticas TIC en Argentina revela numerosos avances y discontinuidades, dejando una certeza fundamental: las TIC no constituyen por sí mismas elementos de inclusión, sino que requieren medidas gubernamentales sistemáticas que fortalezcan su impacto y su sostenibilidad (Lizabe, 2020). La excepcionalidad de

⁷ El portal educ.ar es el portal educativo creado por el Ministerio de Educación de Argentina en 2000 con el objetivo de brindar recursos digitales para docentes y estudiantes.

la pandemia dejó cambios duraderos, como la persistencia de prácticas digitales, la revisión de metodologías didácticas y la visibilización de las desigualdades digitales. En este contexto, el pasaje a la virtualidad dio lugar a experiencias innovadoras que difícilmente hubieran surgido sin esa coyuntura, como el PFCLE.

1.3. El Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras

En este proceso de transformación educativa recién descrito, las lenguas extranjeras han adquirido un lugar estratégico, especialmente ante la creciente internacionalización de la educación superior, que reforzó la necesidad de implementar políticas lingüísticas específicas (Zonana, 2020). Es en este marco que se desarrolla el PFCLE, que constituye no solo una política educativa, sino también una política lingüística.

Históricamente, la oferta de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino fue limitada y socialmente estratificada. Si bien se incorporó formalmente en la escuela secundaria hacia fines del siglo XIX, recién con la sanción de la Ley de Educación Nacional (N.º 26.206/2006) se universalizó el acceso en el marco de la escolaridad obligatoria (Giménez, 2021). La Ley de Educación Superior N° 24521, sancionada en 1995, carece de disposiciones específicas que orienten la enseñanza de lenguas extranjeras (Acosta y Zonana, 2019). Pese a no existir políticas institucionales sistemáticas, la enseñanza de idiomas en este nivel mantuvo un carácter predominantemente centrado en la comprensión lectora (Magno, 2016).

En los últimos años, no obstante, diversas iniciativas promovidas por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) orientadas a fortalecer la internacionalización universitaria comenzaron a visibilizar la necesidad de incorporar la dimensión lingüística en la agenda. En ese marco se organizó el Primer Seminario sobre Gobernanza Lingüística en el sistema universitario argentino, realizado en 2019 en el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. La iniciativa, dirigida a actores de la gestión universitaria, se propuso posicionar el plurilingüismo como una visión estratégica de la política universitaria nacional. En esa ocasión, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) firmaron una declaración conjunta que reafirmó la preeminencia del español y del portugués como lenguas científicas en la región, y comprometió a las instituciones a implementar políticas lingüísticas integrales, orientadas a la inclusión, la integración regional y el fortalecimiento de la calidad formativa.

En respuesta a esas recomendaciones, el Ministerio de Educación lanzó en 2022 el PFCLE, fijando objetivos específicos para estudiantes becarios/os e instituciones participantes. En el primer caso, buscó fortalecer las trayectorias académicas mediante el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y culturales; certificar saberes; y ampliar las oportunidades de formación, inserción laboral y movilidad académica. Para las universidades e institutos superiores, buscó promover ofertas integrales de formación en lenguas extranjeras y garantizar la certificación de los aprendizajes.

En línea con estos objetivos, el PFCLE se implementó como una iniciativa de alcance nacional, orientada a la inclusión y basada en el uso intensivo de TIC. En un contexto marcado por el impacto de la pandemia, el programa fue diseñado íntegramente en formato virtual y buscó garantizar la participación estudiantil en todo el territorio nacional. Se ofrecieron seis lenguas extranjeras (alemán, chino mandarín, inglés, italiano, francés y portugués) y la Lengua de Señas Argentina (LSA), organizadas en distintos niveles y modalidades de enseñanza. Los cursos, de 64 horas, combinaron instancias sincrónicas y asincrónicas y se dictaron en comisiones de entre 30 y 50 estudiantes. La convocatoria institucional abarcó universidades nacionales y provinciales de gestión pública, así como institutos de formación docente públicos y privados, en articulación con el Ministerio de Educación.

La trayectoria reciente de las políticas lingüísticas en Argentina, marcada por una progresiva institucionalización y una creciente articulación con los principios de inclusión e internacionalización, encuentra en el PFCLE una expresión concreta y ambiciosa. Su alcance nacional, diseño virtual y orientación a poblaciones históricamente marginadas lo convierten en una experiencia singular para analizar la relación entre enseñanza de lenguas, desigualdades y uso de TIC. La magnitud de su implementación y la riqueza de los datos generados ofrecen una

oportunidad inédita para examinar cómo se distribuyen las condiciones de acceso y aprobación en el marco de una política lingüística inclusiva.

2. Políticas públicas y reproducción social

Partiendo del contexto previo, esta parte aborda el análisis empírico de los datos con el fin de examinar cómo ciertas desigualdades inciden en los resultados del programa. En primer lugar, se explora la relación entre las tasas de aprobación y variables como género, provincia de origen, idioma cursado, nivel acreditado y tipo de dispositivo utilizado. Entre ellas, la variable “dispositivo” —y particularmente el acceso a una computadora— se considera un indicador indirecto del nivel socioeducativo de las/os becarias/os. En segundo lugar, se incorpora el análisis de la voz docente, con el propósito de aportar otra mirada y contextualizar los resultados. En conjunto, estos enfoques permiten indagar en las condiciones de participación, las posibles lógicas de reproducción social presentes y la jerarquía social de las lenguas.

2.1. Análisis estadístico de la aprobación

El análisis parte de los registros administrativos del PFCLE, que corresponden a 283.576 observaciones relativas a la asistencia de becarios/as PROGRESAR que participaron en el programa durante el primer y segundo cuatrimestre 2023. Primero, se examinarán los porcentajes de aprobación según variables relevantes para este estudio: género, idioma, nivel y provincia de origen. Luego, se realizará un análisis específico del tipo de dispositivo utilizado para cursar, con el fin de indagar las desigualdades de acceso y uso de las TIC.

El dato inicial clave, que servirá como punto de referencia, es que solo 18,1 % de los registros corresponden a casos con aprobación⁸. Si bien la ausencia de datos comparables —tanto respecto de otros programas como de poblaciones equivalentes— dificulta la interpretación de este valor, el resultado no deja de ser llamativo: la amplia mayoría de las participaciones no culminaron con una aprobación. No obstante, es preciso evitar una lectura exclusivamente “productivista” que equipare aprobación con éxito: más allá de los resultados acreditables, la participación en sí puede constituir una instancia valiosa de aprendizaje, socialización y continuidad de la trayectoria educativa de las/os participantes. La baja tasa de aprobación no debe entonces ser leída de manera unívoca como un indicador de fracaso, sino como un dato que requiere ser analizado en función de otras variables que permitan comprender mejor los procesos implicados.

Al considerar la variable género, se observan diferencias significativas en los porcentajes de aprobación: 19,2 % de las observaciones correspondientes a personas que se identificaron como mujeres aprobaron, frente a 14,9 % de los varones y 0 % de quienes se identificaron como no binarios (130 observaciones). Así, las mujeres superan el promedio general, mientras que los varones se sitúan por debajo.⁹

También se observan diferencias significativas según el idioma. La mayor proporción de aprobaciones se registra en chino (30,8 %), seguido por alemán (26,9 %), italiano (29,1 %), inglés (16,3 %)¹⁰, francés (8,9 %), portugués (10,7 %) y LSA (0 %). Diversos factores pueden explicar estas diferencias: las desigualdades socioeducativas; la proximidad lingüística en el caso del italiano, que, además de ser una lengua romance, constituye una lengua de herencia para ciertos sectores de la población; la posible inadecuación del dispositivo en el caso de LSA¹¹; así como el nivel de competencia digital de las/os docentes por idioma.

⁸ La interpretación de este porcentaje requiere cautela, ya que los datos analizados corresponden a registros de participación y no a individuos únicos: una misma persona pudo haber participado en más de un curso. No puede entonces asumirse que el 18,1 % represente directamente el porcentaje de estudiantes que aprobaron, sino más bien la tasa de aprobación entre el total de participaciones.

⁹ En el caso de las personas no binarias, el número reducido de observaciones impide extraer conclusiones estadísticas válidas.

¹⁰ Los registros correspondientes a inglés no aprobado corresponden por sí sólo a 55 % del total de las observaciones.

¹¹ 66,4 % de las observaciones correspondientes a LSA mencionan el celular.

El porcentaje de aprobación también varía según el nivel: 17,7 % en nivel 1, 16,8 % en nivel 2, 25,5 % en nivel 3 y 34,7 % en nivel 4. La tendencia ascendente se registra en todos los idiomas, aunque con diferencias notables en la magnitud de las variaciones y su relación con el promedio general (Tabla 2). En inglés, por ejemplo, la aprobación pasa de 12,9 % en nivel 1 a 35 % en nivel 4; mientras que en chino los valores son altos en todos los niveles, con una variación más leve: de 30,4 % en nivel 1 a 33,9 % en nivel 2.

Si se acepta la premisa de que el idioma y el nivel constituyen indicadores aproximados del nivel socioeducativo — en tanto permiten inferir diferencias de trayectoria entre, por ejemplo, un/a estudiante de nivel 1 de inglés y otro/a de nivel 4 de alemán—, estos datos permiten sostener que existen desigualdades marcadas en los porcentajes de aprobación: no solo remiten a la lengua cursada o al nivel acreditado, sino que evidencian mecanismos de selección diferencial, es decir de reproducción.

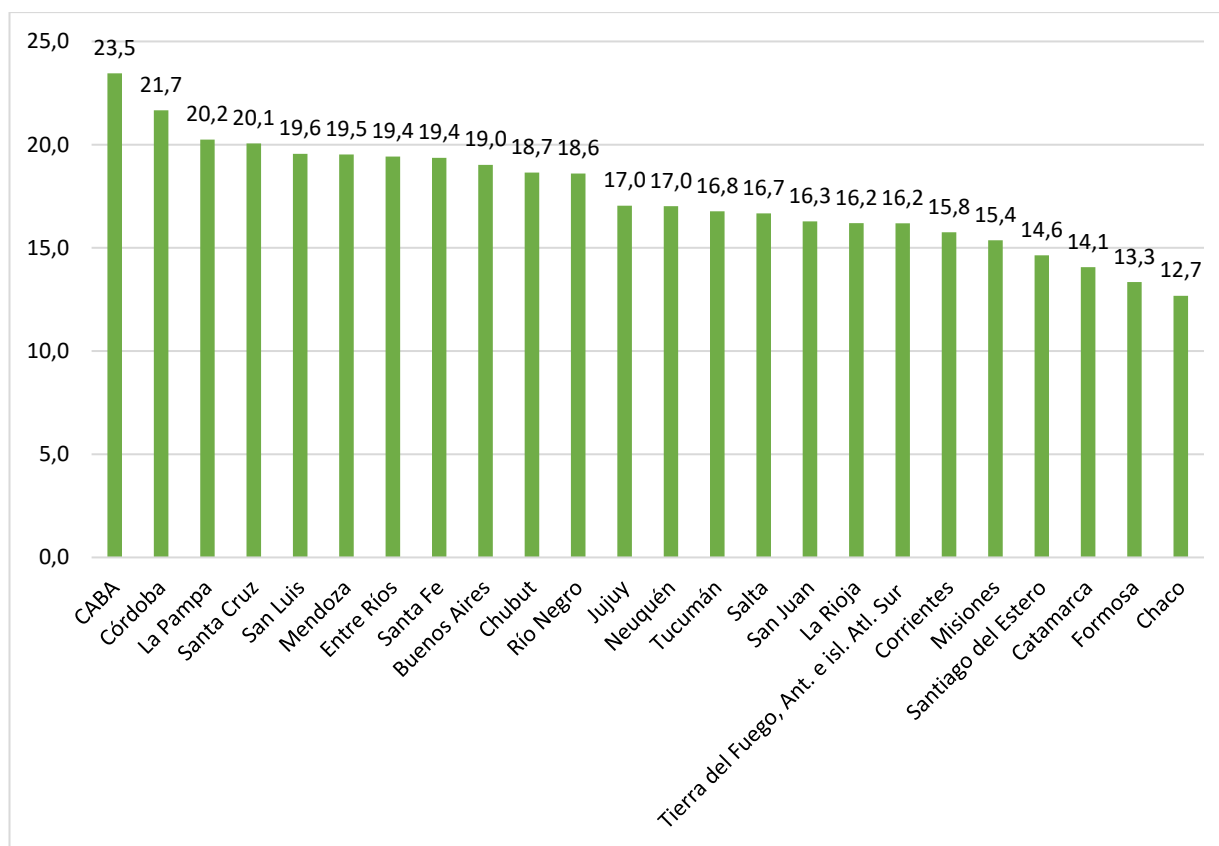
Tabla 2. Tasa de aprobación según idioma y nivel

Idioma y nivel	n total	Aprobación (%)
Alemán_1	14648	28,1
Alemán_2	2344	19,9
Alemán_3	164	23,8
Alemán_4	22	27,3
Chino_1	1614	30,4
Chino_2	189	33,9
Francés_1	10323	8,6
Francés_2	2706	10,2
Francés_3	376	8,0
Francés_4	17	0,0
Inglés_1	61718	12,9
Inglés_2	102631	15,8
Inglés_3	20684	25,7
Inglés_4	3555	35,0
Italiano_1	32492	29,2
Italiano_2	7935	28,4
Italiano_3	699	30,3
Italiano_4	64	35,9
LSA_1	186	0,0
LSA_2	27	0,0
LSA_4	1	0,0
Portugués_1	19484	9,6
Portugués_2	1542	22,8
Portugués_3	105	34,3
Portugués_4	50	24,0

Fuente: elaboración propia.

El análisis de la tasa de aprobación por provincia de origen de las/os estudiantes también revela disparidades significativas (Figura 1). Mientras en CABA la tasa alcanza 23,5 %, en Chaco apenas llega a 12,7 %. La comparación entre el ordenamiento de las provincias según su IDH y el de sus tasas de aprobación muestra una correspondencia notable: las jurisdicciones con menor desarrollo humano tienden a registrar menores porcentajes de aprobación, y viceversa. Esta relación evidencia la persistencia de desigualdades territoriales estructurales que inciden en las condiciones de aprobación en una política educativa que busca ser inclusiva.

Figura 1. Porcentaje de aprobación por provincia



Fuente: elaboración propia.

Tras identificar las desigualdades en los porcentajes de aprobación por género, idioma, nivel y provincia de origen, se analiza el dispositivo utilizado para cursar. La base de datos registra tres tipos: teléfono celular, computadora y tablet. Del total de observaciones, 64,7 % corresponde al uso de celular, 33,9 % a computadora y apenas 1,5 % a tablet. Comparado con los indicadores nacionales del INDEC previamente mencionados, estos valores muestran que el acceso a computadoras en esta población es inferior no solo al promedio nacional por hogar, sino también al promedio del grupo etario de 18 a 29 años —núcleo del PROGRESAR— e incluso al de quienes cursaron estudios superiores completos o incompletos. Ello evidencia que las condiciones materiales de cursado son desiguales y que el tipo de dispositivo disponible constituye una variable clave para comprender las lógicas de reproducción en el PFCLE.

Al desagregar el tipo de dispositivo por género, se observan diferencias significativas: 31,6 % de las mujeres utiliza computadora, frente a 40,6 % de los varones y 39,1 % de las personas no binarias, lo que sugiere una desigualdad de acceso a las TIC. El análisis por idioma (Tabla 3) confirma esta tendencia: los cursos de alemán presentan la mayor proporción de uso de computadoras, seguidos por italiano y chino, todos por encima del promedio. En cambio, el portugués es el único idioma con un valor inferior a ese promedio. El ordenamiento de los idiomas según el uso de computadora guarda una notable similitud con el de los porcentajes de aprobación, lo que sugiere la existencia de una jerarquía social entre los idiomas.

Tabla 3. Dispositivo por idioma

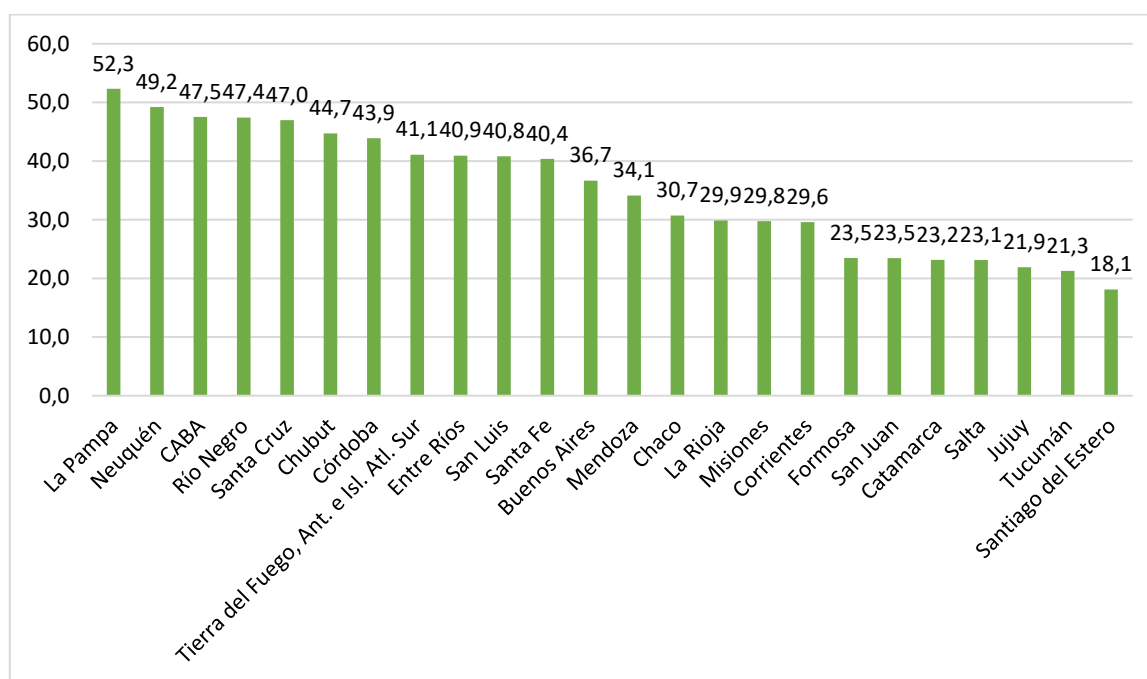
Idioma	Celular	Computadora	Tablet	Porcentaje de computadora
Alemán	10087	6779	312	39,5
Italiano	25405	15093	692	36,6
Chino	1106	653	44	36,2
Inglés	123019	62943	2626	33,4
Francés	8799	4408	215	32,8
LSA	142	69	3	32,2
Portugués	14821	6063	297	28,6

Fuente: elaboración propia.

El análisis por nivel también evidencia una relación directa entre el uso de computadora y el nivel: de 29,6 % en nivel 1 se pasa a 34,9 % en nivel 2, y luego a 50,6 % y 59,5 % en los niveles 3 y 4, respectivamente. Al cruzar idioma y nivel, se observa que el grupo con menor proporción de uso de computadoras es inglés 1 (24,6 %), que representa 21,8 % del total de observaciones y registra, además, uno de los porcentajes de aprobación más bajos: apenas 12,9 %. En contraste, grupos como inglés 4, alemán 3 y 4, francés 4, inglés 3 y chino 2 presentan porcentajes de uso de computadora que oscilan entre 50,3 % y 60,1 %. Estos datos refuerzan la hipótesis de que el acceso a determinados dispositivos —particularmente la computadora— se asocia tanto a niveles más altos de formación como a mejores porcentajes de aprobación, lo que señala la existencia de mecanismos de reproducción de desigualdades dentro del programa.

Finalmente, la distribución por provincia vuelve a mostrar un patrón desigual (Figura 2): mientras en La Pampa 52,5 % de las observaciones reportan el uso de computadora, en Santiago del Estero ese porcentaje desciende a 18,1 %. Al comparar el ordenamiento provincial según el uso de computadoras con el correspondiente al IDH y a la tasa de aprobación, se refuerza la hipótesis de que estas tres dimensiones se articulan en un patrón estructural de desigualdad.

Figura 2. Porcentaje de mención de computadora por provincia



Fuente: elaboración propia.

En conjunto, los datos analizados muestran que la tasa de aprobación en el PFCLE no se distribuye de manera homogénea, sino que reproduce desigualdades socioeducativas y territoriales. Las diferencias según género, idioma, nivel, provincia y tipo de dispositivo evidencian cómo múltiples dimensiones de la posición social inciden en las posibilidades de aprobación. En particular, el uso de computadora —sistemáticamente asociado a mayores porcentajes de aprobación— puede leerse como indicador del capital cultural y económico disponible, y como mediador clave en las condiciones materiales de acceso al aprendizaje. Lejos de constituir un entorno neutral, el dispositivo tecnológico se convierte en un elemento estructurante del itinerario formativo, cuya disponibilidad relativa contribuye a moldear los resultados. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de problematizar las políticas lingüísticas públicas orientadas a la inclusión, incorporando una perspectiva que contemple no sólo la ampliación del acceso formal, sino también las condiciones efectivas de participación y reconocimiento académico.

2.2. El punto de vista docente

Como se señaló, el análisis estadístico evidencia que las condiciones de acceso influyeron de manera sustantiva en la aprobación. A continuación, se incorpora la perspectiva docente para complementar esa lectura, atendiendo a las experiencias de quienes participaron en la implementación del programa.

Tal como plantea Cabello (2017), uno de los debates en torno al estudio de las políticas sobre TIC radica en determinar si la inclusión digital puede medirse únicamente mediante indicadores o si requiere, además, el análisis de la experiencia subjetiva de sus actores. En este trabajo se asume que ambos enfoques son necesarios, ya que permiten poner en diálogo los aspectos generales del programa con las vivencias de quienes participaron.

Desde la perspectiva de las/os capacitadores, el desarrollo del PFCLE presentó tanto fortalezas como debilidades, entre ellas, las asociadas al uso de TIC. Los insumos que nutren este apartado provienen de distintas fuentes: la encuesta realizada a docentes en diciembre de 2022; documentos de autoevaluación elaborados por universidades e institutos de formación docente; y los testimonios recogidos durante el “Seminario Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (2022–2023). Balance y desafíos”, organizado por el Laboratorio de investigación e innovación en política y gestión de lenguas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina) y realizado el 17 de noviembre de 2024 en CABA, con participación de coordinadoras de equipos de capacitación de distintas instituciones y provincias.

Entre las dificultades más señaladas, la conexión a internet ocupó un lugar central, ya fuera por su ausencia o deficiencia. En la encuesta PROGRESAR, cerca de la mitad de las respuestas docentes mencionaron la falta de buena conectividad como uno de los principales desafíos. Testimonios de capacitadores del noroeste argentino relataron que algunas/os estudiantes “tenían que ir a la municipalidad o al comisionado municipal donde había internet, porque a su casa no llegaba”. De modo coincidente, un equipo del nordeste afirmó que “el acceso y la conectividad en nuestro país es muy desigual”, apreciación que también fue destacada en el informe institucional de una universidad del litoral.

Otra dificultad fue la falta de dispositivos adecuados. Aunque en la encuesta PROGRESAR sólo 21 % lo señaló como problema, durante el seminario surgieron testimonios que lo destacaron. Una universidad del nordeste informó: “se evidenciaron dificultades en el acceso a dispositivos adecuados, como computadoras portátiles, tabletas o teléfonos inteligentes, que limitaba la participación en actividades”. El mismo equipo advirtió que “los estudiantes que utilizaban teléfonos inteligentes para acceder a las clases online enfrentaban mayores dificultades para completar las tareas, lo que derivó en demoras en las entregas”. Esta observación coincide con estudios que señalan que el acceso exclusivo desde celulares puede situar a las/os usuarias/os en desventaja (Pearce y Rice, 2013).

Más allá de las limitaciones materiales, algunas/os docentes identificaron diferencias en las competencias digitales del estudiantado. Como advierte Rivoir (2017), el uso y aprovechamiento de las TIC está estrechamente vinculado

a las desigualdades sociales, y constituye un factor clave para acceder a determinados servicios y oportunidades. Comprender el carácter multidimensional de las brechas digitales implica indagar en los sentidos que los sujetos otorgan a las TIC, los usos que hacen de ellas y en qué medida logran incorporarlas a sus proyectos vitales. Esta mirada permite visibilizar vínculos desiguales con las tecnologías que persisten más allá del mero acceso (Cabello, 2017).

En el seminario, varias/os docentes mencionaron que algunas/os estudiantes tuvieron dificultades para utilizar las plataformas, enviar actividades o manejar los canales de comunicación institucional. Un equipo de la región patagónica señaló que sus estudiantes “no tenían mucha información, ni sobre la modalidad del cursado, ni lo que iba a demandar de ellos y de ellas, ni tampoco tenían mucha experiencia en el uso de las tecnologías para aprender”. En un informe de autoevaluación de un instituto del norte, las/os responsables del programa indicaron que muchas/os estudiantes no sabían cómo utilizar las herramientas digitales necesarias para cursar.

Estas desigualdades muestran que las brechas digitales son múltiples y exceden lo técnico. Ante este panorama, las/os docentes desplegaron estrategias para acompañar al estudiantado. Una de las más frecuentes fue recurrir a medios de comunicación alternativos a los institucionales, como WhatsApp, por su bajo consumo de datos y la familiaridad de los usuarios. Otros equipos diseñaron recursos propios en distintos formatos, descargables y reproducibles en cualquier dispositivo. En este sentido, docentes del nordeste adoptaron “un modelo pedagógico que contemple elementos básicos de fácil acceso, con recursos multimedia, que te permita la comunicación”.

En muchas instituciones, las metodologías se adaptaron a estas condiciones. Algunos equipos flexibilizaron la obligatoriedad de la sincronía, evitando la exclusión de quienes no podían conectarse. En un centro del litoral, por ejemplo, después de cada encuentro se publicaba en Google Classroom un resumen de los contenidos y actividades trabajadas, para que las/os estudiantes pudieran ponerse al día en caso de no asistir.

Otras estrategias incluyeron la elaboración de tutoriales y sesiones específicas para el uso de herramientas digitales y el fomento de la autonomía. En una institución de la Patagonia, este enfoque se orientó tanto a la enseñanza de lenguas como al manejo de recursos tecnológicos, mientras que otra universidad implementó un Portal de Asistencia para consultas sobre la plataforma. El acompañamiento personalizado se consolidó como un eje central: en su evaluación final, un equipo del litoral destacó que el vínculo docente-estudiante “generó un espacio de contención”, y numerosos testimonios recogidos coincidieron en que la figura del tutor/a fue clave para mantener comunicación directa y brindar apoyo. En conjunto, estas percepciones complementan el análisis estadístico y confirman la existencia de desigualdades y de lógicas de reproducción.

Conclusión

El análisis desarrollado muestra que, pese a su carácter innovador y su alcance masivo, el PFCLE no estuvo exento de tensiones y limitaciones. Los datos revelan que los porcentajes de aprobación no se distribuyen de forma homogénea: la acumulación de capital lingüístico internacional se produjo de manera diferencial, favoreciendo a quienes ya disponían de mayores recursos para apropiarse de la oferta formativa y reproduciendo, en consecuencia, desigualdades estructurales de orden socioeducativo y territorial. El acceso a las tecnologías aparece aquí como un factor clave que condiciona tanto la participación como la aprobación. Las voces docentes recogidas complementan esta lectura, al dar cuenta de los obstáculos concretos enfrentados, así como de las estrategias de adaptación y acompañamiento desplegadas. En este sentido, el PFCLE pone de manifiesto las contradicciones propias de los proyectos de democratización cultural.

Asimismo, el análisis puso en evidencia la existencia de una jerarquía social entre las lenguas ofrecidas, particularmente visibles en la distribución del acceso a computadoras y en las tasas de aprobación según el idioma.

Desde una perspectiva sociolingüística, estas diferencias revelan que las lenguas no son equivalentes: están insertas en un campo de relaciones sociales marcadas por desigualdades estructurales.

Estos hallazgos no deben ser interpretados como un fracaso del programa, sino como un llamado a profundizar diagnósticos diferenciales que orienten el diseño de políticas públicas más sensibles a las condiciones reales de participación. De hecho, es necesario subrayar una limitación central del presente estudio: su dependencia casi exclusiva de registros administrativos. Si bien las fuentes utilizadas permiten identificar tendencias, resultan menos adecuadas para captar dimensiones clave de la experiencia educativa, tales como las estrategias de apropiación de los recursos, las condiciones efectivas de cursada en los hogares, etc. En este sentido, los resultados deben ser interpretados con cautela.

Esta restricción abre, a su vez, una agenda de investigación complementaria que incorpore otras estrategias metodológicas, capaces de enriquecer la comprensión de los procesos sociales que median entre la oferta institucional y las trayectorias efectivas. En línea con ello, para que las políticas lingüísticas con objetivos inclusivos resulten efectivamente transformadoras, es imprescindible que contemplen no solo el acceso formal a la oferta educativa, sino también las condiciones materiales y tecnológicas que hacen posible una participación plena. El análisis sugiere, por ejemplo, la conveniencia de segmentar la población destinataria y diversificar la oferta formativa, mediante el diseño de propuestas adaptadas a perfiles específicos.

En un contexto de creciente internacionalización de la educación superior, donde el dominio de lenguas extranjeras constituye un capital estratégico, la reproducción de desigualdades en el acceso a la formación lingüística puede acentuar las brechas ya existentes. En consecuencia, futuras políticas deberían integrar de forma explícita una perspectiva de equidad digital, incorporar dispositivos de acompañamiento pedagógico y garantizar instancias de formación y apoyo continuo para los equipos docentes, quienes cumplen un rol fundamental en la adaptación pedagógica y en la sostenibilidad de estas políticas.

Referencias bibliográficas

Acosta, S. P., & Zonana, G. (2019). *Las lenguas extranjeras en el curriculum universitario: Implementación de la Ord. 75/2016 CS, Programa de capacitación docente* (A. García & M. Fazio, coords.). Universidad Nacional de Cuyo.

Artopoulos, A., & Huarte, J. (2022). Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina: Políticas, pedagogías y plataformas. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 107–130. <https://doi.org/10.26489/rvs.v35i51.5>

Artopoulos, A., & Kozak, D. (2012). Tsunami 1:1: Estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 6(18), 137–171. <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-752>

Barrionuevo, M. B. (2007). El lugar de las TIC en la agenda política educativa argentina del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(6), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie4462197>

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Cabello, R. (2017). La vida en los bordes. Reflexiones sobre el acceso a las tecnologías y la inclusión digital. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 252–278. <https://doi.org/10.26864/pcs.v7.n2.11>

Calvet, L.-J. (2013). *La sociolinguistique*. Presses Universitaires de France.

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: Sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003–2015). *Educação em Revista*, 34, e176003. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>

Cecchini, S., & Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Estadística y Proyecciones Económicas. (2005). *Oportunidades digitales, equidad y pobreza en América Latina: ¿Qué podemos aprender de la evidencia empírica?* (Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos). CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/4739>

Dussel, I. (2016). Perspectivas, tensiones y límites en la evaluación de las políticas Uno a Uno en América Latina. En S. Benítez Larghi & R. Winocur Iparraguirre (Coords.), *Inclusión digital: Una mirada crítica sobre la evaluación del Modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 143–164). Teseo.

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação & Sociedade*, 32, 339–356.

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina [Dossier]. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7(13), 19–38. <http://hdl.handle.net/10469/15843>

Giménez, P. (2021). Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino: Un recorrido histórico por las políticas lingüísticas del Estado en materia educativa (1904–1941). *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, 13(1), 1–23.

Gluz, N., & Feldfeber, M. (2021). La democratización como horizonte y las políticas de “inclusión” en el campo educativo. En M. Feldfeber & N. Gluz (Comps.), *Las tram(p)as de la inclusión: Políticas públicas y procesos de democratización en el campo educativo (2003–2015)* (pp. 13–44). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ibañez, C. E. (2022). Las políticas educativas de inclusión digital: Un breve recorrido por los programas Conectar Igualdad, Aprender Conectados y el emergente Plan Federal Juana Manso. *Nuevas Propuestas*, 41(58). <http://hdl.handle.net/11336/213219>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2023). *Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH. Cuarto trimestre de 2022* (Ciencia y tecnología, Vol. 7, N.º 1). Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina.

Lago Morales, S. (2015). La apropiación tecno-mediática: Acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. En S. Lago Martínez (Ed.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas* (pp. 27–52). Teseo.

Lizabe, G. (2020). El efecto COVID-19 en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las LE (lenguas extranjeras). En F. Dandrea & G. Lizabe (Eds.), *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: Las lenguas extranjeras en contexto* (pp. 29–65). UniRío Editora.

Lugo, M. T. (2010). Las políticas de TIC en la educación de América Latina: Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, 52–68.

Lugo, M. T., & Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina* (Documento de trabajo N.º 188). Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.

Magno, C. (2016). La lectura de géneros disciplinares en la universidad. En M. Gastaldi & E. Grimaldi (Comps.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior* (pp. 305–316). Universidad Nacional del Litoral.

Moguillansky, M., Fontecoba, A., & Lemus, M. (2016). Contexto de emergencia de los modelos de inclusión digital Uno a Uno en América Latina. En S. Benítez Larghi & R. Winocur Iparraguirre (Coords.), *Inclusión digital: Una mirada crítica sobre la evaluación del modelo Uno a Uno en Latinoamérica* (pp. 17–46). Teseo.

Montoya, V., Salas, V., & Varela, L. (2022). De las competencias lingüísticas al capital internacional: El francés en las trayectorias profesionales de ingenieros ex becarios argentinos en Francia. En P. Chardenet & E. Lousada (Eds.), *Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil: Dos contextos acadêmicos aos contextos profissionais* (pp. 17–69). Letraria.

Moyano, R. (2020). Brecha social y brecha digital: Pobreza, clima educativo del hogar e inclusión digital en la población urbana de Argentina. *Signo y Pensamiento*, 39(77). <https://doi.org/10.11144/javeriana.syp39-76.bsbd>

Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. M., & Hernández López, P. A. (2022). Políticas para la innovación, inclusión y TIC en los planes educativos nacionales de Argentina, Brasil y Chile. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (17), 124–136.

Pearce, K. E., & Rice, R. E. (2013). Digital divides from access to activities: Comparing mobile and personal computer internet users. *Journal of Communication*, 63(4), 721–744. <https://doi.org/10.1111/jcom.12045>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2022). *El mapa del desarrollo humano en Argentina* (Serie Políticas para la Recuperación, Documento de trabajo N.º 4). PNUD.

Rivoir, A. (2017). Reflexiones teóricas y metodológicas a partir de la investigación social sobre inclusión y desigualdad digital. En R. Cabello & A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 53–60). Universidad Nacional del Nordeste.

Tourn, L. R. (2022). Políticas educativas de uso de TIC en la Argentina durante las dos últimas décadas (2010–2018). *Revista Estado y Políticas Públicas*, 18, 167–183. <http://hdl.handle.net/10469/21501>

Varela, L. (2020). Condiciones socioculturales para la movilidad académica: ¿Conocimientos en lenguas extranjeras o capital internacional? En F. Dandrea & G. Lizabe (Eds.), *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: Las lenguas extranjeras en contexto. Aportes para su estudio y desarrollo* (pp. 140–167). UniRío Editora.

Wagner, A.-C. (2014). *Les nouvelles élites de la mondialisation: Une immigration dorée en France*. Presses Universitaires de France.

Zonana, V. G. (2020). Las lenguas extranjeras en los diseños curriculares de la Universidad Nacional de Cuyo: Representaciones y normas (Un estudio comparado). En F. Dandrea & G. Lizabe (Eds.), *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: Las lenguas extranjeras en contexto. Aportes para su estudio y desarrollo* (pp. 114–123). UniRío Editora.

Fecha de recepción: 15-08-2025

Fecha de aceptación: 15-05-2026

Política lingüística y micropolítica institucional en instituciones de nivel superior argentinas: sentidos, tensiones y apropiaciones a partir de las experiencias con el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE).

Language Policy and Institutional Micropolitics in Argentinian Higher-Level Institutions: Meanings, Tensions, and Appropriations from the Experiences in Foreign Language Training and Certification Program (PFCLE).

Por María Ivana DELFINO¹

Delfino, M. I. (2026). Política lingüística y micropolítica institucional en instituciones de nivel superior argentinas: sentidos, tensiones y apropiaciones a partir de las experiencias con el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE). *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 98-109.

Resumen

Este artículo analiza el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE) implementado en Argentina entre 2022 y 2023 desde una perspectiva crítica centrada en el enfoque teórico de Stephen J. Ball sobre las políticas como texto y como discurso. A partir de fuentes diversas (informes institucionales, una encuesta a referentes y transcripciones de una mesa panel nacional) se indagan los sentidos construidos por actores institucionales en el proceso de implementación del programa en universidades e institutos de formación docente. La metodología combina el análisis documental con un enfoque cualitativo de corte interpretativo. Se identifican sentidos, tensiones y apropiaciones que dan cuenta de cómo el programa fue traducido y disputado localmente en términos pedagógicos, organizativos y simbólicos. Las conclusiones subrayan el carácter micropolítico de la implementación y abren interrogantes sobre la sostenibilidad y articulación futura de este tipo de políticas en la Educación Superior.

Palabras Clave políticas educativas / políticas lingüísticas – internacionalización /lenguas extranjeras /educación superior

¹ Universidad Nacional de Jujuy, Argentina / idelfino@unju.edu.ar / <http://orcid.org/0000-0002-7432-6033>

Abstract

This article analyzes the Foreign Language Training and Certification Program (PFCLE), implemented in Argentina from 2022 to 2023, taking into account a critical perspective grounded in Stephen J. Ball's theoretical approach to policy as text and as discourse. Drawing on diverse empirical sources, including institutional reports, a national survey of program coordinators, and transcripts from a federal panel discussion, the study explores the meanings constructed by institutional actors during the program's implementation in universities and teacher training colleges. The methodology combines document analysis with a qualitative, interpretive approach. The findings reveal processes of meanings, tensions and appropriations that illustrate how the program was locally translated and contested across pedagogical, organizational, and symbolic dimensions. The conclusions highlight the micropolitical character of the implementation and raise questions about the sustainability and future articulation of such language policy initiatives in higher education.

Key words educational policies / language policies / internationalization / foreign languages / higher education

Introducción

Entre 2022 y 2023, el anterior Ministerio de Educación a través de la Secretaría de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias, la Subsecretaría de Políticas de Cooperación Internacional, la Dirección Nacional de Cooperación Internacional, puso en marcha el *Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras* (PFCLE), una iniciativa inédita en la historia reciente de la política educativa nacional. Esta iniciativa dirigida a estudiantes beneficiarios de los programas PROGRESAR y Manuel Belgrano, el PFCLE se estructuró como una política lingüística de alcance federal, orientada a fortalecer las trayectorias formativas mediante la adquisición y certificación de competencias en lenguas extranjeras. En apenas dos años, la política involucró a más de 600.000 estudiantes y casi 100 instituciones de educación superior (entre universidades nacionales e institutos de formación docente), que ofrecieron cursos en seis lenguas tales como inglés, francés, portugués, chino mandarín, italiano, alemán, español como lengua extranjera, lengua de señas, bajo un modelo de gobernanza institucional descentralizado.

La relevancia del programa se sitúa en un doble plano. Por un lado, responde a una demanda estratégica por la internacionalización del sistema universitario argentino en clave de equidad. Por otro, constituye una oportunidad para interrogar las políticas lingüísticas desde una perspectiva crítica, atenta a los modos en que se producen, circulan, implementan y resignifican las políticas públicas en el campo educativo. A diferencia de las lecturas instrumentales o tecnocráticas que conciben la política como un diseño estable ejecutado de forma descendente, partimos de la premisa de que las políticas educativas se construyen en su implementación y que dicha implementación está atravesada por la acción situada de los actores institucionales. Nos proponemos, entonces, analizar la política sus trayectorias locales, sus efectos pedagógicos, organizativos y simbólicos, y las prácticas que la actualizan, reinterpretan o resignifican en cada institución.

En este sentido, el PFCLE constituye un caso especialmente significativo para explorar la dimensión micropolítica de las políticas lingüísticas. Su carácter no obligatorio, su implementación acotada temporalmente, y la diversidad de escenarios institucionales donde se desplegó, generaron condiciones propicias para observar cómo las decisiones cotidianas producen sentidos sobre la política que exceden o desbordan su diseño original. Estas decisiones, aunque muchas veces invisibles en los documentos oficiales, son fundamentales para comprender el modo en que las políticas son vividas, apropiadas o resistidas.

Este artículo propone analizar el PFCLE desde el enfoque de Stephen J. Ball, cuyas contribuciones permiten comprender las políticas como textos e instrumentos discursivos que configuran marcos de posibilidad y acción. A partir del análisis de informes institucionales, encuestas a referentes institucionales y la transcripción de una mesa panel nacional, se indagan los efectos que atravesaron la implementación del Programa así como las formas en que esas prácticas reconfiguran el campo de la política lingüística como política educativa pública. En las siguientes secciones se desarrollan las tres dimensiones analíticas identificadas: sentidos, tensiones y apropiaciones. A partir de ellas, se busca contribuir al debate sobre políticas lingüísticas y micropolítica institucional en el sistema universitario argentino actual en general, y el PFCLE y su impacto, en particular.

Marco teórico

Stephen J. Ball ha sido una de las figuras centrales en la renovación crítica del campo de análisis de las políticas educativas en las últimas décadas. Su perspectiva se inscribe dentro de los enfoques postestructuralistas, que conciben a las políticas no como productos cerrados, sino como procesos sociales atravesados por relaciones de poder, prácticas discursivas y contextos situados. A partir de su trabajo primero en los años noventa, Ball propone abandonar la mirada instrumental y lineal de la política pública para adoptar una comprensión relacional, interpretativa y conflictiva de las políticas como textos y como discursos (Ball, 1993; 1997; 2003).

Desde esta perspectiva, entender la política como texto implica reconocer que las políticas no son entidades unívocas, sino artefactos abiertos que pueden leerse, traducirse y aplicarse de maneras múltiples y

contradictorias. Las políticas como texto existen en forma de resoluciones, programas, lineamientos, discursos institucionales o normativas, pero su significado se construye en la interpretación activa que hacen los actores en contextos específicos. De este modo, una misma política puede adquirir sentidos diferentes en función de los marcos institucionales, las trayectorias profesionales de los actores, las condiciones materiales y las historias locales. Ball sostiene que los textos de política "no se implementan" en forma directa: son leídos, resignificados y transformados en prácticas concretas que muchas veces se alejan del diseño original (Ball, 1993).

Por otro lado, la política como discurso refiere al conjunto de marcos simbólicos y representaciones que delimitan lo decible y lo pensable en un momento histórico dado. En este sentido, las políticas producen efectos no solo por lo que prescriben, sino también por los modos en que configuran sentidos, jerarquizan problemas, visibilizan actores y naturalizan soluciones. El discurso político actúa como una tecnología de poder que regula lo que puede ser dicho, deseado o hecho en el campo educativo. Así, las políticas se consideran dispositivos simbólicos que generan subjetividades, jerarquías y nuevas formas de gobernanza. Esta dimensión discursiva es central para analizar las políticas lingüísticas, ya que los sentidos atribuidos al multilingüismo, la inclusión o la internacionalización son construcciones sociales que varían según el contexto y los actores involucrados.

Ball sostiene que los textos de política no son entidades cerradas ni unívocas, sino que operan como "textos abiertos" que deben ser leídos, traducidos y transformados por los actores que los reciben. Esta mirada supone reconocer el rol activo de los sujetos en la producción de significados y la imposibilidad de una implementación lineal. Además, tal como se ha señalado en la literatura sobre recontextualización (Bernstein, 1996; Ball y Bowe, 1992), los sentidos de la política se construyen localmente, en interacción con trayectorias institucionales, saberes profesionales, condiciones materiales y disputas ideológicas.

El concepto de ciclo de las políticas (*policy cycle approach*), desarrollado por Ball y Bowe (1992), aporta otra herramienta clave para el análisis. Este enfoque propone descomponer el proceso político en distintos contextos: el de influencia (donde se definen las orientaciones generales), el de producción de texto (donde se redactan las normativas), el de la práctica (donde se implementan las políticas) y el de efectos (donde se evalúan sus consecuencias). Esta mirada permite comprender que las políticas son procesos no lineales, atravesados por conflictos, interpretaciones múltiples y resignificaciones situadas.

En este marco, el PFCLE puede ser analizado como un artefacto político y discursivo que se inscribe en un momento histórico específico de la política educativa argentina. Como política lingüística, el Programa definió acciones concretas y también produjo sentidos sobre el plurilingüismo, la equidad, la inclusión y el rol del Estado. Desde el enfoque de Ball, se trata de analizar tanto lo que la política "hizo", como lo que permitió decir, imaginar y disputar.

Desde una lectura crítica e interpretativa, la política pública no se reduce a sus enunciados formales ni a sus dispositivos de implementación. Como sostiene Ball (1993), las políticas son textos que se leen, negocian, interpretan y resignifican en contextos institucionales y sociales específicos. En esta línea, la micropolítica educativa se vuelve una categoría clave para comprender cómo los actores (docentes, gestores, tutores) producen sentidos propios sobre las políticas que implementan. Lejos de ser meros ejecutores, estos actores actúan como traductores, adaptadores e incluso disputadores del texto oficial. La micropolítica, en este sentido, se manifiesta en el modo en que las prácticas, resistencias y apropiaciones locales configuran nuevas versiones de la política educativa.

Metodología

El presente artículo adopta una perspectiva cualitativa y crítica de análisis de políticas públicas, enmarcada en la tradición interpretativa que considera las políticas educativas como construcciones discursivas, situadas y varias voces (Vasilachis de Gialdino, 2006). El objetivo metodológico es reconstruir las múltiples formas en que el PFCLE fue formulado, apropiado, traducido y disputado entre las instituciones que lo llevaron adelante. Para ello, se

optó por una estrategia metodológica de tipo documental y analítica, combinando el análisis de fuentes primarias oficiales, documentos institucionales, producciones discursivas y registros generados durante el desarrollo del programa.

En primer lugar, se trabajó con un corpus documental conformado por normativas oficiales (como la Resolución Ministerial 2321/2022), informes de gestión y otros documentos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación. Estos textos permiten reconstruir el contexto de producción de la política, sus fundamentos declarados, sus objetivos estratégicos y las modalidades formales de su implementación. Su análisis se realizó a través de una lectura crítica orientada a identificar tanto el contenido explícito de la política como los supuestos normativos, los lenguajes utilizados, las prioridades discursivas y las omisiones significativas, en línea con el enfoque de Ball sobre la política como texto.

En segundo lugar, se incorporó un conjunto diverso de informes elaborados por universidades nacionales e institutos superiores de formación docente que participaron en el programa y que fueron suministrados como corpus para el proyecto PoLinguAr. Se relevaron sistemáticamente informes producidos por instituciones como la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), la Universidad Nacional del Litoral (UNL), la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), los IFD Juan Facundo Quiroga, Instituto Hood, Josefina Contte, entre otras. Estos documentos contienen datos sobre cantidad de estudiantes, idiomas ofrecidos, modalidades de enseñanza, dificultades institucionales, criterios de evaluación y percepciones cualitativas de los equipos docentes y gestores. Estos informes permiten acceder al nivel de la práctica, donde la política fue efectivamente “puesta en acto”, de acuerdo con el ciclo de las políticas propuesto por Ball. Su análisis se enfocó en detectar patrones de apropiación institucional, tensiones emergentes, decisiones locales y efectos imprevistos del programa.

Una tercera fuente fundamental fue la base de datos de respuestas institucionales a una encuesta nacional, la cual registró información provista por referentes institucionales del programa en más de 20 instituciones realizada en el marco de la implementación del Seminario PFCLE. Esta encuesta (en adelante, encuesta Seminario PFCLE) incluyó tanto preguntas cerradas como abiertas y permitió observar las condiciones materiales de implementación, los criterios pedagógicos adoptados, la participación de los actores institucionales, los niveles de articulación con otras áreas y las valoraciones generales sobre el programa. El tratamiento de esta fuente se realizó mediante análisis de contenido temático, categorizando las respuestas en función de ejes conceptuales previamente definidos: apropiación institucional, gobernanza, sostenibilidad, tensiones pedagógicas y efectos institucionales.

A su vez, se incorporó la transcripción de una mesa panel (Eje 2: La enseñanza) del Seminario El Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (2022-2023). Balance y desafíos (en adelante, Seminario PFCLE) que tuvo lugar en la sede Maipú de la Universidad Nacional de Tres de Febrero el 14 de octubre de 2024 como evento central del proyecto PoLinguAr desarrollado en el marco de la convocatoria InnovSoc&Tech 2023 de la Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Este proyecto fue llevado adelante por UNTREF LINGUA en colaboración con la coordinación nacional del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE) y la especialista Monika Jezak, del Instituto de Lenguas Oficiales y Bilingüismo (ILOB/OLBI) de la Université d'Ottawa/University of Ottawa.

En este evento participaron especialistas, docentes y referentes responsables de la implementación del PFCLE a nivel federal en modalidad híbrida. Este material permitió captar las dimensiones discursivas del programa, identificar los lenguajes de legitimación utilizados además de disputas ideológicas en torno al valor simbólico de las lenguas, la inclusión educativa y la internacionalización del conocimiento. La inclusión de esta fuente dialoga directamente con la dimensión de la política como discurso analizada por Ball, ya que permite observar cómo los sentidos del programa fueron construidos, negociados y disputados públicamente.

Finalmente, se trabajó con otras fuentes complementarias como los resultados de encuestas a docentes del programa, registros administrativos de estudiantes inscriptos, planillas de seguimiento y documentos de

evaluación interna producidos por el Ministerio. Esta triangulación de fuentes (normativas, testimoniales, institucionales y discursivas) permite una reconstrucción compleja y multinivel del objeto de estudio, abarcando tanto las lógicas de formulación como los efectos concretos y simbólicos de la política.

El análisis de todo el corpus se realizó partiendo de conceptos teóricos previos (política como texto y discurso, ciclo de las políticas) pero permitiendo que los datos empíricos generaran nuevas preguntas, categorías y líneas de interpretación. A través de esta metodología se propone interrogar y enriquecer el marco teórico a partir del análisis situado de una política concreta, como lo es el PFCLE. La triangulación de fuentes, la riqueza de los testimonios recogidos y la diversidad institucional del corpus permitieron describir lo ocurrido y comprender cómo una política nacional fue resignificada, disputada y apropiada por las instituciones en clave local.

Análisis

Esta sección presenta un análisis reorganizado del PFCLE desde una perspectiva inductiva, basada en los insumos empíricos relevados: informes institucionales, encuestas a referentes, transcripciones de la mesa panel del Seminario PFCLE y documentos administrativos. El enfoque sigue los aportes de Stephen J. Ball sobre la política como texto y discurso, y se estructura en tres categorías analíticas emergentes: sentidos, tensiones y apropiaciones.

Sentidos

Una de las dimensiones más visibles en los insumos analizados es la producción de sentidos en torno al PFCLE como política pública. En general, los documentos, encuestas y testimonios coinciden en reconocer al programa como una política innovadora y necesaria, especialmente en lo que respecta a su alcance federal, su articulación con becas existentes y su orientación hacia la equidad lingüística. La encuesta Seminario PFCLE de alcance nacional y realizada a referentes institucionales mostró que el 96% de las respuestas valoró como “muy importante” o “importante” el acceso gratuito a la formación en lenguas extranjeras para estudiantes de sectores históricamente excluidos.

Este sentido de justicia distributiva aparece como eje dominante en los discursos, lo cual se vincula con la noción de política como discurso desarrollado por Ball (1994). La lengua extranjera de manera tradicional se asocia a circuitos de elite y procesos de internacionalización restringida, es resignificada como un derecho educativo. En ese marco, el PFCLE construyó un nuevo horizonte simbólico: un sistema de educación superior más equitativo, en el que la competencia lingüística deja de ser un capital excluyente para convertirse en una posibilidad accesible.

En las transcripciones de la mesa panel Eje 2 del Seminario PFCLE, se subraya el valor de haber sido incluidos en una política federal con lineamientos comunes pero con margen para decisiones locales. La presencia de términos como “oportunidad”, “acceso”, “inclusión” y “visibilización” se reitera en los discursos. Como señaló una docente participante: “Esta fue la primera vez que nuestra institución formó parte de una política nacional de lenguas. Nos sentimos parte de algo más grande” (Seminario PFCLE, 2024). No obstante, el sentido otorgado al programa no fue unívoco. También emergen representaciones que vinculan al PFCLE con una política de excepcionalidad, de corto plazo, y sujeta a vaivenes políticos. Esta ambivalencia se refleja en frases como “ojalá tenga continuidad”, “nos preparamos para seguir pero no fuimos seleccionados”, o “los estudiantes nos preguntan cuándo vuelve y no sabemos qué responder” (Seminario PFCLE, 2024). Estas expresiones evidencian que el sentido de inclusión se entrelaza con la incertidumbre sobre la sostenibilidad, lo cual modula las expectativas institucionales y los niveles de compromiso a futuro.

Por otra parte, algunos actores asignaron al PFCLE un sentido estratégico en términos de posicionamiento institucional. En varias respuestas a la encuesta Seminario PFCLE se alude a que la participación en el programa permitió consolidar áreas de lenguas, legitimar el trabajo docente o incluso establecer redes con otras

instituciones. Como se lee en un informe institucional de la UNRC (2022): “La implementación del programa permitió articular esfuerzos entre distintas secretarías, visibilizando el trabajo del área de lenguas”. En este sentido, el programa fue interpretado como una política de acceso además de ser considerado una herramienta de fortalecimiento institucional.

Es decir, los sentidos atribuidos al PFCLE giran en torno a tres grandes núcleos: inclusión, pertenencia y proyección. Estos marcos interpretativos fueron construidos tanto desde los discursos oficiales como desde las prácticas cotidianas de implementación, y configuran el campo semántico desde el cual se resignificó el lugar de las lenguas en la educación superior.

Tensiones

La implementación del PFCLE también puso en evidencia múltiples tensiones. Estas se expresan en distintos niveles: político, institucional, pedagógico y simbólico. Desde la perspectiva de Ball (1993, 1997), estas tensiones deben ser leídas no como fallas de la política, sino como parte constitutiva de su naturaleza conflictiva, situada y con múltiples voces.

Una de las tensiones más señaladas fue la sobrecarga operativa derivada de la escala del programa. Varios informes institucionales y testimonios recogidos durante el Seminario mencionan que la masividad de la convocatoria produjo una presión administrativa considerable. En el informe de la UNL (2022), se indica que “la matrícula superó nuestras proyecciones iniciales, lo cual generó desafíos logísticos importantes en la gestión y seguimiento de los cursos”. Como expresó un referente en la encuesta nacional: “Tuvimos más de 200 estudiantes en un cuatrimestre. Eso implicó un esfuerzo administrativo y docente sin precedentes para nuestra institución” (encuesta Seminario PFCLE).

Estas condiciones de implementación, en algunos casos precarias, generaron una percepción de desproporción entre los objetivos del programa y los recursos disponibles. Esta tensión entre diseño ambicioso y capacidad instalada se refleja también en los comentarios sobre la escasa claridad de algunos lineamientos técnicos, como los criterios de acreditación, la duración de los cursos o la carga horaria sugerida. En palabras de una coordinadora: “Se nos pedía certificar pero no estaba claro cómo, ni con qué criterios. Cada institución lo resolvió como pudo” (Seminario PFCLE).

Otro punto conflictivo fue la participación desigual en el diseño de la política. Si bien se valoró positivamente la convocatoria amplia a instituciones de todo el país, varias respuestas de la encuesta y del Seminario aluden a una sensación de haber sido convocados solo en la etapa de implementación. La frase “las decisiones llegaron cerradas” aparece en más de una intervención (Seminario PFCLE). Desde la mirada de Ball (1994), esto puede leerse como una asimetría en el ciclo de las políticas: una brecha entre los contextos de influencia y de práctica que limita la apropiación profunda de la política.

En el plano pedagógico, emergen tensiones vinculadas a la heterogeneidad de enfoques y públicos. La autonomía dada a las instituciones para definir orientaciones didácticas fue valorada por muchos equipos, pero también generó fragmentación y desarticulación. Algunas instituciones ofrecieron cursos orientados (como inglés para turismo o salud), mientras que otras optaron por propuestas generales sin adecuación específica. Esta diversidad, si bien enriquecedora, dificultó en algunos casos la comparación de resultados y la consolidación de estándares comunes (UNCuyo, 2023).

Asimismo, varias tensiones se vinculan a la sostenibilidad del programa. La discontinuidad del financiamiento en 2024 fue interpretada como un retroceso. La falta de continuidad generó desmotivación, discontinuidad pedagógica y sensación de frustración tanto en estudiantes como en equipos docentes. Como expresó una docente: “Fue una experiencia muy potente, pero también muy corta. Nos dejó con ganas de más, y sin certezas” (Seminario PFCLE).

Apropiaciones

El análisis de las fuentes muestra que el PFCLE fue apropiado de múltiples formas por las instituciones participantes. Estas apropiaciones, entendidas como procesos de recontextualización situados, permitieron transformar una política nacional en prácticas pedagógicas concretas, dispositivos organizativos y discursos institucionales. En línea con la teoría de Ball (1994), se trata de movimientos de lectura, adaptación y resignificación que expresan agencia y creatividad institucional.

Una de las formas más visibles de apropiación fue la producción de materiales didácticos propios. Casi todas las instituciones participantes reportaron haber desarrollado contenidos específicos, adaptados a sus contextos (PoLinguAr, 2024). En la mesa panel del Seminario, se destacó la figura del "docente autor", entendido como aquel que no solo implementa, sino que diseña, selecciona y evalúa con criterio pedagógico situado. Esta apropiación implica una ruptura con modelos tradicionales centrados en manuales prefabricados, y posiciona a los docentes como productores de saber pedagógico (Seminario PFCLE).

Otra forma de apropiación fue el desarrollo de entornos virtuales de enseñanza. En muchos casos, las instituciones aprovecharon el programa para fortalecer sus capacidades tecnológicas, crear campus virtuales, capacitar a sus equipos y explorar nuevas metodologías (UNRC, 2022). Estas experiencias, más allá del programa, dejan instaladas capacidades que pueden proyectarse a otras áreas. A nivel organizativo, varios informes mencionan que el programa permitió reorganizar áreas, contratar docentes, articular con otras unidades académicas y establecer nuevas rutinas de trabajo (UNL, 2022; IFD Hood, 2023). En algunos casos, se consolidaron equipos que venían trabajando de forma dispersa; en otros, se crearon espacios nuevos de planificación conjunta. Estas transformaciones no fueron homogéneas ni exentas de conflictos, pero dan cuenta del impacto institucional del programa más allá de sus resultados inmediatos.

Se observa también una apropiación discursiva del programa, en la que las instituciones tales como UNNOBA, UNAHUR, IES 2040, ISPI 4020, ISFD AGUILARES, etc. reescriben su propia narrativa a partir de la participación en el PFCLE. Frases como "aprendimos nosotros, aprendieron los estudiantes, aprendió la institución" condensan una lectura del programa como experiencia formativa colectiva (Seminario PFCLE). Estas narrativas de sentido refuerzan la identidad institucional y contribuyen a consolidar una visión estratégica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

En general, las apropiaciones analizadas muestran que el PFCLE no fue una política que simplemente "aterrizó" en las instituciones. Fue leída, traducida, negociada y transformada. En ese proceso, generó aprendizajes, articulaciones y efectos que, aunque desiguales, dejaron huellas significativas. Estas huellas pueden ser la base para una política lingüística más estructural, participativa y federativa.

Reflexión crítica

Desde la perspectiva del ciclo de las políticas educativas propuesto por Stephen Ball, el PFCLE puede comprenderse como una política situada en múltiples planos, que excede el diseño técnico para constituirse como un proceso social y conflictivo. Este enfoque permite distinguir los diversos momentos en los que la política fue formulada, traducida, disputada, resignificada y finalmente interrumpida, dejando tras de sí efectos materiales y simbólicos diversos.

En el contexto de influencia, el programa fue concebido como una herramienta para democratizar el acceso a la formación en lenguas extranjeras, históricamente restringido a ciertos sectores. Tal como se expresa en uno de los documentos iniciales del proyecto PoLinguAr, "el objetivo central del programa es garantizar el acceso a oportunidades de formación lingüística para estudiantes de instituciones de educación superior, articulando con otras políticas de inclusión como las becas PROGRESAR y Manuel Belgrano" (Informe general PoLinguAr, 2023). Esta mirada multinivel evidenció una voluntad de transformación estructural, aunque no exenta de tensiones y limitaciones.

En el contexto de producción de texto, la formulación del programa se materializó en documentos como la Resolución Ministerial 2321/2022 y los lineamientos pedagógicos distribuidos a las instituciones. Sin embargo, como señalaron varios equipos técnicos en los informes institucionales, la normativa presentaba zonas de ambigüedad que generaron incertidumbres operativas. En un informe de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), se expresa que “la falta de criterios comunes de certificación generó problemas al momento de acreditar saberes, y expuso la debilidad del componente evaluativo del programa” (Informe UNL, 2023). Estas brechas en la definición textual habilitaron, por un lado, márgenes para interpretaciones creativas, y por otro, zonas de fricción institucional.

La etapa de la práctica (donde la política se pone en acto) reveló una notable diversidad en las formas de implementación. Como se destacó en la mesa panel del Seminario PFCLE, “las instituciones no recibieron el programa como una receta, sino que lo reescribieron desde sus condiciones concretas. Para muchas, fue la primera vez que se ofrecieron cursos de lengua en la institución” (Seminario PFCLE). Esta recontextualización mostró formas situadas de apropiación, pero también evidenció desigualdades preexistentes. Mientras algunas universidades contaban con experiencia consolidada en enseñanza de lenguas, otras enfrentaban desafíos estructurales como la falta de conectividad, de materiales didácticos o de personal especializado.

En este punto, la micropolítica cotidiana cobró un papel central. La creación de equipos docentes, la decisión de abrir los cursos a estudiantes de los primeros años o la inclusión de contenidos interculturales emergieron desde las prácticas, no formaron parte del diseño central. En palabras de una docente encuestada, “el programa fue una oportunidad para incluir a estudiantes que nunca habían tenido acceso al inglés. Decidimos priorizar la inclusión antes que los niveles previos” (encuesta Seminario PFCLE). Estas decisiones locales revelan la agencia situada de los actores institucionales.

No obstante, también emergieron disputas relevantes las cuales se reflejan entre los objetivos de inclusión y las exigencias de certificación que eran una constante. Como se señala en un informe de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), “la presión por cumplir metas cuantitativas en plazos acotados produjo un desbalance entre la calidad de la propuesta y las expectativas del programa” (Informe UNNE, 2023). Esta tensión se intensificó por lógicas de gestión que privilegiaban indicadores numéricos por sobre procesos pedagógicos sostenidos.

En el contexto de efectos, el impacto del PFCLE puede leerse de manera ambivalente. Por un lado, logró posicionar a las lenguas extranjeras como parte de una agenda formativa amplia, generó contrataciones docentes y articulaciones interinstitucionales. Por otro, su interrupción en 2024 produjo una desarticulación abrupta. Como expresó el equipo de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) en su informe final, “la no continuidad del programa interrumpió procesos valiosos. El esfuerzo de los docentes quedó sin respaldo y los estudiantes no pudieron finalizar sus trayectos” (Informe UNPSJB, 2024).

Reflexiones finales

El análisis del PFCLE desde una perspectiva situada y crítica ha permitido observar una política pública que, lejos de operar como un dispositivo técnico-administrativo de alcance limitado, se constituyó en una arena discursiva, simbólica y micropolítica. En dicha arena se pusieron en juego sentidos, disputas, estrategias institucionales, condiciones materiales y formas específicas de apropiación por parte de los actores involucrados. El recorrido analítico de este artículo no tuvo como fin clasificar al programa según una lógica binaria de éxito o fracaso, sino comprender las dinámicas de sentido que lo atravesaron, así como las posibilidades y limitaciones reales de su implementación en un sistema universitario atravesado por profundas desigualdades estructurales.

En primer lugar, se evidencia que el PFCLE representó una intervención estatal sin precedentes por su escala, velocidad de implementación y orientación hacia poblaciones estudiantiles históricamente excluidas del acceso al aprendizaje de idiomas. Su anclaje en las becas PROGRESAR y Manuel Belgrano habilitó un enfoque de derechos que buscó democratizar la adquisición de competencias lingüísticas. No obstante, esta democratización no estuvo

exenta de tensiones: las desigualdades estructurales entre instituciones educativas, las condiciones precarias de implementación y la falta de planificación a largo plazo limitaron su impacto estructural.

Se trata de una política que puso en agenda la necesidad de garantizar la formación lingüística como derecho y como condición de posibilidad para una educación superior inclusiva e internacionalizada. Al mismo tiempo, el análisis de sus sentidos, tensiones y apropiaciones revela que su valor reside en el debate que suscitó sobre el papel de las lenguas en la universidad argentina.

Desde la noción de política como texto, el programa se presentó como un corpus normativo inacabado, sujeto a múltiples interpretaciones y ajustes institucionales. Los informes analizados revelan que cada institución actuó como agente recontextualizador, adaptando los lineamientos ministeriales a sus capacidades, recursos, experiencias previas y marcos normativos locales. Esta plasticidad favoreció innovaciones pedagógicas, pero también generó fragmentación, falta de coordinación interinstitucional y dificultades para establecer estándares comunes de calidad.

A diferencia de enfoques tradicionales que reducen la enseñanza de lenguas a una competencia técnica, el PFCLE fue leído en muchos contextos como un dispositivo de inclusión, democratización y justicia lingüística. El carácter gratuito, federal, masivo y abierto del programa permitió que instituciones con trayectorias dispares encontraran un punto de articulación en torno a un bien común: el derecho al plurilingüismo. Las lenguas extranjeras, en este marco, dejaron de ser un privilegio elitista para transformarse en un derecho social vinculado al acceso al conocimiento, la movilidad académica y la construcción de ciudadanía global.

Este desplazamiento simbólico fue registrado en múltiples informes y testimonios, donde se recupera una narrativa de pertenencia institucional a una política pública nacional. Las instituciones que participaron del programa lo reescribieron desde su historia, sus saberes, sus vínculos comunitarios. Como lo señalaron varias voces en el Seminario PFCLE, el programa fue "la primera política nacional de lenguas que nos convocó como actores activos". Esta resignificación discursiva muestra que, incluso en contextos adversos, las políticas pueden convertirse en plataformas de reconocimiento y agencia colectiva.

Desde la noción de política como discurso, el PFCLE instaló nuevos lenguajes y formas de nombrar las prácticas educativas vinculadas a las lenguas. La idea de la internacionalización dejó de ser una prerrogativa elitista para convertirse en un horizonte accesible, aunque desigual, para estudiantes de todo el país. Sin embargo, este discurso se vio tensionado por la realidad: docentes precarizados, cursos masificados, plataformas limitadas y calendarios comprimidos que dificultaron la construcción de trayectorias formativas profundas.

El análisis también revela tensiones estructurales persistentes que condicionaron los alcances del programa. Una de las lecciones más significativas que deja el PFCLE es que la inclusión no puede limitarse al acceso. Ampliar el acceso sin garantizar condiciones de calidad reproduce nuevas formas de exclusión simbólica. Como lo muestran las respuestas de los equipos docentes y gestores institucionales, el éxito inicial en la matrícula y finalización de cursos no siempre se tradujo en aprendizajes sostenidos ni en certificaciones significativas. Muchos estudiantes experimentaron frustración ante la falta de continuidad, la escasa claridad sobre los criterios de acreditación y la desarticulación entre niveles de idioma.

Las asimetrías entre instituciones grandes y pequeñas, con o sin trayectoria previa en enseñanza de lenguas, fueron evidentes en las condiciones de implementación. Algunas instituciones contaron con infraestructura, recursos humanos y redes previas que facilitaron la inserción del programa; otras enfrentaron serias limitaciones materiales, falta de conectividad, escasez de personal capacitado y plazos incompatibles con sus tiempos académicos. Esta desigualdad de base afectó directamente la calidad de la propuesta formativa y su sostenibilidad.

Sin embargo, allí donde los márgenes fueron estrechos, las instituciones desarrollaron formas creativas de apropiación. el rol que cumplieron los equipos docentes como mediadores de la política. Las y los docentes no solo enseñaron contenidos, sino que gestionaron incertidumbres, contuvieron emocionalmente a estudiantes,

sostuvieron vínculos pedagógicos en condiciones adversas y contribuyeron a la legitimidad del programa ante sus comunidades. Se diseñaron materiales originales, se crearon aulas virtuales, se organizaron equipos pedagógicos, se habilitaron espacios de colaboración interdisciplinaria y se consolidaron redes regionales de trabajo. El concepto de "docente autor", recuperado en la mesa panel del Seminario PFCLE, sintetiza una forma de resistencia activa: no simplemente ejecutar lo que llega desde el centro, sino intervenir, reformular, adaptar.

El aporte de este estudio al campo académico reside en recuperar esas prácticas institucionales como objeto legítimo de análisis. Sin embargo, las evaluaciones de política educativa quedan atrapadas en el plano de los resultados cuantificables, dejando de lado las dimensiones simbólicas, afectivas y organizativas que hacen posible, o no, una política. Aquí se buscó recuperar la voz de quienes sostuvieron el programa desde el aula, desde la coordinación, desde el trabajo cotidiano. Esas voces no son homogéneas ni lineales; están atravesadas por el entusiasmo, la frustración, la incertidumbre, el compromiso y la crítica.

Desde la teoría de Ball, podemos concluir que el PFCLE fue un dispositivo de poder en sentido foucaultiano: generó nuevas subjetividades (el estudiante plurilingüe, el docente innovador, el gestor articulador), habilitó formas de agencia institucional, no obstante a eso, también impuso restricciones, condicionó comportamientos y reprodujo jerarquías.

El PFCLE no fue una política perfecta ni acabada. Sin embargo, sembró preguntas, abrió caminos, generó experiencias que hoy forman parte del patrimonio institucional de muchas universidades e institutos del país. Su aporte principal fue abrir una discusión colectiva sobre la centralidad de las lenguas en la educación superior y sobre el modo en que las universidades pueden, a través de su micropolítica, disputar, resignificar y expandir las políticas nacionales. Reconocer estas dinámicas no es solo un ejercicio descriptivo: es un paso necesario para construir políticas más sensibles, democráticas y atentas a las realidades institucionales.

Referencias bibliográficas

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17.

Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.

Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23(3), 257–274. <https://doi.org/10.1080/0141192970230302>

Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2–3(2), 19–33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.

Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97–115.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.

Las Lomitas. (2023). *Informe final sobre implementación del programa en IFSD Las Lomitas* [Informe institucional].

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2022a). *Informe técnico de creación del PFCLE (IF-2022-85696217-APN-DNCl#ME)* [Informe técnico].

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2022b). *Resolución ministerial N.º 2321/2022*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/270058/20220823>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2023). *Informe de cierre de la primera convocatoria del PFCLE y apertura de la segunda* [Documento no publicado].

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2024). *Resumen ejecutivo del relevamiento a responsables institucionales del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE). Proyecto PoLinguAr* [Documento no publicado].

Seminario PFCLE. (2024a). *Encuesta a referentes de instituciones participantes del PFCLE: Resultados generales* [Documento interno no publicado]. UNTREF LINGUA.

Seminario PFCLE. (2024b). *Transcripción de la mesa panel del eje 2: La enseñanza. Comisión B. Seminario Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (2022–2023): Balance y desafíos* [Documento interno no publicado]. UNTREF LINGUA.

Universidad Nacional de Cuyo. (2023). *Informe sobre implementación del PFCLE y becas Manuel Belgrano* [Informe institucional].

Universidad Nacional del Litoral. (2022). *Informe institucional de implementación del programa* [Informe institucional].

Universidad Nacional de Río Cuarto. (2022). *Informe final del PFCLE* [Informe institucional].

Universidad Nacional de Tres de Febrero, UNTREF LINGUA. (2024, septiembre). *Resumen ejecutivo: Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE). Proyecto PoLinguAr*. Laboratorio de Investigación e Innovación en Política y Gestión de Lenguas.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Fecha de recepción: 16-08-2025

Fecha de aceptación: 24-03-2026

Procesos de aprendizaje y lectura de textos académicos en inglés desde una perspectiva formulaica.

Learning Processes and the Reading of Academic Texts in English from a Formulaic Perspective.

Por María Angélica VERDÚ¹ y Magdalena ZINKGRAF².

Verdú, M. A. y Zinkgraf, M. (2026). Procesos de aprendizaje y lectura de textos académicos en inglés desde una perspectiva formulaica. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 110-125.

Resumen

La educación en el nivel superior persigue como uno de sus objetivos posibilitar el acceso de las y los estudiantes a publicaciones académicas de calidad científica de las disciplinas de su formación, que, frecuentemente, se encuentran en otros idiomas y, en particular, en idioma inglés. A tal fin, resulta necesario fomentar el desarrollo de estrategias y habilidades de lecto-comprensión que funcionen como andamiaje. En este trabajo, se describe una experiencia educativa de un curso universitario de lecto-comprensión de abstracts en inglés con propósitos académicos. El dictado se desarrolló en el transcurso de tres meses y medio en 2023 en el contexto de un programa de formación en lenguas extranjeras para estudiantes con becas universitarias de diversas instituciones educativas universitarias y terciarias de Argentina. El curso incorporó como novedoso un abordaje formulaico a los textos académicos enfocado en las secuencias y fórmulas típicas de cada sección de los resúmenes, atendiendo a los avances de la Lingüística de Corpus. A través de la implementación de instancias de retroalimentación en diferentes etapas del dictado, se evaluaron las necesidades y valoraciones de las y los participantes referidas a la utilidad del curso, la grilla de contenidos abordados, la calidad expositiva y pedagógica y el seguimiento por parte del equipo docente, aspectos interesantes o modificaciones al dictado, entre otros. El análisis de sus opiniones revela la importancia de un andamiaje para la lecto-comprensión del inglés académico desde un enfoque formulaico en la universidad y el valor de incorporar las percepciones estudiantiles al proceso educativo.

Palabras Clave lectura comprensiva / textos académicos / inglés como lengua extranjera / trayectorias de aprendizaje / abordaje formulaico

¹ Universidad Nacional del Comahue, Argentina / maria.verdu@fadel.uncoma.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0003-9118-7260>

² Universidad Nacional del Comahue, Argentina / magdalena.zinkgraf@fadel.uncoma.edu.ar / <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

Abstract

Higher education aims to ensure students' access to the development of reading comprehension strategies and skills to approach high-quality academic publications in their chosen disciplines, which are frequently available in other languages, particularly in English. This article describes a university course on the reading comprehension of abstracts in English for academic purposes. The experience spanned over three and a half months in 2023 within a foreign language training program for students who held university scholarships from various university and tertiary educational institutions in Argentina. The course incorporated a novel formulaic approach to academic texts, focusing on the sequences and formulas typical of each abstract section, borrowing from the contributions of Corpus Linguistics. Through the implementation of student feedback forms at different stages of the course, several aspects were evaluated regarding participants' needs and assessment in terms of the usefulness of the course, the contents covered, the quality of teachers' pedagogical knowhow and learner monitoring, as well as interesting aspects or modifications to the course, among others. A thorough analysis of participants' opinions reveals the importance of scaffolding the reading comprehension of Academic English from a formulaic perspective at university level and the value of incorporating student perceptions into the educational process.

Key words reading comprehension / academic texts / English as a foreign language / learning paths / a formulaic approach

Introducción

El conocimiento de una lengua extranjera entre estudiantes universitarios es esencial para su formación y desarrollo profesional. Las ofertas formativas enmarcadas en programas de becas nacionales brindan oportunidades para que las y los estudiantes accedan a trayectorias académicas de mayor envergadura para que alcancen mejores posibilidades de empleo a futuro. Así, buscan garantizarles una inserción más integrada en un mundo globalizado. En el marco de este tipo de convocatorias, se describe una experiencia de enseñanza-aprendizaje de inglés con propósitos específicos-académicos de textos especializados dentro del género reporte de investigación-científico. Bajo la premisa de que los *abstracts* en este género discursivo presentan una estructura típica que comprende secciones que realizan funciones y propósitos comunicativos específicos, se diseñó un curso de lecto-comprensión que explote esas recurrencias estructurales y léxico-gramaticales. De este modo, se guió a las y los estudiantes para que identificaran dichas regularidades, comprendieran sus funciones y reconocieran expresiones y vocabulario que evidencian patrones característicos de este tipo de discurso. Una consciencia desarrollada de estas regularidades lingüísticas y textuales puede permitirles una lectura estratégica de los *abstracts* como tipo de texto.

Se describen los procesos de aprendizaje de una cohorte de un curso dictado por única vez ofrecido entre becarios de diversas universidades en Argentina, analizando los desafíos que tanto docentes como participantes debieron sortear, así como los logros alcanzados. Con este propósito, se estudia el desempeño del estudiantado en su trayectoria, y sus reflexiones vertidas en encuestas con respecto a cuestiones del diseño pedagógico del curso, las dificultades encontradas y sus avances en el aprendizaje del idioma extranjero.

En primera instancia se reseñan antecedentes de estudios similares y se describe la fundamentación teórica para el diseño de un curso de lecto-comprensión en inglés con un abordaje formulaico, haciendo hincapié en las características formales de textos de tipo académico. Se procede a la descripción del curso, sus contenidos y diseño, el perfil del estudiantado para luego detallar los instrumentos de recolección de datos para analizar las percepciones de las y los estudiantes con respecto a esta propuesta pedagógica. Se presentan los resultados alrededor de desafíos y logros de aprendizaje. Por último, las conclusiones destacan lo provechoso de este tipo de políticas de internacionalización en la educación superior, aún con las limitaciones que las mismas conllevan.

Antecedentes y fundamentación teórica

Este trabajo se enmarca en la convocatoria 2023 del Programa de Certificación en Lenguas Extranjeras para becarias/os PROGRESAR y Manuel Belgrano, del Ministerio de Educación de la Nación y su interés en contribuir con políticas universitarias que construyen inclusión e igualdad, que ofrece a estudiantes universitarios “oportunidades para el desarrollo de las competencias lingüísticas de manera tal que potencien su accionar como ciudadanas y ciudadanos del mundo” (Bases Convocatoria, 2023, p. 4). Estas oportunidades, sin duda, redundan en beneficios en cuanto a su acceso a mejores trayectorias académicas y a más posibilidades de empleo a futuro.

Estas iniciativas se apoyan fuertemente en un movimiento global en favor de la internacionalización de la educación en general, y de la lecto-comprensión en particular, que, según De Wit et al. (2015), consiste en

el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y dictado de la educación post-secundario, para mejorar la calidad de la educación y la investigación para las y los estudiantes y el personal docente, y contribuir de manera significativa a la sociedad³ (p. 29, citado en Tavares Pinto, 2024, p. 227).

Antecedentes como Oregioni (2025) y Freire y Doninalli (2025) en Paraguay y Uruguay respectivamente, así como Siry (2025) en México, ilustran los intereses de estas políticas internacionales en distintos niveles de decisión del ámbito educativo. Mientras Oregioni (2025) analiza la internacionalización de la Educación Superior en

³ Traducción de las autoras.

Latinoamérica en instituciones paraguayas situadas en ciudades de frontera con Argentina, Freire y Doninalli (2025) describen las reflexiones de estudiantes superiores luego de un curso de laboratorio en modalidad virtual en Uruguay. Siry (2025), por su parte, revisa los procesos de decisión alrededor de las políticas públicas mexicanas para impulsar la proyección del modelo de universidades BIS (Bilingüe, Internacional y Sostenible) para universidades tecnológicas y politécnicas.

El trabajo que presentamos se orienta y estructura en línea con el artículo de Freire y Doninalli (2025), ya que recaba y analiza las reflexiones de 13 estudiantes de un curso de lecto-comprensión de *abstracts* en inglés con propósitos académicos en Argentina.

Los cursos de inglés con propósitos específicos, y entre ellos, aquellos con propósitos académicos, tienen como objetivo desarrollar en estudiantes universitarios las estrategias y habilidades que les permitan extraer significado de textos académicos en el idioma extranjero en las disciplinas de su formación. Es de esperar que futuros profesionales necesiten continuar su educación con consultas a bibliografía que seguramente será publicada en otros idiomas (Carlino, 2005), entre los cuales el inglés es el más común. En estos ámbitos universitarios, estos egresados de la educación superior probablemente recurran a textos técnicos, de índole académico-investigativo. Ciapuscio y Kuguel (2002) definen este tipo de textos “especializados” como

productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas. (...) Los textos especializados se realizan en clases textuales específicas del discurso de especialidad (artículo de investigación, ponencia, artículo de divulgación científica, comunicados científicos a la prensa, etc.) (p. 6).

Se ha comprobado que el género reporte investigativo/ científico, junto con el resumen (*abstract*) que lo antecede, presenta una estructura organizacional textual típica que incluye, generalmente, aunque con modificaciones según las tradiciones de escritura de las diversas disciplinas (Coffin et al., 2003), las secciones Introducción, Metodología, Resultados, Discusión (IMRD) y Conclusión (Swales, 2004). Los *abstracts*, por su parte, también siguen el formato IMRD, donde la introducción usualmente comienza con referencias a los antecedentes en la investigación del tema en cuestión, con la introducción de un nicho o problema que dichos antecedentes no han cubierto a la fecha. Esto lleva a la descripción de los objetivos del estudio, para los que se detallan aspectos metodológicos que incluyen el contexto, tipo de investigación, instrumentos de recolección de datos y el tipo de análisis que se realizó. Algunos incluyen resultados e incluso implicancias para otros ámbitos prácticos que se desprenden de dichos resultados. Toda esta información se debe comprimir entre 200 y 250 palabras en un lenguaje claro, preciso y conciso (Marazzato y Parot Varela, 2014, p. 30).

Los cursos de lecto-comprensión de desarrollo de habilidades de inglés con propósitos específicos y, entre ellos, aquellos con propósitos académicos han sido innovadores en incorporar estudios fraseológicos de textos de tipo científico (Staples et al., 2013; Ádel y Erman, 2012). A partir de resultados de investigaciones con herramientas de la lingüística de corpus, se ha descubierto la frecuencia y recurrencia de ciertos patrones lingüísticos que sistemáticamente aparecen en secciones específicas de artículos o reportes y *abstracts* (Biber et al., 1999). Siguiendo el Principio idiomático de Sinclair (1991), como hablantes de un idioma, siempre que sea posible, nos expresaremos empleando cadenas de palabras típicas y recurrentes, que transmiten significados convencionales y comunes a una comunidad. En esta línea, Siyanova-Chanturia y Pellicer-Sánchez (2019) definen el lenguaje formulaico como

“cadenas de letras, palabras, sonidos [...], contiguos o no, de cualquier longitud, tamaño, frecuencia, grado de composicionalidad, literalidad/figuratividad, abstracción y complejidad, [...] que necesariamente gozan de un grado de convencionalidad o familiaridad entre hablantes (típicos) de una comunidad o grupo lingüístico, y que mantienen una fuerte relación en la comunicación de significado” (2019, págs. 5 y 6).

Diversos tipos de frases y expresiones multi-palabra (Boers et al., 2023) se emplean en textos especializados, muchas de ellas comunes a una amplia gama de disciplinas (Liu, 2012; Simpson-Vlach y Ellis, 2010; Webb y Nation, 2017), mientras que otras, de carácter más técnico, son específicas de determinadas áreas de conocimiento.

A partir de esta evidencia, surgen abordajes formulaicos en la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros como el de Almosa (2024). Webb y Nation (2017) sostienen que este tipo de lenguaje formulaico debe ser el foco de una enseñanza explícita para facilitar la comprensión de textos académicos que típicamente incluyen estas frases (p. 173). La propuesta pedagógica que se describe a continuación se basa en un enfoque en la forma (Doughty y Williams, 1998; Long y Robinson, 1998) adaptado precisamente a estas secuencias formulaicas (Wray, 2002). A través de este enfoque, se expone a estudiantes a input escrito de este tipo de género discursivo en la lectura y análisis de numerosos *abstracts* para garantizar encuentros múltiples con las mismas secuencias y fórmulas típicas de cada sección.

Por último, otro de los ejes teóricos y metodológicos de este trabajo es el empleo de herramientas de la Lingüística de corpus al servicio de la enseñanza de un idioma extranjero con propósitos académicos. Diversos estudios como Biber (2006), Coxhead (2008), Meunier y Granger (2008) y Viana (2024) abogan por la importancia de ofrecerles a las y los estudiantes resultados de búsquedas en corpus especializados de textos académicos en general, y entre ellos, en disciplinas específicas afines a las suyas, para guiarlos en la percepción y el descubrimiento de patrones léxicos y gramaticales recurrentes en tipos textuales. La propuesta didáctica que se describe a continuación empleó líneas de concordancia para ejemplificar lo recurrente de ciertas secuencias formulaicas en diversas secciones del género académico en tipo de texto *abstract*.

Diseño y metodología

El curso 1041 “Inglés con Propósitos Específicos – Académico” nivel B1/B2 fue pensado como un recorrido para desarrollar, en las y los participantes, la comprensión lectora de textos académicos especializados de tipo *abstract* referidos a las diversas disciplinas en las que se están formando. Se dictó durante 14 semanas con un total de 64 horas en un plazo de tres meses y medio. Se nos comunicó que las premisas de la convocatoria apuntaban específicamente a cursos de nivel superior a A1 y A2 con el objeto de darle continuidad a las certificaciones que las y los becarios habían recibido en la Convocatoria 2022.

Desde una perspectiva formulaica del lenguaje, se buscaba dirigir la atención del estudiantado a la regularidad de ciertos patrones estructurales/organizativos de la información que también conllevan la recurrencia de ciertas frases, secuencias formulaicas y marcos discursivos. A través de una modalidad de aula taller, y por medio de actividades que invitaron a los procesos de concienciación y de recuperación de la memoria (Nation, 2001), las y los participantes tuvieron múltiples oportunidades de familiarizarse con el vocabulario inherente a la estructura organizativa del *abstract* de reportes investigativos. Estos objetivos guiaron los 12 encuentros que transcurrieron de manera virtual sincrónica los jueves de 10 a 12 horas. A estas actividades se sumaron otras de índole práctica que se completaron en una plataforma virtual de aprendizaje.

El curso fue dictado por dos docentes de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, una de las cuales tomó el rol de tutora para monitorear el curso y las trayectorias de las y los estudiantes según requisito estipulado en Bases de la Convocatoria 2023 (p. 4).

Esta trayectoria de capacitación en inglés como lengua extranjera además se apoyó fuertemente en el grupo de Whatsapp, conformado en sus inicios para garantizar el acceso de todas y todos. En ese grupo, se publicaron todas las novedades, los links para las clases sincrónicas, actividades y formularios de auto-evaluación y tareas de práctica. Este canal de comunicación estuvo abierto también para consultas de todo tipo y fue invaluable para el intercambio fluido entre docentes y participantes, para consultas de dudas, y para acordar fechas de entrega de las tareas a realizar entre un encuentro y otro. Fue especialmente el rol de la docente-tutora contactar regularmente a las y los participantes que hubieran estado ausentes, o no hubieran completado las actividades asincrónicas, para

acercarles el material y las grabaciones de los encuentros sincrónicos. Se registraron algunas bajas entre la inscripción y el comienzo del dictado

Previo al inicio del curso, se recabó información de las y los estudiantes por medio de cuatro instrumentos diagnósticos que se detallan en la sección destinada a los instrumentos de recolección de datos.

Contenidos del curso

A través del análisis sistemático de un corpus de *abstracts* especializados (Ciapuscio y Kuguel, 2002), las y los participantes descubrieron el propósito de cada una de las secciones típicas de los resúmenes así como las frases y secuencias formulaicas que recurrentemente encabezan o caracterizan estas secciones. Desde el punto de vista léxico-gramatical, se resaltan los rasgos prototípicos del estilo científico (Hartley, 1999, 2008; Hyland, 2000), como el empleo de formas pasivas, nominalizaciones y sintagmas nominales complejos (Ciapuscio y Kuguel, 2002, p. 13). Asimismo, analizaron los tiempos verbales típicos de cada sección del resumen y descubrieron los procesos involucrados en la formación de la voz pasiva, formas verbales *-ing* con distintas funciones (adjetivo, sustantivo, y conjunción). Por otro lado, también trabajaron diferentes relaciones semánticas entre ideas y las conjunciones o nexos que las señalan. Se exploraron cognados y falsos cognados entre inglés y español y esto les permitió un estado de mayor conciencia y cuidado a la hora de interpretar los textos.

Como tarea asincrónica, completaron formularios de práctica inmediata para los contenidos trabajados en cada encuentro sincrónico con el propósito de reforzar el desarrollo en las y los estudiantes de las estrategias y habilidades necesarias para la evaluación intermedia y final. Las y los participantes resolvieron algunas de las tareas planteadas en español y otras en inglés. Los contenidos del curso se trabajaron en un total de ocho prácticos: uno de diagnóstico, uno de evaluación intermedia y seis guías de ejercicios de práctica (Trabajos Prácticos 1, 2, 3, 5, 6 y 7). Se evaluaron sus aprendizajes por medio de ejercicios similares a los completados en los encuentros en cada instancia.

Perfil del Estudiantado

Las y los participantes completaron un cuestionario inicial con información personal sobre las carreras en curso y las instituciones de pertenencia. A partir de los datos recabados, se pudo precisar que provenían de 10 universidades nacionales del norte y centro del país y dos Escuelas Normales Superiores de Entre Ríos. Algunas de las carreras que fueron mencionadas con una veta humanística fueron Derecho, Psicología e Historia; otras personas se formaban en algunas más relacionadas a la Administración, Relaciones del Trabajo y Gestión Organizacional y Recursos Humanos, Ingeniería Civil, Técnico Radiólogo y Ciencias de la Atmósfera. Tres estudiantes tomaban cursos también en carreras en torno al lenguaje como Producción Editorial, y Profesorado en Inglés y Letras, entre otras. Cabe destacar que por lo menos dos de los participantes de nuestro curso se encontraban inscriptos en dos carreras de grado en forma simultánea. Esta información fue de utilidad para las talleristas a la hora de seleccionar textos académicos especializados afines a los intereses del estudiantado. Asimismo, permitió evidenciar el alto grado de heterogeneidad de la muestra de estudiantes en cuanto a carreras, universidades y nivel de proficiencia.

El proceso de inscripción e ingreso efectivo al curso se extendió a lo largo de dos a tres semanas y sufrió cambios de índole administrativa a pedido de los inscriptos. Al 16 de mayo, el curso contaba con 51 inscriptos, de los cuales 41 respondieron el cuestionario personal. Sólo 26 participantes rindieron algunas actividades de diagnóstico. El momento en que sucede esto indicaría que las causas de las bajas en las inscripciones no se relacionan necesariamente con la complejidad del abordaje formulaico o el nivel avanzado del curso (B1-B2) y los materiales. No obstante, no contamos con información de estas becarias y becarios para analizar sus motivos.

Para el primer día de clase, sólo 20 inscriptos confirmaron su intención de completar el curso. Según informaron a la tutora del curso en esa misma semana, por diferentes motivos de salud, superposición horaria, y cuestiones familiares, siete estudiantes no desistieron. A partir de una batería de tests diagnósticos para determinar el nivel de proficiencia del estudiantado según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, se determinó que de la muestra de 13 estudiantes que permanecieron, cinco iniciaron con un nivel C1-C2, tres con un nivel B1, tres con un nivel B2, mientras que dos no realizaron el diagnóstico porque se incorporaron más tarde a la cursada. El trabajo describe las reflexiones de aquellas personas que recibieron su certificado de aprobación, según algunos datos recabados por medio de los diferentes instrumentos.

Objetivos del trabajo

Este trabajo tiene por objeto analizar los desafíos que experimentaron las y los estudiantes del curso a la luz de su desempeño en los prácticos, sus respuestas en las encuestas y sus resultados en la evaluación final. Siguiendo a Freire y Doninalli (2025), con el firme convencimiento de que es imprescindible al proceso educativo la evaluación cualitativa de un curso (p. 232), indagamos también sobre los logros que alcanzaron en torno a los objetivos del curso y en particular al abordaje formulaico del vocabulario académico en diversas disciplinas, así como diversas dificultades encontradas.

Instrumentos de recolección de datos

Nuestro trabajo tiene un abordaje metodológico de carácter interpretativo-cualitativo (Hernández Sampieri et al., 1997) que triangula información obtenida por medio de las dos encuestas que completaron las y los estudiantes en junio y al finalizar, y su *performance* y grado de aprobación del mismo curso, resaltando la importancia de las reflexiones por parte del estudiantado para evaluar las experiencias de enseñanza de lenguas extranjeras entre estudiantes universitarios argentinos (Freire y Doninalli, 2025). Se trata de un estudio de caso de un curso ofrecido en una única oportunidad.

Diagnóstico

Como parte de los diferentes instrumentos de recolección de datos, se solicitó a las y los participantes que completaran un cuestionario para conocer el nivel de inglés general que poseían previo al inicio del curso (principiante/ intermedio/ avanzado). Se les consultó sobre posibles experiencias de inmersión en el extranjero, y se les solicitó que especifiquen, según su percepción, el nivel de sus habilidades en comprensión lectora, escritura, gramática, vocabulario específico y general (de *muy bueno a insuficiente*). Además, realizaron un test diagnóstico completando dos ejercicios: a) un ejercicio estilo *cloze test* para completar un fragmento de un *abstract* de un artículo académico con palabras funcionales (artículos, auxiliares, verbos modales, y preposiciones, entre otras) y b) otro texto extraído del libro de práctica *Academic Vocabulary in Use* (McCarthy y O'Dell, 2008) para rellenar espacios con palabras de contenido (inicial incluida). Asimismo, se les consultó sobre el tipo de trabajos o presentaciones académicas (empírico-experimental, argumentativo, informes basados en datos obtenidos, etc.) a las que usualmente estaban expuestos y se les solicitó que desarrollaran qué tipo de falencias detectaban en su propio desempeño, detallando sus necesidades específicas en relación con el curso. Asimismo, se les administró un test de nivelación de gramática y vocabulario para determinar su nivel de inglés en un rango de A2 a C2. La prueba, disponible en el sitio ExamEnglish⁴, consta de 15 preguntas, que deben responderse en menos de 10 minutos, del tipo que se ilustra a continuación.

⁴ https://www.examenglish.com/leveltest/grammar_level_test.htm

Ejemplo:

- (1) We _____ a lovely three weeks in the south of Spain last year.
(passed - took - did - spent)

Finalmente, se les instó a completar un test de una selección de 55 términos de la Lista de Términos Académicos (*Test of the Academic Word List* (Coxhead, 2012)), en la que debían seleccionar el significado más adecuado para cada uno de esos términos (ver ejemplo).

- (2) Ejemplo: i. part of a house (business - clock - horse - pencil - shoe - wall)

Como ya se mencionó, a partir de estas pruebas, se estableció que cinco participantes iniciaron con un nivel C1-C2, tres con un nivel B1, tres con un nivel B2, y dos no realizaron el diagnóstico porque se incorporaron más tarde a la cursada. Esta medición reveló la heterogeneidad de niveles entre las y los participantes y resultó esencial a la hora de diseñar el curso.

Trabajos Prácticos

Durante el cursado, el estudiantado entregó seis trabajos prácticos, un parcial obligatorio y su recuperatorio, en los casos que fue necesario. Las tareas incluyeron la identificación, entre distintas opciones, de los usos del inglés académico, las secciones más típicas de un *abstract*, y algunas de las cadenas de palabras más frecuentes en este tipo de texto, así como la especificación de la temática general de diversos ejemplos de *abstracts*. Asimismo, se propusieron ejercicios orientados a la identificación de las traducciones más apropiadas de los títulos de artículos académicos y de secuencias formulaicas frecuentes.

Además, debieron asignar etiquetas de la sección correspondiente (introducción - objetivos- metodología - resultados - conclusiones) a fragmentos de *abstracts* de diferentes especialidades. En otras instancias, se puso el foco en la gramática en la escritura académica, por ejemplo, en el uso de conectores específicos, tiempos verbales, la voz pasiva, y los grados de certeza para mostrar resultados y conclusiones. Para todos estos casos, se propusieron actividades de repaso y práctica en línea con las que se plantearon en las evaluaciones parciales. Los resultados obtenidos por las y los estudiantes en estos trabajos prácticos son indicadores del proceso de aprendizaje y del posible desarrollo de las estrategias y habilidades objeto del curso.

Se registró la asistencia para la aprobación del curso y, a los efectos de este trabajo, se la menciona como posible factor de incidencia.

Encuesta intermedia y encuesta de satisfacción

Como ya se señaló, las y los estudiantes completaron una encuesta previa al receso invernal para recabar datos hasta ese momento con miras a realizar posibles ajustes para el dictado restante del curso. Por medio de una pregunta abierta, se les invitó a referirse a la potencial utilidad del curso en cuanto a sus necesidades e intereses, a las dificultades encontradas y posibles sugerencias para un mejor cursado con miras a realizar las adaptaciones necesarias en los encuentros subsiguientes.

Por otra parte, al concluir el dictado, se administró un cuestionario final para determinar el impacto del curso. El mismo constaba de ocho preguntas, tres de tipo escala de Likert para medir el grado de satisfacción con a) la utilidad del curso en su totalidad, b) el acompañamiento recibido por parte de las docentes, y c) la calidad expositiva de las mismas. Las restantes cinco eran de tipo abierto, donde se les pidió que justificaran su valoración en estos tres

puntos y que se refirieran a los aspectos interesantes, los aprendizajes logrados, las dificultades experimentadas y cualquier otro comentario pertinente al curso. Los datos obtenidos para estas dos encuestas se discuten en la próxima sección y se triangulan con los resultados de las evaluaciones que tomaron las y los estudiantes y su porcentaje de asistencia.

Análisis de datos

La encuesta intermedia y la encuesta de satisfacción se analizaron en términos de palabras y factores mencionados recurrentemente en las respuestas abiertas en cada pregunta. Por medio de análisis basado en teoría fundamentada, se codificaron las respuestas en las diversas preguntas abiertas (Preguntas 2, 5, 6, 7 y 8) y se observan categorías como contraste en el tiempo ('antes', 'previos', y 'ahora', 'al final', y 'después del curso', entre otros), uso de verbos modales para referirse a logros (como en 'pude', 'logramos'), pertinencia de los saberes desarrollados en el curso ('a futuro'), y ponderaciones sobre el curso y el desempeño de las docentes. Se consideró, también, la puntuación que recibieron tres aspectos del curso en las escalas y sus justificaciones. A partir de estas categorías, se presentan los resultados en términos de logros y dificultades.

Resultados

Con el fin de investigar los procesos de aprendizaje del curso de inglés con propósitos específicos-académicos en 2023, en esta sección se explora, por un lado, el grado de participación y aprobación de los 13 estudiantes del curso. A continuación, se analiza la relación entre la asistencia y el grado de éxito en cuanto a los contenidos y las habilidades a adquirir. Luego, describimos los logros y dificultades del estudiantado según el análisis de sus respuestas a ambas encuestas y el rendimiento de las y los participantes en las notas alcanzadas por las y los participantes.

En un primer momento, se analizó el nivel de respuesta de las y los estudiantes a las diferentes propuestas, su presencia en las clases virtuales, las entregas de los trabajos prácticos y las calificaciones obtenidas en esos prácticos, el parcial y su recuperatorio. Ante el pedido de que subieran al espacio de entregas artículos investigativos de sus áreas de interés, solo cuatro estudiantes entregaron textos en inglés. Para el Trabajo Práctico 1, de 20 participantes inscriptos, 12 enviaron una respuesta, en tanto que para el parcial del 17 de agosto (post receso invernal) se registraron nueve envíos en la plataforma virtual de la universidad de entre los 13 que fehacientemente participaron de las clases y prácticos.

Para el último trabajo práctico y para el recuperatorio del parcial a fines de agosto, se enviaron las cuatro y tres entregas, respectivamente, que coinciden con aquellos estudiantes que necesitaban recuperar, ya sea por desaprobación o ausencia en el parcial. De estas cifras, se desprende que, de aquellos presentes en las primeras dos clases, la totalidad, 13 estudiantes, obtuvieron su certificación.

Con referencia a la asistencia al curso, cuatro participantes tuvieron asistencia casi perfecta, dos asistieron a entre siete y ocho de los 12 encuentros sin evaluación, cinco a la mitad de los encuentros y los restantes contaron con solo tres asistencias. La comparación de esta variable con los resultados finales de la evaluación indica que, un porcentaje alto de asistencia pareciera relacionarse de manera directa con la obtención de notas más altas, en especial para aquellos estudiantes con un nivel de proficiencia menor a C1. Es decir, asistir a clase sistemáticamente parece haber contribuido al desarrollo de las capacidades de lecto-comprensión que el curso fomentaba en aquellas y aquellos participantes con un nivel inicial B1-B2 (objeto del curso). A su vez, los dos estudiantes que contaban inicialmente con un nivel C2, que estudiaban en profesorado de inglés, asistieron sólo a la mitad de las clases impartidas, probablemente porque el curso no estaba a la altura de sus expectativas y su nivel de proficiencia en la lengua extranjera superaba los alcances de los contenidos y habilidades propuestos para este curso.

Desafíos para el estudiantado

Consultados en la encuesta de inicio sobre posibles preocupaciones inherentes al dictado, algunos de las y los estudiantes plantearon dudas referidas a su nivel: ¿era el adecuado? o ¿era demasiado básico?, y en otros casos, ¿muy elevado? El nivel de las actividades les demandó a las y los participantes un esfuerzo para alcanzar los conocimientos propuestos y desarrollar las habilidades de lecto-comprensión en textos académicos a partir del abordaje formulaico. Se observó cierta reticencia inicial por parte de las y los estudiantes al enfrentarse a textos nuevos del género académico en un idioma extranjero que no siempre se correspondía con su propia área de formación. El curso ofreció oportunidades para desarrollar en ellas y ellos estrategias que pudieran implementar para abordar la lectura de ese tipo de textos en investigaciones futuras, con un foco en el lenguaje formulaico. En su proceso de aprendizaje, este enfoque les implicó, a todos por igual, traspasar los límites de su comprensión de la lengua inglesa para encontrar las similitudes con otros textos trabajados y apoyarse en estas como fortalezas, más allá del nivel de inglés general con el que ya contaban en la lengua extranjera. Así lo expresaron reiteradamente en la encuesta de satisfacción cuatro de los ocho participantes (1, 3, 4, y 7) en respuesta a las preguntas 2, 5 y 6. A continuación, citamos extractos de las respuestas de tres estudiantes con distintos niveles de proficiencia en la lengua extranjera: (3) y (4) con niveles B1-B2 y (5) y (6) con nivel C1.

- (3) Además, en cuanto al inglés académico, puedo decir que aprendí todo desde cero por lo que todo lo aprendido fueron ganancias de conocimiento y al final encontré un aspecto del lenguaje que es muy interesante. (...) aunque consideraba que tenía un buen nivel para eso, me encontré con dificultades al comienzo pero cuanto más leía, (...) creció mucho mi comprensión de los textos en general y con los textos académicos. (S., 6⁵)
- (4) me fue sumamente útil, puesto que mi futuro profesional requiere del manejo de textos extranjeros, traducciones, interpretaciones, además de la creación de mis propios textos de escritura académica. Incluso me es útil en mi contexto actual como estudiante donde gran parte del profesorado de letras se basa en la lectura de textos los cuales a veces únicamente se encuentran disponibles en Inglés. Este curso en síntesis es una herramienta que espero pueda seguir desarrollando a futuro. (R., 2)
- (5) Porque tengo una inclinación hacia el ámbito investigativo y me sirve para comprender mejor cómo se escribe y lee en inglés académico. Es justo lo que necesitaba. (E., 2)
- (6) Habían (sic) cosas que sabía y otras que no, pero me ayudó a reforzar y aprender mucho. (E., 5)

En todos los casos se recupera la referencia a textos “académicos” y lo novedoso y útil del abordaje para sus intereses, áreas disciplinares y futuras profesiones. Resulta evidente también que, en dos de las citas se mencionan dificultades iniciales (tiempos verbales pasados) en cuanto a comprensión y acceso a este tipo de textos, que pudieron superar (‘creció mucho mi comprensión’ y ‘no sabía’ ‘ayudó a reforzar y aprender mucho’) en gran medida con las herramientas ofrecidas en el curso.

La utilización de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje de una institución que no fuera la suya también representó un obstáculo, si bien temporal. Se suscitaron complicaciones con la plataforma virtual de nuestra universidad por problemas eléctricos en sede central debido a inclemencias climáticas, lo cual afectó el desarrollo del curso y la realización de actividades. En esos casos, el grupo de Whatsapp y Meet ofrecieron la posibilidad de salvaguardar el encuentro. De igual modo, la mayoría de los inconvenientes que se informaron con relación a cuestiones tecnológicas de las y los participantes estuvieron asociados a problemas de conectividad en sus localidades, lo que, en ocasiones, les impedía asistir a las clases sincrónicas virtuales o los obligaba a conectarse en lugares físicos inusuales, como en el exterior y con temperaturas no ideales en la etapa invernal. Otras dificultades

⁵ Los códigos entre paréntesis corresponden a la letra inicial de cada estudiante, y el número se refiere al número de pregunta donde se recupera esa respuesta.

declaradas en las encuestas y en el grupo de Whatsapp se relacionaron con el uso de celulares en lugar de computadoras, lo cual obstaculizó la compleción de algunas tareas que requerían el uso simultáneo de, por ejemplo, varias pestañas para analizar textos con guías de trabajo a la vista. Este tipo de superposición de tareas sobrecargó los dispositivos móviles por el procesamiento requerido para la reunión sincrónica vía Zoom.

Los intereses diversos en cuanto a las temáticas fueron un obstáculo para estudiantes como E., quien se refirió también a la disparidad en el nivel de proficiencia entre participantes. Esto se evidenció en uno de los cambios sugeridos en la encuesta final:

- (7) ... cambiaría quizás sería un ritmo un poco más rápido durante las clases y la dificultad de los ejercicios, aunque comprendo que eso depende del nivel de las personas que tomaron el curso (E., 8).

Algunos participantes percibieron que la heterogeneidad en nivel de inglés afectó el espacio y tiempo dedicado a las actividades en clase. M. en la pregunta 8 cuestionó que se previó “demasiado tiempo para la identificación de cognados”. Este tipo de críticas al dictado y metodología del curso es esperable si se toma en cuenta que, si bien el curso estaba dirigido a participantes B1/B2 de inglés, el diagnóstico arrojó un rango de niveles entre B1 y C2. Precisamente, estos dos estudiantes presentaron un nivel inicial C1.

Otro obstáculo a sortear por el estudiantado radicó en la compleción y entrega de los prácticos: de las seis instancias de práctica orientadoras, solo los Trabajos Prácticos 2, 3 y 5 cuentan con 12 y 13 respuestas; a partir del inicio del segundo cuatrimestre para nuestra universidad (pero no para las instituciones de las y los participantes), la participación mermó significativamente y se registraron nueve y cuatro envíos en el TP6 y el TP7, respectivamente. Estas fechas coincidieron con las mesas de examen y con el receso invernal en sus instituciones de origen. A pesar de estos inconvenientes, los resultados en las actividades del parcial y su recuperatorio indican que los 13 estudiantes que cursaron pasaron estas instancias y aprobaron la cursada.

Logros del cursado

Al analizar la encuesta previa al receso invernal, en los ocho comentarios recibidos las y los estudiantes ponderaron los beneficios de poder acceder a las grabaciones de los encuentros por Zoom, así como contar con los resúmenes de las clases y las tareas para los siguientes encuentros via Whatsapp. Además, expresaron que el curso les estaba resultando esclarecedor para comprender textos académicos en inglés en mayor profundidad y que “desarmar los *abstracts* en partes e identificarlas” (E.) les sería útil a futuro. Destacaron que este conocimiento podría aplicarse a cuestiones que se vinculan con el mundo académico que ya poseían en español, pero que ahora pudieron explorar en inglés, lo cual podrían aprovechar para proyectarse a futuro en la investigación en áreas afines a sus carreras. Asimismo, un participante reveló que las actividades planteadas en el curso redundarían en beneficios para repasar los contenidos con miras a rendir un final de inglés académico en su propia facultad (E.). Muchos de estos comentarios hacen alusión directa a los objetivos del curso y a las habilidades a desarrollar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto.

En la encuesta final, basada en una escala de 1 a 5, donde 1 es “nada útil” y 5 es “muy útil” para su formación y sus intereses como estudiante, seis de ocho participantes otorgaron una valoración de 5 al curso y el resto, una valoración de 4, lo que destaca el grado de satisfacción y la sensación de logro que el curso les proporcionó a estos estudiantes en particular. Al justificar sus juicios, algunos mencionan que empezaron con una base sobre la cual pudieron avanzar, lo que les posibilitará no sólo acceder a textos académicos de sus disciplinas en inglés sino también resignificar las habilidades prácticas en la creación de sus propios textos (ver (4) arriba). Sus respuestas aluden al desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos de sus áreas disciplinares especializadas, y refieren al cambio experimentado en ellos a partir de las actividades completadas en el curso. Otros, por su parte, describen beneficios que traspasan los objetivos de aprendizaje del curso y refieren a consultas de bibliografía específica en el idioma extranjero. En algunos casos, consignan que podrán poner en práctica los conocimientos adquiridos en el futuro.

En cuanto al acompañamiento recibido (comunicación, mensajes, y seguimiento), la totalidad de las y los participantes que respondieron le otorgó la valoración más alta. La comunicación constante por parte de las docentes influyó favorablemente en el hecho de que quienes asistieron regularmente y completaron las tareas y los prácticos lograran la aprobación del curso. Esto se refleja en el comentario a continuación en cuanto a la prioridad de las docentes: que “el alumno aprenda de manera eficiente” (A., 5) y “el esfuerzo, la dedicación y empeño de las profesoras tenían para que nos “enganchemos”, aprendamos y logremos mejorar en la lectura e interpretación de *abstracts*” (R., 5). Aparentemente, esta comunicación fluida tuvo un impacto beneficioso en ellos y en sus procesos de aprendizaje.

Entre los aspectos atractivos del curso, las y los estudiantes mencionaron la variedad de textos, de disciplinas abordadas y de temas y, como resultado, su enriquecimiento a nivel léxico. Dentro de los logros resaltados, se encuentra el poder trabajar en equipo de manera virtual en los encuentros sincrónicos. Finalmente, en cuanto al inglés académico, un participante subrayó que empezó “desde cero, por lo que todo lo aprendido fueron ganancias de conocimiento” (ver cita en (3)). Muchas de estas observaciones reflejan los objetivos del programa del curso. Podría argumentarse que, al diseñar la encuesta de satisfacción, las autoras condicionaron las respuestas de los estudiantes al preguntar por aspectos “interesantes” del curso y les hicieron responsables por las dificultades que ellos y ellas experimentaron en lugar de explorar posibles fallas del curso. Sin embargo, la última pregunta (¿Algún otro comentario que nos ayude a mejorar la calidad de nuestros cursos?) ofreció, de manera abierta y sin sesgos, la posibilidad de que las y los participantes se expresaran sobre aspectos negativos del curso.

Por último, algunos estudiantes subrayaron el carácter novedoso del abordaje formulaico del curso refiriéndose a logros como “reconocer las partes de un *abstract* a partir de frases típicas y su contenido” (E., 6) y conocimientos adquiridos en cuanto al “*abstract*, su composición, estructura, elementos, y frases comunes” (R., 6). Si bien se registraron menciones de ‘palabras’, el enfoque de este curso en las secuencias formulaicas que caracterizan ciertas secciones del *abstract* parece haber dejado una impronta en las estrategias empleadas. La evaluación final del curso por parte de un participante resume el impacto de esta propuesta de lectura comprensiva de textos con propósitos específico-académicos:

(8) “creo que es muy completo, eficiente, funcional y de gran utilidad para los futuros cursantes” (R., 8).

Conclusiones

El objetivo del curso consistía en equipar a las y los estudiantes con las herramientas que les permitieran comprender *abstracts* en inglés apoyándose en la detección, por un lado, de las secciones de este tipo de texto académico, sus funciones discursivas, y las frases o fórmulas que realizan estas funciones. Una limitación del presente estudio radica en que se trata de una muestra reducida de participantes y, por lo tanto, esto restringe la capacidad de generalizar los resultados obtenidos a otras poblaciones. De hecho, la muestra en sí sólo permite un estudio de caso de índole descriptiva.

De acuerdo con las respuestas obtenidas en las encuestas intermedia y final, a pesar de la novedad y el desafío del abordaje formulaico, las y los estudiantes alcanzaron estos objetivos: pudieron identificar frases, sus funciones dentro del resumen, y así mejorar la comprensión a partir de la estructura del resumen. Las evaluaciones que las y los participantes realizaron del curso y de sus propios logros parecen indicar también los beneficios que obtuvieron de un seguimiento sistemático y continuo, de una comunicación fluida, y de un componente de práctica integrado y cíclico que se evidenció en los resultados de la evaluación sumativa. Gran parte de los que confirmaron su inscripción y asistieron regularmente, completaron las tareas y aprobaron el curso sin mayores inconvenientes. Podría interpretarse que el estudiantado completó la encuesta de satisfacción contemplando que tenían que aprobar el curso, por lo cual la validez de los resultados analizados arriba es limitada. Como en muchos de estos estudios interpretativos, los hallazgos carecen de validez externa y no pueden ser generalizados.

Las dificultades de la experiencia subrayan la heterogeneidad del grupo de estudiantes, y sus comentarios apuntan a sus percepciones sobre su propio nivel de proficiencia en la lengua extranjera y a la brecha entre las expectativas respecto del curso y sus condiciones de implementación. Esto escaparía a las responsabilidades de las talleristas y parece vincularse con la interpretación de lo publicitado respecto de los cursos en los que se inscribieron las y los participantes. Tres estudiantes se refirieron a lo poco demandante de ciertas tareas y conceptos, en claro contraste con opiniones de otros que manifestaron la dificultad que les implicó el curso en su totalidad y los desafíos que debieron sortear para apropiarse de los saberes. Estas percepciones opuestas denotan los mismos obstáculos que debió abordar el diseño del curso para garantizar un nivel de tareas adecuado para los diferentes niveles de proficiencia del estudiantado. El origen de este desafío parece radicar en las expectativas de quienes se inscriben en un curso dirigido a estudiantes con nivel B1 ó B2 en inglés cuando ellos y ellas comprueban poseer un nivel muy por encima del objeto del curso. Si bien no se indagó sobre los motivos que pueden haber impulsado esta decisión, es posible que la misma esté vinculada con el “monto adicional” que recibirían con el pago de su beca una vez obtenida la respectiva certificación (Convocatoria al Programa, pág. 6) o con su deseo de “certificar sus competencias lingüísticas” (Objetivos, pág. 3). Esta certificación del nivel que lograrán, o que ya poseyeran, ofrecida por universidades nacionales, se convertiría en una forma de visualizar y legitimar conocimientos y capacidades para las cuales carecieran de constancia. En nuestra experiencia, quizás, esta heterogeneidad podría haber sido atendida con la inclusión de tareas diferenciadas para los diversos niveles. No obstante, en un curso de una duración tan acotada y con encuentros virtuales semanales sincrónicos, esta alternativa habría probablemente traído aparejadas otras complicaciones.

Algunas de las razones que ocasionaron la deserción estudiantil se relacionan con cuestiones personales de las y los cursantes y no con el curso en sí. En comunicaciones privadas al inicio del curso, muchos se excusaron por no poder asistir de manera sincrónica virtual, ya que tenían la expectativa de que fuera un curso autogestivo, como otros cursos a los que se habían anotado en ediciones anteriores de la convocatoria.

Las metas alcanzadas en sus procesos de aprendizaje y las reflexiones de las y los participantes señalan algunas características de un curso que parece haber respondido a las necesidades de la internacionalización de la educación superior y ofrecido oportunidades de formación que contribuyan a superar limitaciones lingüísticas, en algunos de los casos. Por otro lado, cabe destacar que, si bien la convocatoria y el proyecto tenían como objetivo garantizar igualdad de oportunidades y equidad entre becarios universitarios, ciertos aspectos de lo que hace a la educación a distancia, en especial si la misma involucra la conexión sincrónica, revelan las inequidades que se encuentran en la sociedad y que difícilmente se subsanan con cursos de formación y certificación en lenguas extranjeras. Evidentemente, esto pone de manifiesto que estos cursos involucran actores que se encuentran inmersos en un entramado socio-económico de una alta complejidad en lo que respecta a su acceso al perfeccionamiento en educación superior.

Este trabajo exploró, en un estudio de caso, las percepciones de un grupo reducido de estudiantes de un curso de lecto-comprensión de textos académicos para nivel B1-B2. Las dificultades y logros consignados aquí corresponden a la muestra analizada, cuyos resultados no debieran ser generalizados. Sería deseable replicar este mismo curso con un grupo más numeroso y homogéneo de becarios de nivel B1-B2 de inglés como lengua extranjera, de una misma institución, para observar el impacto del abordaje formulaico a este tipo de textos y comparar los resultados con aquellos obtenidos en este estudio. Otra línea de investigación complementaria podría analizar los desafíos que experimentarían estudiantes universitarios de carreras de disciplinas afines, cuyo nivel de proficiencia fuera más alto. Estas indagaciones futuras ofrecerían una mirada ampliada y más completa de la problemática descrita en este estudio de caso.

Referencias bibliográficas

Ädel, A., & Erman, B. (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes*, 31(2), 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.08.004>

Almosa, A. (2024). Formulaic sequences used in academic writing register. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 24(4).

Bases del Programa Formación y certificación en lenguas extranjeras para becarios/as del Ministerio de Educación de la Nación Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano II, Convocatoria – 2023. (2022). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2321-2022-370213/texto>

Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins Publishing Company.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (Eds.). (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Longman.

Boers, F., Bui, T., Deconinck, J., Stengers, H., & Coxhead, A. (2023). Helping learners develop autonomy in acquiring multiword expressions. *The Modern Language Journal*, 107(1), 222–241. <https://doi.org/10.1111/modl.12829>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Ciapuscio, G., & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: Aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios & M. T. Fuentes (Eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp. 37–73). Almar.

Coffin, C., Curry, M., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T., & Swann, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. Routledge.

Coxhead, A. (2008). Phraseology and English for academic purposes: Challenges and opportunities. En F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (pp. 149–161). John Benjamins Publishing Company.

Coxhead, A. (2012). *Test of the Academic Word List* [Material no publicado].

Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197–260). Cambridge University Press.

Exam English. (s.f.). *Test de nivelación en Exam English de gramática y vocabulario*. https://www.examenglish.com/leveltest/grammar_level_test.htm

Freire, T., & Doninalli, M. (2025). Innovación educativa a través del desarrollo de la enseñanza remota de un curso universitario de laboratorio. *Revista RAES*, 17(30), 232–255.

Hartley, J. (1999). Applying ergonomics to *Applied Ergonomics*: Using structured abstracts. *Applied Ergonomics*, 30(6), 535–541. [https://doi.org/10.1016/S0003-6870\(99\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0003-6870(99)00004-6)

Hartley, J. (2008). Abstracts. En J. Hartley (Ed.), *Academic writing and publishing: A practical handbook* (pp. 31–36). Routledge.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Longman.

Liu, D. (2012). The most frequently used multi-word constructions in academic written English: A multi-corpus study. *English for Specific Purposes*, 31(1), 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.07.002>

Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–40). Cambridge University Press.

Marazzato, A. E., & Parot Varela, P. (2014). Géneros académicos de redacción. En M. Gardella & N. Jakubecki (Eds.), *Material de apoyo para la redacción de trabajos académicos* (pp. 30–37). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://filosofia.filo.uba.ar/sites/filosofia.filo.uba.ar/files/Material%20de%20apoyo%20para%20la%20redacci%C3%B3n%20de%20trabajos%20acad%C3%A9micos.pdf>

McCarthy, M., & O'Dell, F. (2008). *Academic vocabulary in use*. Cambridge University Press.

Meunier, F., & Granger, S. (Eds.). (2008). *Phraseology in foreign language learning and teaching*. John Benjamins.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Oregoni, M. S. (2025). Internacionalización de la educación superior en universidades de frontera desde una perspectiva situada. *Revista RAES*, 17(30), 46–63.

Programa “Formación y certificación en lenguas extranjeras para becarios/as del Ministerio de Educación de la Nación” Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano, II Convocatoria - 2023. (2023). [Documento institucional].

Simpson-Vlach, R., & Ellis, N. C. (2010). An academic formulas list: New methods in phraseology research. *Applied Linguistics*, 31(4), 487–512. <https://doi.org/10.1093/applin/amp040>

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.

Siry, F. D. (2025). El modelo BIS: Desafíos y oportunidades en la internacionalización de las universidades tecnológicas y politécnicas en México. *Revista RAES*, 17(30), 64–81.

Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sánchez, A. (2019). Formulaic language: Setting the scene. En A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (Eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective* (pp. 1–15). Routledge.

Staples, S., Egbert, J., Biber, D., & McClair, A. (2013). Formulaic sequences and EAP writing development: Lexical bundles in the TOEFL iBT writing section. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 214–225. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.05.002>

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.

Tavares Pinto, P. (2024). Using a data-driven learning approach to teach English for academic purposes and improve higher education internationalisation. En P. Crosthwaite (Ed.), *Corpora for language learning: Bridging the research-practice divide* (pp. 227–236). Routledge.

Viana, V. (2024). Exploring the interface between corpus linguistics and English for academic purposes: What, how and why? En P. Crosthwaite (Ed.), *Corpora for language learning: Bridging the research-practice divide* (pp. 240–253). Routledge.

Webb, S., & Nation, I. S. P. (2017). *How languages are learnt*. Oxford University Press.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

Fecha de recepción: 16-08-2025

Fecha de aceptación: 11-05-2026

¿Quiénes son? Un acercamiento a la experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras desde la mirada de estudiantes del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano.

Who Are They? An Approach to the Experience of Learning Foreign Languages from the Perspective of Students in the Argentine Student Support Program (PROGRESAR) and the Manuel Belgrano Strategic Scholarships.

Por Paula GIMÉNEZ¹

Giménez, P. (2026). ¿Quiénes son? Un acercamiento a la experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras desde la mirada de estudiantes del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 126-140.

Resumen

En el año 2022, el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín (PLU) participó como unidad ejecutora del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE) destinado a becarios/as del Programa PROGRESAR y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano. La finalidad del PFCLE era promover el desarrollo de competencias lingüísticas en lenguas extranjeras entre los/as beneficiarios/as de dichas becas.

Este artículo propone una primera aproximación al universo simbólico de los jóvenes que optaron por estudiar una lengua extranjera en el PLU en el marco del PFCLE. Para ello, se realizó una encuesta autoadministrada dirigida a los estudiantes inscriptos en los distintos cursos de lenguas extranjeras ofrecidos por el PLU, complementada con entrevistas en profundidad realizadas a sus beneficiarios/as.

La elaboración de este trabajo estuvo guiada por una serie de interrogantes orientados a conocer más acerca de los estudiantes que se acercaron al aprendizaje de lenguas extranjeras. Particular se buscó indagar en las motivaciones que los llevaron a estudiar una lengua extranjera, así como en las representaciones que construyen en torno a estas. Ampliar el conocimiento sobre los destinatarios de políticas públicas, en este caso en relación con

¹ Universidad Nacional de San Martín, Argentina/ pgimenez@unsam.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0000-3293-2599>

el aprendizaje de lenguas extranjeras, permite generar mejoras institucionales y pedagógicas orientadas a favorecer experiencias de aprendizaje significativas.

Palabras Clave políticas lingüísticas / educación superior / lenguas extranjeras / estudiantes / becas PROGRESAR y Manuel Belgrano

Abstract

In 2022, the Programa de Lenguas of the Universidad Nacional de San Martín (PLU) participated as an implementing unit of the Foreign Language Training and Certification Program (PFCLE), aimed at scholarship recipients of the PROGRESAR Program and the Manuel Belgrano Strategic Scholarships. The purpose of the PFCLE was to promote the development of foreign language skills among the beneficiaries of these scholarship programs.

This article presents an initial approach to the symbolic representations of the young people who chose to study a foreign language at the PLU within the framework of the PFCLE. To this end, a self-administered survey was conducted among students enrolled in the different foreign language courses offered by the PLU, complemented by in-depth interviews with program beneficiaries.

The development of this study was guided by a series of questions aimed at gaining a deeper understanding of the students who engaged in foreign language learning. In particular, the study explored the motivations that led them to study a foreign language, as well as the representations they construct around these languages. Expanding knowledge about the recipients of public policies related to foreign language learning makes it possible to generate institutional and pedagogical improvements aimed at fostering meaningful learning experiences.

Key words language policies / higher education / foreign languages / students / PROGRESAR scholarships / Manuel Belgrano Strategic Scholarships.

Introducción

En las últimas décadas, la preocupación por garantizar la continuidad y finalización de las trayectorias académicas de los estudiantes de los diferentes niveles educativos ha sido objeto de políticas públicas por parte de los Estados nacionales. El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y el Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano son una muestra de políticas públicas puestas en marcha con el fin de garantizar el derecho a la educación de jóvenes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

En 2022 se lanzó el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras para becarios/as del Programa PROGRESAR y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano con el objetivo de ofrecer oportunidades para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los/as becarios/as, así como su potenciación en la ciudadanía regional y global, ampliando sus posibilidades de acceso a mejores oportunidades académicas y de empleo (Anexo a la Resolución Ministerial 2321/2022).

Este trabajo constituye un primer acercamiento al universo simbólico de los jóvenes que, como beneficiarios del programa PROGRESAR y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano, decidieron cursar una lengua extranjera en el Programa de Lenguas de la UNSAM. ¿Quiénes son? ¿Qué otras motivaciones tienen para aprender lenguas más allá del plus económico ofrecido por el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras? ¿Por qué eligen determinadas lenguas? ¿Cuáles son las representaciones sobre las lenguas, y sobre el saber lenguas, de estos jóvenes? ¿Qué habría que revisar de las prácticas institucionales y pedagógicas para favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras entre estos jóvenes? ¿Qué relaciones tienen con las TIC que favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera? Estas preguntas orientaron nuestra indagación para intentar comprender, desde la experiencia estudiantil, qué relaciones tienen los estudiantes con las lenguas extranjeras y, de esa manera, generar mejoras institucionales y pedagógicas en el aprendizaje significativo de estas últimas. La indagación se realizó a partir de una encuesta autoadministrada dirigida al conjunto de estudiantes inscriptos en los diferentes cursos de lenguas extranjeras ofrecidos por el Programa de Lenguas de la UNSAM y de entrevistas en profundidad a sus beneficiarios/as.

Una educación de calidad para los jóvenes supone también interpelarse sobre las prácticas y las representaciones que ellos traen consigo. Este conocimiento permite, desde la gestión institucional, realizar intervenciones que garanticen, de acuerdo con lo explicitado en los documentos que dieron origen al Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras, el fortalecimiento de las trayectorias académicas de los/as estudiantes durante su ciclo de grado y, sobre todo, la posibilidad de acceder posteriormente a una movilidad internacional (Anexo a la Resolución Ministerial 2321/2022). El artículo se estructura en tres partes: en la primera parte se realiza un recorrido normativo por el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y las Becas Estratégicas Manuel Belgrano desde sus inicios hasta el momento en el que se crea el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE). En un segundo apartado se expone la propuesta que el Programa de Lenguas de la UNSAM realizó para el PFCLE y finalmente se presentan los principales hallazgos de las encuestas y entrevistas realizadas a los/las estudiantes que se inscribieron a los cursos de lengua extranjera del PLU UNSAM.

Un primer acercamiento a las regulaciones enmarcadas en el Programa de Formación y Certificación de Lenguas Extranjeras: el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y las Becas Estratégicas Manuel Belgrano.

En 2022 se creó el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras para becarios/as del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) y del Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano, coordinado por la Dirección Nacional de Cooperación Internacional de la Secretaría de Cooperación y Acciones Prioritarias del Ministerio de Educación. La creación del PFCLE constituye un hecho novedoso en materia de política lingüística dirigida a la Educación Superior ya que se orienta a destinatarios específicos, beneficiarios del programa PROGRESAR y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano, e involucra a las instituciones de Educación Superior,

universitarias y no universitarias, en la provisión de cursos de diferentes lenguas extranjeras y en diversas modalidades.

Desde el punto de vista normativo, la Resolución 2321/2022 establece entre sus objetivos, en relación con los/as becarios/as, el fortalecimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes; la ampliación y diversificación de las experiencias de índole académica; la consolidación y expansión de las competencias expresivas y comunicativas; el acercamiento a manifestaciones culturales diversas; el desarrollo de las competencias lingüísticas de los/as becarios/as; y potenciar el acceso a oportunidades de becas en el exterior, de empleo y de desarrollo de la carrera académica. Para lograr estos objetivos, cada becario/a que finalizara uno de los cursos de lenguas extranjeras propuestos recibiría un Plus Lengua Extranjera.

Asimismo, la resolución fijaba objetivos para las instituciones de Educación Superior, Universidades e Institutos de Formación Superior, ya que promovía el diseño, la implementación y la certificación de ofertas formativas integrales en lenguas extranjeras, contemplando diferentes niveles de dominio y modalidades de enseñanza.

Para comprender el alcance del PFCLE, resulta necesario situarlo en el proceso más amplio de democratización del acceso a la Educación Superior en la Argentina. Desde comienzos del siglo XXI, se consolidó progresivamente una concepción de la Educación Superior como derecho, perspectiva ratificada en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) reunida en Cartagena de Indias en el año 2008 donde se afirmó que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región” (CRES, 2008, p. 1). Esta transformación fue posible, en el contexto argentino, a partir de tres procesos convergentes: la obligatoriedad de la educación secundaria, la expansión territorial del sistema universitario y la implementación de un amplio sistema de becas que permitió sostener la permanencia estudiantil (Rinesi, 2016). Estas políticas públicas no solo ampliaron el acceso, sino que también instalaron la necesidad de pensar la permanencia y el egreso como dimensiones constitutivas del derecho a la educación superior, mediante el desarrollo de políticas orientadas a la llamada inclusión académica, tales como tutorías, cursos de escritura académica, talleres de oratoria y becas de apoyo económico para estudiantes (Isacovich, 2019). En este marco se inscriben las políticas de becas destinadas a jóvenes, orientadas a mitigar desigualdades socioeconómicas y a generar condiciones materiales para la continuidad educativa. Entre ellas, el programa PROGRESAR ocupa un lugar central por sus características de surgimiento, sus transformaciones y su permanencia desde 2014.

El Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR) fue creado por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional (84/2014) durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner con el objetivo de generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años de edad, con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo.

En su diseño original, PROGRESAR, se estructuró como una transferencia condicionada de ingresos destinada a jóvenes de sectores vulnerables, cuya percepción estaba supeditada a la acreditación de regularidad en estudios formales o de capacitación laboral. Se trataba de una política intersectorial, articulada entre distintos ministerios² y la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) reconociendo de esta manera la multidimensionalidad de los procesos de exclusión educativa.

El programa estaba destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años, argentinos nativos, por opción o residentes legales con residencia no inferior a cinco años, que debían estar inscriptos en alguna institución educativa pública o en programas de capacitación laboral. Los ingresos familiares no podían superar los tres salarios mínimos, vitales y móviles. Los beneficiarios recibían un monto fijo y estandarizado durante doce meses, cualquiera fuera el nivel

² Se presentaba como una política intersectorial, ya que involucraba a otros organismos del Estado nacional: el Ministerio de Educación, el Ministerio de Trabajo —en lo relativo a formación y capacitación laboral—, el Ministerio de Desarrollo Social —en relación con el cuidado infantil para jóvenes con hijos— y el Ministerio de Salud, mediante el programa SUMAR.

educativo o la carrera, y debían acreditar su condición de estudiantes regulares³ de una institución pública de Educación Superior, de un Instituto de Formación o de un Programa de Capacitación Laboral. El Programa introdujo también la figura de los tutores, orientada al acompañamiento de las trayectorias educativas de los jóvenes (Del Campo, 2020). La inscripción a PROGRESAR se realizaba a través de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) durante todo el año, sin cupos ni vacantes.

Si bien el programa contemplaba la finalización de estudios primarios, secundarios y superiores, resulta interesante señalar que, proporcionalmente, la mayor cantidad de jóvenes que accedieron al programa en 2014 estudiaba en el nivel superior: el 55,3 % estaba inscripto en una institución de nivel superior universitario o no universitario, frente al 33,8 % en el nivel secundario, el 10,3 % en formación profesional y apenas el 0,5 % en el nivel primario (Del Campo, 2020).

El PROGRESAR suscitó una serie de debates que exceden los alcances de este artículo y que discuten principalmente la conceptualización del programa. Algunos autores lo consideran un clásico programa de transferencia condicionada de ingresos; otros lo ubican dentro del panorama de la protección social ampliada de las infancias, adolescencias y juventudes, en ampliación o complementación con la Asignación Universal por Hijo y la Asignación por Embarazo mientras que otros lo analizan desde un enfoque de derechos (Del Campo, 2020). Más allá de estas discusiones, PROGRESAR surgió como una política pública destinada a los jóvenes, con una perspectiva amplia, sin restricciones excesivas y con pretensiones universalistas, aunque fue modificándose en sus sucesivas ediciones al compás de los cambios de gobierno, como se detalla a continuación.

La reforma introducida por el Decreto 90/2018, durante el gobierno de Mauricio Macri, modificó sustancialmente su orientación. Diversos autores han señalado que este giro programático implicó un desplazamiento desde una lógica de ampliación de derechos hacia una concepción individualizante de las trayectorias educativas, alineada con lo que Terigi (2007) denomina “trayectorias escolares teóricas”, es decir, aquellos recorridos lineales ajustados a la temporalidad propuesta por los sistemas educativos. En este esquema, quienes desarrollan trayectorias reales o no lineales, frecuentes en sectores populares, encuentran mayores obstáculos para sostener el beneficio. El programa pasó a depender del Ministerio de Educación y adoptó un perfil más estrictamente meritocrático: se establecieron cupos, diferenciaciones en los montos según disciplina y desempeño académico, exigencias más rigurosas en términos de aprobación de materias y limitaciones presupuestarias explícitas.

La norma explicita la necesidad de fortalecer el sistema de becas, reemplazando el objetivo anterior, más amplio, que buscaba generar oportunidades entre los jóvenes. Asimismo, se excluyó a los extranjeros del beneficio, restringiéndolo a ciudadanos argentinos, y se extendió el límite de edad hasta los 30 años, lo que, en cierta medida, se acercaba más a las trayectorias educativas reales de los estudiantes del nivel superior, aunque solo para quienes se encontraran en niveles avanzados (Del Campo, 2020). En el plano económico, se redujo la cantidad de transferencias, de doce a diez, y se dividieron las becas en tres líneas: fomento de cursos de formación profesional, finalización de la educación obligatoria, primaria y secundaria y fomento de la educación superior. Esta reorganización diferenciaba los circuitos de formación de acuerdo con los montos percibidos, es decir, el programa dejó de otorgar un mismo monto homogéneo independientemente del nivel o la modalidad de estudios, y comenzó a diferenciar los montos según se tratara de estudiantes universitarios o de institutos de formación docente. De este modo, reforzó viejas discusiones en torno a los dos subsistemas de la educación superior —universitario y no universitario—, cuestión que, particularmente en el caso de las lenguas extranjeras, adquiere especial relevancia. Además, se estableció que los montos percibidos dependieran de la cantidad de materias aprobadas conforme al plan de estudios: los/as estudiantes debían aprobar más del 50 % de las materias previstas y no excederse en más de dos años respecto de la duración teórica de la carrera. Asimismo, se fijaron premios económicos para quienes aprobaran la totalidad de las materias correspondientes a su año de cursada.

³ En general la regularidad se obtiene con dos materias aprobadas por año académico.

PROGRESAR pasó a tener un período de inscripción determinado, ajustado al presupuesto asignado para el ejercicio vigente, y la inscripción se volvió exclusivamente en línea.

De algún modo, este giro programático puede leerse como un retroceso respecto del principio de universalidad del derecho que se buscaba garantizar y como una transformación del programa en una beca estudiantil atravesada por una lógica meritocrática, en la que el valor queda puesto en el éxito académico individual del becario, en el marco de lo que Del Campo (2020) denomina “la carrera abierta al talento”.

En 2019, con el gobierno de Alberto Fernández, se introdujeron nuevas modificaciones orientadas a recuperar parcialmente la perspectiva de derechos. Si bien el programa continuó en el ámbito del Ministerio de Educación, dentro de la Dirección Nacional de Becas, pasó a formar parte de la Secretaría de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias, cuyo énfasis está puesto en el desarrollo de políticas de democratización del sistema educativo, la ampliación del derecho a la educación y la promoción de la justicia y la equidad en el ámbito educativo.

Quizás el elemento más novedoso introducido por la Resolución 70/2020 fue la identificación de un grupo de estudiantes en condición de vulnerabilidad multidimensional, más allá de la dimensión estrictamente socioeconómica. Entre ellos se incluyeron mujeres con hijos de hasta 18 años a cargo de hogares monoparentales, personas trans e integrantes de comunidades indígenas y/o pueblos originarios, grupos de estudiantes que históricamente han quedado en desventaja frente al ingreso, la permanencia y el egreso en la Educación Superior.

Se eliminó el premio por excelencia y se implementó un sistema de tutorías y redes de estudiantes, junto con nuevos beneficios para los becarios por fuera de lo estrictamente educativo. Asimismo, se establecieron por primera vez mecanismos de reclamo a los que podían acudir los estudiantes (Meléndez, Torres y Yuni, 2020). A pesar de ello, y del reconocimiento de algunos factores vinculados con la pobreza multidimensional, no fueron eliminados ciertos aspectos meritocráticos, como la exclusión de estudiantes excedidos en edad respecto del plan de estudios, de quienes cambian de carrera o de quienes no alcanzaron los objetivos educativos en el año anterior (Meléndez, Torres y Yuni, 2020). Por lo demás, y salvo por aspectos como la incorporación del programa que aquí nos convoca, no se logró retomar aquella dimensión más integral del diseño original, y el dispositivo siguió funcionando, en buena medida, como una beca educativa en competencia con otras becas existentes.

Las Becas Estratégicas Manuel Belgrano, a diferencia del devenir que tuvo el programa PROGRESAR, surgieron desde el inicio como becas educativas orientadas a disciplinas estratégicas en las áreas de alimentos, ambiente, computación e informática, energía convencional y alternativa, gas, logística y transporte, minería y petróleo. Dependientes de la Secretaría de Políticas Universitarias, tienen como objetivo proporcionar un incentivo económico para que jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos realicen una carrera universitaria o una tecnicatura en una disciplina considerada estratégica para el desarrollo económico y productivo del país (Resolución 61/2021).

Las Becas Estratégicas Manuel Belgrano dependen de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Para acceder a ellas, los postulantes deben ser argentinos nativos o naturalizados, tener hasta treinta años o hasta treinta y cinco en el caso de estudiantes avanzados, acreditar un recorrido en carreras consideradas estratégicas, no excederse en dos años o más respecto del tiempo de duración previsto en el plan de estudios y aprobar, como mínimo, el 50 % de las materias correspondientes según dicho plan⁴.

⁴ Los requisitos académicos completos son los siguientes: a) Los/las postulantes ingresantes, deberán aprobar el CINCUENTA POR CIENTO (50%) de las materias correspondientes al PRIMER (1er.) año de cursada. b) Los/las postulantes avanzados inscriptos/as en una carrera, cualquiera sea su duración, deberán aprobar DOS TERCIOS, el SESENTA Y SEIS POR CIENTO (66%) de las materias correspondientes al año de cursada de la convocatoria. a) El/la becario/a de PRIMER (1er.) año deberá haber aprobado, como mínimo, el CINCUENTA POR CIENTO (50%) de las materias correspondientes a dicho año. b) El/la becario/a que ya estaba inscripto/a en una carrera deberá aprobar desde su ingreso al PROGRAMA y hasta la fecha de apertura de la inscripción, como mínimo, un número de materias igual a los DOS TERCIOS (SESENTA Y SEIS POR CIENTO) de las materias correspondientes a dicho año. c) Además, el/la becario/a deberá certificar el cumplimiento de VEINTE (20) horas semanales dedicadas a actividades de investigación, asistencia a la investigación, tutorías y/o mentorías ofrecidas por su universidad (Resolución 61/2021).

Las Becas Estratégicas Manuel Belgrano tienen cupo y fecha fija de presentación y, a diferencia del devenir de PROGRESAR, nacieron con un perfil claramente orientado a la formación en áreas prioritarias, lo que introduce una dimensión de direccionamiento del esfuerzo formativo hacia sectores definidos como estratégicos por el Estado.

El Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras se inserta en este entramado de políticas destinadas a estudiantes de educación superior en situación de vulnerabilidad. Su particularidad radica en que introduce explícitamente la dimensión lingüística como componente de las trayectorias académicas, vinculando el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras con la ampliación de oportunidades educativas y laborales.

Recuperar el devenir normativo de las becas no constituye un desvío analítico, sino una condición para comprender el modo en que el Estado construye discursivamente a sus destinatarios. Tal como señala Del Campo (2020), las distintas formulaciones del PROGRESAR dan cuenta de visiones heterogéneas sobre los jóvenes, en general, y sobre los jóvenes de los sectores populares, en particular, que deben progresar: desde concepciones que colocan en el centro la responsabilidad individual y el mérito, hasta perspectivas que reconocen la multidimensionalidad de las desigualdades. Por ello, el análisis de la normativa permite observar las representaciones que se construyen sobre los estudiantes que acceden a esos beneficios y sobre las condiciones de acceso, permanencia y egreso en la educación superior que quedan plasmadas en las normas (Del Campo, 2020). En este sentido, el PFCLE no solo puede analizarse como una política lingüística destinada al nivel superior, sino también como un dispositivo de interpelación juvenil.

El Programa de Lenguas de la UNSAM y la propuesta para el Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras.

El PFCLE, aunque formalmente orientado a beneficiarios de las becas PROGRESAR y Manuel Belgrano, involucró de manera directa a instituciones de educación superior universitaria y no universitaria —universidades e institutos superiores de formación docente—, en tanto responsables del diseño, la implementación y la certificación de las propuestas formativas. En efecto, entre sus objetivos institucionales se establecía la necesidad de: a) diseñar ofertas integrales de formación en lenguas extranjeras considerando distintos niveles de dominio y modalidades de enseñanza; b) implementar dichas ofertas; y c) certificar las competencias alcanzadas por los/as becarios/as a partir de los trayectos formativos desarrollados (Resolución 2321/2022). De este modo, el PFCLE no solo interpeló a los estudiantes como destinatarios de una política pública, sino también a las instituciones como agentes activas en su concreción.

En este marco, el Programa de Lenguas de la Universidad Nacional de San Martín (PLU-UNSAM⁵) se constituyó en una de las unidades ejecutoras del PFCLE. El PLU-UNSAM, creado en 2002 con el objetivo de ofrecer formación en lenguas extranjeras tanto a la comunidad universitaria como a la comunidad local, comenzó con una oferta inicial de inglés y portugués y amplió progresivamente su propuesta hasta alcanzar doce lenguas: alemán, chino, coreano, francés, guaraní, inglés, italiano, japonés, lengua de señas argentina, portugués, quechua y ruso.

El PLU-UNSAM diseñó una propuesta en seis lenguas que, en consonancia con los lineamientos del programa, se dictó en modalidad virtual durante el segundo cuatrimestre de 2022 y el primer cuatrimestre de 2023. Se ofrecieron cursos de nivel A1 de italiano y portugués, y A1.1 de alemán, inglés, chino y francés (este último únicamente en el primer cuatrimestre)⁶. El enfoque pedagógico adoptado se inscribió en la tradición comunicativa, con una

⁵ Para más información: <https://unsam.edu.ar/comunidad/lenguas/index.php>.

⁶ Si bien en la Convocatoria realizada por el Ministerio de Educación se indica que los cursos deben cubrir un nivel A1 con 64 horas de clase durante un (1) cuatrimestre, dada la experiencia de enseñanza de lenguas extranjeras, desde el PLU se consideró que, con excepción de portugués e italiano, las demás lenguas requieren de al menos dos (2) cuatrimestres para completar el nivel A1 requerido por el PFCLE. (Propuesta de formación y certificación en Lenguas extranjeras para beneficiarios/as de becas PROGRESAR y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano presentado por el Programa de Lenguas de la UNSAM).

perspectiva constructivista e integradora, centrada en el desarrollo simultáneo de las cuatro macrohabilidades — comprensión oral y escrita, y producción oral y escrita— organizadas en torno a ejes temáticos. Si bien cada lengua atendió a sus particularidades, se sostuvo un marco metodológico común que garantizara coherencia institucional⁷.

La propuesta se apoyó en dos dimensiones previamente consolidadas en el PLU. En primer lugar, la experiencia acumulada en educación a distancia a partir de la pandemia de COVID-19. La UNSAM contaba con un equipo especializado en educación en entornos virtuales que fortaleció las plataformas institucionales y acompañó la formación docente en este ámbito. El campus virtual se constituyó así en un dispositivo central para la articulación de instancias sincrónicas y asincrónicas, posibilitando la organización de contenidos y la sistematización de las actividades.

En segundo lugar, la experiencia en tutorías y en trabajo con parejas pedagógicas. Esta modalidad de coenseñanza, caracterizada por la implicación intencional y voluntaria de dos docentes en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las clases, se inscribe en una perspectiva colaborativa e inclusiva. La presencia simultánea de dos docentes habilita estrategias tales como el trabajo en grupos reducidos, el seguimiento personalizado y la diversificación de intervenciones didácticas, aspectos particularmente relevantes en la enseñanza de lenguas extranjeras (Programa de Lenguas de la UNSAM, 2022). La adopción de esta modalidad constituyó un rasgo distintivo de la propuesta presentada.

Los/las estudiantes del Programa en Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras en el Programa de Lenguas de la UNSAM

Con el propósito de indagar en las motivaciones por las cuales los y las estudiantes se inscribieron al PFCLE, realizamos una encuesta autoadministrada a través de Google Forms y entrevistas en profundidad a los becarios que se inscribieron en los cursos de lenguas extranjeras⁸. La encuesta fue enviada por correo electrónico a los 501 inscriptos provenientes de 17 jurisdicciones del país, y obtuvimos 69 respuestas. A partir de esos resultados, se realizó un muestreo según propósitos (Maxwell, 2013), seleccionando a los/las entrevistados y entrevistadas según los criterios de lengua elegida y lugar de residencia, para la realización de entrevistas a estudiantes que hubieran finalizado el curso. Este estudio nos permitió comenzar a indagar quiénes son y qué características tienen los jóvenes que acceden al PFCLE y que, a su vez, son becarios de PROGRESAR y Manuel Belgrano.

La encuesta se estructuró en tres entradas que permitieron distinguir: 1) estudiantes que se inscribieron, pero nunca cursaron; 2) estudiantes que iniciaron, pero no finalizaron y 3) estudiantes que completaron el curso. Las dos primeras encuestas eran breves y apuntaban a indagar las causas de abandono. La tercera era más extensa y profundizaba en las razones de la selección de la lengua, sus formas de uso y las maneras de aprenderla entre quienes finalizaron los cursos.

⁷ Propuesta de formación y certificación en Lenguas extranjeras para beneficiarios/as de becas PROGRESAR y de las Becas Estratégicas Manuel Belgrano presentado por el Programa de Lenguas de la UNSAM.

⁸ El diseño metodológico que sustenta el artículo se basa en métodos mixtos (Mendizábal, 2018). El mismo combina una etapa cuantitativa, centrada en una encuesta autoadministrada, con una etapa cualitativa asociada a la primera, basada en entrevistas no directivas en profundidad (Kvale, 2012). El cuestionario autoadministrado se aplicó a 502 estudiantes, se realizó a través de la plataforma Google Form, e incluía preguntas con opciones múltiples y abiertas en las que se indagó sobre las motivaciones que los llevaron a inscribirse a determinadas lenguas, sobre aquellos aspectos que les facilitaba el aprendizaje de la lengua extranjera y sobre las formas de conectarse a la clase, entre otras.

A partir del análisis de los resultados, realizamos las entrevistas en profundidad. La articulación entre la etapa cuantitativa y la cualitativa se realizó a partir de criterios de muestreo selectivo (Pérez Kuco et al., 2017), identificando estudiantes a partir de las lenguas que aprendían, buscando una muestra que representara un abanico amplio de posibilidades. Se realizaron 8 entrevistas en profundidad, Los temas de las entrevistas se desarrollaban alrededor de las representaciones sobre la lengua y el estudio de la misma: los motivos de la elección de la lengua, el contexto de uso de las mismas, la utilidad atribuida a los idiomas.

Uno de los primeros ejes de indagación fue el abandono, dado que una proporción significativa de inscriptos no inició o no completó el trayecto formativo. En los dos primeros grupos, los principales motivos de abandono se vincularon con incompatibilidades horarias (54 % de los encuestados) o con dificultades para disponer de un lugar adecuado para conectarse (22 %). Entre quienes nunca asistieron, se señalaron además problemas en la recepción de la información (dificultades para recibirla por correo electrónico en tiempo y forma o para acceder a los enlaces de conexión), lo que abre interrogantes acerca de los canales de comunicación institucional en contextos de virtualidad y sobre las prácticas comunicativas efectivamente utilizadas por los y las jóvenes. Estos datos permiten problematizar ciertos supuestos en torno a la virtualidad como solución universal a las barreras de acceso. Si bien la modalidad a distancia elimina obstáculos asociados a la movilidad geográfica, no resuelve desigualdades vinculadas al capital tecnológico, ni tampoco soluciona las restricciones de tiempo que tienen los estudiantes para realizar actividades adicionales a la carga propia de sus carreras. Considerando que los destinatarios del programa pertenecen mayoritariamente a sectores socioeconómicos bajos o medios-bajos, resulta necesario inscribir la política lingüística en un análisis más amplio de las condiciones sociales de posibilidad de la formación.

En relación con el tercer grupo (quienes completaron el curso) la encuesta y las entrevistas se orientaron a indagar los motivos de elección de la lengua y las concepciones sobre su aprendizaje. Como pudo observarse, los motivos por los que los estudiantes eligieron las lenguas son variados, y resulta pertinente analizarlos a partir del concepto de representaciones lingüísticas elaborado por Arnoux y Bein (1999) quienes afirman:

debemos considerar las representaciones no solo como esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos, sino también como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen, aunque hablen solo del lenguaje. Unos y otros adquieren su sentido de las formaciones ideológicas en que participan, y se muestran en prácticas institucionales -políticas educativas y mediáticas, fundamentalmente- y en gestos, opiniones y decisiones que los sujetos involucrados interpretan como individuales y autónomas (p. 9).

A partir de este concepto, se analizaron las entrevistas tratando de indagar sobre las representaciones de los estudiantes en relación con las lenguas. El primer aspecto sobre el que nos detuvimos fueron las motivaciones para elegir la lengua extranjera. Del total de los entrevistados, frente a la pregunta por la principal razón para elegir ese idioma⁹, el 50 % respondió que lo hizo porque le gustaba y el 25 %, porque consideraba que le sería útil para su carrera.

El motivo “me gusta” incluye, en algunos casos, el contacto con aspectos culturales asociados a esa lengua. Así lo expresa uno de los estudiantes entrevistados:

La razón por la que elegí chino fue, principalmente, que justo empecé a ver series chinas. Antes veía más bien lo que en Japón sería el animé, y me gustó tanto que pensé en estudiarlo. El problema es que, cuando uno quiere estudiar una lengua extranjera, los cursos son carísimos; para mí son inaccesibles (Estudiante B).

Lo que más me gustó fue la oportunidad de sumergirme en una nueva cultura a través del idioma y mejorar mis habilidades comunicativas, lo cual me permitió conectar con más personas y ampliar mis horizontes (Estudiante de portugués, Chaco, tomado de la encuesta).

⁹ En la encuesta se priorizó un lenguaje más familiar a los entrevistados, es por ello que se optó por la designación más común de “idioma” a la de “lengua extranjera”.

Es interesante destacar que, en las entrevistas, el aprendizaje de las lenguas extranjeras aparece como un valor en sí mismo, un plus al que poder acceder. Queremos remarcar, además, que algunas de las lenguas ofrecidas suelen aprenderse en cursos que, en líneas generales, son pagos. Esto también aparece en los relatos de los estudiantes:

Una herramienta, la de los idiomas, porque muchas veces uno no puede acceder a pagar un curso. Y eso para mí fue algo muy bueno. Por eso también dije: voy a innovar con el idioma, porque suelen elegir todos inglés, y yo dije: no, quiero ver otro curso. Porque pagar un curso exclusivo de portugués, de guaraní o de otras lenguas también es complicado (Estudiante E).

Te abre muchas puertas. Ahora, con toda la tecnología que hay, hay trabajos que se pueden hacer desde acá para una empresa de Estados Unidos o de otros países. Y el idioma es algo muy importante. El inglés, más que nada, que es el más básico, siempre hay que saberlo. Estaría bueno que en las escuelas lo enseñaran de una manera más seria. Me gustaría aprenderlo seriamente para trabajar, para poder viajar, comunicarme. (Estudiante G).

Entre las lenguas elegidas asociadas a la utilidad futura se encuentran, fundamentalmente, el inglés, el chino y el alemán. Estas lenguas se eligen porque, en las representaciones de los estudiantes, les permitirían obtener mejores trabajos o becas de estudio en el extranjero. Resulta interesante notar cómo el chino adquiere cada vez más importancia entre los jóvenes como idioma de los negocios o del futuro laboral, aspecto que se vincula con prácticas extralingüísticas como, por ejemplo, el aumento del comercio con la República Popular China (Bein, 2021).

El chino, principalmente, sirve para lo que son los negocios. En ese sentido, es una muy buena competencia para el inglés (Estudiante B).

En el ámbito de los negocios el chino, sirve muchísimo (Estudiante C).

El inglés tiene que estar ahí; hay que aprenderlo para viajar. Tengo una tía que viaja mucho y siempre me dice: aprendé inglés, que eso te abre un montón de puertas, un montón de trabajos. Hay páginas para trabajos online, home office, y ahora, con todo esto virtual, se puede hacer todo desde acá. Entonces, el idioma es fundamental. Por mis gustos, no; pero sí sé que es muy importante para la salida laboral y las oportunidades que te puede presentar un nuevo idioma (Estudiante C).

Bueno, yo elegí alemán porque me había llamado la atención; sabía que Alemania tenía una gran oferta laboral para el área que yo estaba estudiando biotecnología (Estudiante A).

Respecto a esta última estudiante la entrevista se realizó mientras ella estaba en Alemania. Había accedido a una beca Manuel Belgrano, aplicó posteriormente a una beca que otorgaba el Estado alemán y en ese momento se encontraba haciendo el doctorado en ese país. Respecto al curso de lengua realizado afirmó que:

Me gustó, me sirvió y de hecho ahora estoy en Alemania y lo poco que me acuerdo es de ese curso de alemán (Estudiante A).

Las elecciones lingüísticas también están atravesadas por los universos discursivos de los estudiantes. En el caso de los becarios de la provincia de Misiones, región donde las lenguas están en contacto (portugués, español y guaraní), la motivación para el aprendizaje presenta, además del interés por el acercamiento cultural, una dimensión comunicativa. Así lo referían la estudiante D de portugués:

Me anoté en el curso de portugués porque era una lengua que me llamaba la atención, ya que acá, en Misiones, el guaraní y el portugués están muy presentes en general (...) En mi caso me gustó bastante porque siento que acá en Misiones estos idiomas están culturalmente muy presentes; entonces considero que es también una aproximación para poder situarse en ese espacio, ya que me estoy formando para ser futura docente y podría encontrarme con personas que hablen ese idioma, porque suele pasar que a veces se mezclan los idiomas (...) Teniendo en cuenta la trayectoria de donde vivo, en la provincia de Misiones, que está ligada con Brasil y Paraguay, y que las personas mismas no dejan su cultura de lado, todo está atravesado por eso. Consideré, más que nada, que estaría bueno aprender idiomas también desde esa perspectiva.

A partir de la encuesta logramos identificar, en líneas generales, cuáles eran las dos grandes motivaciones por las que los estudiantes se inscribían en determinadas lenguas. Las entrevistas nos permitieron, a su vez entrever a través de sus discursos, las motivaciones que los condujeron a esas elecciones. Desde esta perspectiva, las elecciones de lengua no pueden leerse exclusivamente como decisiones individuales basadas en preferencias personales, sino como prácticas sociales que, como afirma Bein (2021), están atravesadas por prácticas institucionales que, a su vez, influyen en las representaciones de los estudiantes.

Otro aspecto que queremos recalcar es el valor atribuido al espacio áulico. Las encuestas realizadas nos indicaron que los estudiantes recuperan el aula como lugar privilegiado para aprender. Se otorga así un papel central al espacio de clase y a los docentes, por encima del aprendizaje autogestionado o del uso de aplicaciones. Frente a la pregunta ¿cuál de estas opciones es la que en primer lugar más te sirve para aprender un idioma?, en primer lugar, elegían tomar clases, por encima de ver películas y series, usar el idioma en redes sociales, hablar con otros en esa lengua, escuchar canciones o utilizar aplicaciones como Duolingo. Así lo afirman los estudiantes:

Las clases eran hermosas (Estudiante A)

Lo que me gustó de los cursos es que surge esa necesidad de que vos estudies. En un curso, de alguna manera, eso te obliga y te hace ser muy didáctica. En cambio, cuando querés aprender por vos misma, no siempre aparece esa disposición. En las clases de chino, por ejemplo, nos decían que para la próxima clase teníamos que armar una oración o aprender un carácter, escribirlo. Yo tenía esa obligación de hacerlo. En cambio, si quiero aprender por YouTube o por la televisión, después queda obviamente en mí, pero no siempre me nace. En cambio, si tengo que hacerlo, me da más ganas, sobre todo porque puedo aprender de otra persona y, si tengo dudas, puedo preguntarle (Estudiante F).

Yo creo que el espacio de las clases es necesario y no se puede reemplazar. Creo que toda la disponibilidad que hay hoy en día con internet y demás viene más a complementar o expandir, pero las clases son fundamentales, no solo por el rol del docente, sino también por una cuestión de estructura: uno necesita, o al menos hablo por mí, un espacio fijo dedicado a eso, que si uno es más autodidacta tal vez no siempre logra construirse (Estudiante E).

El año pasado me anoté en chino. Estuvimos cuatro meses y lo hice porque me causaba mucha curiosidad cómo era aprenderlo. Es muy difícil, pero aprendí mucho, me fue muy bien y tuve una experiencia muy buena; además, las profesoras también eran excelentes, así que fue muy lindo (Estudiante C).

¿Lo que más me gustó de las clases? Que era en vivo (Estudiante H).

En suma, el análisis preliminar permite advertir que las elecciones lingüísticas de los estudiantes se sitúan en la intersección entre intereses personales, proyecciones laborales y representaciones socialmente construidas sobre el valor diferencial de las lenguas. Profundizar en estas representaciones contribuye a comprender cómo las políticas públicas de formación en lenguas se articulan —o tensionan— con los imaginarios lingüísticos que circulan entre sus destinatarios y en las instituciones.

Reflexiones finales

El recorrido realizado a lo largo de este trabajo permitió aproximarnos, de manera exploratoria, a las motivaciones y representaciones de los/as estudiantes becarios/as del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras. A partir del análisis de encuestas y entrevistas, fue posible no solo identificar algunos sentidos atribuidos al aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también inscribir esas experiencias en un marco más amplio de políticas públicas destinadas a los jóvenes en la educación superior.

En primer lugar, el análisis invita a reflexionar sobre las políticas públicas que el Estado diseña para las juventudes y sobre los modos en que estas construyen a sus destinatarios. En este sentido, el PFCLE puede leerse no solo como una política lingüística dirigida a la Educación Superior, sino también como una política pública de interpelación juvenil.

En segundo lugar, los resultados permiten advertir que, en el caso de las propuestas virtuales, no alcanza con garantizar formalmente la oferta para asegurar el acceso efectivo. La virtualidad amplía posibilidades, especialmente en términos territoriales pero los problemas en los canales que utilizan las instituciones para comunicarse con los jóvenes muestran la necesidad de pensar cómo acceden jóvenes a la información. Esto implica revisar los canales de comunicación, las prácticas institucionales y las prácticas concretas mediante las cuales los jóvenes reciben y procesan la información.

Asimismo, el estudio permitió mostrar que el aprendizaje de las lenguas extranjeras responde a motivaciones múltiples y no puede reducirse al incentivo económico previsto por el programa ni a una lógica estrictamente instrumental. Si bien en muchos casos aparece asociado a una idea general de mejoras de oportunidades tanto académicas como laborales o de movilidad, también se presenta como un fin en sí mismo, asociado a intereses de distinto tipo (culturales, comunicativos, etc.).

También queremos destacar el valor que los propios estudiantes atribuyen al aula como espacio privilegiado de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Aun en un contexto de creciente expansión de recursos digitales, aplicaciones y formas de autoaprendizaje, las entrevistas muestran que “el aula” sigue ocupando un lugar central en las representaciones sobre cómo se aprende una lengua extranjera.

Finalmente, cabe subrayar que las representaciones sobre las lenguas y sobre los estudiantes a los cuales se dirigen las políticas públicas no circulan únicamente entre los destinatarios de las políticas, sino también en las propias instituciones. Las universidades, los programas y sus funcionarios no son actores neutrales: también portan, reproducen y a veces disputan determinadas representaciones acerca de qué lenguas son valiosas, qué perfiles estudiantiles resultan esperables y qué modos de aprender son considerados legítimos. Por eso, pensar las políticas públicas de formación en lenguas supone también revisar críticamente las miradas institucionales que orientan su implementación.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E., & Bein, R. (Comps.). (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Eudeba.

Bein, R. (2021). ¿Qué idiomas te desagradan? ¿Por qué? Análisis de las representaciones de lenguas en encuestas realizadas a adolescentes argentinos. *Quaderna*, 5. <https://quaderna.org/5/que-idiomas-te-desagradan-por-que-analisis-de-las-representaciones-de-lenguas-en-encuestas-realizadas-a-adolescentes-argentinos/>

Del Campo, N. (2020). Políticas para la democratización en la educación superior: El caso del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (2014–2020). *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 12(20), 61–77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7715672>

Isacovich, P. (2019). *El PROGRESAR y la apuesta por la educación superior como abordaje de juventudes*. *Revista de Política, Derecho y Sociedad*. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/168301/CONICET_Digital_Nro.da20d2f3-a517-4d5b-b835-30e30f9f7adc_B.pdf?sequence=2

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.

Meléndez, C. E., Torres, M. A., & Yuni, J. A. (2020). Análisis del Programa de Respaldo al Estudiante Argentino (PROGRESAR) para la educación superior (2014–2020). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(3), 69–94.

Mendizábal, N. (2018). La osadía en la investigación: El uso de los métodos mixtos en las ciencias sociales. *Espacio Abierto*, 27(2), 5–20.

Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R., & Sáez, F. (2017). Diseños de investigación y muestreo cualitativo: Lo complejo de someter la flexibilidad del método emergente a una taxonomía apriorística. *Investigación Cualitativa en Salud*, 2, 1111–1120.

Rinesi, E. (2016). *Filosofía y política de la universidad*. IEC-CONADU & Universidad Nacional de General Sarmiento.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana. <https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>

Documentación consultada

Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). <http://www.cres2018.unc.edu.ar/historia/cres-2008>

Decreto 84/2014. (2014, 27 de enero). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <http://www.boletinoficial.gov.ar/Inicio/Index.castle>

Decreto 90/2018. (2018, 30 de enero). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/305000-309999/306422/norma.htm>

Programa de Lenguas de la UNSAM. (2022). *Propuesta de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras para beneficiarios de las becas PROGR.ES.AR y de las Becas Estratégicas “Manuel Belgrano”*.

Resolución 61/2021. (2021, 5 de julio). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/350000-354999/351690/norma.htm>

Resolución 70/2020. (2020, 28 de febrero). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226165/20200303?busqueda=1>

Resolución 2321/2022. (2022, 18 de agosto). *Boletín Oficial de la República Argentina*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2321-2022-370213/texto>

Entrevistas citadas

Estudiante A, lengua extranjera alemán, Provincia de Santa Fe. Entrevista personal, 24 de septiembre de 2024.

Estudiante B, lengua extranjera chino, Provincia de Buenos Aires. Entrevista personal, 25 de septiembre de 2024.

Estudiante C, lengua extranjera chino, Provincia de Córdoba. Entrevista personal, 27 de septiembre de 2024.

Estudiante D, lengua extranjera portugués, Provincia de Misiones. Entrevista personal, 27 de septiembre de 2024.

Estudiante E, lengua extranjera portugués, Provincia de Buenos Aires. Entrevista personal, 28 de septiembre de 2024.

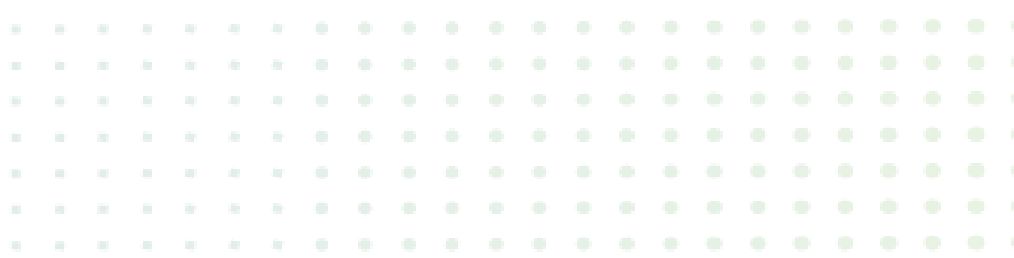
Estudiante F, lengua extranjera portugués, Provincia de Jujuy. Entrevista personal, 26 de septiembre de 2024.

Estudiante G, lengua extranjera inglés, Provincia de La Rioja. Entrevista personal, 30 de septiembre de 2024.

Estudiante H, lengua extranjera italiano, Provincia de Mendoza. Entrevista personal, 1 de octubre de 2024.

Fecha de recepción: 10-03-2026

Fecha de aceptación: 11-05-2026



Los inicios universitarios: un tiempo de enseñanza desde la actitud de hospitalidad.

University Beginnings: a Time for Teaching from an Attitude of Hospitality.

Por Virginia FACHINETTI¹ y Mabela RUIZ BARBOT²

Fachinetti, V. y Ruiz Barbot, M. (2026). Los inicios universitarios: un tiempo de enseñanza desde la actitud de hospitalidad. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 141-154.

Resumen

Este artículo es basado en la investigación “Enseñar en los inicios de las carreras universitarias, sentidos construidos por los docentes” cuyo objetivo fue comprender los sentidos que los docentes atribuyen a la enseñanza en los inicios de la formación universitaria para favorecer la pertenencia de los estudiantes en contextos de masividad. Invita a pensar los inicios desde el lugar del docente, en tanto es quien recibe a los estudiantes que ingresan a la universidad. Para ellos, este momento supone comprender nuevas lógicas institucionales, culturales, disciplinares y profesionales. Considerar estas lógicas en la práctica docente resulta clave para disminuir la desvinculación. Recibir, reconocer y “hospedar” al estudiante delimita la docencia en este tiempo curricular, contribuyendo a la permanencia y pertenencia institucional. Desde esta perspectiva, la enseñanza se comprende como un encuentro subjetivo entre docentes y estudiantes, como construcción de presencias y despliegue de la actitud de hospitalidad. El texto se centra en desarrollar ésta última y sus posibilidades para favorecer la pertenencia y contrarrestar la desvinculación. Estudio con enfoque cualitativo de carácter cuasietnográfico, basado en observaciones de aula y entrevistas a docentes en dos facultades de la Universidad de la República. Los resultados revelan que los docentes despliegan hospitalidad para recibir, acompañar y favorecer la pertenencia de los estudiantes.

Palabras Clave universidad / enseñanza / ingreso a la universidad

¹ Universidad de la República, Uruguay / viloga21@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8476-5518>

² Universidad de la República, Uruguay / mabela.ruiz@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-4025-5214>

Abstract

This article is based on the research project “Teaching at the Beginning of University Programs: Meanings Constructed by Teachers,” whose objective was to understand the meanings that teachers attribute to teaching during the initial stages of university education in order to foster students’ sense of belonging in contexts of mass higher education. The study invites reflection on these early stages from the perspective of the teacher, as the one who receives students entering the university. For students, this moment involves understanding new institutional, cultural, disciplinary, and professional logics. Taking these logics into account in teaching practice is key to reducing student disengagement. Receiving, recognizing, and “hosting” the student defines teaching during this curricular stage, contributing to students’ persistence and institutional belonging. From this perspective, teaching is understood as a subjective encounter between teachers and students, as a construction of presence and as the enactment of an attitude of hospitality. The text focuses on developing this latter concept and its potential to promote belonging and counteract disengagement. The study adopts a qualitative, quasi-ethnographic approach, based on classroom observations and interviews with teachers in two faculties of the Universidad de la República. The results reveal that teachers enact forms of hospitality aimed at welcoming, accompanying, and fostering students’ sense of belonging.

Key words university /teaching / admission to the university

Planteamiento del problema

La Universidad de la República (Udelar) de Uruguay fue creada en 1849 y fue la única universidad pública del Uruguay hasta 2013. Es una universidad pública, autónoma del poder estatal pero financiada por éste, y es cogobernada por estudiantes, docentes y graduados/os. En las últimas décadas, la Udelar ha implementado cambios en su propuesta político - pedagógica para la mejora de la calidad de la enseñanza, una de sus políticas centrales es la promoción del acceso, la permanencia y la culminación de los estudios universitarios. La democratización, como defensa de la igualdad de acceso a la educación universitaria de todos los ciudadanos ha implicado la renovación de la población estudiantil que ingresa y la ampliación de la matrícula. Datos estadísticos proporcionados por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar en 2024, revelan la heterogeneidad de la población ingresante a la Udelar con mayor presencia de mujeres (65%) y se mantiene desde el 2018 el ingreso de estudiantes inmigrantes (2,7%) producto de los movimientos migratorios por situaciones sociales y económicas. A su vez, continúa siendo relevante el ingreso de estudiantes que antes no accedían a la universidad, como aquellos de primera generación de acceso a la formación universitaria en su familia (54%), tal como muestra el último Censo Universitario (2013). Dicho censo permite visualizar la heterogeneidad de los perfiles socioeducativos y en la procedencia demográfica de los estudiantes que ingresan. El crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil posiciona a la Udelar en un escenario de masificación. El concepto de masificación, al decir de Saniz, L. (2007), puede entenderse como la presencia de población numerosa, lo que remite a una perspectiva cuantitativa, o bien, desde otro foco como “enseñanza democrática” (p.66) en tanto busca posicionar a los ciudadanos - estudiantes con las mismas oportunidades de acceso y de aprobación independientemente de su origen social. Si bien ese ha sido el interés con la democratización de la enseñanza parece más pertinente pensar en la generación de prácticas que permitan abordar las desigualdades sociales como movimiento que favorezca la inclusión social. La masificación se identifica como una dificultad a ser abordada por la institución universitaria, por sus docentes y por los propios estudiantes que ingresan. Entre las consecuencias de esta situación se destacan los niveles significativos de desafiliación, principalmente para los cursos de primer año de las carreras universitarias (Diconca et al, 2011).

El estudiante que ingresa y vive la experiencia de masificación, intenta comprender e integrarse a la organización universitaria, en principio desde lugares como el anonimato.

Jóvenes, estudiantes que se enfrentan a una nueva institución educativa masificada con una cultura y comunidad académica específicas y singulares, según el campo disciplinar, con nuevas exigencias e inquietudes. Son, a la vez, jóvenes atravesados por sentimientos de incertidumbre pero también capaces de expresar reclamos en relación a lo que esperan, desean y buscan en y de la universidad.

Por su parte, los estudiantes asignan a los docentes un lugar protagónico y significativo en su formación (Ruiz Barbot, 2016). A partir de las “voces” de los estudiantes, se construye la figura del docente que esperan encontrar: docentes que se acerquen desde su saber y su experiencia, que escuchen, que habiliten el diálogo, que los provoquen, que los encanten y que los reconozcan como sujetos con voz propia, con saberes experienciales provenientes de la trayectoria educativa previa y de inquietudes vinculadas a la situación de clase, en el acceso desigual a la riqueza y a la cultura (Ruiz Barbot, 2016). Ante este planteo y el desconocimiento sobre lo que piensa, siente y hace el docente en los inicios, resulta pertinente abordarlo.

El inicio constituye para el estudiante, el encuentro con lo novedoso y por ello, un tiempo de nacimiento, en el sentido propuesto por Arendt (1996), un tiempo de comprensión de nuevas lógicas institucionales, culturales, disciplinares y profesionales. Es además un tiempo de re-nacimiento para el docente. Recibir y reconocer al nuevo estudiante, así como hospedarlo para contribuir a su permanencia y pertenencia forman parte de lo que involucra la práctica docente en este tiempo curricular. Se entiende que enseñar en los inicios, implica un encuentro subjetivo entre docentes y estudiantes convocados por el estudio, construir presencia y desarrollar la actitud de hospitalidad considerando al estudiante como un extranjero a la institución. Es extranjero quien recién ingresa a la institución, también lo es quien cursó en otra facultad y resulta extranjero a la disciplina, así como el inmigrante. Ante el estudiante extranjero a la institución universitaria y a las lógicas universitarias, disciplinares y profesionales, se

vuelve relevante ampliar y singularizar el conceptualizar la enseñanza en los inicios. Ello contempla el encuentro con el otro (el estudiante) y con lo otro (los saberes), en un espacio de presencias, que junto a la actitud la hospitalidad que despliega el docente resulta significativo para favorecer la permanencia y la pertenencia. Ello adquiere especial relevancia si se considera que el docente constituye el “rostro visible” (Gallardo & Reyes, 2010, p. 79) o como expresan Pierella (2018) y Mancovsky y Mas Rocha(2019) es el actor central, clave de la institución frente a los estudiantes, mediante las prácticas de acogida y de enseñanza. En este artículo , se comparte lo que los docentes relatan y realizan para desplegar dicha hospitalidad.

Antecedentes y fundamentación teórica

El estudio sobre los inicios universitarios es una problemática presente, fundamentalmente, en la región, en función de los cambios, ya mencionados, al ingreso de la formación. Su abordaje implica contemplar aspectos institucionales y de los sujetos que la conforman (estudiantes y docentes). En la región, particularmente en Argentina, se encuentran los estudios de Mancovsky y Mas Rocha (2019), Pierella (2018), Porta y Flores (2017), Aries et al. (2015) y Mariani (2019), que en alguno de los trabajos realizados contemplan la perspectiva docente y su enseñanza en los inicios, constituyendo aportes sustantivos. Estos autores destacan la importancia de la enseñanza y sus estrategias en los inicios y la figura del docente como sujeto significativo en la recepción de los estudiantes. Docentes anfitriones, como los denominan Mancovsky y Mas Rocha (2019), que además de formar acompañan a los estudiantes en su conformación como universitarios y favorecen su permanencia y pertenencia institucional. Se trata de docentes que despliegan una pedagogía de la recepción (Pierella, 2018) o de los inicios (Mancovsky, Mas Rocha; 2019), orientada a acompañar, formar, interesar y guiar al estudiante. La enseñanza se concibe así como una estrategia para favorecer la permanencia, en la que el acompañamiento del proceso de integración social, académica, psicológica y organizacional resulta fundamental (Aries et al., 2015). Mariani (2019) concibe las prácticas de enseñanza como espacios de encuentro con otros y con el saber: encuentros con pares — estudiantes y docentes— que forman parte de lo que se despliega en la enseñanza en los inicios, entendida como un tiempo de encuentro del estudiante extranjero con la universidad, sus lógicas y saberes. Por su parte, el trabajo de Porta y Flores (2017) presenta, desde la perspectiva de los estudiantes, la hospitalidad como un aspecto significativo en el despliegue del modelo didáctico. En Uruguay, Carbajal (2021) desde el concepto de hospitalidad como posibilidad de acogida y reconocimiento al estudiante, concluye - a partir de entrevista a estudiantes - que estos perciben el ingreso a la vida universitaria como una experiencia marcada por una hospitalidad hostil, en tanto se sienten exigidos por la institución sin que se reconozcan los saberes que portan. Correa (2015), al trabajar sobre las representaciones que los docentes construyen sobre su tarea a partir de la distinción entre “buen” y “mal” docente, señala que el “mal” docente se posiciona como poseedor del saber, transmite sin involucrar a los estudiantes y presenta dificultades para enseñar. Asimismo, se lo describe como alguien que no se preocupa ni responsabiliza por el aprendizaje del estudiante, es soberbio, autoritario y sin empatía. En cambio, el buen docente establece vínculo con los estudiantes y se preocupa por transmitir contenidos para la comprensión y el aprendizaje de los mismos. Por otra parte, Plachot (2016) sostiene que es esperable que los docentes que trabajan en los inicios cuenten con sensibilidad, memoria y sentido de aventura para recibir a los estudiantes y favorecer su permanencia.

De la hospitalidad en la enseñanza

Porta y Flores (2017) plantean la hospitalidad como una dimensión ética constitutiva de las prácticas de enseñanza, en tanto en ellas se concreta un encuentro entre seres humanos y saberes. Un encuentro que refiere a relaciones interpersonales donde se producen transformaciones en quienes lo constituyen, dado que hay una mutua afectación. Asimismo, plantean que la actitud hospitalaria comprende posturas de receptividad, disponibilidad, empatía, paciencia y confianza.

Disponibilidad y receptividad refieren a las aptitudes de escuchar, ver y responder al estudiante; hacerlo parte y reconocer su saber y no saber, así como reconocer el saber y no saber de sí mismo

La empatía para Carnap (1990) citado por Porta & Flores(2017) es

... un hacer, no un conocer; más precisamente, es un hacer que produce un sentimiento con el otro y por eso puede conducir a otra actitud práctica, y como consecuencia de ello a una manera diferente de actuar hacia el exterior.”(Carnap, 1990, p. 38)

La paciencia y la confianza como posibilidad de reconocer al otro estudiante, “hacerle lugar”, dar tiempo para comprender y generar un espacio de credibilidad, de respeto que permita al estudiante sentirse invitado a construir conocimiento, a construirse como sujeto académico y profesional.

En esta misma línea, Rodríguez y Silva (2017) también consideran la paciencia, la confianza y la presencia como dimensiones que constituyen y configuran la práctica socioeducativa de los jóvenes.

La presencia como lo que hace al encuentro humano para que acontezca lo educativo. La acción educativa supone la oferta de lazo y experiencia subjetivante...la subjetivación alude a ese proceso a través del cual advenimos como sujetos...vivir con otros que nos afectan y precisamente por eso nos transforma. (p. 66)

Dimensiones de la hospitalidad que permiten construir una práctica de enseñanza donde el encuentro con el otro, la alteridad, el “extranjero” de los inicios pueda ser reconocido, incluido e invitarlo a pertenecer y formar parte de la vida universitaria.

Extranjero, en tanto desconoce la universidad y sus lógicas. Un estudiante, por tanto vulnerable por no saber, por no comprender totalmente y experimentar cierta soledad al no conocer – o conocer poco- a otros. Debe comprender la universidad y conocer a otros para transitar, para estudiar. Los inicios constituyen un tiempo donde el estudiante ingresa a un nuevo mundo, una nueva vida -la académica- y se encuentra con lo novedoso. Lo novedoso, tomando a Arendt (1996), posiciona a los sujetos en el nacimiento, en el comienzo de lo universitario.

El ingreso a la universidad, es un comienzo, un nacimiento como estudiante universitario, que implica construir una nueva forma de estar en el mundo, una nueva identidad desde lo novedoso y desconocido a descubrir. Un descubrimiento que sería bueno acompañar, mostrar e invitar a ser parte, pertenecer. En ese momento curricular se pone en juego la articulación entre el desarrollo y posicionamiento individual como universitario y la invitación institucional y de los sujetos docentes, en particular, de dar la bienvenida receptiva y de brindar los saberes necesarios para ingresar y ser parte. La pertinencia de otro que conoce y reconoce la institución, lo específico de la formación y puede compartir para acompañar e interesar a pertenecer.

Como expresa Suárez (citado en Mancovsky & Mas Rocha, 2019):

...si bien en un nacimiento siempre hay una instancia de individuación, cada uno está solo o sola allí naciendo; en un nacimiento alguien está esperando recibir al recién nacido. Entonces empiezo la clase desde ese entusiasmo, desde el entusiasmo de quien sabe que puede nacer, de quien intuye que tiene una oportunidad. La instancia de nacimiento siempre supone una gran apertura hacia lo creativo, porque lo novedoso es creativo más allá de su voluntad. (...) Quizá mi trabajo tenga que ver con esto, con la responsabilidad de acompañar a “bienvenir” en este nacimiento. (p.166)

El estudiante ingresa y se encuentra con la aventura de formarse en el marco de ciertas lógicas (universitaria, institucional, disciplinaria, profesional) y por ello debería poder comprenderla y otorgarle un sentido. Esteban Bara (2022) plantea la necesidad que los estudiantes vivan la universidad y no solo pasen por ella, que la universidad pase por ellos/as y genere experiencia, como expresa Larrosa (2003), en tanto se vive y deja sus huellas a cada uno. La vida universitaria es estar un tiempo, años en la universidad y obtener un título; es transitar por diversas

actividades académicas o sociales, pero también es reconocer un tiempo de transformaciones personales y encontrarse con la posibilidad de mejorar el mundo o de buscarlo.

Por tanto, la actitud hospitalaria que desarrolla el docente implica, a su vez, acompañar al estudiante a lo largo de su tránsito formativo, pero en los inicios toma el sentido singular de acompañar, bienvenir y recibir al recién ingresado, al extranjero.

Así, la hospitalidad en la enseñanza se configura a partir de las dimensiones de receptividad, disponibilidad, empatía, paciencia, confianza, presencia y acompañamiento al estudiante.

Diseño y metodología

Se realizó un estudio de carácter cualitativo con enfoque cuasi etnográfico (Silva & Burgos, 2011) que implicó observar aulas universitarias para comprender la enseñanza en los inicios, contemplando una enseñanza pre pandemia y otra en pandemia. Los estudios cualitativos al decir de Vasilachis (2006) buscan comprender y hacer significativo el caso individual desde un marco teórico y permite construir “nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, explica, elucida, construye y descubre” (p. 29). El enfoque cuasi etnográfico presenta la flexibilidad necesaria para desarrollar la investigación en un contexto conocido y atender los criterios de tiempo, formas de permanecer en el campo y lograr una descripción densa. El tiempo en la cuasi etnografía plantea la posibilidad de observar, registrar, interpretar en un tiempo mínimo y no prolongado, suficiente para lograr información idónea para dar cuenta de los objetivos planteados (Silva & Burgos, 2011; Hine, 2004). En este caso, el tiempo fue acotado y delimitado por los tiempos curriculares de las aulas del primer semestre seleccionadas. Así, se observaron las aulas durante cuatro meses. Otros criterios del tiempo son la intermitencia y selectividad que tienen ver con las posibilidades de realizar el campo de acuerdo a las condiciones, el contexto o a la propia investigación. La intermitencia se plantea en las observaciones ya que contó con algunas interrupciones, por ejemplo, por feriado, por falta del docente o por actividades gremiales.

Lo selectivo permite determinar características específicas para el trabajo de campo, como permanecer durante tiempos diferentes, de acuerdo con lo que acontece en el aula. Por ejemplo, ingresar posteriormente a observar un aula no prevista inicialmente, como resultado de lo identificado en aquellas en las que ya se realizaba el trabajo de campo. Se realizó un registro considerando las dimensiones ya estipuladas y nuevas dimensiones que surgían de los sucesos del aula. La descripción densa en estudios cuasi-etnográficos es entendida como la definición de cultura de Geertz (1987, como se citó en Silva & Burgos, 2011), es decir como una urdimbre de significaciones y su comprensión es por medio de interpretaciones. Así, la cultura o culturas comprendida fueron las aulas en el marco de cada institución donde se desarrolla el estudio, cada aula genera sus significaciones; dadas, a su vez por cada institución (Facultad de Psicología y Facultad de Medicina) y su historia; así como por la Universidad. Se realizó una descripción exhaustiva pero selectiva, es decir se co - construyo conocimiento desde el foco, el problema y no de forma holística pero sí atendiendo posibles incidencias de lo institucional. En el enfoque cuasi etnográfico virtual se toman los mismos criterios metodológicos (tiempo, modos de permanecer en el campo, descripción densa) pero se contempló que fueron aulas mediadas por la tecnología, las relaciones entre sujetos, la comunicación y lo vinculado a los tiempos y espacios.

Se comprendió cómo los docentes significan la enseñanza en los inicios y cómo la desarrollan. Es decir, cómo es el encuentro entre sujetos y entre sujetos y saberes en la enseñanza. Así como las características que toma su enseñanza ante el encuentro con la alteridad, el estudiante y los saberes en los inicios de la formación en espacios físicos y virtuales.

El trabajo de campo se realizó en dos Servicios del Área Salud de la Udelar: Facultad de Medicina y Facultad de Psicología, porque sus formaciones están principalmente orientadas a lo profesional. En el campo de la salud, lo profesional necesariamente involucra a un “otro” (paciente, comunidad, etc); por tanto pensar la formación a partir del encuentro con ese otro y sus formas de relacionamiento intersubjetivamente resultó relevante también en los

inicios porque el estudiante comienza a vincularse con su futuro quehacer profesional. Asimismo, la selección de estos servicios respondió a que ambos presentan una elevada matriculación estudiantil y, por tanto, una situación significativa de masividad en los inicios. Por otra parte, se trata de servicios universitarios que cuentan con trayectorias institucionales diferentes como facultades autónomas. La formación en Psicología como servicio independiente se inicia en 1987 con la creación del Instituto de Psicología de la Udelar, asimilado a Facultad (FP) y adquiere estatuto de Facultad en 1994. En cambio, la Facultad de Medicina (FM) fue fundada en 1875; lo que implica una diferencia de más de cien años en la trayectoria formativa. No obstante, ambas se encuentran en condiciones comparables si se considera el número de estudiantes que ingresan: Facultad de Psicología (2185) y Facultad de Medicina (2225) en el 2019, (Udelar, DGPlan, 2019).

Se realizó un muestreo teórico. El proceso de selección de las Unidades Curriculares (UC) se construyó a partir del planteamiento conceptual elaborado. En cada Facultad se seleccionaron UC del primer semestre, considerando que incluyeran contenidos vinculados a las tres lógicas consideradas: universitaria, disciplinar y profesional. En total se observaron seis aulas correspondientes a seis UC (tres de cada Facultad). Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y la entrevista en profundidad con docentes.

La observación permitió obtener información en la cotidianeidad del aula, de la enseñanza, la participación de los estudiantes y las relaciones que se da entre ellos; entre ellos y los saberes. Se realizó un registro abordando las tres grandes dimensiones (encuentro intersubjetivo, presencia y hospitalidad) y en sus definiciones teóricas, plasmadas en una guía de observación. Asimismo, se realizaron entrevistas en profundidad a los docentes responsables de la enseñanza en las aulas observadas. Al seleccionar los grupos a observar, se consideró que contarán con docentes de distintos grados (1, 2, 3), de ambos sexos, con formaciones disciplinares diversas a nivel de grado, con y sin estudios de posgrado, y con antigüedad laboral de entre 4 y 10 años. Las entrevistas permitieron acercarse a lo que los docentes piensan y expresan acerca de la enseñanza y a cómo comprenden y desarrollan los encuentros formativos. Estas partieron de una consigna general y el guión abordó las temáticas de hospitalidad, encuentro intersubjetivo y presencia. Por su parte, las observaciones permitieron comprender qué hacen, cómo lo hacen y los vínculos que se generan en el aula. El proceso de coconstrucción de los datos y su análisis implicó, en una primera etapa un análisis progresivo y, al finalizar el trabajo de campo, un análisis intensivo. El análisis constituyó un proceso complejo que implicó tejer una urdimbre de aspectos teóricos y empíricos. De esta forma, se elaboraron nuevas conceptualizaciones sobre el objeto de estudio, intercalando períodos de trabajo de campo con períodos de análisis, lectura teórica, elaboración conceptual y construcción de categorías. La interpretación y comprensión de lo coproducido se realizó mediante categorías de análisis construidas a partir del referencial teórico –dimensiones previamente elaboradas–, de lo surgido en el trabajo de campo y de la posterior relectura de las notas de observación, de las entrevistas a docentes y de los registros de la investigadora. Las categorías de análisis se construyeron a partir de las dimensiones teóricas elaboradas. Así, por ejemplo, la categoría “La hospitalidad en la enseñanza en los inicios” presenta como subcategorías: disponibilidad, empatía, receptividad, paciencia, confianza, bienvenido y acompañar.

Resultados

En este apartado se presenta la enseñanza que despliegan los docentes en las aulas de inicio, desde la actitud de hospitalidad. El análisis se organiza a partir de las subdimensiones que sostienen dicha actitud y surgidas de las conceptualizaciones: el bienvenido, el acompañar, la responsabilidad y disponibilidad, la confianza, la empatía y la paciencia.³

³ Las citas del relato docente se identifican con la letra E, seguida de un número que permite diferenciar a cada entrevistado/a. En cambio, al traer aspectos de la observación se explicita.

Bienvenir y acompañar

Dar la bienvenida implica presentar saberes, formas de estar y ser en la universidad. Así como transmitir, compartir, interesar y, mostrar el mundo para invitarlos a formarse y construir su propio trayecto académico “... Esa cuestión de darles la bienvenida, darles el espacio, darles todo, pero también lo que sucede ahí adentro, lo que va a suceder y cómo van a ser las cosas y sin desmotivarlos...”E5

En el bienvenir para interesar también se produce el acompañar para comprender lo académico, lo universitario, la disciplina y expresan que es acompañar desde el vínculo pedagógico que los encuentra, no desde la amistad sino desde la referencia.

...obviamente trato siempre de acompañarlos lo más que pueda académicamente o de, si tienen un problema, intentar averiguar cómo pueden solucionar ese problema en el ámbito de la facultad o bueno, explicarles que se tienen que tomar el ómnibus o cómo llegar a X, que íbamos a tener una clase presencial. Pero cercanos con el respeto que se merecen. No voy a ser su amiga ni mucho menos, pero sí que me encuentren como un referente que puedan venir sin ningún problema. E4

...tratar de acompañar, cuando ves alguna dificultad. Pero hasta ahí, no generar otro vínculo que no sean los pedagógicos. E6

Acompañar en los inicios, en un espacio intersubjetivo donde circulan saberes, favorece que el estudiante comprenda su lugar como estudiante, a encontrar sus recursos, desde el respeto y reconocimiento. En las observaciones fue posible identificar formas de acompañamiento, que permitieron romper con el anonimato, en las que el docente actuaba de referencia desde un lugar de disponibilidad. Si bien no es posible acompañar a todos los estudiantes de forma singularizada, estos reconocen la presencia de un docente disponible. Bienvenir es estar para recibir, esperar y acompañar, en algunos casos, desde la singularidad y, cuando no es posible, se identificaron estrategias del docente que lo favorezcan, como el trabajar en grupos con pares.

Por otra parte, al acompañar se despliega en el encuentro pedagógico entre sujetos, una dimensión afectiva que implica la presencia afectiva por lo que los encuentra en el aula: el estudio y la formación. Esto tiene que ver con el respeto por el otro, su reconocimiento y valoración de la diferencia, condiciones que posibilitan un proceso de construcción mutua. Al respecto una docente expresa:

...tengo el corazón acá [...]hay algo que se mueve, que es como un, yo no sé, creo que podríamos decir que es del orden del vínculo que se entabla con los estudiantes; pero hay algo afectivo que es muy genuino, que no lo podría categorizar en los afectos que uno entabla o a nivel familiar, o a nivel, es distinto, pero es algo que es, no sé, no sé cómo, pero es como del acompañamiento del crecimiento y la libertad, que no siempre en la familia lo encontrás, que no siempre en los vínculos afectivos, pero en una relación así, docente - estudiante, se da. E1

Al decir “tengo el corazón acá”, se expresa la pasión e interés por enseñar y desde ese posicionamiento construye el vínculo con los estudiantes. Un vínculo donde se reconoce a otro distinto y a la vez, con intereses que los unen, produciéndose en el aula un espacio de intercambio donde ambas partes son afectadas, donde cada uno tiene algo para dar y recibir. El reconocimiento como afecto instala una forma de acompañar para la pertenencia.

La virtualidad en pandemia provocó la búsqueda de diversas formas de enseñar, de acompañar y de estar.

...yo me sentaba al lado, me ponía al lado y le decía dibújalo vos y algo que encontré, que me dio mucha gracia, pero en la virtualidad no es lo mismo pero yo les decía a ellos que escribieran en el cuaderno, se sacaran una foto y me lo mandaran. Eso les encantaba. Y es casi lo mismo que sentarse al lado de ellos. Claro, el tema es que si tenés 40 y te mandan 40 mails cada, yo decía bueno, vamos viendo alguno, porque era imposible, me llenaban la casilla. Pero en realidad, eso estaba bueno, porque ellos quieren que vos le mires su cuaderno, ellos quieren que vos te sientes al lado. La virtualidad es difícil, la verdad. E6

En la virtualidad, también, se buscaron formas de enseñar, modalidades para lograr la cercanía, el acompañamiento necesario para lograr la presencia del estudiante, pero también la del docente. Se buscaba la proximidad y reconocer a los estudiantes desde sus producciones, como fueron las tareas pedidas (el dibujo en el cuaderno, la foto por mail en tiempo de virtualidad). El envío por mail de la tarea es una forma para acercarse al estudiante, de estar y acompañar. Una forma de trabajar cercano al otro, atendiendo lo que el estudiante hace, dedicarle atención y acompañar. Es una forma de estar por medio del diálogo que se produce por la escritura o por diversas producciones que se realizan. Se producen otras formas de acompañamiento mediante la tarea con la consigna, la producción como tal y la devolución posterior. Es una forma de acompañar que no es en la inmediatez sino en un tiempo posterior donde se reconoce lo que el estudiante produce.

Disponibilidad y receptividad.

La disponibilidad y la receptividad presentes en la enseñanza favorecen el dar lugar al estudiante, se lo reconoce y, desde allí, construir las modalidades, compartir saberes para provocar el estudio y la formación. Contar con un docente disponible y receptivo en los inicios permite que el estudiante se sienta reconocido e invitado a ser parte. Las formas que los docentes desplegaron en las aulas observadas, así como en sus relatos revelan que el intercambio, la escucha y la atención al estudiante y a lo que acontece en el encuentro colaboran a la formación. El diálogo conforma aulas disponibles a experimentar, a estar y con ello se construye el interés por formar parte, por estudiar y por habitar ese espacio.

Las modalidades de enseñanza – visualizadas en las observaciones- proponen el intercambio entre docente y estudiantes y entre estudiantes, tanto en las aulas presenciales físicas o virtuales. En algunas aulas el intercambio se desarrolla mientras se trabaja el tema del día, en otros casos, el docente presenta el tema y luego proponen instancias de intercambio. En el primer caso, los docentes se muestran disponibles y a la vez receptivos a lo que va aconteciendo mientras trabajan el tema, van respondiendo o modificando su organización en función de lo que acontece en el encuentro. Como ejemplo, cuando estudiantes expresan que no se escucha lo que dice, la docente interrumpe el desarrollo previsto y plantea posibles alternativas para superar las dificultades. En el segundo caso, se genera un tiempo específico en que el docente está disponible y receptivo a lo que los estudiantes plantean.

Otro aspecto identificado es la promoción de diferentes formas de intercambio. Los docentes contemplan modalidades sincrónicas para responder consultas tanto orales en lo físico como en lo virtual y, en este último caso también atienden las preguntas realizadas a través del chat y en formas asincrónicas. Las asincrónicas tienen que ver con proponer a los estudiantes continuar el intercambio mediante las modalidades de foro o mensajería que el Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA) habilita o proponer el mail para realizar preguntas. “Utilicen medios como los foros o los mensajes en EVA como posibilidades para presentar dudas”; “...les genera dudas, escriban un mail...”(E2)

En algunas aulas es posible reconocer que el docente está disponible para que los estudiantes propongan diferentes temas a trabajar, que pueden ser académicos, organizacionales o sociales como cuestiones informativas del curso, del uso de EVA y conceptuales.

Otra forma de receptividad docente identificada es la atención al momento curricular del estudiante y a las tareas que tienen..“están con mucha cosa por lo que no quiero mandarles tarea así descansan y tomamos 10 minutos la próxima para terminar”(E4)

Estar para el estudiante, escucharlo y atender sus pedidos o dificultades – explícitas, como las preguntas que realizan o implícitas, como las que se manifiestan en las actitudes o en las producciones escritas- constituyen una modalidad de construir la enseñanza y la docencia. Responder las preguntas, así como promover que estas se formulen, habilita los procesos formativos y da lugar al otro para que se forme. La formación se produce de manera individual, pero también en lo colectivo, en tanto las dudas se trabajan en el aula. Los docentes explicitan que la disponibilidad en el inicio se construye desde la presencia, desde el estar “tenes que estar ahí todo el tiempo”; “siempre estoy ahí”. El docente tiene que estar porque ellos habitan el aula “no hacen la plancha”(E2), porque “tienen todo a flor de piel” (E4) es decir, circula una sensibilidad, una atención particular, en el intento por comprender y apropiarse de las diversas lógicas universitarias. Estar porque los estudiantes también están y muestran interés. Estar para que los estudiantes los reconozcan como referentes.

La empatía

La empatía se entiende como el sentimiento de identificación con algo o alguien. La identificación desde la concepción psicoanalítica es el proceso psicológico por el cual un sujeto toma, se apropia de un aspecto o atributo de otro y se transforma total o parcialmente (Laplanche & Pontalis, 2004/1971). La identificación constituye al sujeto y las sucesivas identificaciones conforman su personalidad. Se produce un proceso de internalización de objetos o condiciones, de aspectos de sujetos del afuera y pasan a formar parte de su yo, de su personalidad. En este sentido, puede pensarse cómo ciertas situaciones y modalidades docentes, así como el vínculo con el saber que se construye en el aula, contribuyen a conformar la identidad del estudiante universitario y a generar interés por la materia de estudio. Freud (1973/1921) señala que la identificación tiene tres funciones, aquí se recuperan dos, por un lado, como forma originaria de lazo afectivo con el objeto y, por otro, como percepción o reconocimiento de algún elemento en común. De este modo, la identificación permite al sujeto saber quién es y qué quiere, posibilitando su posicionamiento respecto a sus acciones y elecciones, con efectos en el ser, el querer y el hacer. Desde esta perspectiva, los estudiantes ante el despliegue de la empatía pueden generar lazos con la institución y con la disciplina, formarse y posicionarse como estudiantes. Stotland (1969 citado en Fernández, et al., 2008) define la empatía como “la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción” (p.272). Empatizar implica reconocer al otro en su experiencia y en su situación. Cuando los docentes atienden, conocen y comprenden lo que le pasa al estudiante en el encuentro pedagógico -desde dimensiones cognitivas, sociales y emocionales- despliegan empatía. Esto supone saber qué sucede, escuchar y comprender lo que los estudiantes dicen y hacen, con el fin de revisar y transformar su práctica para favorecer la formación. Desde una perspectiva relacional, la empatía que despliega el docente en el encuentro intersubjetivo del aula no solo refiere al conocer, sino también a una forma de relacionarse. Relacionarse desde la disponibilidad y la atención a lo que acontece en el aula. Reconocer lo que le pasa al estudiante es hacerlo presente e invitarlo a pertenecer, a formarse y construirse como sujeto universitario. Rossado (2016) sostiene que la relación entre el estudiante y el docente “puede ser decisiva para mejorar su desempeño en el aula” (p.207). En este sentido, la empatía docente remite a comprender, a estar con el estudiante, a estar atento y a construir propuestas de enseñanza que favorezcan la formación y la pertenencia.

...que me importen, que noten que me importan, porque me importan los estudiantes, obviamente que me importan los estudiantes. Pero creo que con cierta seriedad (...) tratar de que ellos se sientan cómodos, con algún lenguaje relativamente cómodo, que sientan que es un espacio que pueden ir, más allá de aprender. Y para mí, ahí es cuando lográs que se enganchen, que ellos quieran seguir yendo y que les guste la clase (...) tratar de tener empatía. Porque es verdad, ellos no saben. Trato de ponerme en esa situación y decir bueno, es verdad, ellos no saben esto y le estamos dando, sobre todo, en este segundo semestre, le estamos dando un montón de información. E6

Otro aspecto que los docentes mencionan es ponerse en el lugar del estudiante que ingresa “Trato de ponerme en esa situación”; “conectar con”(E2, E3). Esto abarca reflexionar sobre el lenguaje a utilizar, sin dejar de introducir al

estudiante al mundo universitario, así como pensar estrategias que faciliten sentirse recibido , hospedado. La empatía resulta central para *conectar* con el estudiante, quien llega con interés, pero desconoce la universidad y sus lógicas. Por ello, transmitir el interés por acompañar el proceso formativo y el amor por los estudiantes -en tanto- "*le importan*" y los reconoce en su presencia. Son docentes que les interesa que permanezcan y que se enamoren de la formación.

Algo del amor por la universidad, la profesión y la disciplina necesita estar presente en el aula para que se provoque la formación, En la medida que el docente ama lo que hace, se apasiona y "se interesa por los estudiantes" también expresa amor por ellos. Simons y Masschelein (2014) tomando a Geerinck (2011) dicen que "...el conocimiento y la metodología son importantes pero también lo es el amor y el cuidado" (p.71) y agregan que "...el amor que tiene que ver con hacer escuela se describe como amor por la materia de estudio (o por el mundo) y amor por los estudiantes "(p.72). Así, el docente enseña tanto por el amor a la materia como al estudiante. El amor docente se expresa en pequeños gestos, en las formas de hablar y escuchar, en la atención y comprensión de los estudiantes y en el compartir la pasión por el saber y la universidad, posibilitando así la construcción de la identidad y la pertenencia.

La confianza constitutiva de la hospitalidad en los inicios

...confianza... entre docentes y estudiantes o entre pares, por ejemplo, pero en ambos casos me parece que facilita el compromiso. E2

...hay que tener confianza con los estudiantes, que ellos puedan sentirse libres de preguntar, que yo siempre les digo que ninguna pregunta es tonta, a veces me dicen ay, voy a hacer una pregunta boba, porque no entiendo; no, vos pregunta, y después, si se equivocan, no importa y el conocimiento lo vamos a construir entre todos. Me parece que tiene que estar la confianza de que se sientan en la libertad de preguntar lo que crean pertinente, más allá de si es algo muy sencillo o muy simple, me parece que está bueno. E4

La confianza, pensada como constitutiva de la relación pedagógica, se configura dialécticamente entre estudiantes y docentes. Refiere a una postura ética que, en los inicios de la formación, habilita la posibilidad de poner a disposición y transmitir algo de la herencia cultural para que los ingresantes puedan comprender y apropiarse del mundo. A su vez, la confianza favorece la construcción de lazos que permita a los estudiantes de inicio sentir la universidad como un lugar posible de habitar. Esta se genera en la relación entre sujetos, en el encuentro, en las formas de comunicarse, de reconocerse, de ingresar y recibirse entre docentes y estudiantes mediados por la institución y sus políticas, sus estrategias.

Los docentes entienden que provocar la formulación de preguntas permite que el conocimiento se construya entre todos y que, para ello, es necesario construir confianza. Otra forma para favorecerla es el tipo de lenguaje que se utiliza "coloquial", "cómodo". Un lenguaje que, sin perder lo académico, resulte accesible. Se observa y los docentes relatan que una comunicación comprensible y que genere cercanía, también incide. Estas formas de comunicación y de uso del lenguaje, sostiene y provoca al estudiante a permanecer.

El estudiante en los inicios está naciendo (Arendt,1996), y construyendo su identidad como estudiante y, por ello, para permanecer necesita confiar en los docentes que los reciben. El estudiante requiere de un otro que le muestre el mundo, lo reciba y lo acompañe para permanecer, ser parte y formarse. En la medida en que el docente otorga confianza al estudiante, éste irá teniendo confianza. Desde allí, el estudiante en el encuentro con el docente cree en él, en su propuesta, en lo que despliega desde el lugar que ocupa, como portador de un saber a compartir, que invita a descubrir y comprender. De este modo, se favorece la construcción de la confianza para que el estudiante sienta posible el formarse. El establecimiento de la confianza es un proceso gradual que permite reforzar la posición del estudiante como tal "se sientan en la libertad de preguntar", "que ellos se sientan cómodos (...) que pueden ir, más allá de aprender". La escuela, la universidad es el lugar y el tiempo para el estudio (Simons y Masschelein,

2014) y en las aulas se produce el encuentro entre sujetos y de estos con los saberes. La presencia de estudiantes y docentes está signada por el estudio de saberes que es aquello que tienen en común. Reconocer lo común que afianza la relación pedagógica es lo que da confianza para dejar fluir el deseo, el interés de conocer, comprender para formarse y a la vez para ser estudiante universitario, ser académico, profesional. Reconocerse en el interés por la materia de estudio, es confiar en lo que acontece en el encuentro desde el saber y las modalidades docentes. Esta identificación con lo común contribuye a la conformación del estudiante universitario y estudioso, habilitando la pertenencia. Desde esta perspectiva, la confianza es constitutiva de la enseñanza y, en los inicios, un pilar central de la actitud de hospitalidad.

Se identifican diversas formas de favorecer la confianza de los estudiantes o explicitar la confianza que se tiene en ellos: promover la participación en el tratamiento de los temas, generar las condiciones para que participen todos reconoce su derecho a expresar lo que piensan y sienten, y confiar en sus saberes y en su capacidad reflexiva.

La paciencia constitutiva de la hospitalidad se hace presente cuando el docente favorece la participación y espera, con confianza, que los estudiantes puedan expresarse. Implica respetar los tiempos que estos necesitan para posicionarse como estudiante universitario, y asumir una postura crítica, participativa y para ello, es necesario que comprendan y sentirse parte.

La paciencia también se expresa al dar tiempo para que el estudiante vaya apropiándose de las lógicas universitarias, sus formas de expresión, de presentación de trabajos y de estudio. Esperar es compartir y dar tiempo para que este proceso psico sociocognitivo se desarrolle. Este proceso se da mientras el estudiante se enfrenta simultáneamente a dimensiones psicológicas,- temores y ansiedades (Ruiz Barbot, 2016)-, sociales – nuevas formas de vinculación, nuevos sujetos con quienes interactuar (Johnston, 2013; Dubet, 2005)- y cognitivas- nuevos saberes disciplinares, de escritura académica, etc.-. Esperar y dar tiempo como partes constitutivas de la paciencia resultan esenciales, ya que el estudiante necesita tiempo para reflexionar.

Conclusiones

El estudio devela que, en los inicios de la formación universitaria, los docentes incorporan en sus prácticas de enseñanza la hospitalidad como actitud orientada a favorecer la permanencia y pertenencia de los estudiantes. Se trata de docentes que acompañan desde un lugar de referencia, mediante el despliegue de cercanía y afecto, entendido este último como reconocimiento y respeto del estudiante y por su saber. Dicho acompañamiento, también se expresa a través de las estrategias pedagógicas que se proponen. La disponibilidad y receptividad propias de la hospitalidad implican la escucha atenta del estudiante y de lo que acontece en el aula, así como generar instancias de diálogo e intercambio tanto en los encuentros de modalidad presencial, como virtual. Una forma de promover este intercambio, reconocida tanto en las observaciones y en los relatos docentes, es promover la formulación de preguntas y la construcción de respuestas, desde el docente y entre los pares. Otro aspecto de la hospitalidad es la empatía docente, que se hace presente en la escucha y en la atención al estudiante para pensar y construir la enseñanza. El uso del lenguaje emerge como un elemento relevante para la permanencia: emplear un lenguaje académico pero accesible provoca al estudiante y lo convoca a ser parte. La confianza, al constituir la relación pedagógica, favorece el establecimiento de lazos con el saber, la disciplina y la institución, y contribuye, también a la construcción del estudiante como sujeto universitario. Supone poner al estudiante en contacto con la posibilidad de ser y pertenecer. Por último, la paciencia implica esperar y dar tiempo para que el proceso formativo se despliegue. En síntesis, la actitud hospitalaria del docente en los inicios es relevante para promover la permanencia y construir la pertenencia de ese estudiante “extranjero” a la institución, para facilitar y construir su trayectoria universitaria y disciplinar.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro* (pp. 185–208). Península.
- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K., & Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina: Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47–69. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100004
- Carbajal Toma, S. (2021). *El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (2007–2017)* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2070/te.2070.pdf>
- Correa, N. (2015). *Docencia y enseñanza universitaria: Un estudio sobre las representaciones de los docentes de la carrera de Contador Público* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy>
- Diconca, B., et al. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1). <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>
- Esteban Bara, F. (2022). *Bienvenidos a la universidad*. IDP/ICE–UB Octaedro.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284–298.
- Freud, S. (1973). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas* (Vol. 3, 3.ª ed.). Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1921).
- Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: Arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/152>
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad: Una experiencia positiva de transición*. Narcea.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis* (6.ª reimp., bajo la dirección de D. Lagache). Paidós. (Trabajo original publicado en 1971).
- Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona. http://www.ses.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Mancovsky, V., & Más Rocha, S. M. (Eds.). (2019). *Por una pedagogía de los “inicios”: Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Biblos.
- Mariani, E., Morandi, G., & Ros, M. (2019). La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: Un análisis de las perspectivas de docentes de primer año. *Trayectorias Universitarias*, 5(8), e003. <https://doi.org/10.24215/24690090e003>

Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores: Políticas de recepción, enseñanza y currículum. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 28(2), 33–48. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200004

Plachot, G. (2016). Intención de cuidado en definiciones de diseño curricular. En *III Seminario Internacional de Intercambio de Experiencias e Investigaciones sobre Egreso Universitario y II Seminario Internacional sobre Trayectorias en la Educación Superior* (Facultad de Veterinaria, Universidad de la República).

Porta, L., & Flores, G. (2017). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 15–31.

Rodríguez, C., & Silva, D. (2017). *Adolecer lo común*. MIDES.

Rossado Espinoza, V. (2016). Enseñanza en la era digital: La empatía docente y el aprendizaje colaborativo. En *XX Congreso de la Iberoamerican Society of Digital Graphics (SIGraDi 2016)* (9–11 de noviembre).

Ruiz Barbot, M. (2016). *¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación* (Informe final Proyecto PIMCEU 2013–2016). Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Saniz Balderrama, L. (2007). Universidad y masificación: Acepciones y consecuencias de una realidad del siglo XXI. *Punto Cero*, 12(14), 65–70.

Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Silva Ríos, C., & Burgos Dávila, C. (2011). Tiempo mínimo, conocimiento suficiente: La cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10(2), 87–108. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasVol10-Issue2-fulltext-146>

Universidad de la República. Dirección General de Planeamiento. (2019). *Ingresos de estudiantes*. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/estudiantes/estudiantes-de-grado/ingresos/>

Universidad de la República. Dirección General de Planeamiento. (2024). *Informe del relevamiento continuo de estudiantes*. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/33/2025/06/Infografia-FORMA-ESTUDIANTES-2024.pdf>

Universidad de la República. (2013). *VII censo de estudiantes de grado 2012*. <https://www.universidad.edu.uy>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Fecha de recepción: 02-03-2025

Fecha de aceptación: 15-02-2026

Perfil del ingresante y del egresante: análisis de un profesorado de educación física en la Argentina.

Profile of Incoming and Graduate Students: Analysis of a Physical Education Teaching Program in Argentina.

Por Graciela Silvina ARECES¹, Martín Gustavo FARINOLA² y Ianina TUÑÓN³

Areces, G.S., Farinola, M. G. y Tuñón, I. (2026). Perfil del ingresante y del egresante: análisis de un profesorado de educación física en la Argentina. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 155-168.

Resumen

En Argentina, las tasas de egreso universitario son bajas y, en carreras como el profesorado en Educación Física (EF), la cantidad de ingresantes supera ampliamente a la de egresantes. Este estudio tuvo como propósito analizar y comparar los perfiles de ingresantes y egresantes de la carrera de Profesorado en EF de la Universidad Nacional de La Matanza, identificando variables asociadas a la finalización de los estudios. Se llevó a cabo una investigación de tipo exploratorio y descriptivo, de corte transversal, basada en una encuesta auto administrada, aplicada entre 2021 y 2022 a una muestra no probabilística de 222 estudiantes (122 ingresantes y 100 egresantes). El cuestionario relevó información sociodemográfica, socioeconómica, educativa y deportiva personal y familiar. El análisis incluyó comparaciones bivariadas y un modelo de regresión logística. Los resultados muestran que, si bien ambos grupos presentan perfiles sociodemográficos similares, los/as egresantes se diferencian por una mayor proporción de hogares con alto clima educativo y por contar con antecedentes familiares en el deporte competitivo. El modelo multivariado confirma que la experiencia deportiva competitiva en al menos uno de los padres incrementa la probabilidad de egresar. Estos hallazgos sugieren que el egreso podría estar vinculado con ventajas socioeducativas y con la socialización temprana en contextos deportivos competitivos, aportando evidencia para el diseño de políticas institucionales orientadas a fortalecer la permanencia y la graduación.

Palabras Clave educación física / trayectorias familiares / clima educativo / ingresantes / egresantes.

¹ Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / gareces@unlam.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0003-2968-199X>

² Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / mfarinola@unlam.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0003-1232-6190>

³ Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / itunon@unlam.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-9862-0878>

Abstract

In Argentina, university graduation rates are low, and in programs such as the Physical Education Teaching degree (PE), the number of incoming students far exceeds the number of graduates. This study aimed to analyze and compare the profiles of incoming students and graduates of the Physical Education Teaching degree at the National University of La Matanza, identifying variables associated with degree completion. An exploratory and descriptive investigation was carried out, with a cross-sectional design, based on a self-administered survey conducted between 2021 and 2022 with a non-probability sample of 222 students (122 incoming and 100 graduates). The questionnaire collected information on sociodemographic, socioeconomic, educational, and personal and family sports backgrounds. Data analysis included bivariate comparisons and a logistic regression model. The results show that, although both groups have similar sociodemographic profiles, graduates differ in having a higher proportion of households with high educational climate and in having family backgrounds in competitive sports. The multivariable model confirms that competitive sports experience in at least one parent increases the probability of graduating. These findings suggest that degree completion may be linked to socioeducational advantages and early socialization in competitive sports settings, providing evidence to inform the design of institutional policies aimed at strengthening retention and graduation.

Key words physical education / family trajectories / educational climate / incoming students / graduates.

Introducción

Considerando la complejidad de la realidad actual de las prácticas educativas, la educación superior y, por lo tanto, sus actores institucionales y la comunidad en su conjunto se conciben como responsables de impulsar una urgente transformación educativa. En la última década, el sistema universitario argentino ha atravesado un proceso sostenido de expansión, favorecido por políticas de democratización del acceso, la creación de nuevas universidades y el incremento de la oferta académica en territorios históricamente postergados, como el conurbano bonaerense.

Según datos del Ministerio de Capital Humano (Subsecretaría de Políticas Universitarias, s. f.) entre 2012 y 2022 la cantidad de estudiantes de pregrado y grado creció alrededor del 32%. No obstante, este crecimiento cuantitativo no se ha acompañado de una mejora proporcional en las tasas de finalización: solo el 26,6 % de egresantes de carreras de grado culmina en el tiempo teórico esperado, con diferencias entre instituciones estatales (23,2%) y privadas (38,3%), y también por sexo —mujeres (29,2%) frente a varones (23%). Estas cifras dialogan con lo que la literatura identifica como problemas de eficiencia terminal y equidad en la educación superior (UNESCO-IESALC, 2023), en donde la permanencia y el egreso se ven condicionados por variables socioeconómicas, culturales e institucionales.

La situación de la carrera de Educación Física (EF) ejemplifica claramente este escenario. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante 2015-2020, el promedio anual de egresantes fue de 337 en instituciones estatales y de 190 en privadas. En todos los casos, la cantidad de egresos fue sensiblemente menor que la de ingresos, confirmando una tendencia general. Además, las diferencias en los tiempos de finalización son marcadas: en 2020, el 82% de los estudiantes de gestión privada terminó la carrera en un máximo de cinco años, frente a un 29% de los de gestión estatal que lo hizo en seis o siete años, y un 19% que necesitó ocho o más (Subsecretaría de Políticas Universitarias, s. f.).

El caso de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) es particularmente relevante por su localización en un distrito de alta densidad poblacional y heterogeneidad social, donde coexisten sectores medios consolidados con barrios de elevada vulnerabilidad. Tal como señala la UNESCO (2015), en contextos de pobreza la EF y el deporte pueden constituir herramientas estratégicas para la inclusión social, al ofrecer un marco de estabilidad, disciplina y oportunidades de desarrollo personal y comunitario.

En Argentina, la formación docente en EF se ofrece en 193 instituciones (Levoratti & Kopelovich, 2021), tanto universidades como ISFD, con planes de estudios diversos pero sujetos a los Lineamientos Curriculares Nacionales: un mínimo de 2.600 horas reloj en cuatro años para los profesorado, y 2.860 horas en cinco años para la educación superior (Res. CFE 83/09). En la UNLaM, el profesorado requiere la aprobación de 42 asignaturas específicas y 6 transversales (3.200 horas reloj). La licenciatura exige 7 materias adicionales (576 horas). El ingreso está precedido por un curso con tres asignaturas —Fundamentos de la Educación Física, Filosofía y Seminario de comprensión y producción de textos— que incluyen evaluaciones teóricas y físicas obligatorias.

Más allá de las cifras de acceso, la literatura sobre Educación Física resalta la influencia de factores como el capital cultural del hogar y la socialización temprana en el deporte en la permanencia y graduación. Levoratti (2019) encontró que los estudiantes de EF, en más del 90 %, tienen trayectoria deportiva previa, y que el clima educativo familiar alto se asocia a mayores expectativas de formación continua. Del mismo modo, investigaciones sobre socialización profesional docente (Lawson, 1987; Hutchinson & Buschner, 1996) sostienen que las experiencias previas en contextos competitivos pueden reforzar la identidad profesional y la motivación académica. Estos hallazgos se alinean con la hipótesis de que, en el caso de la UNLaM, quienes logran egresar presentan no solo un mayor capital cultural sino también trayectorias deportivas familiares e individuales más vinculadas al alto rendimiento.

Además, el perfil de egreso cobra relevancia en este análisis. Según López y Aguirre (2022), definir claramente las competencias esperadas al finalizar una carrera permite orientar los procesos formativos y de acompañamiento desde el ingreso. En una disciplina como EF, esto implica articular tempranamente prácticas docentes, experiencias comunitarias y formación en áreas emergentes —como gestión deportiva o promoción de la salud—, de modo de fortalecer la pertinencia y la empleabilidad de los/as egresantes.

En este marco, el presente estudio propone un análisis comparativo entre ingresantes y egresantes del profesorado en EF de la UNLaM, con el fin de describir perfiles sociodemográficos, socioeconómicos, socioculturales y deportivos, e identificar las variables asociadas al egreso. El objetivo no es solo caracterizar a los/as estudiantes, sino también generar evidencia que permita diseñar estrategias institucionales orientadas a mejorar la retención, reducir las desigualdades en la graduación y alinear la formación con un perfil de egreso que responda a las demandas sociales y laborales actuales.

Materiales y métodos

Se llevó adelante un diseño de investigación de tipo exploratorio y descriptivo, de corte transversal (Hernández Sampieri et al., 2006), orientado a caracterizar y comparar el perfil de estudiantes ingresantes y egresantes de la carrera de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). La naturaleza exploratoria del estudio responde a la escasa disponibilidad de investigaciones previas que analicen de forma conjunta estas dos poblaciones dentro de una misma institución, mientras que el componente descriptivo busca detallar sus características sociodemográficas, socioeconómicas, culturales y deportivas.

El instrumento de medición consistió en un cuestionario semiestructurado (Marradi et al., 2007), diseñado para captar tanto información cuantitativa como cualitativa breve. El cuestionario incluyó secciones sobre: a) datos sociodemográficos y de contexto familiar (edad, sexo, estado civil, nivel educativo de los padres, tipo de escuela secundaria cursada, percepción de beneficios sociales), b) trayectoria educativa y motivaciones para el ingreso a la carrera, c) antecedentes deportivos personales y familiares, d) percepciones sobre la experiencia escolar en Educación Física, e) actitudes y preferencias en contextos de evaluación académica, y f) situación laboral y experiencias profesionales previas.

Para garantizar su comprensión y pertinencia, el cuestionario fue sometido a una revisión por parte de docentes-investigadores del área y a una prueba piloto con un pequeño grupo de estudiantes, lo que permitió ajustar la redacción de algunos ítems y el orden de las preguntas. La implementación se realizó mediante un formulario de Google, lo que facilitó el acceso remoto y permitió alcanzar a los participantes en el contexto de las restricciones sanitarias y cambios en la presencialidad que aún tenían impacto en los años relevados.

La muestra fue de tipo no probabilística, seleccionada por conveniencia, sobre el universo de estudiantes ingresantes a la carrera de Educación Física en el ciclo lectivo 2021 y de egresantes correspondientes a los años 2021-2022. En total se obtuvieron 222 casos válidos, de los cuales 122 correspondieron a ingresantes y 100 a egresantes. Si bien el carácter no probabilístico de la muestra impide la generalización de los resultados a toda la población de estudiantes de EF, permite un análisis exploratorio relevante para identificar tendencias y generar hipótesis de trabajo futuras.

El procesamiento y análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSSWIN. En una primera etapa se aplicaron procedimientos de estadística descriptiva para caracterizar a cada grupo. Luego, se desarrolló un análisis estadístico bivariado comparativo, utilizando pruebas de significación para variables categóricas (chi-cuadrado de Pearson) y continuas (t de Student o U de Mann-Whitney, según correspondiera), señalando las asociaciones estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$).

Finalmente, se efectuó un análisis multivariado mediante un modelo de regresión logística binaria, en el que la variable dependiente fue la condición de egreso (egresante/ingresante). Este modelo permitió estimar la

contribución de diferentes factores —como el clima educativo del hogar, la trayectoria deportiva familiar y otras variables relevantes— sobre la probabilidad de egresar, controlando el efecto de posibles variables de confusión. La elección de la regresión logística se justificó por la naturaleza dicotómica de la variable dependiente y por el interés en obtener medidas de razón de probabilidades (odds ratio) que resumieran la fuerza y dirección de las asociaciones encontradas.

Resultados

Según los resultados obtenidos se estima que los/as estudiantes en promedio realizan la carrera en seis años. La mediana de edad de admisión e ingreso a la carrera del profesorado en EF de la UNLaM es de 18 años, siendo el ingreso a la misma en torno a los 19 años.

A su vez, en la Tabla 1 se puede advertir que la proporción de estudiantes varones y mujeres es similar. Si bien la mayoría son solteros/as, entre egresantes se registra una prevalencia de unidos/as y/o casados/as del 15%.

Los/as estudiantes del profesorado presentan heterogeneidad en relación con el clima educativo de sus hogares. Sin embargo, los/as ingresantes registran una mayor prevalencia en hogares con bajo nivel educativo (43.4%), mientras que los/as egresantes en hogares con alto nivel educativo (44%).

Más de la mitad de los/as estudiantes asistieron a escuelas de gestión privada en la educación secundaria, y más de un tercio a escuelas de gestión estatal. Asimismo, cabe señalar que, si bien la mayoría de la población no percibe beneficios sociales del Estado, un 15% de ingresantes lo percibe y un 13% reportó no saber si su hogar lo recibe. Mientras que entre egresantes dicha percepción alcanza al 12% y solo un 5% no supo responder a la pregunta.

Tabla 1. Perfil sociodemográfico de estudiantes de la carrera de educación física en la UNLAM según condición de ingreso y egreso.

		Condición del/la estudiante		Total
		Ingresante	Egresante	
Sexo	Varón	50,8%	51,0%	50,9%
	Mujer	49,2%	49,0%	49,1%
Estado civil	Soltero	97,5%	85,0%	91,9%
	Otro	2,5%	15,0%*	8,1%
Máximo nivel educativo promedio de los padres	Bajo	43,4%	30,0%*	37,4%
	Medio	26,2%	26,0%	26,1%
	Alto	30,3%	44,0%*	36,5%
Tipo de gestión del colegio secundario	Gestión privada	54,1%	52,0%	53,2%
	Gestión estatal	36,9%	36,0%	36,5%
	Ambos tipos	9,0%	12,0%	10,4%
Percepción de beneficios sociales por parte del Estado	Percibe un plan social	14,8%	12,0%	13,5%
	No percibe planes sociales	72,1%	83,0%	77,0%
	No sabe	13,1%	5,0%	9,5%

*p-valor <0,05. Fuente: elaboración propia con base en relevamiento propio en 2021-2022.

Si bien la mayoría de los/as estudiantes reporta haber disfrutado mucho de las clases de educación física escolar (más del 80%), entre ingresantes dicha prevalencia sube al 90,2% y en egresantes se ubica en un 72%. Asimismo, la valoración de la calidad de las clases de educación física en la secundaria es dispar. Los/as egresantes en un 53% las evalúan de modo regular o negativo, frente a un 69% de los/as ingresantes que las evalúan positivamente (Tabla 2). A partir de lo cual podría inferirse que los/as egresantes adoptan una mirada crítica de su experiencia escolar a partir de su trayecto universitario.

En cuanto a la trayectoria físico-deportiva familiar, más de la mitad de los/as estudiantes pertenecen a hogares que, durante su infancia (alrededor de los 10 años), sus padres no practicaban deportes ni actividad física, pero se estima que tanto entre ingresantes como entre egresantes cuatro de cada diez tenían al menos un padre con este tipo de prácticas en sus hogares.

Tabla 2. Representaciones de estudiantes de educación física de su experiencia escolar según condición de ingreso y egreso.

		Condición del/la estudiante		
		Ingresante	Egresante	Total
Disfrute de la educación física escolar	Mucho	90,2%	72,0%*	82,0%
	Poco/Nada	9,8%	28,0%*	18,0%
Evaluación de las clases de educación física en la educación secundaria	Positivas	68,9%	47,0%*	59,0%
	Regulares	23,0%	44,0%*	32,4%
	Negativas	8,2%	9,0%	8,6%

*p-valor <0,05. Fuente: elaboración propia con base en relevamiento propio en 2021-2022.

Asimismo, se registra que en el caso de ingresantes un 32% tienen padres que practicaron en su juventud el deporte que ellos luego practicaron y en un 54% sus padres compitieron en un deporte. Mientras que en el caso de los/as egresantes esto mismo se registra en un 18% y 49%, respectivamente. Aunque entre estos últimos se destaca que un 43% reportan que ambos padres tuvieron práctica deportiva competitiva (Tabla 3).

Tabla 3. Trayectoria físico-deportiva familiar de estudiantes de educación física de la UNLAM según condición de ingreso y egreso.

		Condición del/la estudiante		
		Ingresante	Egresante	Total
Cuando tenías 10 años, ¿alguno de los padres practicaba actividad física o deporte?	Si	41,8%	42,0%	41,9%
	No	58,2%	58,0%	58,1%
¿Alguno de tus padres practicaba el deporte que vos prácticas actualmente?	Ninguno de los padres	68,0%	82,0%*	74,3%
	1 de los padres	27,9%	16,0%*	22,5%
	Ambos padres	4,1%	2,0%*	3,2%
¿Alguno de los dos tuvo una práctica deportiva competitiva en su adolescencia o juventud?	Ninguno de los padres	46,7%	51,0%*	48,6%
	1 de los padres	42,6%	6,0%*	26,1%
	Ambos padres	10,7%	43,0%*	25,2%

*p-valor <0,05. Fuente: elaboración propia con base en relevamiento propio en 2021-2022.

Tal como se puede advertir en la Tabla 4, casi la totalidad de estudiantes consultados tuvieron una experiencia previa en el espacio de las actividades físico-deportivas. Las principales diferencias que se advierten entre los grupos son que los/as ingresantes en mayor medida han tenido prácticas previas en actividades físicas como caminar, correr y gimnasio, además de la práctica de deportes, mientras que los/as egresantes en menor proporción se han dedicado a dichas actividades físicas y sí al deporte. También entre los primeros se registra simultaneidad de deportes y actividades físicas que no se registran en los/as egresantes en su adolescencia.

El espacio de iniciación deportiva de la mitad de los/as estudiantes ha sido el club, aunque en mayor medida entre egresantes que entre ingresantes. Es notorio que entre ingresantes se registra una mayor proporción con trayectoria en el alto rendimiento que entre egresantes, y entre estos últimos en el deporte aficionado. Asimismo, entre aquellos/as que se han dedicado al deporte competitivo los/as ingresantes registran mayor competencia nacional y local, mientras que en egresantes regional y local.

En el presente deportivo como es esperable por las diferencias en el ciclo vital se advierten diferencias significativas. El 46% de egresantes no realiza ninguna práctica deportiva frente a un 23% en ingresantes, y el alto rendimiento tiene una prevalencia del 24.6% en ingresantes y de apenas 1% en egresantes. El deporte aficionado y recreativo mantiene una distribución similar en las poblaciones.

Tabla 4. Indicadores de la trayectoria físico-deportiva personal de estudiantes en su adolescencia según condición de ingreso y egreso.

		Condición del/la estudiante		Total
		Ingresante	Egresante	
Práctica físico-deportiva en la adolescencia		99,4%	98,0%	98,6%
Práctica de un deporte durante la adolescencia		89,4%	87,0%	88,2%
Mediana de actividades físico-deportivas en la adolescencia		3	1.5	2
Actividad realizada en la adolescencia	Caminar	40,2%	22,0%*	32,0%
	Correr	59,0%	34,0%*	47,7%
	Gimnasio	42,6%	19,0%*	32,0%
	Natación	20,5%	28,0%	23,9%
	Fútbol	45,1%	40,0%	42,8%
	Hándbol	29,5%	14,0%*	22,5%
	Básquet	14,8%	1,0%*	8,6%
	Ciclismo	4,1%	11,0%	7,2%
	Vóley	27,9%	17,0%*	23,0%
	Patinaje	5,7%	5,0%	5,4%
	Yoga	2,5%	2,0%	2,3%
Espacio de iniciación deportiva	Escuela	15,6%	11,0%	13,5%
	Club	53,3%	59,0%	55,9%
	Ambos	13,9%	19,0%	16,2%
	Otros	17,2%	11,0%	14,4%
Práctica deportiva durante la adolescencia	Alto Rendimiento	31,1%	12,0%*	22,5%
	Aficionado	33,6%	56,0%*	43,7%
	Recreativo	44,3%	32,0%*	38,7%

Máximo nivel de competencia alcanzado	Internacional	8,2%	5,0%	6,8%
	Nacional	24,6%	16,0%*	20,7%
Regional	18,0%	23,0%	20,3%	
Local	28,7%	30,0%	29,3%	
Ninguna	20,5%	26,0%	23,0%	
Presente deportivo	Alto Rendimiento	24,6%	1,0%*	14,0%
	Recreativo	40,2%	39,0%	39,6%
	Amateur	12,3%	14,0%	13,1%
	No practica	23,0%	46,0%*	33,3%

*p-valor <0,05. Fuente: elaboración propia con base en relevamiento propio en 2021-2022.

El auto reporte de aspectos subjetivos es similar entre las poblaciones en relación con el deseo de ser profesores/as de educación física, y en relación con las situaciones de evaluaciones. En este sentido, es relevante señalar que los/as estudiantes expresan preferencia por exámenes escritos, exámenes físicos (pruebas y prácticas deportivas), aunque en mayor medida entre ingresantes que entre egresantes. Se advierten mayores diferencias en la opción por entrenamiento frente a las amistades y el estudio, que en el caso de ingresantes es claro, pero pierde prevalencia entre egresantes. Incluso entre estos últimos es menor la prevalencia de confianza en sí mismos (Tabla 5).

Tabla 5. Perspectiva subjetiva de estudiantes de educación física en relación con situaciones de evaluación, estudio y exigencias deportivas según condición de ingreso y egreso.

	Condición del/la estudiante		Total	
	Ingresante	Egresante		
Tengo bien en claro que ser profe de educación física es lo que más quiero en la vida	86,0%	87,0%	86,4%	
Suelo estar nervioso/ansioso frente a las evaluaciones	55,7%	51,0%	53,6%	
Me da miedo cuando me evalúan, en cualquiera de sus formas	21,5%	20,2%	20,9%	
Prefiero rendir exámenes teóricos oralmente	29,2%	33,3%	31,1%	
Prefiero rendir exámenes teóricos escritos	61,7%	68,0%	64,5%	
Prefiero rendir exámenes físicos, ya sean pruebas o prácticas deportivas	95,9%	77,0%	87,3%	*
Tengo confianza en mí mismo	87,6%	79,8%	84,2%	
Prefiero entrenar antes que estar reunido con mis amigos	70,5%	40,6%	59,7%	*
Prefiero entrenar antes que estar estudiando	72,7%	55,7%	65,6%	*
Prefiero estudiar antes que entrena	28,9%	11,3%	21,1%	*
Prefiero estar con mis amigos antes que estudiar y entrenar	18,5%	32,3%	24,7%	*

*p-valor <0,05. Fuente: elaboración propia con base en relevamiento propio en 2021-2022.

En la Tabla 6 se pueden ver los factores relacionados con el mundo laboral, como es esperable, entre egresantes la prevalencia de la situación de ocupación es mucho mayor que entre ingresantes (90% frente a 36,9%,

respectivamente). La búsqueda de empleo es mayor entre ingresantes, pero también se registra que un tercio de egresantes también se encuentra en esta situación. Si bien la gran mayoría de egresantes ha tenido una experiencia laboral en el campo de la educación física y el deporte, en el caso de ingresantes la mitad también la ha tenido. Los espacios en los que más se ha podido experimentar laboralmente, en el caso de ingresantes, son en clubes, actividades recreativas y gimnasios; mientras que, en egresantes en clubes, colonias de vacaciones, actividades recreativas, escuelas, y en menor medida en gimnasios y rehabilitación. Frente a lo que sucede en otras carreras universitarias se advierte que los/as estudiantes tienen oportunidades de ganar experiencia tempranamente y conseguir un empleo en el campo de formación al momento del egreso.

Se realizaron diferentes modelos de regresión logística (Tabla 7) procurando dar cuenta de los factores sociodemográficos y de trayectoria deportiva personal y familiar que podían estar asociados al egreso de la carrera de educación física. Los únicos factores que resultaron asociados son el clima educativo del hogar y la historia familiar deportiva competitiva. Es decir, que a igual educación los/as estudiantes cuyos padres hayan tenido experiencia en el deporte competitivo tienen más chances de graduarse que quienes no tienen esa historia familiar.

Por otro lado, a mayor clima educativo del hogar, el exp (b) indica mayor probabilidad de egresar de la carrera, pero no llega a ser estadísticamente significativo ante la presencia del componente de la trayectoria familiar en el espacio de la competencia deportiva.

Tabla 6. Situación socio-ocupacional de estudiantes de educación física de la UNLAM según condición de ingreso y egreso.

		Condición del/la estudiante		
		Ingresante	Egresante	Total
Tenencia de empleo al momento de la encuesta	Si	36,9%	90,0%	60,8%
	No	63,1%	10,0%	39,2%
Búsqueda activa de empleo	Si	47,5%	31,0%	40,1%
	No	52,5%	69,0%	59,9%
Experiencia laboral previa relacionadas con la educación física y/o el deporte	Si	51,6%	94,0%	70,7%
	No	48,4%	6,0%	29,3%
Actividades en las que trabajó (respuestas múltiples)	Deporte en clubes	28,7%	65,0%	45,0%
	Colonia de vacaciones	4,9%	65,0%	32,0%
	Actividades recreativas	13,1%	52,0%	30,6%
	Educación física escolar	0,0%	30,0%	13,5%
	Gimnasio	13,9%	27,0%	19,8%
	Rehabilitación	0,8%	24,0%	11,3%
	Otros	54,9%	21,0%	39,6%

*p-valor <0,05. Fuente: elaboración propia con base en relevamiento propio en 2021-2022.

Tabla 7. Factores asociados al egreso: interacción entre clima educativo del hogar y práctica deportiva competitiva de los padres

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Clima educativo del hogar competitivo de los padres *Historia en el deporte			30,815	2	,000	
Clima educativo del hogar medio *Al menos un padre en el deporte competitivo	-,481	,118	16,742	1	,000	,618
Clima educativo del hogar alto *Los dos padres en el deporte competitivo	,233	,085	7,523	1	,006	1,263
Clima educativo del hogar	,155	,118	1,727	1	,189	1,167
Constante	-,694	,458	2,296	1	,130	,500

Const.: No tener padres que hayan participado del deporte competitivo.

Fuente: elaboración propia con base en relevamiento propio en 2021-2022.

-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke	Porcentaje global
253,691 ^a	,208	,279	68,9

Discusión

Un estudio de Levoratti (2019) analizó los perfiles de los/as estudiantes de EF en su primer y su último año de carrera, así como sus perspectivas sobre la profesión y el ejercicio profesional. Se encontraron diferencias significativas entre los/as estudiantes de diferentes instituciones educativas, con la Universidad Nacional de La Plata mostrando particularidades en términos de género (mayor presencia del femenino), clima educativo familiar (más alto) y aspiraciones de cursar posgrados. El lugar de procedencia geográfico y la institución donde realizaron sus estudios secundarios también influyeron en las capacitaciones que tenían intenciones de realizar en el futuro. Los rasgos comunes para destacar fueron la edad (< 25 años) y que el 90% de los/as estudiantes realizaban alguna práctica corporal, principalmente de carácter deportivo y competitivo. En el caso del presente estudio no se registran diferencias significativas según el sexo, se advierte mayor heterogeneidad en términos del clima educativo del hogar, aunque se identifica un perfil de estudiantes que egresan con mayor clima educativo y mayor propensión a trayectorias familiares en el espacio del deporte competitivo. Asimismo, y en coincidencia con el estudio de Levoratti (2019) la población de estudiantes en más del 95% tuvo una experiencia previa físico-deportiva.

Más precisamente y hablando de UNLaM, estudios anteriores indican que se han podido identificar dos grandes grupos de ingresantes con perfiles diferenciados. Uno de los cuales se caracteriza por ser menor de 25 años, sin empleo ni hijos, que viven con sus padres (los cuales al menos uno finalizó sus estudios secundarios) donde predominan deportistas competitivos. Y otro grupo (más parecido a lo que sucede con otras carreras universitarias) caracterizado por estudiantes de mayor edad, con empleo y quizás hijos (Farinola et al., 2023 y Castro et al., 2022). Mientras que, en el presente análisis, en el que se suman egresantes, se advierten cambios propios del curso de vida como es la mayor prevalencia de egresantes unidos/as o casados/as, y como se mencionó antes un componente con mayor nivel educativo familiar.

Es importante resaltar que muchos estudios han aportado evidencia sobre la relevancia de la socialización en el deporte, como un proceso en el que se perfilan patrones de estilo de vida y experiencias positivas durante etapas

escolares previas que se han constituido en factores determinantes para orientar la decisión de elegir la carrera de educación física (Dewar & Lawson, 1984; Hutchinson & Buschner, 1996; Lawson, 1987). Y, justamente, lo que se ha evidenciado en el presente estudio es que más del 90% de los/as estudiantes reportan trayectoria físico-deportiva previa y más del 80% específicamente en el deporte.

Asimismo, autores como Cecchini Estrada et al. (2008) afirman que la participación de los/as jóvenes en las clases de EF y su compromiso con el deporte a lo largo de su vida son metas fundamentales para los profesores de esta materia. Si bien, en este estudio se evidencia que los/as estudiantes disfrutaron mucho de las clases de educación física durante la adolescencia, también se advierte una posición más crítica de los estímulos de educación física recibidos una vez que han egresado del profesorado. Lo cual es interesante en términos de la diferencia con ingresantes que mantienen una perspectiva más positiva de dicha experiencia. Es plausible conjeturar que los/as egresantes han resignificado su propia experiencia bajo el lente de su formación y profesionalización en la disciplina. Por otro lado, la opción por entrenar frente a estudiar o realizar otras actividades sociales ha quedado en una menor prevalencia frente a lo expresado por ingresantes. Lo cual permite conjeturar y, en tal sentido, establecer, una disidencia con Cecchini Estrada et al (2008) en términos del compromiso del/la profesor/a de educación física con el deporte a lo largo de la vida, al menos como práctica personal asociada a la salud.

Por lo dicho anteriormente se puede observar la importancia de personalizar las necesidades de acompañamiento y seguimiento específicas de cada perfil de ingreso a la carrera de EF. Además, se destaca que, más allá del perfil de ingreso, se produce un ajuste continuo de las percepciones sobre la carrera y su campo laboral a lo largo del proceso formativo, como lo afirma Pérez-Roux (2009). La misma autora, sostiene que las concepciones teóricas en la formación de los/as estudiantes durante los primeros años y las prácticas en las escuelas durante los últimos años generan tensiones que requieren una reacomodación de los saberes determinada por la realidad vivida en la escuela (lugar de práctica) y las relaciones con los estudiantes y docentes de esta.

Un estudio realizado por Mesa et al. (2010) muestra que el 63% de las personas encuestadas encuentra un primer trabajo relacionado con el mundo de la actividad física y el deporte, mientras que el 37% restante encuentra empleo en otros ámbitos. Datos semejantes obtuvieron Pallares Espinosa et al. (2022) que dan cuenta que egresantes del programa de licenciatura en educación física en Medellín son, en su mayoría, hombres solteros los cuales gran parte posee trabajo incluso antes de obtener su título profesional predominantemente en el campo educativo. Además, según estudios de Prina y Revelli (2021), los profesores, al recibir su título, acceden a múltiples empleos en diferentes lugares, al mismo tiempo que realizan capacitaciones externas a su formación inicial. Los resultados de esta investigación son coincidentes, en la medida que, una proporción importante de estudiantes ingresantes ya expresan tener experiencias laborales relacionadas con la disciplina y la mayoría de egresantes tienen empleo en la disciplina. Lo cual confirma la salida laboral asociada a la disciplina que tempranamente alcanzan los/as estudiantes. Aunque es notable que los empleos iniciales omiten espacios laborales formales como el propio de la educación física escolar, y rehabilitación.

En diálogo con estos hallazgos, estudios recientes sobre permanencia y egreso en la educación superior argentina muestran que, aun cuando la apertura institucional ha ampliado el acceso de sectores socialmente diversos, la finalización de las carreras continúa estando condicionada por variables estructurales y culturales (Rovelli & Garriga Olmo, 2024; UNESCO-IESALC, 2023). En el caso de las universidades del conurbano bonaerense, el informe de la Universidad Nacional de Hurlingham (2024) señala que la expansión territorial y la proximidad geográfica han reducido barreras de ingreso, pero no siempre logran compensar desigualdades en las trayectorias académicas, especialmente cuando el capital cultural y las experiencias previas en el campo disciplinar son limitadas. Este punto resulta convergente con la evidencia presentada aquí: el clima educativo del hogar y la socialización temprana en el deporte competitivo actúan como factores que potencian las posibilidades de egreso. Asimismo, la literatura sobre perfil de egreso en la educación superior (López & Aguirre, 2022) subraya que las competencias profesionales esperadas al finalizar la formación deben articularse desde el inicio del recorrido académico, lo que en carreras como Educación Física implica integrar tempranamente experiencias

prácticas y vínculos con el campo laboral. Desde esta perspectiva, fortalecer las estrategias de orientación diferenciada y el acompañamiento académico según los perfiles de ingreso no solo favorecería la retención, sino que también permitiría que un mayor número de estudiantes, independientemente de su origen social, alcance un desempeño profesional coherente con los estándares institucionales y del campo disciplinar.

Conclusiones

El estudio realizado no ha encontrado diferencias según el sexo en el ingreso ni en el egreso a la carrera de Educación Física. En términos de la relación conyugal, si bien tanto ingresantes como egresantes son mayoritariamente solteros/as, entre los últimos se registra una mayor prevalencia de unidos/as y casados/as, en consonancia con cambios propios del curso de vida.

Asimismo, los/as estudiantes presentan heterogeneidad en términos socioeconómicos, aunque la mayoría proviene de escuelas secundarias de gestión privada. Un hallazgo relevante es que la propensión al egreso es mayor entre quienes se encuentran en posiciones más aventajadas socialmente, confirmando la influencia del capital cultural familiar documentada en estudios recientes (Rovelli & Garriga Olmo, 2024; UNESCO-IESALC, 2023). Esta ventaja se potencia cuando existen antecedentes familiares vinculados al deporte competitivo, lo que refuerza la importancia de la socialización temprana en contextos de práctica intensiva y reglada.

Si bien otros rasgos distintivos de los/as egresantes —como provenir del deporte aficionado o la disminución de la práctica físico-deportiva personal con el paso del tiempo— no resultan explicativos en los modelos multivariados, ofrecen pistas para futuras investigaciones sobre el impacto de las trayectorias deportivas en la construcción de la identidad profesional.

Finalmente, la alta inserción laboral en el espacio de la disciplina, que se observa ya en etapas tempranas de la formación, confirma el potencial de la carrera como vía de rápida vinculación con el mercado de trabajo. Sin embargo, los resultados sugieren que para garantizar trayectorias académicas completas y equitativas será necesario implementar estrategias institucionales diferenciadas según perfil de ingreso, reforzar las experiencias prácticas desde los primeros años y alinear el desarrollo de competencias con el perfil de egreso definido por la institución (López & Aguirre, 2022).

Recomendaciones

A futuro, resulta prioritario adaptar las estrategias de orientación y apoyo académico considerando los diferentes perfiles de ingreso y contextos socioeconómicos, con el fin de promover una mayor motivación y compromiso con la carrera y mitigar las brechas en la graduación asociadas al capital cultural familiar. En línea con la literatura sobre perfil de egreso (López & Aguirre, 2022), se recomienda articular desde los primeros años experiencias formativas que fortalezcan las competencias profesionales esperadas, fomentando la incorporación temprana de prácticas en ámbitos relevantes como la docencia, la rehabilitación y el deporte comunitario.

Asimismo, sería pertinente desarrollar conocimientos y habilidades en áreas emergentes del campo, tales como la salud, la gestión y la planificación deportiva, para diversificar y ampliar las oportunidades laborales de los/as egresantes.

En cuanto al seguimiento y evaluación de la carrera, se sugiere implementar mecanismos sistemáticos de monitoreo que permitan retroalimentar la formación, evaluar la pertinencia de las experiencias prácticas y ajustar las estrategias pedagógicas según los intereses y necesidades de los estudiantes. Finalmente, se propone fomentar estudios específicos sobre la influencia del contexto socioeconómico y de las trayectorias deportivas previas en la permanencia y el egreso, con el objetivo de diseñar políticas más inclusivas y eficaces en el ámbito universitario.

Referencias bibliográficas

Castro, H., Tuñón, I., & Lavignolle, B. (2022). Historia deportiva personal y familiar, la influencia de la escuela y la elección de la carrera de educación física en los ingresantes a la UNLaM 2020/21. *RIHUMSO*, 22, 65–82. <https://doi.org/10.54789/rihumso.22.11.22.4>

Cecchini Estrada, J., González González-Mesa, C., Méndez Giménez, A., Fernández-Río, J., Contreras Jordán, O., & Romero Granados, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de educación física. *Psicothema*, 20(2), 260–265. <https://idus.us.es/items/71c2ca52-fce1-44d0-a5bc-3542417b4265>

Dewar, A. M., & Lawson, H. A. (1984). The subjective warrant and recruitment into physical education. *Quest*, 36(1), 15–25.

Farinola, M. G., Castro, H., & Tuñón, I. (2023). Perfil sociodemográfico y deportivo de los ingresantes a la carrera de educación física en la Universidad Nacional de La Matanza. *RIHUMSO*, 23(12), 71–89. <https://doi.org/10.54789/rihumso.23.12.23.5>

Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hutchinson, G. E., & Buschner, C. A. (1996). Delayed-entry undergraduates in physical education teacher education: Examining life experiences and career choice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(2), 205–223.

Lawson, H. (1987). Occupational socialization, cultural studies, and the physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 265–288. <https://doi.org/10.1123/jtpe.7.4.265>

Levoratti, A. (2019). *Los estudiantes del profesorado en educación física: Ingreso y egreso a la educación superior*. Universidad Nacional de La Plata. <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/145>

Levoratti, A., & Kopelovich, P. (2021). La educación física argentina en la actualidad: Normativas, lineamientos curriculares, formación docente y desempeño laboral. *Motricidades*, 5(3), 317–328. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15961/pr.15961.pdf

López, P., & Aguirre, C. (2022). *El perfil de egreso en educación superior universitaria*. SINEACE. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/58495.pdf>

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.

Mesa, M. C. C., Granados, S. R., & Campos, G. G. (2010). La situación laboral del egresado en magisterio de educación física: Garantía de calidad. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (17), 111–114. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732283024.pdf>

Pallares Espinosa, J. J., Montoya, N. E., & González Palacio, E. V. (2022). Competencias profesionales de egresados de licenciatura en educación física y deportes. *VIREF Revista de Educación Física*, 11(2), 55–67. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/349834>

Pérez-Roux, T. (2009). Transformación de las representaciones y emergencia de la identidad profesional durante la formación inicial de los docentes de educación física: Un estudio en la zona de Nantes-Francia. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (10), 47–64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3048593.pdf>

Prina, C. S., & Revelli, S. A. (2021). La realidad laboral de los profesores de educación física: Un estudio sobre los graduados con el Plan 2008 (versión 0) de la Universidad Nacional de Río Cuarto en los años 2012–2017. *Educación Física: Experiencias e Investigaciones*, 10(9), 6. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistaefei/article/view/3472>

Rovelli, L., & Garriga Olmo, M. (2024). Políticas institucionales de permanencia y egreso en la Universidad Nacional de La Plata: El caso del PRAE. *Revista Argentina de Educación Superior*, 16(31), 1–20. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/242742>

Subsecretaría de Políticas Universitarias. (s. f.). *Síntesis de información: Estadísticas universitarias 2022–2023*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2022-2023.pdf

UNESCO. (2015). *Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO-IESALC. (2023). *El derecho a la educación superior: Acceso, participación y egreso*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark%3A/48223/pf0000385303>

Universidad Nacional de Hurlingham. (2024). *Las universidades del conurbano y los sectores de bajos ingresos*. UNaHur. <https://unahur.edu.ar/wp-content/uploads/2024/07/LPE-Informe-3-Universidades-y-sectores-de-bajos-ingresos-1.pdf>

Fecha de recepción: 12-08-2025

Fecha de aceptación: 25-03-2026

La llegada a una propuesta curricular innovada como hito biográfico en una universidad del conurbano argentino.

Arriving at an Innovative Curricular Proposal as a Biographical Milestone: Faculty Trajectories and Institutional Conditions in a Suburban Argentine University.

Por Mara MATTIONI¹

Mattioni, M. (2026). La llegada a una propuesta curricular innovada como hito biográfico en una universidad del conurbano argentino. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 169-180.

Resumen

Las universidades del bicentenario (2009-2015) se crearon en Argentina en el marco de aquello que se viene estudiando como el proceso de democratización de la educación superior. Dentro de estas instituciones se encuentra la Universidad Nacional de José Clemente Paz, que ha ido no solo incrementando su oferta académica a lo largo de los años, sino que además ha diseñado y construido su propuesta a partir de instancias institucionales caracterizadas por el acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje y por el trabajo de profesores y profesoras universitarias que muestran heterogeneidad en sus trayectorias profesionales e instancias formativas previas.

Dentro de su oferta académica, la carrera de Medicina de la UNPAZ, creada en 2018, es considerada estratégica por el modo en que se viene entramando con el territorio y especialmente por su propuesta curricular innovada. Así, el artículo se propone, a partir del enfoque metodológico biográfico, analizar trayectorias de docentes que ingresaron a la carrera con experiencias previas diversas, explorando cómo significan su llegada, las condiciones institucionales que configuran su tarea y las implicancias de sus recorridos biográficos a la luz de temporalidades y diversos modos de practicar el espacio. El artículo, que se enmarca en el proyecto de investigación titulado “Prácticas y sentidos sobre la enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz: políticas para la docencia y recorridos biográficos de profesoras y profesores” dirigido por Lucia Petrelli y co dirigido por Rosario Austral, se encuentra radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades de la UNPAZ.

Palabras Clave enfoque biográfico / trabajo docente / trayectorias / universidad.

¹ Universidad Nacional José Clemente Paz, Argentina/ mattionimara@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

Abstract

The Bicentennial Universities (2009-2015) were created in Argentina within the framework of what has been studied as the democratization of higher education. Among these institutions is the National University of José Clemente Paz (UNPAZ), which has not only increased its academic offerings over the years but has also designed and developed its curriculum based on institutional mechanisms characterized by support for teaching and learning processes and by the work of university professors who demonstrate heterogeneity in their professional backgrounds and prior training. Within its academic offerings, the UNPAZ Medicine program, created in 2018, is considered strategic due to its integration with the local community and especially because of its innovative curriculum. Thus, this article, using a biographical methodological approach, aims to analyze the trajectories of teachers who entered the profession with diverse prior experiences, exploring how they understand their arrival, the institutional conditions that shape their work, and the implications of their biographical journeys in light of different timeframes and ways of engaging with the field. The article, which is part of the research project entitled “Practices and Meanings of Teaching at the National University of José C. Paz: Policies for Teaching and Biographical Trajectories of Professors,” directed by Lucia Petrelli and co-directed by Rosario Austral, is based at the Institute of Social Studies in Contexts of Inequality at UNPAZ.

Key words biographical approach / teaching work / careers / university

Introducción

Las universidades del bicentenario son aquellas casas de estudio impulsadas entre 2009 y 2015 en la Argentina que apuntaron, desde su propia concepción, a la inclusión de sectores de la población que en términos generales no habían accedido previamente al nivel universitario, en el marco de lo que se presenta y viene siendo estudiado como un proceso de democratización de la educación superior (Chiroleu, 2013a, 2013b; Ezcurra, 2020; Storino, 2023a, 2023b).

Dentro de este conjunto de instituciones se encuentra la Universidad Nacional de José Clemente Paz, creada en 2009 mediante la Ley N° 26.577, que ha ido no sólo incrementando su oferta académica a lo largo de los años, sino que además ha diseñado y construido su propuesta a partir de instancias institucionales caracterizadas por el acompañamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Zapata, 2017; Campassi, 2019) y por el trabajo de profesores y profesoras universitarias que llegaron a desempeñarse en diversas funciones, mostrando heterogeneidad en sus trayectorias profesionales e instancias formativas previas (Petrelli y Mattioni, 2024; Mattioni y Petrelli, 2024).

La forma en la que el trabajo docente se despliega en este conjunto de recientes universidades, y en particular en la UNPaz, viene siendo materia de investigación y debate (Sverdlick et. al, 2022), poniéndose de manifiesto la relevancia de documentar y analizar la diversidad de trayectorias docentes que se vienen desplegando, sus relaciones con las tramas institucionales, las características de las propuestas de formación y los dispositivos de acompañamiento; y los modos en los que se reconfigura la tarea docente en función de los tiempos y espacios que las van conteniendo a modo de escenarios singulares (Petrelli y Mattioni, 2022).

En este sentido, las producciones que se vienen desarrollando ponen de manifiesto la necesidad de pensar, en términos de Terigi (2004) en una concepción de la enseñanza que trascienda la dimensión didáctica y la comprenda como un problema político e institucional que, lejos de responder a decisiones individuales, se configura en relación con coordenadas institucionales y coyunturales atravesada por las políticas estatales vigentes (Storino, 2023a; 2023b).

A propósito del artículo, que se enmarca en un proyecto de investigación radicado en el IESCODE-UNPAZ², el mismo se focaliza en la carrera de Medicina de la UNPAZ perteneciente al Departamento de Ciencias de la Salud y el deporte creada en el año 2018 por medio de la Resolución 193/2018, no solo por su reciente inicio sino también por el carácter estratégico de la propuesta educativa en términos de su diseño curricular innovado y situado en clave territorial.

La selección del enfoque metodológico biográfico, en términos de Bertaux (1999), se configura no sólo como una estrategia metodológica fértil para revisar trayectorias profesionales en el ámbito de la educación superior (Carli, 2016) sino que además se destaca como un marco de comprensión que pondera el papel del tiempo y del espacio en la configuración de los recorridos biográficos, en la sucesión de las mesetas y especialmente en el modo en que se constituyen los puntos de bifurcación a lo largo de cada biografía (Muñiz Terra, 2012) .

Desde este enfoque metodológico, además del tiempo y del espacio, las biografías van conformándose en articulación específica con las instituciones que interpelan a los sujetos desde distintas lógicas y registros, desde su historia, los territorios y las coyunturas; entendiendo que los procesos de investigación que ponen el acento en historias de vida no aspiran a reducir los fenómenos históricos a devenires particulares ni pretenden historizar o extrapolar recorridos individuales, sino a comprenderlos de forma entramada (Argüello Parra, 2012). Se destaca

² El artículo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “Prácticas y sentidos sobre la enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz: políticas para la docencia y recorridos biográficos de profesoras y profesores” dirigido por Lucia Petrelli y co dirigido por Rosario Austral, se encuentra radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades de la UNPAZ.

que el enfoque no solo configura el modo de recolectar información y construir datos sino también conlleva a un análisis longitudinal de las biografías compartidas.

Las unidades de análisis, entrevistadas durante el 2024 y 2025, se presentan como mujeres docentes que se desempeñan en la carrera mencionada: graduadas de UNPAZ que *volvieron* a la UNPaz en calidad de profesoras universitarias con experiencias diversas, encontrándose con una propuesta singular de desarrollo del trabajo docente que les permite comprender el presente y proyectarse desde diferentes sentidos.

A partir de lo planteado previamente, el artículo apuesta a comprender la singularidad y el dinamismo que presenta la categoría de trabajo docente en la UNPaz, caracterizada especialmente por su carácter relacional (Petrelli y Neufeld, 2017) a partir del enfoque biográfico (Bertaux, 1999), revisitando en clave analítica el modo en que se presentan, en cada recorrido, las diversas aristas de la tarea ligadas con la enseñanza, la gestión, la extensión y la investigación, destacando lo indispensable de considerar las miradas de los actores implicados no solo en el espacio institucional sino a lo largo del curso de la vida. Específicamente apuesta a explorar como es descrita y significada, desde sus relatos biográficos, la llegada de estas docentes a una propuesta innovada atendiendo no sólo a las condiciones institucionales que atraviesan el proceso sino también, y especialmente, a las implicancias ligadas con sus recorridos biográficos.

El desarrollo del artículo se organiza en tres secciones. En primer lugar se presenta un apartado que explora la vinculación entre el trabajo docente universitario y las propuestas curriculares innovadas, presentando específicamente las características de la carrera de medicina en la UNPAZ. En una segunda sección se aborda la cuestión de “la llegada” de dos docentes universitarias a la propuesta curricular de la carrera de medicina de la UNPAZ en el marco de sus trayectorias biográficas que incluyen ser graduadas de misma universidad donde hoy desarrollan prácticas de enseñanza con una impronta innovadora. Finalmente, en el tercer apartado se revisita la noción de llegada a la propuesta curricular, reponiendo instancias de bifurcación previas que construyeron un escenario posible para que el hito biográfico en análisis se despliegue.

El trabajo docente en el marco de propuestas curriculares innovadas: particularidades y desafíos.

Pensar la carrera de medicina en una universidad caracterizada por el anclaje territorial y la impronta inclusiva³ que posibilitó el acceso a un sector de la población que previamente no había podido demandó, desde su gestación, una currícula que considere quiebres frente a la conocida dicotomía entre la formación universitaria y las competencias necesarias para la práctica profesional en el campo sanitario (Rovere, 2014).

Así, la propuesta innovada de la carrera de medicina contempla la incorporación inédita de asignaturas en los años de formación básica, la reconfiguración de la mayoría de las asignaturas clásicas de las carreras de Medicina, la diversificación de escenarios de aprendizaje, instancias de práctica pre profesional temprana, espacios de

³ La carrera de Medicina de la UNPaz perteneciente al Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte fue creada en el año 2018 permite a los estudiantes acceder al título de médico/a y tiene una duración de seis años y alterna desde el inicio prácticas pre profesionales en instituciones de la comunidad, centros de salud y hospitales (UNPaz, 2021b). La currícula de la formación en cuestión parte de una concepción integral de la salud postulando la noción de Proceso Salud-Enfermedad-Atención-Cuidado, basándose en competencias y proponiendo una cursada a lo largo de la cual se van integrando los contenidos. En este sentido, lejos de concebirse el estudio de la medicina como un trayecto compuesto por un ciclo de ciencias básicas y un ciclo clínico fragmentados, se presenta en formato espiralado ofreciendo una incorporación de conocimientos que invita permanentemente a visitar aquellas categorías enseñadas y aprendidas con anterioridad que son profundizadas a medida que la cursada avanza. Es precisamente el carácter espiralado de la propuesta el que promueve que los estudiantes revisen y revisiten conceptos y problemas en diversos momentos de la carrera con diversidad en el grado de profundidad.

tutorías y acompañamiento de trayectorias personalizado e incluso la incorporación de grupos interdisciplinarios de docentes en todas las asignaturas para evitar la tendencia a fragmentar conocimientos y prácticas.

A propósito de lo mencionado previamente vale decir que planificar y desarrollar instancias de formación vinculadas a carreras “tradicionales” de la mano de propuestas curriculares innovadas reviste un reto en sí mismo, especialmente si se trata de proyectos situados en escenarios donde la presencia de la universidad en el territorio, ya de por sí, conlleva desafíos y el surgimiento de nuevas formas de concebir y desarrollar la enseñanza. Mientras que en algunas oportunidades la introducción de cambios en la política educativa pueden percibirse como superficiales o cosméticos en las instituciones educativas (Araujo, 2009), en el caso de esta propuesta de innovación la decisión impresiona tener un correlato con cierto corrimiento del paradigma hospitalocéntrico característico de la formación tradicional, buscando otorgarle protagonismo al abordaje comunitario y a la complejidad territorial como marco de comprensión de los determinantes sociales de la salud y anhelando garantizar una mirada integral del acceso a la salud.

El contexto de democratización de la educación superior en el que se gesta la propuesta curricular de la carrera de Medicina de la UNPAZ permite posicionar al currículo como una construcción social (Tadeu de Silva, 1999) que, al decir de Storino (2023a), expresa un orden donde los saberes tienen sentido por su relevancia social en términos de democratización y efectivización de derechos aún fuera de la institución educativa.

Las instancias de materialización de proyectos curriculares innovadores se muestran como temporalidades privilegiadas para estudiar las condiciones institucionales y del encuentro entre docentes que habitan la universidad.

Cada propuesta de innovación invita a detenerse en las implicancias de los profesores en estos procesos. En palabras de Díaz Barriga Arceo, parece existir cierta recurrencia a posicionar a los profesores hacedores de las innovaciones, responsabilizándolos de concretar los cambios didácticos en el aula. Sin embargo, es indispensable generar un cuestionamiento respecto de *“qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide”* (Díaz Barriga Arceo, 2010: p. 39)

Abordar el vínculo entre los profesores y una propuesta curricular innovada conlleva a atender, tal como se mencionó, a las tramas preexistentes de las instituciones en las que se pone a jugar el currículo recordando que toda política educativa se estructura en apropiaciones que los sujetos que habitan las instituciones van haciendo; apropiaciones que además se desarrollan de forma situada y que incluso redefinen los sentidos de las propuestas en curso (Ezpeleta, 2004; 2007).

La entrada en vigencia de una currícula innovada no determina un único sentido del proceso de implementación sino que ese inicio resulta ser el punto de partida para el despliegue de procesos diversos vinculados con lógicas preexistentes, tradicionales e incluso instituidas que interpelan trayectorias y expectativas configurando biografías.

Llegar a una propuesta curricular innovada en primera persona.

A lo largo del trabajo de campo desplegado fue posible detenerse específicamente en la trayectoria de docentes mujeres de las carreras de medicina que ya venían desarrollando su tarea previamente al inicio de la carrera en otro departamento de la universidad y que, además, son graduadas de UNPAZ y residen en territorios próximos a la localidad donde dicha universidad se encuentra emplazada.

Clara tiene 32 años y es graduada en Trabajo Social por la UNPAZ. Comenzó a trabajar a los 16 años, momento en el cual también empezó a participar en un espacio de militancia política. Fue en ese contexto donde sus pares le sugirieron que iniciara la carrera que finalmente eligió. Si bien en algún momento pensó en estudiar en la Universidad Nacional de Luján -por ser la opción disponible en el territorio que habitaba-, finalmente optó por inscribirse en la UNPAZ. Esto fue a pesar de que algunas docentes de su escuela secundaria manifestaban dudas

sobre la reciente creación de la institución y las implicancias que ello podría tener en su trayectoria académica y futura inserción profesional.

Clara inició sus estudios universitarios en la UNPAZ en 2013, formando parte de la primera cohorte de la carrera. Hacia el final de su cursada, se sumó a un proyecto de investigación y participó en actividades de extensión universitaria abiertas a la comunidad.

En 2016, se incorporó como ayudante alumna ad honorem en una asignatura de la misma carrera que cursaba. Sin embargo, decidió abandonar esa actividad al poco tiempo por ciertas dificultades para sostenerlo en virtud de su actividad laboral en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires paralela a su residencia y cursada en José C. Paz. A pesar de ello, Clara mantuvo su participación en el equipo de investigación. Al graduarse en 2018, una de las docentes investigadoras le propuso presentarse a una beca del CONICET y luego de dos intentos fallidos, en el 2020 obtuvo la beca e inició su actividad formal como becaria, radicada en un instituto de investigación de la UNPAZ.

En el 2021 Clara fue convocada por la universidad para la adjudicación de una dedicación docente simple como Jefa de Trabajos Prácticos en la carrera de Trabajo Social, en el marco de una estrategia de acompañamiento a su trayectoria como becaria. Así, comenzó a desempeñarse como docente en una asignatura de la carrera, y en 2023 se sumó al equipo docente de la carrera de Medicina, en una asignatura vinculada al Aprendizaje Basado en Problemas. Esta incorporación se dio a partir del contacto con una graduada de la UNPAZ, que ya formaba parte de esa propuesta académica y le comentó sobre una búsqueda activa de docentes con perspectiva social y experiencia previa en la universidad.

Julia, por otra parte, inicia la carrera de Trabajo Social en la UNPAZ en el año 2013, motivada por su grupo conviviente: por un lado, la experiencia de un familiar, que era estudiante universitario, y por otro, la situación de discapacidad que atravesaba a parte de su familia y especialmente a ella en calidad de acompañante.

En 2017, Julia finalizó la cursada de la carrera, aunque aún tenía en desarrollo su trabajo final de grado. Decidió entonces mantenerse vinculada a la universidad participando en actividades de extensión y otras propuestas extracurriculares abiertas, mientras, paralelamente, trabajaba y avanzaba en la escritura de su trabajo final.

En el marco de una de estas actividades (una propuesta de cine-debate que se realizaba los viernes por la noche) conoció a un docente de la carrera con quien no había tenido contacto previo. Posteriormente, lo contactó para solicitarle bibliografía relacionada con la temática de su trabajo final. Los intercambios se sostuvieron más allá de la recomendación inicial y, luego de que Julia se graduara en 2018, fue invitada a compartir su experiencia estudiantil en una materia que coordinaba. Más adelante, el equipo docente completo le propuso sumarse como ayudante ad honorem a dicha asignatura.

Desde 2018, Julia sostuvo de forma ininterrumpida su tarea docente en ese formato inicial, hasta ser formalizada con un cargo de JTP en 2022. Ese mismo año, se sintió interpelada por la reciente apertura de la carrera de Medicina en la UNPAZ, e ingresó a un seminario de formación para aspirantes a la docencia, con la expectativa de participar en esa propuesta pedagógica, especialmente considerando que su trabajo se desarrollaba en el ámbito sanitario.

Así, en 2023, Julia comenzó a desempeñarse como docente en la carrera de Medicina, en una asignatura vinculada al Aprendizaje Basado en Problemas.

En el marco de la singularidad que el relato de ambas mujeres entrevistadas presenta, su ingreso a la carrera de medicina se configura como una instancia de llegada. Sin embargo, esta llegada al mismo espacio habitado desde tiempo atrás es presentada en clave diferencial y aparece entramada con “otras llegadas” previas en términos temporales que las docentes refieren al narrar sus trayectorias: la llegada a la universidad como estudiantes, la llegada al título en clave de reconocerse y nombrarse como primera generación universitaria dentro de sus familias y la llegada a la docencia universitaria.

Las llegadas: inflexiones y sedimentaciones en clave biográfica.

La cuestión de la *llegada* tiene una presencia distintiva en los relatos biográficos de ambas graduadas-profesoras, quienes emplean esta categoría para referirse a los modos en los que parecen expresarse quiebres en sus recorridos vitales, formativos e incluso laborales. Así, mientras que en algunos pasajes aparece la reposición del retorno físico a la UNPAZ como parte del inicio de una propuesta laboral desde un nuevo hacer (ya no como estudiantes ni graduadas sino como docentes), la alusión a la cuestión de *la llegada* se presenta como el modo de nombrar una reconfiguración del modo de hacer, pensar e incluso decidir cuestiones que hacen al trabajo docente universitario, especialmente luego de haber transitado como estudiantes y graduadas previamente el espacio al que *llegan* una vez más.

A partir de los relatos compartidos, aquellas instancias aludidas por las entrevistadas como *llegadas* no parecen configurarse simplemente como puntos de partida o de largada dentro de sus biografías, se presentan como hitos biográficos a partir de los cuales el espacio se entiende, se habita y se practica de un modo diferencial (de Certau, 1994).

Las *llegadas* mencionadas impresionan trazarse desde tres aristas: el arribo a un espacio institucional que tiene una entidad física y geográfica, el inicio de un nuevo modo de habitar dicho espacio implicando un cambio de posición dentro de la institución (primero como graduadas y luego como docentes), y finalmente la posibilidad de participar de la construcción de ese espacio institucional entramando el propio proyecto biográfico con el proyecto institucional.

La llegada a una institución desconocida en clave de espacio físico (e incluso geográfico) novedoso demanda de las entrevistadas una posición singular. En ambas historias de vida habitar la universidad implicó una singularidad distintiva respecto de las personas con las que compartían su vida cotidiana hasta ese entonces. Ambas llegan a la UNPAZ en un tiempo muy cercano a la creación de la universidad, un hito en la historia de la comunidad de José C. Paz y localidades aledañas. Sin embargo, este quiebre en términos territoriales también se configuró como un hecho significativo en la trayectoria de las mujeres entrevistadas que, ante la posibilidad de contar con una universidad “cerca”, construyeron una elección. Clara menciona al respecto:

“Cuando llegué a la universidad todo era un mundo nuevo. Yo venía de la militancia y la universidad me trajo muchos vínculos y muchas formas diferentes de pensar la realidad, incluso de pensarme a mí diferente, de poder proyectarme a futuro; cosa que en las posibilidades de mi familia mucho no tenía” (Clara, entrevista realizada el 16 de abril del 2024).

Posicionar a las instituciones, en el caso de la universidad, como espacios de producción de saberes nos permiten presentar la instancia de “llegada” como una producción de sentidos, una elección, en clave de proceso, en el marco de condiciones que garanticen la posibilidad. Esa llegada no “sucede”, se produce y se construye en el entramado de una temporalidad individual, institucional y coyuntural que hacen posible elegir y asumir un modo de pensar la enseñanza en un espacio determinado. Al respecto, Clara refiere:

“Yo sabía que si no era en la UNLU, era en la UNPAZ. Estudiar en otro lado era imposible para mí, porque viajar era imposible. Yo trabajo desde los 15 años así que en parte estudiar para mí fue bancarme la carrera. Mis viejos me ayudaron pero con poquísimo y eso fue un desafío en medio de la incertidumbre de que era una universidad nueva. Lo que siempre escuchabas era “estamos probando”” (Clara, entrevista realizada el 16 de abril del 2024)

Pasados los años, la llegada a un nuevo modo de habitar ese espacio institucional presenta otro tipo de desafíos: ya siendo graduadas, el inicio en la docencia universitaria implicó en ambas mujeres una nueva llegada a la universidad que demandó de ellas una producción de sentido distinta que si bien atendía a condición de estudiantes y graduadas demandaba una forma de practicar el espacio.

En términos temporales, la llegada a la docencia universitaria demanda una práctica sostenida en el tiempo. Lejos de pensarse como una instancia iniciática, demanda tácitamente una articulación entre un tiempo coyuntural que propicia, un tiempo institucional que permite la creación y el desarrollo de condiciones y un tiempo biográfico que tracciona aquello que cada una de estas mujeres viene deseando y construyendo en un tiempo y espacio determinado.

Leccardi (2002) aborda la confluencia de las diversas temporalidades que confluyen en las historias de vida refiriendo que el tiempo interior constituye una dimensión subjetiva de la experiencia y se halla intrínsecamente vinculado al carácter corpóreo de la existencia humana. Esta forma de temporalidad puede ser considerada como el fundamento sobre el cual se estructuran las restantes dimensiones temporales. En este sentido, el tiempo biográfico se concibe como el proceso mediante el cual el sujeto configura el sentido de su trayectoria vital, a partir de esquemas interpretativos derivados del acervo de conocimientos socialmente disponibles en un contexto histórico determinado.

Así, el transcurrir de las tres temporalidades –biográfica, institucional y coyuntural- que dan forma a los procesos biográficos no siempre se presenta en clave de una confluencia armónica. Es frecuente, incluso, que coexistan convergencias y divergencias, acoples y desacoples entre esos ases temporales. Esta cuestión se advierte cuando las docentes describen su inicio en la docencia en clave de comenzar una actividad laboral en la UNPAZ. En estas cuestiones juegan fuertemente las improntas institucionales que, como ya fue señalado, interpelan a los sujetos desde distintas lógicas y registros incidiendo en el curso de sus trayectorias. En esta línea, Clara reconstruye un momento de bifurcación o inflexión en su trayectoria laboral:

“El crecimiento a nivel institucional se ve en distintos planos: en el desarrollo del trabajo, en los espacios, otros escenarios y eso necesariamente se iba a dar con el tiempo. (...) ese crecimiento es parte de la institucionalización de la universidad por un lado y por otro de que vamos habitando cada vez más otros actores este espacio: los estudiantes, los docentes, los no docentes y ahora los graduados también que circulamos en la universidad desde distintos roles, entre ellos el docente. Las historias se mezclan y los lugares que ocupamos en la universidad también” (Clara, entrevista realizada el 16 de abril del 2024).

A partir de revisitar el relato de Clara es posible advertir que se arriba a un espacio en distintos momentos y desde diversas posiciones. Esa llegada implica cierta permanencia en la UNPAZ de modo tal que la práctica del espacio, heterogénea en clave longitudinal, pueda sedimentarse en una confluencia de temporalidades. Pensar en temporalidades asociadas a un mismo espacio, practicado de diversos modos, permite también comprender las trayectorias formativas y laborales en clave situada, evidenciando que “no se pueden disolver esas referencias biográficas del relato singular en un universalismo común”, al decir de Argüello Parra (2012:34).

Las entradas y salidas del espacio, que van permitiendo la construcción de instancias de llegada, se van sucediendo de la mano de reconfiguraciones en las tareas desarrolladas (como pasar de ser estudiante a enseñar) y en las relaciones con otredades. Clara repone al respecto:

“Mi llegada a la docencia en la universidad surge porque me convocan. Desde la universidad surge la decisión de acompañar mi trayectoria como becaria con una dedicación docente(...) Si bien había hecho ayudantías antes y venía haciendo trabajo docente, mucho no entendía de qué se trataba. Lo pensaba distinto de otros espacios y después me fui encontrando, me fui soltando un poco más y fui encontrándole también la lógica”. (Clara, entrevista realizada el 16 de abril del 2024).

La participación de otros docentes en la construcción de las condiciones para que estas mujeres se inicien en la docencia ofrece matices. En clave de “iniciación” o bien de “antecedente”, el encuentro con otras personas que desarrollaban previamente la enseñanza transforma la práctica del espacio y la presenta en clave de una llegada a algo nuevo. Empezar a ejercer el trabajo docente genera un modo distinto de concebir a la universidad, una

transformación en los vínculos e incluso una re-visitación de sus trayectorias desde un nuevo lugar, en palabras de Julia:

“Ser docente en la UNPAZ es también aportar a un proyecto colectivo y también devolverle a la universidad lo que me dio. Soy profesional gracias a todos los docentes que tuve, que me acompañaron gracias a que existe una universidad pública y gratuita cercana a mi casa, a mi territorio” (Julia, entrevista realizada 31 del marzo del 2025)

Finalmente, la instancia de permanecer en el espacio institucional participando de su construcción parece mostrar a las entrevistadas practicando ese espacio de un modo diferente, entramando su proyecto biográfico con el proyecto institucional. Así, practicar el espacio en una propuesta curricular diferente de las conocidas previamente como estudiantes se muestra como producto de una temporalidad desplegada de forma dinámica pero de forma sostenida en el tiempo. En palabras de Julia, la llegada a la carrera de medicina implicó una revisión de su trayectoria, de sus elecciones e incluso de categorías conceptuales. Un espacio a priori conocido, al ser practicado en una instancia diversa propició nuevos interrogantes y reflexiones:

“Llegué a la carrera de Medicina haciendo el seminario que había para docentes por la lógica diferente que tiene la carrera y ahí empecé a construir mi propio posicionamiento. Después me convocaron para sumarme a un equipo docente. Mientras estaba haciendo el curso me pasó que pensé acá hay una carrera que históricamente tiene una mirada super hegemónica, es un espacio que también hay que ocupar desde otras profesiones, todas las disciplinas tenemos que allanar el camino y aportar porque esta propuesta tiene una definición mucho más colectiva donde todos tenemos que ser parte de impulsar este cambio de cómo entender la salud y el territorio” (Julia, entrevista realizada 31 del marzo del 2025)

La llegada en clave de sedimentación se presenta como una inflexión que ofrece un modo de ver al espacio en sus diversas dimensiones (micro, meso y macro) atravesado por la confluencia de temporalidades: por el estar siendo e incluso por aquello que se sostiene practicado a lo largo de una fracción temporal. Ese estar siendo, esa sedimentación, habilita una reconfiguración que además de practicada, puede ser identificada y nombrada por estas mujeres docentes que “llegan” a trabajar (y ser parte de) una propuesta curricular innovadora. Precisamente la experiencia acumulada de transitar es la que permite (e invita) a visitar los saberes que se portan, la producción de otros nuevos, y el mismo desplazamiento de la mirada pedagógica en un marco institucional que ofrece unas condiciones determinadas (Mattioni y Petrelli, 2024). La experiencia se posiciona, así, como una producción colectiva, compartida con otros, como ofrece el relato de Clara al comentar:

“Hay una singularidad del colectivo docente UNPAZ. (...) Con el pasar del tiempo se fue creando una identidad del docente y del no docente UNPAZ. Me parece que la universidad fue creando distintos espacios. Yo no sé si hay en todas las universidades esta cosa de trabajar en equipo como se trabaja acá. Por ejemplo, lo veo en los docentes de medicina. El equipo de docentes de medicina tiene un nivel de compromiso impresionante. No solo le dedican horas al aula, al dar clase, sino también al pensar. (...) Al ser una carrera nueva, no solo está metida la coordinación de la carrera sino que están metidos todos los docentes, todo el equipo y eso es bastante interesante porque es un trabajo colectivo de verdad” (Clara, entrevista realizada el 16 de abril del 2024).

La universidad como espacio biográfico en términos de Carli (2023) se presenta como un espacio liminal donde parecen desplegarse distintos ritos de pasaje (Turner, 1988) que se van sucediendo en las trayectorias de ambas docentes entrevistadas, habilitando movimientos, límites, e incluso nuevos modos de habitar los espacios. Así, pasar de ser estudiante a ser docente (Petrelli y Austral, 2025), luego graduada y más tarde docente de una propuesta curricular innovadora en construcción, se configuran como distintos modos de “llegar” a la universidad atravesados por condiciones institucionales que el espacio ofrece y pone a jugar con los entramados biográficos

de quienes se inscriben en ese espacio. En términos de los aportes de Sandra Nicastro “la idea de la inscripción trae aparejada en sí misma la de condición” (Nicastro, 2022: p. 53) entendiendo que la práctica del espacio universitario no puede pensarse por fuera de una serie de cuestiones materiales, simbólicas culturales y políticas.

Reflexiones y desafíos

Dejours plantea que “trabajar no es solamente producir sino también transformarse a uno mismo” (2015). Esta afirmación cobra sentido al analizar los relatos de las docentes entrevistadas, quienes, en un tiempo a posteriori, se detienen a reflexionar sobre lo que ocurre y les ocurre en el ejercicio de su práctica profesional. Estas narrativas revelan tensiones que alteran marcos y estructuras previamente instituidos, interpellando las condiciones institucionales que sostienen el trabajo docente. En este contexto, resulta necesario considerar cómo dichas condiciones se vinculan con el modo en que cada docente define su labor.

El análisis de las condiciones institucionales y las trayectorias docentes permite comprender los procesos de creación y puesta en marcha de propuestas curriculares innovadoras desde diversas aristas. Estos procesos se configuran en una trama institucional compleja, mediada por el modo en que las políticas educativas se contextualizan y se materializan a través de prácticas situadas. En este sentido, las innovaciones curriculares deben ser comprendidas desde un enfoque policromo, que articule dimensiones técnicas e ideológicas, componentes académicos y profesionales, formación especializada y general, habilidades y conocimientos (Zabalza, 2012).

Aquello que aparece como un giro en el curso de la vida de las docentes entrevistadas remite a la singularidad del trabajo docente situado, en este caso en un proceso de innovación curricular. Se trata de una manera particular de habitar y practicar el espacio, entramada entre posibilidades y elecciones, entre modos asumidos a lo largo de las trayectorias y condiciones institucionales (y coyunturales) que configuran un escenario propicio para esa transformación subjetiva que el trabajo, en su sentido más profundo, implica.

En escenarios caracterizados por la complejidad resulta especialmente relevante habilitar instancias de análisis sobre los procesos de implementación de políticas estatales en el ámbito de la educación superior. Esta reflexión permite no solo revalorizar la presencia del Estado frente a las desigualdades, sino también comprender cómo las trayectorias vitales, formativas y laborales de los sujetos se configuran como formas de resistencia epistemológica.

En esta línea, se abren nuevos interrogantes que invitan a profundizar la indagación: ¿de qué modo la llegada a una propuesta curricular innovada se configura como un punto de inflexión diferencial según las trayectorias previas de las y los docentes? ¿Cómo se vinculan las condiciones institucionales con la posibilidad de que esa llegada se transforme efectivamente en un hito biográfico? ¿Qué tensiones emergen entre los sentidos atribuidos por los sujetos y los marcos normativos que orientan la política curricular? ¿En qué medida estos procesos producen transformaciones en las identidades profesionales y en las culturas institucionales?

Explorar estas preguntas permitirá complejizar la comprensión de la innovación curricular no solo como dispositivo técnico o político, sino como experiencia situada que reconfigura subjetividades, saberes y modos de habitar la universidad.

Referencias bibliográficas

Araujo, S. (2009). Las innovaciones curriculares en la universidad: Hipótesis para su implantación y evaluación. *APRENDER. Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 1(12).

Arguello Parra, A. A. (2012). Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (15), 27–47.

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29(4), 1–23.

Campassi, M. P. (2019). Los estudiantes de la UNPAZ y los espacios de tutoría: Construcción de sentidos y procesos de identificación. En *XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional: Disputas por el Estado, la democracia y las políticas públicas. Concentración de la riqueza y poder popular* (La Plata, septiembre de 2019).

Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: Tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, (45), 81–90.

Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico: Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Prometeo Libros.

Chiroleu, A. (2013a). Políticas públicas de educación superior en América Latina: ¿Democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2), 279–304.

Chiroleu, A. (2013b). ¿Ampliación de las oportunidades en la educación superior o democratización? Cuatro experiencias en América Latina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 582–604.

de Certeau, M. (1994). *La invención de lo cotidiano* (Vol. 1: Artes de hacer). Siglo XXI.

Dejours, C. (2015). *El sufrimiento en el trabajo*. Topia.

Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37–57.

Ezcurra, A. M. (2020). Educación superior en el siglo XXI: Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12), 113–127.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas: Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 77–99.

Ezpeleta, J. (2007). Conferencia sobre evaluación de programas educativos. FLACSO Argentina.

Leccardi, C. (2002). Tiempo y construcción biográfica en la “sociedad de la incertidumbre”: Reflexiones sobre las mujeres jóvenes. *Nómadas*, (16), 42–50.

Mattioni, M., & Petrelli, L. (2024). Aspectos biográficos, espacio y desplazamientos en la construcción de sentidos sobre la enseñanza en una universidad conurbana. *Trayectorias Universitarias*, 10(19), 171.

Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36–65.

Nicastro, S. (2022). Las condiciones institucionales que sostienen y apuntalan el trabajo de educar. *Revista del IICE*, (51), 49–62.

Petrelli, L., & Austral, R. (2025). Cruces entre políticas, derechos y desigualdades: De estudiar a enseñar en una universidad conurbana. *Sociedad y Desigualdades*, (2), 74–91.

Petrelli, L., & Mattioni, M. (2022). Enfoque biográfico y trabajo docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RELMECS)*, 12(2), e117.

Petrelli, L., & Mattioni, M. (2024). La enseñanza en la universidad en clave biográfica: Una propuesta analítica desde las trayectorias de docentes. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, (26), 151–175.

Petrelli, L., & Neufeld, M. R. (2017). La materialidad de los jardines de infantes como productora de experiencias: Usos de la diversidad y relaciones de desigualdad. *Cuadernos de Antropología Social*, (45), 133–145.

Rovere, M. (2014). La educación médica en revisión. *Revista Argentina de Medicina*, 2(3), 25–26.

Storino, S. (2023a). La enseñanza desafiada: Notas pedagógicas desde una universidad del Bicentenario. *Anales de la Educación Común*, 4(1–2), 358–369.

Storino, S. (2023b). Lo que supimos conseguir. *Bordes*, (27), 211–218.

Sverdlick, I., Petrelli, L., Storino, S., & Austral, R. (2022). Pensar la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense: Los casos de UNAJ y UNPAZ. *Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 728–754.

Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual: Estructura y antiestructura*. Taurus.

Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17–48.

Zapata, L. (2017). La UNPAZ vista por los/as estudiantes: Exploraciones en torno a situaciones y actores. *TS. Territorios. Revista de Trabajo Social*, (1), 91–102.

Fecha de recepción: 14-08-2025

Fecha de aceptación: 16-02-2026

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 revisarse 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

Concepciones del rol de tutores noveles de maestría: un estudio en Ciencias Sociales y Humanas en Uruguay.

Conceptions of the Role of New Master's Degree Supervisors: a Study in Social Sciences and Humanities in Uruguay.

Por Lilián BENTANCUR¹

Bentancur, L. (2026). Concepciones del rol de tutores noveles de maestría: un estudio en Ciencias Sociales y Humanas en Uruguay. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 196-211.

Resumen

La tutoría de tesis de posgrado, concebida como una práctica pedagógica, exige precisar el rol que desempeñan quienes la ejercen. En las últimas dos décadas, distintos estudios han indagado en cómo los tutores entienden su función, las fuentes de aprendizaje que movilizan y los desafíos que enfrentan. En este marco, el artículo analiza las concepciones que tutores noveles de maestrías en Ciencias Sociales y Humanas en Uruguay construyen acerca de su rol. Para ello se realizó un estudio fenomenográfico basado en entrevistas semiestructuradas a siete tutores en el inicio de su trayectoria. El análisis permitió identificar cuatro concepciones: el tutor como guía y corrector del proceso de escritura, como garante del proceso de investigación, como formador de investigadores autónomos y como acompañante en un proceso de transformación personal. Entre los hallazgos, se destaca la escasa valoración institucional del rol, visible en el reclutamiento informal y en la ausencia de lineamientos para orientar la supervisión. Este estudio busca dar visibilidad al trabajo de los tutores noveles y aportar insumos para fortalecer su formación y el reconocimiento institucional, especialmente en el ámbito latinoamericano.

Palabras Clave enseñanza superior / profesión docente / práctica pedagógica / tutoría / supervisión

¹ Universidad Centro Latinoamericano de Economía Human, Uruguay / lbentancur@claeh.edu.uy / <http://orcid.org/0009-0000-9950-8661>

Abstract

Postgraduate thesis supervision, conceived as a pedagogical practice, requires clarification of the role played by those who carry it out. Over the last two decades, various studies have investigated how tutors understand their role, the sources of learning they draw on, and the challenges they face. Within this framework, this article analyses the conceptions that new tutors of master's degrees in social sciences and humanities in Uruguay construct about their role. To this end, a phenomenographic study was conducted based on semi-structured interviews with seven tutors at the beginning of their careers. The analysis identified four conceptions: the tutor as a guide and corrector of the writing process, as a guarantor of the research process, as a trainer of autonomous researchers, and as a companion in a process of personal transformation. Among the findings, the low institutional value placed on the role stands out, as evidenced by informal recruitment and the absence of guidelines to guide supervision. This study seeks to highlight the work of new tutors and provide input to strengthen their training and institutional recognition, especially in Latin America.

Key words higher education / teaching profession / teaching practice / tutoring / supervision

Introducción

Las tareas del profesorado universitario son múltiples y abarcan la enseñanza, la investigación y la extensión. Dentro de ese entramado, la supervisión de tesis, tanto de grado como de posgrado, suele quedar en segundo plano. En muchos casos, los tutores la asumen como una actividad más, sin detenerse a reflexionar sobre las implicancias que tiene para la formación de sus estudiantes o para el desarrollo de su propia carrera académica.

El acompañamiento de una tesis de posgrado posee rasgos específicos que lo diferencian de otras tareas docentes. Incluso cuando el estudiante logra culminar sus estudios, tutor y tesista enfrentan obstáculos que provienen de distintos niveles: las políticas de formación, la cultura institucional, las tradiciones disciplinares o la relación interpersonal (Mancovsky, 2021). Pero si se hace foco en la deserción, numerosos estudios, en particular en el nivel doctoral, señalan que la supervisión es uno de los factores que más inciden en ese fenómeno global conocido como *all but dissertation* (ABD) (Wainerman, 2020, 2023; Wainerman & Levin, 2024).

Tal función suele entenderse de dos maneras: como parte de la actividad investigadora o como una práctica docente. La primera es más frecuente en ciencias duras y tecnología, mientras que la segunda predomina en ciencias sociales y humanidades, donde suele considerarse como la forma más avanzada de enseñanza (Wilkinson, 2011; Difabio, 2011).

Este artículo adopta la perspectiva pedagógica y se inserta en una agenda de investigación que explora tres grandes temas: las relaciones entre tutores y estudiantes; las expectativas de los estudiantes sobre sus tutores y sobre el proceso de tutoría, y un tercero, centrado en el tutor. En esta línea, interesa especialmente el trayecto que va desde el tutor principiante al tutor experto, que implica estudiar el proceso de inducción, la construcción de la identidad académica, las funciones asumidas y los estilos de supervisión (Amundsen & McAlpine, 2009; Difabio, 2011; Fernández Fastuca & Wainerman, 2015; Manathunga, 2007; Vereijken et al., 2018; Christensen & Weissmann, 2025). El artículo se focaliza en un aspecto aún poco estudiado en esta línea: las concepciones de los tutores noveles de maestría en Ciencias Sociales y Humanas, un ámbito donde suelen carecer de apoyos formales y de espacios de socialización profesional.

Se considera profesor universitario novel, en acuerdo con Feixas (2002), el profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria, el cual accede a un puesto docente ya sea como profesor ayudante, asociado o becario, habitualmente sin ningún tipo de tutela.

El proceso de inducción para los profesores universitarios noveles comienza, según Bozu (2010), antes de su ingreso a la universidad en calidad de docentes. Se considera que han aprendido por observación, siendo estudiantes, de sus ahora colegas, acerca de ciertos ritos, modalidades de actuación y creencias. Por otra parte, los estudios muestran que la inducción es un período cargado a la vez de tensiones, dificultades y satisfacciones por los logros alcanzados. Muchos concluyen, también, que es necesario acompañar al profesorado novel, mediante programas de iniciación (Marcelo, 1994) o con instancias de acompañamiento (Martín-Gutiérrez et al 2014).

La identidad profesional es un constructo que no tiene definición unívoca. Si se atiende a una perspectiva individual se entiende que es una entidad construida en interacción con un grupo profesional en un espacio de trabajo. Desde una perspectiva sociocultural se considera que es un fenómeno social de apropiación de modelos (Montes et al 2017). En este sentido se entiende la identidad como el resultado de la interacción entre fuerzas sociales y culturales, en un contexto donde la mirada colectiva de los demás es clave. En ambas perspectivas se reconoce que es una construcción dinámica en relación a otros.

Desde la perspectiva sociocultural, Van Lankveld et al. (2017) realizaron una revisión que resume las principales conclusiones sobre la identidad docente universitaria. El estudio reveló que existen cinco procesos psicológicos subyacentes al desarrollo y la consolidación de la identidad docente: un sentido de competencia, especialmente el reconocimiento de los demás; un sentido de conexión con otros docentes; un sentido de aprecio por la

docencia; un sentido de compromiso con la nueva generación; y, finalmente, «la identidad docente se fortaleció cuando los docentes pudieron imaginar su futura trayectoria profesional como docentes» (p. 332).

Las investigaciones que hacen foco en las funciones del tutor profundizan en dos aspectos: en la descripción del rol o en la identificación de las percepciones que este tiene sobre su rol. Para desarrollar lo primero, De la Cruz et al. (2011) buscaron sistematizar, organizar y discutir el estado internacional actual de los estudios de supervisión en educación superior para evaluar los desafíos que la conceptualización y la práctica de la supervisión enfrentan en la sociedad del conocimiento (p. 191). Los hallazgos muestran que el término supervisor se usa como sinónimo de mentor, tutor, consejero, guía, apoyo, maestro o facilitador. Las definiciones del término supervisor tienen la siguiente concepción en común: un profesional con experiencia y conocimiento en un campo particular, que está disponible para compartir su conocimiento a través de la enseñanza, la capacitación en habilidades, el asesoramiento y la socialización para facilitar el desarrollo intelectual, académico, personal o profesional de una persona menos competente (p. 193).

En la misma línea, Difabio (2011) realizó una revisión bibliográfica de la investigación sobre tutores publicada en la primera década de este siglo. Identificó que las funciones generales de un tutor de doctorado implican las siguientes tareas: una evaluación temprana y realista de las necesidades de los estudiantes, un enfoque pedagógico, la aclaración de límites y expectativas, la provisión y evaluación de desafíos académicos, la gestión del conocimiento, reuniones periódicas, la corrección de textos, la retroalimentación inmediata y constructiva, y el reconocimiento de señales de alerta. Finalmente, según la autora, el tutor debe promover el acceso a la cultura de la investigación y la inclusión en una comunidad de práctica.

Capelari (2009) estudió los diferentes contextos del rol del tutor y los significados construidos sobre el fracaso académico en la educación superior en universidades argentinas. El estudio identificó cuatro significados: el tutor como un dispositivo correctivo para resolver los problemas de los estudiantes; el tutor como un guía que proporciona respuestas personalizadas a las diferentes necesidades y problemas de los estudiantes; el tutor como promotor de experiencias de aprendizaje académico y el tutor como una forma particular de ser educador.

La investigación de Novoa y Pirela (2019) analizó los significados e innovaciones del acompañamiento tutorial durante los estudios de doctorado. Sus resultados “muestran que el término «acompañamiento» es polisémico, determinado por las diferentes formas de formación de los tutores como doctores, lo que configura las estrategias y el seguimiento del proceso de formación doctoral.” (p.1123)

En relación al proceso de aprendizaje, las investigaciones muestran que los tutores de doctorado aprenden a desempeñar su rol principalmente durante su experiencia como estudiantes de doctorado (Amundsen y McAlpine, 2009; Wilkinson, 2011; Stephens, 2014; Vereijken et al., 2018) así como durante la práctica tutora (Halse, 2011). Según estos autores las experiencias de aprendizaje moldean las concepciones, la subjetividad y la identidad del tutor.

Los estudios que se enfocan, concretamente, en los tutores de posgrado noveles se centran en los recursos que utilizan, las fuentes de aprendizaje de esas herramientas (Halse, 2011; Stephen, 2014), en los dilemas encontrados durante la supervisión y las soluciones implementadas.

Los estudios que se focalizan en el aprendizaje del rol proponen que este ocurre por dos vías. Una, presta atención a la relación entre la experiencia vivida como tesista y las prácticas que este estudiante desarrolla cuando es tutor de tesis (Stephen, 2014). Estos estudios encontraron evidencias de que un determinado estilo de supervisión surge como una reacción positiva o negativa al estilo en el que el estudiante fue supervisado.

La otra vía, propuesta por Halse (2011) sugiere que el aprendizaje ocurre durante la actividad de supervisión. Los resultados de su estudio muestran que el aprendizaje de los tutores proviene de la relación pedagógica y de los pequeños detalles de la interacción. Durante dicha relación, los tutores aprendieron nuevas formas de organizar el trabajo, cómo desarrollar sus vínculos con los tesisistas y cómo definir su compromiso con la disciplina. La autora concluyó que estas experiencias moldean la subjetividad y la identidad del tutor.

Varios investigadores también sugieren que sus hallazgos podrían respaldar los programas de formación para el desarrollo profesional (Amundsen y McAlpine, 2009; Halse, 2011; Stephen, 2014; Henderson, 2018; Vereijken et al., 2018).

Vereijken et al. (2018) se propusieron proporcionar información útil a los programas de formación para tutores noveles. Se centraron en lo que hacen estos tutores para promover el aprendizaje de sus estudiantes y por qué actúan de esa manera durante la supervisión. Para ello, exploraron la relación entre las prácticas de supervisión y lo que denominaron "espacios dilemáticos". El estudio concluyó que los tutores implementaron cinco tipos principales de prácticas para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes: promover la motivación, impartir instrucciones, fomentar la construcción de conocimiento, el co-pensamiento y la sensibilización sobre la investigación. El análisis también planteó cuatro dilemas: ¿En qué punto logran los estudiantes regular su proceso de aprendizaje? ¿Cuáles son sus necesidades? ¿Qué deben hacer los tutores para mantener una buena relación con los estudiantes? ¿Cómo perciben los demás su rol como tutores? El análisis del vínculo entre las prácticas y los espacios dilemáticos mostró que los dilemas de la autorregulación del aprendizaje se asociaban con las prácticas de promoción de la construcción de conocimiento y de impartición de instrucciones. Los autores consideraron que este vínculo podría sugerir que los principiantes eran conscientes de que podían promover o dificultar la agencia. Los hallazgos de este estudio sugieren que los dilemas podrían considerarse ejes de los programas de formación de tutores.

Por último, el estudio de Amundsen, C. y McAlpine, L. (2009) es una síntesis de varios de los aspectos considerados por las investigaciones citadas. Su objetivo fue conocer la gama de experiencias y percepciones descritas por directores de doctorado noveles. El estudio mostró que, si bien los participantes afirmaron que su objetivo principal era que sus estudiantes completaran su tesis, algunos describieron cómo cada estudiante requería distintos tipos de supervisión. También reconocieron la importancia de desarrollar un sentido de comunidad y pertenencia en ellos. Las principales fuentes de aprendizaje fueron sus experiencias como estudiantes de doctorado, su práctica de supervisión y sus consultas con colegas. En relación con las emociones, aunque todos los entrevistados destacaron los aspectos positivos de sus experiencias, reportaron tensiones y desafíos en tres áreas: con sus estudiantes, con sus colegas y con la institución. Con respecto a los estudiantes, mencionaron su incomodidad por las altas expectativas que tenían sobre lo que debía hacer su tutor; con respecto a los colegas, sintieron que "heredaron" estudiantes con dificultades y no tuvieron apoyo ni retroalimentación para trabajar con ellos. Finalmente, con respecto a la institución, les sorprendió la falta de claridad y marcos normativos en aspectos tales como lo que se espera en relación con el trabajo del tutor o el alcance de la tesis de maestría o doctorado.

Aunque existen numerosos informes en la literatura sobre el tema de la supervisión en el posgrado, la mayoría de ellos, tal como da cuenta este relevamiento de antecedentes, se limita a casos de doctorado. La evidencia presentada en esta sección sugiere que los tutores de doctorado, especialmente los noveles, aprenden a desempeñar su rol principalmente durante su experiencia como estudiantes de doctorado y durante la práctica de supervisión. También se concluye que estas experiencias moldean las concepciones, la subjetividad y la identidad del tutor. Sin embargo, existe una falta de evidencia sobre las expectativas de los tutores noveles de maestría sobre su propio desempeño y el de sus estudiantes al inicio del proceso de supervisión. Además, existe poca información sobre cómo los tutores noveles de maestría conciben su rol y cómo aprenden a afrontar los desafíos que surgen durante la supervisión.

Este estudio pretende abordar ese vacío al aportar evidencia empírica acerca de cómo los tutores noveles conciben su tarea y los desafíos que enfrentan. En concreto, la pregunta general de la investigación fue: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los directores de másteres de Ciencias Sociales y Humanas sobre su rol? Las preguntas específicas fueron: ¿Cómo fueron reclutados como directores de tesis?, ¿Cómo aprendieron a ser tutores? ¿Cuáles eran sus expectativas en relación con su propio desempeño como tutores? ¿Cuáles eran sus expectativas en relación con el trabajo del estudiante durante la supervisión? ¿Cuáles fueron sus necesidades específicas para aprender a trabajar como tutores?

Contexto y metodología del estudio

Aunque la formación de posgrado en Uruguay comparte rasgos con otros países latinoamericanos, presenta también particularidades que conviene señalar. La creciente demanda de los docentes por oportunidades de desarrollo profesional y de formación en investigación se vincula con políticas públicas recientes que han priorizado la función investigadora del profesorado. Este escenario favoreció la expansión de programas de maestría y doctorado, especialmente orientados a docentes de primaria y secundaria egresados de instituciones de educación terciaria no universitaria, quienes en su mayoría carecen de una preparación previa en investigación.

Al mismo tiempo, sus tutores suelen ser colegas que desarrollaron esas habilidades poco antes, en esos mismos programas de posgrado. Han obtenido su única experiencia investigadora elaborando su propia tesis, por lo que tienen pocas oportunidades de reflexionar sobre la práctica de la supervisión. Son personas que, por así decirlo, simplemente han pasado de un lado a otro de la mesa (Amundsen y Mc. Alpine, 2009, p. 331).

En este contexto, el objetivo general del estudio fue explorar las concepciones del rol que tienen tutores de maestrías noveles, en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en las universidades uruguayas. Los objetivos específicos fueron:

1. Conocer qué expectativas tenían esos tutores sobre su desempeño y sobre el desempeño de sus estudiantes al inicio del proceso de supervisión.
2. Conocer qué fuentes de aprendizaje para desempeñar el rol identifican.
3. Conocer los principales retos que encontraron durante el proceso de supervisión y cómo los afrontaron.
4. Conocer qué necesidades de formación reconocen los tutores noveles.

Para realizar el estudio se adoptó el enfoque cualitativo, específicamente la perspectiva fenomenográfica. Este enfoque pretende identificar y describir cómo las personas perciben, experimentan y conceptualizan una práctica particular en la que están inmersas (Marton, 1981). La investigación buscó identificar las diversas concepciones que los tutores noveles tienen sobre su rol, así como sus expectativas y necesidades.

Los participantes fueron siete directores de tesis noveles de universidades públicas y privadas uruguayas, dos varones y cinco mujeres. Dado que en la literatura sobre supervisión de tesis no se encontraron umbrales cuantitativos precisos para diferenciar niveles de experiencia, en este estudio se adoptó un criterio operativo para identificar tutores noveles. La selección se basó en dos requisitos: el primero, que no hubieran dirigido más de cuatro tesis, para asegurar que no contaran con experiencia acumulada en el desempeño del rol; el segundo, que, al menos, uno de sus estudiantes hubiera defendido la tesis, para asegurar que hubieran transitado por toda la experiencia de tutoría.

Si bien son noveles en la función de tutor, todos son docentes experimentados, sus edades están comprendidas entre los 40 y los 65 años, todos tienen formación de grado en educación, son profesores de lengua (español o inglés) o licenciados en educación. Mario es licenciado en educación, magister en Enseñanza en Educación Superior y candidato doctoral, Álvaro es profesor de lengua y magister en Educación. Elena es profesora de lengua y doctora en Lingüística; Liliana es docente de inglés y doctora en Estudios Literarios Ana es profesora de lengua, magister en Literatura inglesa y doctora en Lingüística; Carla es profesora de inglés y magister en Educación y Virginia es profesora de inglés y magister en Evaluación.

Un profesor y una profesora son tutores en Maestrías en Educación de universidades privadas. El otro profesor y las restantes cuatro profesoras son tutores en Maestrías en Psicología, Lingüística y Lenguas Extranjeras de la Universidad de la República.

Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas, en las que los participantes fueron consultados acerca de sus experiencias directas en relación con la tutoría, y no sobre sus opiniones al respecto (Bowden & Walsh, 2000). Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas siguiendo las pautas de Bowden (2005) para el análisis fenomenográfico. A partir de este proceso se construyeron categorías descriptivas que representan las distintas maneras en que los sujetos experimentaron el fenómeno, con el objetivo de trazar un mapa de dichas concepciones. Para apoyar la construcción de categorías y la elaboración de borradores se utilizó ChatGPT (versión GPT-5), cuya producción fue revisada y validada por el investigador. En el prompt se solicitó que se examinara la categorización fenomenográfica preliminar elaborada por el investigador y se hicieran sugerencias de modificaciones o eventuales supresiones, con citas de los dichos de los entrevistados para justificarlas.

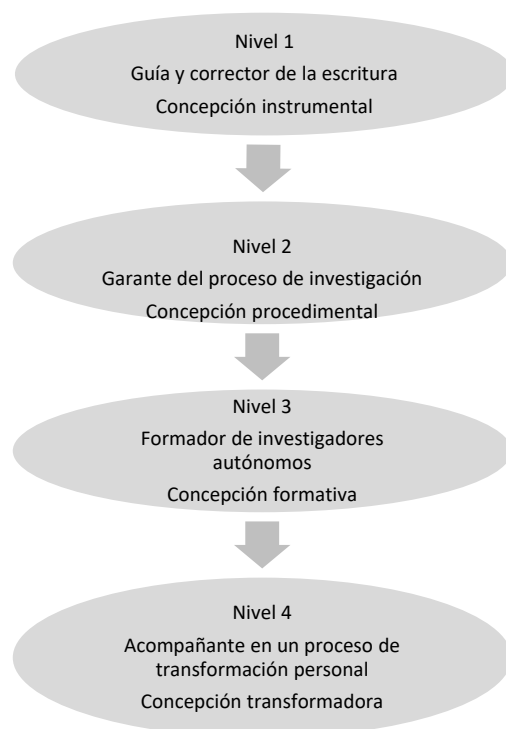
Resultados

El estudio estuvo orientado por la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo conciben su rol tutores noveles de maestrías en las áreas de Ciencias Sociales y Humanas en Uruguay? Las preguntas subsidiarias fueron las siguientes: ¿Cómo vivenciaron su proceso de reclutamiento como tutores? ¿Qué expectativas tenían sobre su propio desempeño y sobre el de sus tesis?, ¿Cuáles fueron sus fuentes de aprendizaje para desempeñar el rol?, ¿Qué necesidades formativas expresan?

Las concepciones del rol

A partir del análisis de los datos surgieron cuatro categorías descriptivas de las concepciones del rol del tutor que se organizaron por niveles en orden de complejidad e inclusividad (Marton 1981), tal como muestra la Figura 1.

Figura 1. Espacio de resultados: jerarquía de concepciones del rol del tutor en tutores noveles



Fuente: elaboración propia

Estas concepciones no son compartimentos estancos, sino que aparecen superpuestas, en algunos casos, en los dichos de los entrevistados. De todos modos, cada concepción tiene características propias que permiten distinguirla de las otras.

En la descripción de cada una se incluye qué expectativas tienen los entrevistados hacia sus estudiantes y cuáles son las principales dificultades que encontraron en la realización de la tarea. Esta descripción se completa con algunas citas representativas de la concepción.

Concepción instrumental. El tutor como guía y corrector del proceso de escritura

El tutor se focaliza en los aspectos formales de la escritura en general y de la académica en particular. Se preocupa por la corrección de los errores detectados, errores de puntuación, sintaxis o de estructura de la tesis como género académico. Álvaro afirma: “Yo reviso todo, hasta el puntito... anoto todo para que el estudiante mejore” y le dice a sus tutorados: “Tenés que aprender a escribir y si te interesa tiene que ser ya”.

Las expectativas de los tutores en relación con el estudiante son que este logre niveles aceptables de escritura de una tesis. Las principales dificultades detectadas tienen que ver con la falta de formación en escritura académica. Según Elena: “Muchos no saben usar correctamente citas o bibliografía” o “hay que corregir hasta lo que parece obvio porque no está internalizado” (Ana).

Concepción procedimental. El tutor como garante de la calidad del proceso de investigación

El rol del tutor es acompañar y guiar al estudiante a construir una tesis en sus distintas fases: el planteo de las preguntas, el armado estado del arte, la formulación de los objetivos, la selección de la metodología. “Para mí es ayudar a entender la lógica de la investigación” (Elena).

Hay dos dimensiones, por un lado, el garantizar una estructura lógica y racional alta, que tiene que ver con garantizar el formato científico, y garantizar de que esas conclusiones o recomendaciones finales tengan un respaldo, empírico, real, lógico y racional. (Mario)

Los tutores esperan que el estudiante aprenda la lógica del proceso de investigación y logre “trabajos complejos y rigurosos”. Las principales dificultades que encuentran tienen que ver con el desconocimiento que tienen algunos estudiantes de aspectos básicos de la investigación. Algunos de los entrevistados afirman que sus tutorados “no sabían ni por dónde empezar a formular una pregunta de investigación” o que fue necesario ayudarlos a “entender la diferencia entre el estado del arte y el marco teórico.” “Todavía no me he dejado de sorprender de que, de metodología, de, qué es investigar, no tienen idea” (Ana).

Concepción formativa. El tutor como formador de investigadores autónomos

Según esta concepción el tutor trabaja para que el estudiante logre apropiarse del proceso, formule su voz académica y tome decisiones metodológicas razonadas. Su rol es “ayudar para que el otro pueda andar solo” (Elena). Carla considera que ella ofrece ayuda pero que “se tienen que respetar las decisiones y lo que desea hacer el estudiante, en cuanto no puedo modificar su trabajo porque yo tengo otro plan o considero que tiene que hacer otra cosa.”

Los tutores esperan que sus estudiantes alcancen autonomía, voz propia.

El trabajo se trata de ustedes, de lo que ustedes quieran decir. Y de ustedes frente al pensamiento y al conocimiento. Se trata de leer, se trata de pensar, y se trata de escribir algo, que diga algo, que quieras decir, que realmente va a ser novedoso, que va a ser tu palabra, tu lenguaje, tu texto, lo que tú querés decir. (Elena)

Las principales dificultades que detectan tienen que ver con la falta de autonomía de algunos estudiantes. “Hay tesisistas que piensan que el director tiene que hacerles todo... esa es una fantasía” (Álvaro). Por su parte Ana

“esperaba que supieran más, que fueran más independientes, independientes en el sentido de ser profundamente conscientes de lo que pueden y de lo que no, de lo que saben y de lo que no”. En la misma línea afirma Mario: “El gran desafío es que se animen a pensar por sí mismos y a sostenerlo en un escrito.

Los tutores señalan la dificultad que supone mantener un balance entre su involucramiento y permitir que los estudiantes desarrollen su propio trabajo.

Elena: “Sentía en un momento que era yo quien estaba haciendo su tesis.”

Mario: “Darte cuenta cuándo flexibilizar, si vale la pena agregar un objetivo, uno ha tenido la experiencia de cuando el tutor te quiere llevar a su tema.”

Concepción transformadora. El tutor como acompañante en un proceso de transformación personal

El tutor entiende que su rol es acompañar “un proceso íntimo y personal del otro. Y para eso tiene que haber humanidad.” (Liliana). Ese proceso incluye aspectos tanto cognitivos “construir juntos... implica estar disponibles, pensar juntos, acompañar los bloqueos” (Ana), como aspectos afectivos: “yo creo que vos te tenés que comprometer con la persona, con el tesista” (Álvaro). En el mismo sentido Virginia afirma: “Es sostener a la persona en momentos en que siente que no puede, no solo corregir el texto.”

Yo ayudaba a otros mientras dejaba mi propia tesis esperando... era un compromiso emocional... Eso yo lo contacto con la experiencia de quien me formó, que fueron mis directoras, que ellas hicieron eso conmigo. Entonces invirtieron tiempo y se jugaron por mí, o sea que creyeron en mí de alguna manera. (Álvaro)

Respecto de las expectativas, se parte de una premisa ética, de respeto por el otro. Dice Elena: “Le pregunté a la tesista qué tipo de intervención ella consideraba que necesaria.”

Mi expectativa era que pudieran transitar el proceso como lo hice yo. Yo lo transité y fue exitoso (yo provengo de) una tradición muy distinta, muy diferente de las muestras. Muy de la persona, muy de la ética, de la seriedad, el trabajo intelectual, el trabajo académico, bueno, acá vamos a hacer las cosas en serio. (Liliana)

El proceso de reclutamiento entre “la herencia y “el balde de agua fría”

Los entrevistados coinciden en que el reclutamiento fue informal y sin mediación institucional. En la mayoría de los casos, fueron los propios estudiantes quienes solicitaron la supervisión. Para Elena: “Fue una decisión de la estudiante, no de la institución... me enteré cuando nos reunimos.” “Pensé que iba a ser co-tutora y terminé de tutora, me cayó como un balde de agua fría”. “Me contactó directamente la estudiante... nunca me han contactado para nada desde la dirección” (Carla).

Ana vivió una situación similar: “Las maestrandas me escribieron directamente, nunca desde la universidad.” En otros casos, como el de Liliana, los tutorados se heredan: “Heredé tesistas de un profesor jubilado, no hubo mediación institucional.”

Las fuentes de aprendizaje de los tutores: el papel de la experiencia como tesistas

Todos los entrevistados reconocen que su principal fuente de aprendizaje ha sido su experiencia como tesistas tanto de maestría como de doctorado. “Yo me inspiré mucho en mi tutora...” (Álvaro), en la misma línea Elena dice: “Muchas cosas las aprendí haciendo mi tesis” y Ana: “Mi experiencia como doctoranda fue clave...” A estas afirmaciones Mario agrega un matiz: “La experiencia de escribir mi tesis, y luego el ejercicio tutorial, fueron mis fuentes.”

Desafíos a la práctica tutorial

El segundo objetivo específico del estudio fue: conocer los principales desafíos con que se encontraron los tutores noveles al realizar la tutoría y cómo los enfrentaron

Los desafíos enfrentados por los tutores noveles en su práctica tutorial son variados y algunos, tales como el manejo de la autonomía del estudiante, fueron incluidos en la descripción de las categorías fenomenográficas. Sin embargo, hay dos desafíos que fueron mencionados por la mayoría de los entrevistados y que no pueden incluirse en esas categorías, ellos son el tiempo y la escasa presencia institucional.

El tiempo: disponibilidad del tutor y de los tesisistas

Una dificultad señalada por los entrevistados fue la limitada disponibilidad de tiempo personal y de los tesisistas, lo que en algunos casos les dificultó el progreso en sus investigaciones. Mario hace referencia a sus tiempos personales: “me hubiera gustado contar con más tiempo para dedicarle a los tesisistas”. Elena también hace referencia al tiempo en relación con el apuro de sus tutorados por culminar el proceso sin tener en cuenta las exigencias que este conlleva: “Yo tengo que terminarlo, y lo termino, y lo termino, porque si no dejo. Entonces, uno, cuando te dicen eso, vos te sentís presionada”.

Las directrices institucionales: de la falta de apoyo a la invisibilidad del rol

La falta de claridad en las expectativas institucionales sobre el rol del tutor fue otro desafío recurrente mencionado en las entrevistas. Varios tutores comentaron que recibieron poca o ninguna orientación institucional sobre cómo desempeñar su rol, lo que los llevó a desarrollar estrategias de enseñanza basadas en la imitación de sus propios tutores o en la experimentación personal.

Al respecto, Mario se preocupa por la falta de compromiso en algunas instituciones en el logro de la formación de investigadores autónomos: “el tema de los tutores es un tema clave, más allá que hay otro, que es el tema de la propia institucionalidad, que muchas veces te empuja a que aprueben y a bajar los niveles de exigencia.”

Sentía tanto esa soledad de la falta de apoyo y de diálogo con la universidad. Porque nuestro trabajo es absolutamente honorario e invisible, porque ni siquiera te mandan una línea de mail, no podés ni siquiera acreditar lo que estás haciendo. Pedí pautas de evaluación de los proyectos, porque estoy preparando gente que no sé a qué va a ir, y lo que sí sé es que muchos que en el seminario de metodología les aplaudieron el proyecto, en la defensa lo perdieron. La verdad que me angustió mucho y me ha quitado el sueño más de una oportunidad la incertidumbre de si estoy haciendo bien las cosas. (Ana)

Las necesidades formativas: entre la necesidad y la prescindencia

En lo que refiere a la formación, los entrevistados exponen una amplia gama de sugerencias que van desde la modalidad que podría adquirir, así como los posibles contenidos, hasta la negación de su importancia.

“Tiene que haber ejemplificaciones... especialmente en el análisis de datos y la interpretación” (Álvaro).

“Me gustaría un curso con ejemplos prácticos” (Carina).

“Sería bueno tener grupos de discusión” (Ana).

“Me gustaría implementar talleres en los que se conversara sobre las tutorías. Yo reivindico lo que es la conversación” (Elena).

“Me preocupa no tener herramientas para acompañar la escritura” (Virginia).

Por el contrario, Liliana afirma: “dejaría esa zona virgen, creo que lo que hay es un encuentro humano.”

Discusión

En relación con la primera pregunta de investigación, el análisis de los datos permitió identificar cuatro concepciones del rol del tutor: guía y corrector del proceso de escritura, garante del proceso de investigación,

formador de investigadores autónomos y acompañante en un proceso de transformación personal. Tal como se ha señalado estas concepciones aparecen superpuestas, en algunos casos, en los dichos de los entrevistados.

Estos resultados dialogan con la literatura existente. La primera concepción, centrada en el tutor como guía y corrector del proceso de escritura, coincide con el planteo de Difabio (2011) quien considera entre las responsabilidades del tutor la revisión del trabajo escrito. Sin embargo, los estudios sobre escritura académica matizan esta responsabilidad al señalar la importancia de la incorporación de actividades de taller de escritura de proyectos o de tesis en los que se trabaje con estrategias tales como la revisión colectiva de pares o la lectura de expertos (De Arnoux, 2006). En la línea de investigación de escritura académica, otros estudios focalizan en el tipo y calidad de la retroalimentación que recibe el tesista y señalan la incidencia que tienen en la culminación o no de las tesis (Ochoa y Moreno, 2019).

La concepción del tutor como garante de la calidad del proceso de investigación también es reconocida por la literatura. Anderson et al., (2006) afirman que las tareas del tutor en la etapa de investigación y producción de la tesis de maestría pueden sintetizarse en dos: de apoyo y de configuración. Por un lado, los tutores experimentan un compromiso personal con los estudiantes, lo que implica la responsabilidad de ayudarlos a seguir un tema de su interés y promover su sentido de agencia. Al mismo tiempo, reconocen que deben convertirse, de alguna manera, en guardianes de los estándares académicos, esta tarea que los autores denominan de configuración.

La responsabilidad del tutor como formador de investigadores autónomos, que supone una distancia cualitativa con las dos concepciones anteriores, también es señalada en la bibliografía. Anderson et al. (2006) afirman que los tutores entrevistados en su investigación esperaban que sus estudiantes lograran una perspectiva crítica sobre la literatura, construyeran su propia voz y que paulatinamente se iniciaran en las perspectivas y prácticas de la comunidad investigadora. Por su parte, Lee (2008) denomina esta visión de la responsabilidad del tutor como de emancipación: el estudiante es animado a cuestionarse y desarrollarse.

En los dichos de los entrevistados, si bien se hace referencia al rol del tutor en la formación para la investigación autónoma, no surgen menciones concretas a la formación para la integración en una comunidad académica, aspecto que sí es señalado en la bibliografía. Amundsen y Mc Alpine (2009), por ejemplo, destacan entre sus hallazgos que, si bien la mayoría de sus entrevistados consideran que el objetivo general de la supervisión es que el tutorado culmine la tesis, demuestran una preocupación relevante por ayudar a los estudiantes a desarrollar sentimientos de pertenencia a una comunidad. Por su parte, Flores et al. (2010) señalan que una de las competencias requeridas para la función tutorial es la formativo-socializadora que promueve la integración paulatina del estudiante en comunidades profesionales y académicas. Este fenómeno podría explicarse por el hecho, ya señalado, de que en nuestro país quienes cursan posgrados en educación no provienen de la universidad y tampoco tendrán inserción posterior en ella por lo que no se visualiza como una aspiración el formar para integrar comunidades académicas.

Por último, en la visión del tutor como acompañante en un proceso de transformación personal la tutoría es entendida como un proceso relacional, ético y emocionalmente comprometido. Esta visión puede vincularse a una de las perspectivas sobre el acompañamiento tutorial en la formación doctoral identificadas por Novoa y Pirela (2019) que incorpora

visiones afectivas y emocionales, estas últimas actúan como elementos catalizadores de toda la acción de acompañamiento, porque movilizan los intereses para que acontezca la formación doctoral, con todo lo que ello implica, en términos de contar con los equipos humanos necesarios para impulsar el desarrollo de competencias científicas situadas, condicionadas por lo afectivo, desde donde se construyen proyectos de vida... (p.1137).

Las experiencias de formación que han marcado a todos los participantes de la investigación, en consonancia con lo relevado por la literatura (Amundsen y McAlpine, 2009; Wilkinson, 2011; Stephens, 2014; Vereijken et al., 2018, Moreno y De la Cruz, 2020) provienen de sus etapas de maestrandos o doctorandos. Los aprendizajes

provenientes de la práctica tutora son escasamente mencionados, seguramente, debido a su condición de noveles.

Los desafíos que los entrevistados encuentran en su práctica coinciden también con los consignados por las investigaciones consultadas. El tiempo es un factor presente en los discursos de los docentes con independencia del nivel o el área de trabajo. Según Hargreaves (1996, p.119): “los profesores se toman el tiempo con seriedad” y los dichos de nuestros entrevistados lo confirman, así como ponen de manifiesto las variadas dimensiones que lo componen. En sus palabras surgen referencias a los tiempos personales, los institucionales, los del aprendizaje, así como la presión que ejerce el tiempo desde cada una de sus dimensiones sobre los actores. El tiempo constituye, por sí solo, sin duda, un prisma para analizar el trabajo docente.

Las escasas directrices institucionales también figuran en la bibliografía como una fuente de tensión para los tutores noveles. (Amundsen & McAlpine, 2009) dan cuenta de este fenómeno. La falta de claridad y marcos normativos institucionales explícitos para muchos aspectos, tales como lo que se espera del tutor o el alcance que debe tener la tesis de máster o de doctorado, les generan incertidumbre. Estas afirmaciones fueron contrastadas con la Ordenanza de Carreras de Posgrado de la Universidad de la República y con las reglamentaciones particulares de los posgrados en los que los entrevistados desarrollaron sus tutorías (Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). En todos los casos se hace mención a cuestiones formales tales como que el tutor deberá ser experto en la temática de la tesis con formación de maestría o doctorado (Art.37 de la Ordenanza) o que la tesis deberá ser un trabajo individual elaborado con rigor académico, que demuestre actualización, competencia conceptual y metodológica en la temática específica (Art. 38) sin mayores detalles. Puede afirmarse, entonces, que los tutores noveles se inician en la trayectoria profesional inmersos en el ya citado modelo de supervisión de “jardín secreto” (Park, 2007).

En cuanto a la formación, emergen posturas divergentes: algunos entrevistados reclaman apoyos concretos — talleres de escritura, espacios de discusión, ejemplificaciones metodológicas—, mientras que otros relativizan la necesidad de instancias formales y priorizan el encuentro humano. Estos resultados coinciden con los expresado por Moreno y de la Cruz (2020, p 383) que afirman que: “Pensar en una formación específica para el desempeño de la función de tutor/director de tesis puede resultar, para algunos, un verdadero atrevimiento. Sin embargo, hay quienes lo perciben como una necesidad, como algo deseable y posible

Conclusiones

Este estudio exploró cómo tutores noveles de maestrías en Ciencias Sociales y Humanas en Uruguay conciben su rol, así como los desafíos, tensiones y necesidades que atraviesan en el inicio de su práctica.

Los resultados muestran cuatro concepciones distintas pero interrelacionadas: el tutor como corrector de escritura, como garante del proceso de investigación, como formador de investigadores autónomos y como acompañante en un proceso de transformación personal. Cada una aporta una mirada parcial sobre la complejidad del rol y, en conjunto, evidencian la multiplicidad de dimensiones que confluyen en la tarea tutorial.

Cada concepción da cuenta de dimensiones específicas del acompañamiento: desde los aspectos técnicos y formales de la escritura académica hasta los componentes éticos, afectivos y existenciales que se activan en el vínculo con el tesista. Así, mientras algunos tutores enfatizan la corrección lingüística o la orientación metodológica, otros ponen el acento en la habilitación de una voz propia o en el sostenimiento emocional del otro. En esta diversidad emergen resonancias con la literatura especializada, tanto en lo que respecta a las funciones más instrumentales del tutor como a las miradas que conciben la tutoría como práctica pedagógica situada y relacional.

Entre los resultados más significativos se destaca la ausencia de una institucionalización clara del rol de tutor: la mayoría de los docentes fueron reclutados de manera informal, sin pautas definidas ni acompañamiento

estructurado por parte de las instituciones. Esta informalidad no solo afecta el modo en que los tutores se inician en la tarea, sino también la forma en que experimentan su lugar dentro del sistema de posgrado, muchas veces caracterizado por la precariedad, la invisibilidad y la falta de reconocimiento.

Otro hallazgo central es que los tutores aprenden a desempeñar el rol fundamentalmente a partir de su propia experiencia como tesisistas, replicando modelos internalizados y reconstruyendo, desde la práctica, criterios y estrategias. Esta forma artesanal de aprender a tutorizar coincide con lo documentado por estudios internacionales que dan cuenta de trayectorias formativas informales y autodidactas, especialmente entre los tutores noveles.

Los desafíos que enfrentan estos tutores también son consistentes con lo señalado por la literatura. El manejo de la autonomía de los tutorados, el factor tiempo, tanto personal como del estudiante, así como la falta de directrices claras aparecen como obstáculos recurrentes. A su vez, los entrevistados manifestaron necesidades formativas diversas, que van desde el deseo de contar con ejemplificaciones prácticas, formación metodológica y talleres de escritura, hasta la aspiración de crear espacios de intercambio entre pares.

Finalmente, emergen con fuerza ciertas problemáticas estructurales que trascienden la experiencia individual: el débil diseño institucional de algunos programas de posgrado, la homogeneización de las investigaciones que se realizan, la falta de apoyos para sostener la escritura académica, así como la presión por certificar más que por formar. Estas cuestiones apuntan a la necesidad de repensar el lugar de la tutoría dentro del sistema de formación de posgrado, no solo como práctica instrumental, sino como espacio pedagógico, ético y político.

En síntesis, esta investigación, más allá de la limitación que puede suponer el número de sujetos participantes, aporta evidencia para continuar la discusión sobre la tutoría en la formación de posgrado en Latinoamérica. Reconocerla como una práctica pedagógica situada, que combina aspectos técnicos, cognitivos, éticos y emocionales es un paso necesario hacia la profesionalización del rol del tutor. Este reconocimiento implica no solo pensar en la formación específica de los tutores, sino también en un diseño institucional que los acompañe y legitime.

Referencias bibliográficas

Amundsen, C., & McAlpine, L. (2009). 'Learning supervision': Trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331–342. <https://doi.org/10.1080/14703290903068805>

Anderson, C., Day, K., & McLaughlin, P. (2006). Mastering the dissertation: Lecturers' representations of the purposes and processes of master's level dissertation supervision. *Studies in Higher Education*, 31(2), 149–168. <https://doi.org/10.1080/03075070600572017>

Bowden, J. A. (2005). Reflections on the phenomenographic team research process. En *Phenomenography* (Chap. 2). Swinburne University. <https://doi.org/10.25916/sut.26284567.v1>

Bowden, J. A., & Walsh, E. (Eds.). (2000). *Phenomenography*. RMIT University Press.

Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>

Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: Aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie4981985>

Christensen, M. K., & Weissmann, E. A. (2025). Exploring early career academic teacher identities: Using the audio diary method for reflection and research. *Teaching in Higher Education*, 30(7), 1646–1662. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2449655>

De Arnoux, E. N. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 95–118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2215301>

Cruz Flores, G. de la, Chehaybar y Kury, E., & Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189–209. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009

Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935–959. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300012

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. (s. f.). *Posgrados en convenio ANEP-UDELAR*.

Facultad de Psicología, Universidad de la República. (s. f.). *Reglamentación de posgrado*. <https://www.psico.edu.uy/ensenanza/posgrado/maestrias/reglamentacion>

Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, 2(1), 33–44. <https://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>

Fernández Fastuca, L., & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156–171. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200010

Flores, G. de la C., Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández, L. F. A. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, 32(130). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20624>

Halse, C. (2011). Becoming a supervisor: The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557–570. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594593>

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.

Henderson, E. F. (2018). Anticipating doctoral supervision: (Not) bridging the transition from supervisee to supervisor. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 403–418. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1382466>

Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 29(2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/01580370701424650>

Manconsky, V. (Ed.). (2021). *Pedagogía de la formación doctoral: Relatos vitales de directores de tesis*. Biblos.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU.

Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141–160. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>

Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>

Montes, M., Castillo, E., & Oliveros, L. (2017). Rasgos identitarios del profesor novel en educación superior en México: Perfil socio-académico y formación recibida en la fase de inserción. En *Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1711.pdf>

Moreno, M. G., & de la Cruz, J. (2020). *Aprender a ser tutor y director de tesis: Experiencias significativas de formadores en posgrado*. Universidad de Guadalajara. <https://altexto.mx/aprender-a-ser-tutor-y-director-de-tesis-v4t3c.html>

Novoa Palacios, A., & Pirela Morillo, J. (2021). Sentidos e innovaciones sobre el acompañamiento tutorial en la formación doctoral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1123–1142. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000401123

Ochoa, L., & Moreno, E. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 143–170. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5725>

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (versión de marzo de 2025) [Modelo de lenguaje]. <https://chat.openai.com/>

Park, C. (2007). *Redefining the doctorate*. Higher Education Academy.

Stephens, S. (2014). The supervised as the supervisor. *Education + Training*, 56(6), 537–550. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2012-0095>

Universidad de la República. (2025). *Ordenanza de posgrados de la Universidad de la República*. <https://www.posgrados.udelar.edu.uy/normativas.php>

Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>

Vereijken, M. W. C., van der Rijst, R. M., van Driel, J. H., & Dekker, F. W. (2018). Novice supervisors' practices and dilemmatic space in supervision of student research projects. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 522–542. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414791>

Wainerman, C. (2020). *En estado de tesis: Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales*. Manantial.

Wainerman, C. (2023). Una demanda insatisfecha: Las y los directores de tesis. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 15(27), 144–158. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9613899.pdf>

Wainerman, C., & Levin, L. (2024). La supervisión de tesis como objeto de estudio: Origen y desarrollo a través de sus publicaciones. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 35(72). <https://doi.org/10.33255/3572/2020>

Wilkinson, A. C. (2011). Postgraduate supervision as an advanced teaching and learning practice: Exploring the scholarship link. *South African Journal of Higher Education*, 25(5), 902–920. <https://doi.org/10.10520/EJC37723>

Fecha de recepción: 21-10-2025

Fecha de aceptación: 24-03-2026



Concepciones del docente universitario en el acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis de pregrado. Una práctica compleja.

University Teachers' Conceptions of Literacy Support in Undergraduate Thesis Supervision: A Complex Practice.

Por Jesús Alejandro Muñiz Loredo¹

Muñiz Loredo, J. A. (2026). Concepciones del docente universitario en el acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis de pregrado. Una práctica compleja. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 212-227.

Resumen

Este artículo analiza las concepciones docentes sobre el acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis de pregrado, desde una perspectiva cualitativa, interpretativa y fenomenológica. El estudio se desarrolló mediante una encuesta exploratoria aplicada a la comunidad docente de una licenciatura en educación y entrevistas semiestructuradas a seis directores de tesis. El análisis de datos se basó en el método comparativo de Strauss y Corbin, a partir del cual se construyeron categorías vinculadas con las tensiones y desafíos presentes en la formación del tesista. Los resultados muestran que el acompañamiento en la escritura de tesis es un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos, discursivos y afectivos, condicionados por las dinámicas institucionales que inciden en la práctica docente. Se concluye en la necesidad de generar propuestas para mejorar el contexto en el que se desarrolla la dirección de tesis y fortalecer la formación en alfabetización académica, con el propósito de transformar las prácticas de acompañamiento y promover una escritura académica más reflexiva y eficaz.

Palabras Clave Alfabetización académica / Dirección de tesis / Docentes / Escritura académica / tesis de grado

¹ Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México /alejandro.loredo@uaslp.mx /https://orcid.org/0000-0002-4618-8067

Abstract

This article analyzes teachers' conceptions of literacy support in undergraduate thesis supervision, from a qualitative, interpretive, and phenomenological perspective. The study was conducted through an exploratory survey administered to the teaching staff of an undergraduate education program, along with semi-structured interviews with six thesis advisors. Data analysis was based on the comparative method proposed by Strauss and Corbin, from which categories were constructed to address the tensions and challenges present in students' thesis-writing process. The results show that thesis-writing supervision is a complex process involving cognitive, discursive, and affective factors, all conditioned by institutional dynamics that shape teaching practices. The study concludes by emphasizing the need to generate proposals to improve the context in which thesis supervision takes place and to strengthen training in academic literacy, with the aim of transforming supervisory practices and fostering more reflective and effective academic writing.

Key words Academic literacy / Thesis supervision / Faculty / Academic writing / Undergraduate thesis

Introducción

Concluir con el trabajo recepcional de tesis suele representar una de las tareas más complejas para los estudiantes universitarios y de posgrado. Entre las principales razones de esta dificultad se encuentran: a) la escritura (Álvarez y Difabio de Anglat, 2018; Carlino, 2005), b) el giro epistemológico que la concibe como una práctica social orientada no solo a difundir conocimiento, sino a transformarlo y c) la existencia de procesos de alfabetización académica deficientes o nulos (Muñiz-Loredo, 2025).

Este documento aborda la relación intrínseca entre la dirección de tesis, entendida como una práctica formativa en la que el director acompaña al tesista en la consolidación de las competencias necesarias para la elaboración de una tesis (Fernández Fastuca, 2018), y la alfabetización académica, vista como el proceso mediante el cual el docente forma al estudiante para que este se desenvuelva en su comunidad académica (Carlino, 2013).

En este sentido, a través de la alfabetización que ocurre en la dirección de tesis, el docente debe promover un espacio dialógico, reflexivo y didáctico que favorezca en el estudiante la adquisición de conocimientos y habilidades discursivas superiores necesarias para la escritura de este género académico. En este estudio, a esta relación se le denomina “acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis”. Es importante reconocer que, para que este proceso se lleve a cabo de manera adecuada, debe existir un trabajo colaborativo entre el docente que promueve la alfabetización (el director) y el estudiante que se alfabetiza (el tesista).

Desde esta visión, las investigaciones actuales de revistas indexadas al Sistema Nacional de Información Científica y Tecnológica (Secihti), sobre el género discursivo de la tesis, en Latinoamérica, tienden a centrarse en el alumnado, particularmente en: a) procesos de intervención basados en la retroalimentación y el trabajo entre pares para mejorar la escritura de la tesis; b) diagnósticos de las habilidades necesarias para desarrollarla y c) análisis de las concepciones que los estudiantes tienen sobre esta actividad académica, considerando el entorno complejo en el que se realiza (Álvarez et al., 2023; Zanotto González et al., 2023; Castro y Sánchez, 2021; Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Álvarez y Difabio de Anglat, 2018).

Este escenario resulta comprensible, dado que la finalidad principal del acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis es que el estudiante logre producir este tipo de escrito, lo cual en diversos contextos se vuelve sumamente complicado. Tal es el nivel de dificultad que el alumnado genera múltiples concepciones negativas al grado de que en “las últimas décadas se ha difundido el acrónimo inglés ABD (All But Dissertation) y su versión española TMT (Todo Menos Tesis)” (Álvarez et al., 2023, p.3).

Debido a la centralidad otorgada al alumnado en la construcción de este género discursivo, son pocos los estudios que han considerado la perspectiva del profesorado de licenciatura. En contraste, se registra un mayor número de investigaciones orientadas a explorar las percepciones docentes sobre la escritura académica en general (Guerrero Tejero, 2023) sin atender de forma específica la dirección de tesis como práctica alfabetizadora. Desde esta óptica, el estudio de González Ocampo (2023) es una de las pocas aproximaciones cualitativas que indagan los desafíos de los asesores de tesis, destacando entre ellos la formación metodológica, la escritura académica y la gestión de actividades.

De igual forma, Fernández Fastuca et al. (2023) realizó una investigación con el objetivo de identificar los estilos de la dirección de tesis desde la perspectiva dicotómica de tesistas y directores, mediante entrevistas semiestructuradas. La autora distinguió tres estilos de dirección: a) acompañante, b) orientadora y c) directiva, los cuales inciden directamente en el aprendizaje tanto del alumnado como del profesorado.

Desafíos docentes en el acompañamiento alfabetizador en la tesis

El director de tesis debe cumplir con diversas tareas durante el trabajo con el asesorado. González Ocampo (2023) afirma que el trabajo de dirección es multidimensional “en el sentido de que son diversas las actividades y tareas que debe desarrollar para brindar un acompañamiento ajustado a las necesidades y características de los tesistas,

considerando además los distintos requerimientos disciplinares e institucionales” (p.2). Situación que puede generar un panorama complejo para el asesor al querer realizar esta tarea.

De este trabajo multidimensional, Fernández Fastuca y Wainerman (2015) recuperan cuatro características importantes de la dirección de tesis: a) asesoría académica, b) socialización, c) apoyo psicosocial y d) apoyo práctico. En otras palabras, el trabajo con el alumnado requiere el desarrollo de actividades que promuevan el conocimiento disciplinar científico y metodológico; la enculturación, el apoyo emocional y la orientación en el contexto académico e institucional para facilitar el proceso de elaboración de tesis (Fernández Fastuca, 2018).

El docente encargado del acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis asume, además de las funciones previamente mencionadas, una serie de responsabilidades propias del trabajo docente, puesto que son pocos los casos en que el asesor se dedica exclusivamente a esta tarea. Desde esta línea, las tareas ajenas a esta función son un hecho, ya que quienes desempeñan este rol suelen ser profesores de tiempo completo o bien ocupan otros cargos académicos dentro de las instituciones. En contraste, el profesorado que no cumple con este perfil labora en otros contextos para complementar sus ingresos.

Entre estas responsabilidades, las vinculadas con la docencia, actividad que representa la principal razón por la que el profesorado se incorporó a la institución, se incluyen la planeación, el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, la evaluación, el acompañamiento individual y grupal, la mediación de conflictos, la adaptación a las necesidades, estilos e intereses del estudiantado, la motivación, así como la participación en reuniones de carácter institucional o gubernamental (Muñoz y Garzón, 2019).

Este acotamiento se hace desde la premisa de que impartir clases no es suficiente para alcanzar estabilidad financiera ni prestigio en el contexto laboral y académico del profesorado universitario. Asimismo, es necesario reconocer que la dirección de tesis es una función prácticamente obligada, pero no remunerada en este nivel educativo; en los contextos públicos suelen brindar un pago simbólico al docente una vez realizada la titulación del estudiante, pero las asesorías por sí mismas no son remuneradas.

Sumando lo anterior, la publicación científica es una tarea común en el ámbito universitario público. En muchos casos, las propias instituciones exhortan a producir escritos académicos para su difusión en revistas indexadas. En palabras de Hernández (2024), el desenvolverse como miembros de una comunidad académica superior, “para los profesores significa “publica o muere”, y a la vez imparte clases y gradúa más estudiantes en menos tiempo”(p.142).

Desde la noción del “publica o muere”, en muchas ocasiones el profesorado universitario no cuenta con el financiamiento necesario para desarrollar sus investigaciones, lo cual provoca que no logre concretar la producción científica en los términos que quisiera para su propio crecimiento académico y personal. Para aminorar esta situación y cumplir con la exigencia de publicación “las formas de investigación que por lo regular desarrollan los profesores universitarios que no tienen recursos se dirigen a trabajar intensivamente en los proyectos de sus estudiantes de licenciatura y posgrado” (Manig et al., 2022, p.4). Resulta inevitable mencionar este escenario, dado que puede comprometer el acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis, debido al conflicto de intereses que surge al priorizar los proyectos sobre la orientación de los estudiantes.

El cúmulo de los puntos descritos anteriormente establece un panorama complejo para que el asesor realice esta tarea. En este sentido, resulta sustancial profundizar en las percepciones docentes desde una óptica diferente: aquella que contemple la dimensión vivencial implicada en este proceso y su influencia en el desarrollo de la dirección. En otras palabras, se trata de visibilizar cómo se siente el profesorado al momento de orientar la construcción de una tesis.

Analizar esta dimensión permite comprender con mayor profundidad las condiciones reales en las que el docente acompaña la producción escrita del estudiantado. El cómo vive el director este proceso es un determinante en su práctica, ya que afecta su relación con la dirección de tesis y orienta sus decisiones didácticas y los modos de retroalimentar al alumnado.

Desde esta óptica, el objetivo de esta investigación es analizar las concepciones del profesorado de nivel superior acerca del acompañamiento alfabetizador de la dirección de tesis, con el fin de dar respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las principales barreras que enfrenta el director durante el proceso de la dirección de tesis? Este estudio parte del supuesto de que los docentes viven un proceso complejo y demandante durante esta práctica académica.

Diseño Metodológico

El diseño de esta investigación se enmarca desde la óptica interpretativa (Miranda y Ortiz, 2020), configurándose dentro de un enfoque cualitativo (Latorre Beltrán et al., 1996) y un método fenomenológico (Rodríguez Gómez et al., 1999). Este constructo permite comprender a profundidad las concepciones, las experiencias y los significados del profesorado en relación con los factores que afectan directamente su práctica en la dirección de tesis.

Del mismo modo, esta configuración permite un diálogo más directo con los participantes de este estudio. Más que concebir la interacción como “un conjunto de reglas y procedimientos aplicados al proceso de investigación” (De los Heros Rondén, 2024, p.17), se busca generar espacios donde los participantes expresen libremente sus concepciones sobre la temática que rige este estudio.

Técnicas de Producción de Datos

Siguiendo con la línea metodológica y epistemológica antes expuesta, este estudio privilegia los significados de las experiencias y discursos de los participantes. Sin embargo, con el propósito de ampliar la comprensión del contexto donde se construyeron dichas experiencias, se recurrió de manera complementaria a los resultados de una encuesta aplicada previamente a 16 docentes de la licenciatura, lo que se traduce en el 75% de la comunidad total. Este recurso permitió situar las voces de los directores entrevistados dentro de un universo más amplio. En este sentido, los datos de la encuesta se utilizaron únicamente como elementos contextuales que enriquecen la interpretación y refuerzan los hallazgos cualitativos.

El instrumento empleado dentro de las variaciones de la encuesta fue un cuestionario de escala valorativa tipo Likert (McMillan y Schumacher, 2005). Esta elección metodológica se sustentó en que este tipo de cuestionarios posibilitan una valoración más precisa de las concepciones de los participantes, al permitir que diversas opiniones sean expresadas mediante gradaciones (McMillan y Schumacher, 2005).

Desde esta lógica, la finalidad de la encuesta fue de carácter exploratorio y permitió un primer acercamiento al contexto, es decir, ayudó a orientar el diseño de la entrevista que se explicará más adelante. Este uso se fundamenta en la noción de que dicha técnica posibilita obtener un panorama general de las percepciones de los participantes, sin implicar necesariamente un proceso de reflexión profunda (Rodríguez Gómez et al., 1999).

Este cuestionario fue sometido a un proceso de validación interna mediante un pilotaje aplicado a docentes con características similares los participantes de este estudio. Posteriormente, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach con el *software Jamovi*, obteniéndose un valor de 0.861, lo que evidencia un alto nivel de fiabilidad. Este resultado sugiere que los 26 ítems presentan una adecuada coherencia interna y miden consistentemente las concepciones del profesorado de nivel superior respecto a las dificultades del proceso de la dirección de tesis.

Por otro lado, la técnica central de producción de datos fue la entrevista (Troncoso y Amaya, 2017). Este recurso permite obtener la información directa de los participantes a través de una interacción dialéctica. De las diferentes opciones de entrevista, se eligió la cualitativa semiestructurada, en el sentido de que, de antemano, ya existe “un tema o foco de interés, hacia el que se orienta la conversación” (Sierra, 1998, p.299). En este caso sus concepciones y experiencia en la dirección de tesis. La razón principal para elegir esta herramienta fue que:

La entrevista proporciona una lectura social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales. (Vela, 2015, p.67)

La aplicación de la entrevista se orientó desde la perspectiva de la empatía, dado que se estructuró desde el punto de vista de los participantes (Galindo, 1998). Esta noción se desarrolla desde “una tolerancia de las diferencias y una disposición a no juzgar los motivos y sentimientos de una persona...Por lo tanto, los prejuicios deberán ser eliminados en favor de la reciprocidad y la comprensión mutua”(Sierra, 1998, p.292). La construcción de la entrevista se basó en este enfoque desde la comprensión de que los directores de tesis se desenvuelven en un panorama hostil como se describió en la problemática.

La validación del guion de la entrevista se realizó mediante el juicio cualitativo de expertos conformado por docentes con perfil pedagógico y lingüístico. Una vez atendidos los comentarios y sugerencias de los jueces, que incluyeron la edición y eliminación de algunas preguntas, la versión final del guion se estructuró de 19 interrogantes, distribuidas en las siguientes secciones: a) concepciones sobre las alfabetizaciones académicas, b) prácticas de acompañamiento en la escritura de tesis, c) tensiones y desafíos en la dirección de tesis y d) percepciones del escritor frustrado.

Las entrevistas se realizaron a lo largo de un periodo de dos meses, de acuerdo con la disponibilidad de los participantes. En conjunto, las grabaciones de audio alcanzaron una duración total de 158 minutos, las cuales fueron transcritas sin alterar sus contenido y posteriormente analizadas conforme al procedimiento de codificación que se explica más adelante.

La decisión de combinar la entrevista semiestructurada con una encuesta de carácter exploratorio se fundamenta en la necesidad de obtener una comprensión más amplia y situada de este fenómeno. Mientras que la entrevista permite acceder a las concepciones, significados y experiencias de los participantes en profundidad, la encuesta tipo Likert aporta información contextual cuantificable que permite identificar tendencias generales en el grupo docente.

Sujetos informantes

Los participantes de este estudio fueron seis docentes de una licenciatura del área de educación, perteneciente a una universidad pública en México, donde la producción de géneros discursivos, salvo la titulación por promedio, es el principal medio para la obtención del grado académico. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo de casos típicos (Goetz y LeCompte, 1988), ya que fueron elegidos por características específicas, en este caso, por su función como directores de tesis.

La participación de los docentes fue voluntaria y firmaron un consentimiento informado antes de la aplicación de la encuesta y las entrevistas. Se garantizó la confidencialidad de la información y el anonimato de los docentes, quienes fueron identificados mediante códigos alfanuméricos. A continuación, se presenta una tabla, donde se describen datos académicos y labores de los participantes en relación con este estudio:

Tabla 1. Características de los Sujetos Informantes

Director	Grado académico / formativa	Etapas	Años de experiencia en dirección de tesis	Número de tesis dirigidas
1	Doctorante	3	3	6
2	Doctorante	2	10	6
3	Maestría	3	3	8
4	Maestría	3	6	4
5	Maestría	3	2	8
6	Maestría	3	1	3

Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos

La información recolectada se analizó mediante el método con mayor recurrencia en el ámbito educativo en su perspectiva cualitativa; el modelo comparativo straussiano (Palacios Rodríguez, 2021), mismo que busca construir teoría desde los datos producidos. Strauss y Corbin (2002) esclarecen que el concepto de teoría alude a la articulación de los datos, conceptos y categorías resultantes del análisis que explican un fenómeno en específico.

El análisis comparativo constante de orientación straussiana “desarrolla una codificación inductiva y abductiva del material empírico, de modo que se van generando categorías fundamentadas en el material analizado, pero sensibilizadas por el conocimiento teórico existente” (Verd y Lozares, 2016, p. 308). Esta opción resulta viable para el desarrollo de la presente investigación, dado que, mediante las fases de codificación abierta, axial y selectiva (Vives-Varela y Hamui-Sutton, 2021), se busca comprender las concepciones de los directores de tesis a través de la formulación de una categoría central, la cual explica las principales dificultades de este proceso. A continuación, se presenta una tabla que sintetiza este procedimiento.

Tabla 2. Proceso de codificación utilizado

Codificación	Características
Abierta	<ol style="list-style-type: none">1. Segmentar los datos.2. Asignar códigos.3. Agrupar la gran cantidad de códigos en categorías acordes con los descubrimientos relevantes para la pregunta y objetivo de investigación
Axial	<ol style="list-style-type: none">1. Seleccionar y afinar la categorización abierta conforme a los propósitos de la investigación, las preguntas dirigidas al texto y la comparación de conceptos contexto y las acciones de los implicados2. Establecer relaciones entre las categorías y subcategorías con base en causas, consecuencias, el contexto y las acciones de los implicados3. Construir la estructura de relaciones entre conceptos, subcategorías y categorías.
Selectiva	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar la categoría central que integra a las otras categorías.2. Desarrollar los rasgos y dimensiones de la categoría central asociando a las otras.3. Desarrollar la teoría mediante el hallazgo y análisis de patrones en los datos y las condiciones en que sucede y en las que no

Nota: Adaptado de Vives Varela y Hamui Sutton (2021)

Fuente: elaboración propia.

Para fines de este estudio, la codificación abierta se realizó a partir de las respuestas de los participantes en cada una de las dimensiones del guion de entrevista. Posteriormente, se desarrolló la codificación axial, mediante la articulación de los códigos previamente establecidos, con el propósito de generar subcategorías que explicaran las relaciones de causa y consecuencia de lo identificado. Por ejemplo, en la dimensión “tensiones y desafíos en la dirección de tesis”, los códigos iniciales “falta de interés en la escritura”, “falta de tiempo” y “papel pasivo del tesista” fueron agrupados en la subcategoría “dificultades en el trabajo de dirección”, la cual se consideró para la composición y explicación de la categoría central.

Resultados

El análisis comparativo realizado a partir de las narraciones de seis directores de tesis permitió identificar similitudes y diferencias respecto al proceso de acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis. Las experiencias relatadas por los participantes evidencian tanto las tensiones como las estrategias que emergen durante el trabajo con el estudiante en la elaboración de su trabajo recepcional. Este enfoque posibilitó reconocer

cómo los docentes interpretan y viven su propio rol dentro de la práctica alfabetizadora y de qué manera las condiciones institucionales, personales y emocionales influyen en el desarrollo de dicha tarea.

Los resultados se organizan con base en las seis dimensiones que estructuraron el guion de entrevista y se complementan con los hallazgos de la encuesta. La sección concluye con la exposición de la categoría central que explica este fenómeno en el contexto estudiado. Para preservar el anonimato de los docentes, se emplearon las siguientes abreviaciones para indicar su participación: Di1 = Director 1, Di2 = Director 2, etc. Finalmente, antes de abordar los hallazgos cualitativos, se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a las medidas de tendencia central de los ítems del cuestionario, con el propósito de contextualizar cuantitativamente las percepciones docentes analizadas. En la siguiente tabla solo se presentan los ítems que coinciden con los resultados identificados en las entrevistas, por ello, solo se reportan cinco de los 26 reactivos que conformaron la encuesta:

Tabla 3. Ítems utilizados para el refuerzo de los resultados

Ítem	Válido	Moda	Mediana	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
La alfabetización académica un proceso donde el rol docente es determinante.	16	4.000	4.000	4.313	0.602	3.000	5.000
El alumno debe de alfabetizarse solo.	16	2.000	2.000	2.125	0.957	1.000	4.000
Los docentes universitarios no son responsables de enseñar a escribir.	16	1.000	2.000	2.125	1.204	1.000	4.000
Enseñar a escribir es tarea exclusiva del profesorado que imparte asignaturas afines a lengua.	16	1.000	2.000	2.000	1.095	1.000	4.000
Mis estudiantes suelen manifestar que escribir es una tarea difícil para ellos.	16	5,000	5.000	4.438	0.727	3.000	5.000

Fuente: elaboración propia.

Concepciones sobre la alfabetización académica

La totalidad de los participantes coincidió en que la alfabetización académica constituye la base del trabajo escritural de la tesis. Sin embargo, difieren en cuanto a la finalidad de esta práctica. Para algunos, la escritura se orienta a promover criterios lingüísticos como la ortografía y la redacción, mientras que para otros implica un proceso cognitivo de mayor complejidad, orientado a la construcción del conocimiento y al desarrollo de la voz del escritor.

En este contexto, la alfabetización académica se concibe como un andamiaje que favorece el desarrollo técnico, discursivo y epistémico de la escritura. Este proceso permite al estudiante transformar sus ideas en un discurso académico, integrando su voz, su perspectiva y su posicionamiento frente al conocimiento. Con esta orientación, se esperaría un rol activo del discente en la elaboración de su tesis.

Dir1: Si tiene mucho que influir, se requiere esa cuestión de la alfabetización, sobre todo en el lenguaje escrito, porque, a final de cuentas, la tesis es un producto que requiere un razonamiento y una escritura muy específica, no propiamente del lenguaje cotidiano de la oralidad, sino que requiere todos estos elementos como tal del lenguaje escrito, si es para mí importante influye, claro que sí.

Dir2: Creo que influye mucho porque, y espero no adelantarme a otro, creo que muchas veces los alumnos no acaban, no tanto porque no sepan, sino porque no escriben, como que no saben construir ese pensamiento a través de un texto escrito. Creo que sí influye en una parte y creo que también un poco en esta cuestión de lenguaje, pensamiento. Hay veces que tienen no solo cuestión de lenguaje, sino también problemas de construcción del conocimiento.

Dir3: Sí, es una mezcla de todo, el ser asesor sí es enseñarles, acompañarlos a escribir, a darles muchísimos modelos no solo de cómo se seccionan, vamos, de cómo se crea este esqueleto del producto final, sino también de enseñarles modelos de cómo redactarlo. Me he dado cuenta de que los chicos, cuando tú les ofreces una pauta de redacción, a veces la toman porque piensan que así están cumpliendo ante lo que tú les estás diciendo, pero siento que no la digieren para adaptarla y ahí agarrar lo que nosotros decimos la voz del autor.

Prácticas de acompañamiento en la escritura de tesis

Los participantes realizan diversas prácticas de acompañamiento con sus tesis. Entre ellas se encuentran las reuniones periódicas, el uso de cronogramas de avance, las correcciones mediante comentarios, las dinámicas grupales y la derivación a instancias de apoyo institucional, como el centro de escritura académica con el que cuenta la universidad. Estos resultados coinciden con la percepción general del profesorado: las medidas de tendencia central del ítem “el alumno tiene el deber de alfabetizarse solo” registran una moda y una mediana de 2.0, así como una media de 2.1.

Estos datos revelan la importancia que el profesorado de este contexto otorga a esta práctica. Con ello, se evidencia un trabajo colaborativo con el estudiantado, componente clave para el desarrollo efectivo de la dirección de tesis. Estos resultados adquieren mayor relevancia al reconocer que el papel del director es crucial en la formación del estudiante, ya que, al ingresar a la etapa de elaboración de la tesis, este no siempre cuenta con los requerimientos necesarios para la escritura de dicho género discursivo (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015).

Dir1: nos reunimos como si fuera una especie de junta directiva de empresa, es decir, le digo tú qué tienes de avance y me tiene que explicar esto avance esto, me centro en ella, pero al mismo tiempo las demás están observando que les estoy diciendo por si alguna de ellas tiene algún error similar entonces ya de repente se ponen a trabajar. A veces estamos proyectando, proyecto la tesis como tal en el pizarrón o en el proyector para que para que ella esté consciente vea los errores que comete y que poco a poco vaya generando un aprendizaje.

Dir4: El Centro de escritura sí les ayuda muchísimo, tengo estudiantes que empezaron sin saber redactar y que actualmente ya no tienen complicaciones en ello, que, si nos atrasamos al inicio porque no podían redactar, porque no sabían escribir, que no podían poner sus ideas de manera organizada y ni modo se tuvieron que atrasar un poquito.

Dentro de esta misma dimensión, es importante destacar que se identificaron diferentes posturas referente a sus responsabilidades en cuanto a la enseñanza de la escritura en la dirección de tesis. Se presentan posturas donde la

alfabetización consta de enseñar implícitamente a escribir, mientras que otras se centran en enseñar propiamente la superestructura de este género discursivo y procesos propios de la investigación y análisis de datos.

Esta disparidad se alinea con la noción de que los docentes no están de acuerdo ni en desacuerdo con la premisa de que deben enseñar explícitamente a escribir textos académicos. El ítem “los docentes universitarios no son responsables de enseñar a escribir al alumnado” establece una moda de 3.0 y una mediana y media de 3.5. La desviación típica fue moderadamente alta de 1.09. En este caso se aprecia un poco de dispersión entre las respuestas de los profesores.

Dir4: No es que considere que sea mi responsabilidad, creo que como estudiantes autónomos es su responsabilidad ya escribir de manera correcta el que entregar un escrito ya con formalidad como les hemos enseñado y no deberían esperar como que su director o que su asesor o alguien que les esté acompañando tome la responsabilidad, pero aún como asesores, sobre todo si va a aparecer nuestro nombre pues es parte de, somos parte de esa investigación y en final nos van a relacionar, así que sí espero que esté bien escrito y sí me pongo a revisar a detalle porque al final pues va a ser algo que también afecta mi imagen académica, sí lo llegarán a ser.

Dir5: Yo creo que me consideraría 80% responsable porque si yo ya he estado de ese lado que tuve que titularme y tuve que cumplir con ciertos criterios pues es mi responsabilidad que si estoy a cargo de una persona en el ámbito académico pues a la hora de corregir o a la hora de desarrollar esos textos pues tendría que corregirlos de acuerdo con lo que yo la sé entonces si me considero 80% responsable y el otro 20 porque el otro 20 no me considero responsable porque siento que es más la responsabilidad de la estudiante pero siento que la estudiante actúa de acuerdo con lo que le enseñaron no de acuerdo con lo que siente o tiene que hacer.

Tensiones y desafíos en la dirección de tesis

Las principales tensiones identificadas se vinculan con el tiempo limitado, la falta de hábitos de escritura y las demandas institucionales. Los directores mencionan que muchos estudiantes escriben por obligación, sin ritmo ni continuidad, lo que genera sobrecarga para ellos. Del mismo modo, suelen adoptar un papel pasivo dentro de su proceso de alfabetización lo que se traduce a un mayor esfuerzo del director que del propio estudiante, lo cual deriva en un escenario emocionalmente complejo para el docente.

Dir1: Bueno los principales desafíos es que hay estudiantes que les cuesta escribir les cuesta mucho escribir por más de que digas a mí me interesa que avances, aunque sea un párrafo o una sección en esta semana. Les cuesta mucho escribir o tomar la decisión de escribir creen que es pesado escribir que lo hago yo pienso que lo asocian a algo que no es tan bonito no es agradable escribir una tesis y con todo este mundo esta cuestión de la sociedad de ver la escritura de la tesis a partir de los memes y de muchas otras cosas pareciera que lo ven como algo negativo cuando es parte de un proceso que uno tiene que realizar como como profesionalista.

Dir2: Quizá a veces el tiempo que quizá no tienes tanto tiempo para dedicarle al alumno, acercarte con él, a veces incluso ni él, no empatan horarios porque a veces a mí me gustaría, pero no empatan. En este momento es el tiempo.

Dir6: Tuve una situación complicada donde uno de estos alumnos necesitaba mucho apoyo, pero yo creo que ya pasaba, o sea casi, casi quería que yo le hiciera la tesis porque yo le decía busca, busca bibliografía y él me regresaba diciendo es que usted me tiene que dar la bibliografía, o sea yo veo que a los demás les da la bibliografía, o sea yo no tengo por qué estarla buscando, usted me tiene que decir todo eso ahí si fue cuando empecé a irritarme, y dije “ si es tu tesis, no es la mía, yo nada más te estoy acompañando y tú tráeme la bibliografía” y te digo esto si te sirve, esto no te sirve, pero yo no tengo tiempo, yo creo que eso fue de las más tensas y los otros alumnos que pueden tener todo en su cabeza y lo entienden bien, pero nada más no lo escriben y no hay poder humano que los haga escribir.

Del mismo modo, y derivado de las tensiones antes mencionadas, los docentes proponen cambios institucionales orientados a la formación del profesorado y a la revisión curricular, con el fin de que la escritura se promueva de manera continua. De este modo, se busca favorecer y facilitar su labor como directores de tesis y fortalecer la literacidad del alumnado a través del proceso de alfabetización académica. Dichas propuestas parten de la necesidad de un trabajo colaborativo en la enseñanza de la escritura. Esto se alinea con la premisa de Navarro (2023), quien señala que “casi nadie enseña cómo leer y escribir académicamente en la universidad” (p. 342).

Esta postura concuerda con la noción general del profesorado. En los resultados del ítem “enseñar a escribir es tarea exclusiva de los profesores y profesoras que imparten asignaturas afines al contenido disciplinar de lengua o lenguaje”, se identificó una moda de 1.0 y una mediana y media de 2.0, lo que refleja una tendencia clara de desacuerdo con dicha premisa.

Dir2: Que lo profesores también tengan todos, aunque sean nociones básicas de escritura y puedan también dar un acompañamiento, aunque también entiendo que puede ser muy difícil porque tenemos muchos alumnos, pero que al mejor hubiera uno que otro tipo u una cosa que ellos ayuden para fortalecer la escritura.

Dir4: Creo que debemos tener más materias enfocadas en escritura, por ejemplo si es esta escritura académica, pero por ejemplo llevar una escritura académica 2 y 3, con una ya nos dimos cuenta que no es suficiente que los alumnos en realidad no saben redactar, que incluso que lleven materias de investigación durante toda su formación les sigue costando, creo que tenemos que seguir trabajando como plantilla docente para no crear analfabetas o alfabetas funcionales, porque al final pues sí tenemos chicos que leen, que escriben, pero la realidad es que no están escribiendo como deberían, que hay muchas cosas que tienen que mejorar y simplemente los vamos dejando que avancen sin corregir estos detalles.

Percepciones del escritor frustrado

La dimensión emocional constituye una constante en el discurso de los participantes. Los directores mencionan la ansiedad, la frustración y el bloqueo como factores que interrumpen el avance de la tesis. Estas problemáticas, recurrentes en el proceso de escritura del estudiante (Muñiz-Loredo, 2025; Rey y Velázquez, 2023), se derivan de la complejidad que implica esta práctica. Los docentes aclaran que los estudiantes suelen manifestar que escribir representa una tarea difícil para ellos. La moda y la mediana de este ítem fueron de 5.0, mientras que la media alcanzó un valor de 4.438, lo que confirma una tendencia hacia el acuerdo. La desviación típica fue relativamente baja (0.72), lo que indica poca dispersión en las respuestas.

Ante esta situación, el profesorado implementa estrategias de contención, escucha y, en algunos casos, derivación a servicios de atención psicológica, acciones que trascienden las funciones comúnmente asociadas a la dirección de tesis. De este modo, el acompañamiento alfabetizador se revela no solo como una labor cognitiva o discursiva, sino también como un acto emocional que complejiza la labor de los directores y demanda un actuar empático puntual.

Dir2: Generalmente es estrés. Es más, hasta ahí, en una clase donde tú no eres ni su maestra de tesis ni la directora y les preguntas cómo van con la tesis viene como el desánimo, la angustia de “no me hable de eso” sí, como una resistencia.

Dir6: Creo que depende mucho del alumno, pero al menos algo que es he notado que es no se sienten capaces porque saben que no dominan la escritura, no dominan la redacción entonces es un discurso así de que “es que sí sé cómo explicarlo, pero a la hora de tangibilizarlo no sé cómo entonces no me siento capaz de hacerlo” entonces siento que es más porque perciben que no son capaces no se sienten motivados porque no dominan eso, pero no saben qué se conecta con qué.

Dir4: Si, o sea, cuando veo que no están avanzando, sí me acerco con ellas y trato de hablar, sobre todo individual, no trato de no hacerlo frente al grupo, pero ya sí vi que pasaron varias semanas y no han avanzado y conozco que son chicas que sí trabajan, mejor la cito hablo individualmente con ellas y trato de

identificar cuál es la razón por la que no están avanzando. Tristemente si traen muchas cosas, hay muchas cuestiones personales, familiares que les están impactando y esto impide que avancen, así que primero a veces nos sentamos, a veces las chicas lloran, sacan todo lo que traen, digo ahí me han pasado situaciones donde las niñas están en burnout y prefiero canalizarlas y que reciban atención psicológica primero y después de eso ya regresan y continúen con la tesis.

Dir5 : Ok si, muchas veces muchas veces han llegado conmigo y me han dicho que no se sienten capaces hasta el punto de llegar llorando diciendo que no se sienten capaces y bueno empiezan también a decir muchas cosas personales, pero ha llegado a un punto hasta donde he tenido que recurrir a los primeros auxilios psicológicos porque han llegado a tener ataques de pánico porque sienten que están estancados estancadas y que no van a poder lograr este redactar su tesis entonces tengo que pues ir a recurrir a esos recursos.

La categoría selectiva resultante muestra que los directores de tesis asumen un papel de mediadores técnicos, cognitivos y emocionales ante un contexto universitario que no ha desarrollado suficientemente la alfabetización académica en los estudiantes, pese a los esfuerzos institucionales visibles, como el centro de escritura académica que ayuda a fortalecer la literacidad del alumnado, lo cual se refleja en el nivel de sus habilidades escriturales (Ávila Rodríguez, 2021). Esta mediación se traduce en un acompañamiento que no se limita a la corrección textual, dado que implica orientar la comprensión de los géneros académicos, guiar los procesos de reflexión sobre el conocimiento y, sobre todo, brindar apoyo emocional a los tesisistas durante la escritura, evidenciando así la complejidad pedagógica que conlleva el rol del director.

Discusión

El análisis antes descrito permitió identificar que el acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis, más que un proceso burocrático o evaluativo, es un espacio formativo en el que se articulan diversas dimensiones de atención hacia el estudiante. En congruencia con los resultados de Zanotto et al. (2023), los directores de tesis señalan que, ante las múltiples áreas de oportunidad que los estudiantes presentan en la escritura académica, esta práctica se convierte en un andamiaje que integra saberes discursivos, pedagógicos y afectivos, es decir, no se trata únicamente de construir un documento recepcional. Este escenario amplía las responsabilidades del director, ya que trasciende su función de orientar al estudiante en la composición del género discursivo de la tesis y lo posiciona como el último agente alfabetizador dentro de la institución.

Idealmente, la función del asesor en torno a la alfabetización debería centrarse en las convenciones propias del género discursivo de la tesis y no en las bases del lenguaje académico escrito. No obstante, el trabajo de los directores en este contexto se enfoca precisamente en lo segundo, un escenario similar al descrito por González Ocampo (2023), quien señala que la principal tarea del director es acompañar la escritura académica, una tarea que, en teoría, debería ocupar un segundo plano en esta etapa formativa del estudiante.

En coherencia con la premisa anterior, los resultados del presente estudio evidencian un panorama particular: aunque la tarea de alfabetización no recae exclusivamente en los docentes de lengua, como suele ocurrir (Carlino, 2002), la mayoría del profesorado tiende a desvincularse de este proceso (Muñiz-Loredo, 2025). De este modo, los estudiantes no reciben apoyo escritural desde los inicios de su trayectoria académica, sino hasta el momento en que deben redactar la tesis.

Ante la falta de apoyo institucional en los procesos de alfabetización del estudiante, los asesores asumen tareas de corrección, modelado y contención emocional que no han sido reconocidas ni respaldadas por las universidades, dado que la dirección de tesis continúa siendo una práctica poco institucionalizada (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015). Esta carencia genera tensiones en los estudiantes que los directores afrontan mediante estrategias personales, como el apoyo escritural y emocional, las cuales, en distintos casos, los sobrepasan y los llevan a derivar a los tesisistas con profesionales especializados en escritura o en atención psicológica.

De acuerdo con el planteamiento de esta investigación y las categorías emergentes localizadas, se establece que la dimensión afectiva ocupa un lugar central en el proceso de alfabetización académica. Sánchez Lara (2023) afirma este hecho, dado que “un aspecto central para la transición emocional fue la mediación pedagógica” (p.19), es decir, el acompañamiento alfabetizador de la tesis ayuda al estudiante a transitar de las emociones negativas a las positivas. Esto evidencia que este proceso no solo es un fenómeno lingüístico o cognitivo, sino también afectivo y relacional.

Conclusión

Como conclusión, se afirma que el trabajo del director de tesis no es sencillo y, además, ha sido escasamente analizado en comparación con los estudios que suelen centrarse en el estudiante, al menos en las publicaciones indexadas en el SECIHTI, donde predomina el enfoque en las experiencias y dificultades del tesista. Esto expone un vacío en la literatura académica respecto a la comprensión de las condiciones, desafíos y estrategias que los directores deben enfrentar para guiar eficazmente la elaboración de la tesis.

El asesor se desenvuelve en un contexto que propicia la aparición de sentimientos negativos, los cuales se intensifican ante el panorama previamente descrito. Este escenario repercute directamente en la calidad del acompañamiento y de la dirección del escrito. La falta de motivación representa una limitante tanto para realizar investigación (Manig et al., 2022) como para dirigirla. En consecuencia, el director asume la responsabilidad de guiar una tesis de manera eficiente, aun cuando puede carecer del ánimo o las condiciones necesarias para hacerlo, ya que su imagen y prestigio académico también se ven comprometidos, como se ve a continuación en esta narrativa:

Dir4: Como asesores, sobre todo si va a aparecer nuestro nombre, pues somos parte de esa investigación y al final nos van a relacionar. Así que sí espero que esté bien escrito y sí me pongo a revisar a detalle, porque al final va a ser algo que también afecta mi imagen académica.

Esta investigación aporta a la comprensión del acompañamiento alfabetizador en la dirección de tesis, no desde las convenciones discursivas o metodológicas para su construcción, sino desde la reflexión de que se trata de un proceso en el que tanto quien alfabetiza como quien es alfabetizado se desenvuelven en escenarios complejos. Además, ofrece una mirada situada sobre las condiciones institucionales que favorecen o limitan el desarrollo de este trabajo colaborativo.

Del mismo modo, este estudio busca reorientar la investigación en los asesores de tesis, no desde una mirada centrada en sus percepciones sobre las dificultades de los asesorados o del rol de estos, sino para visibilizar su experiencia y sentir durante el proceso de dirección. Es crucial recordar el contexto del docente. No basta con afirmar que la producción de este género discursivo es una tarea titánica para el estudiante; en diversos casos, también resulta un escenario complejo para el docente.

Considerando lo anterior, resulta importante investigar este proceso desde esta óptica con el fin de proponer mejoras institucionales que permitan abordar los desafíos a los que se enfrentan los directores. Algunas de estas propuestas son: a) la creación de espacios de apoyo psicoemocional para los asesores, b) la estructuración de guías y protocolos claros que establezcan los convenios y acuerdos para la dirección de tesis, c) la implementación de trabajo entre pares para asesores noveles y d) el reconocimiento institucional formal de esta actividad dentro de la carga docente.

Para finalizar, es determinante replantear la formación en escritura como un proceso continuo. La alfabetización académica debe ser una responsabilidad compartida entre todos los docentes, y no como una tarea de los directores de tesis, los profesores de lengua o de los centros de escritura. Es preciso buscar cambios curriculares que, de manera transversal, brinden las condiciones necesarias para que la dirección de tesis y la alfabetización se desarrollen de manera eficiente, lo que reduciría la carga de trabajo y las demandas multidimensionales del director de tesis (González Ocampo, 2023). De este modo, se establece un panorama en el que la tesis y su dirección dejen de visualizarse como momentos de frustración y se establezcan como espacios formativos integrales.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8–23. <https://doi.org/10.32870/Ap.v10n1.996>
- Álvarez, G., Difabio de Anglat, H., & Morán, L. (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, 15(1), 6–21. <https://doi.org/10.32870/ap.v15n1.2263>
- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40–53. <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Ávila, M. (2021). Recursos didácticos para la estimulación de procesos metacognitivos en la escritura académica. *Diálogos sobre la Educación*, 12(23), 1–18. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.836>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415–420. <https://www.academica.org/paula.carlino/15.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1–16. <https://www.academica.org/giceolem/box/paula.carlino/91.pdf>
- Castro Azuara, M. C., & Sánchez Camargo, M. (2021). Uso de los recursos de cita y referencia en la escritura de la tesis de posgrado y su relación con el plagio textual. *Diálogos sobre la Educación*, 12(23), 1–20. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.952>
- De los Heros Rondenil, M. G. (2024). *Métodos y técnicas cuantitativas para las ciencias sociales: Aplicaciones con Excel, SPSS y software R*. Universidad Autónoma de México.
- Fernández-Fastuca, L., Sánchez-Rosas, J., Rojas-Torres, L., & Difabio de Anglat, H. (2023). Los estilos de dirección de tesis: Diferencias según género, área de conocimiento y etapa en la tesis doctoral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 913–935. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/52/102>
- Fernández-Fastuca, L. (2018). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 29(2), 201–217. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384556937002/>
- Fernández-Fastuca, L., & Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156–171. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49319>
- Galindo Cáceres, L. J. (1998). Introducción: La lucha de la luz y la sombra. En L. J. Galindo Cáceres (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 9–25). Pearson.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González Ocampo, G. (2023, 4–8 de diciembre). *Desafíos en la dirección de tesis de doctorado: Un análisis desde la perspectiva de los directores*. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Villahermosa, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1702.pdf>

Guerrero Tajero, I. G. (2023). Significados sobre escritura académica en un curso de actualización docente a distancia. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 36, 88–112. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i36.2836>

Hernández, G. (2024). Escribir en la universidad: Dilemas entre lo académico, lo político y lo pedagógico. En G. Hutchinson & A. Torres (Eds.), *Buscando las palabras. While writing: Conversations between writing centers in Latin America and the US* (1.ª ed., pp. 133–164). Pontificia Universidad Javeriana.

Latorre Beltrán, A., del Rincón Igea, D., & Arnal Agustín, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Editorial Experiencia.

Manig Valenzuela, A., Silas Casillas, J. C., & Márquez Ibarra, L. (2022). Creencias limitantes de profesores de una universidad tecnológica sobre investigación y productividad científica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 59, 2–23. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-011)

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Pearson.

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e113. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

Muñiz-Loredo, J. A. (2025). El escritor frustrado: El desafío en la escritura de tesis de pregrado. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 8(16), 37–50. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/634>

Muñoz Collazos, J. C., & Garzón Martínez, D. (2019). *Narrativas del maestro de español y literatura: Entre la práctica de enseñanza y las experiencias de formación* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46018>

Palacios Rodríguez, O. A. (2021). La teoría fundamentada: Origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales*, 22, 47–70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421769000003>

Rey, M., & Velázquez, E. P. (2023). La escritura de la tesis: Concepciones, creencias y actitudes de doctorandos en educación. *Innovación Educativa*, 23(92), 11–34. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/665840>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1994). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Sánchez Lara, R., Moya Aguilar, T., Guzmán Munita, M., & Druker Ibáñez, S. (2023). Escritura académica y disposiciones emocionales: Resultados de una experiencia didáctica en clave de justicia. *Diálogos sobre la Educación*, 14(26), 1–25. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1185>

Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En L. J. Galindo Cáceres (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277–341). Pearson.

Troncoso Pantoja, C., & Amaya Placencia, A. (2017). Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329–332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

Vela, F. (2015). Un acto metodológico básico en la investigación social: La entrevista cualitativa. En M. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en investigación social* (pp. 63–92). El Colegio de México/FLACSO.

Verd Pericás, J. M., & Lozares Colina, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.

Vives-Varela, T., & Hamui-Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Educación Médica*, 22(Suppl. 2), 97–104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>

Zanotto González, M., Gaeta González, M. L., & Rodríguez Guardado, M. C. (2023). La dirección de tesis desde la percepción de las y los doctorandos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 305–331. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/88/173>

Fecha de recepción: 19-10-2025

Fecha de aceptación: 11-05-2026

La construcción del Conocimiento Profesional Docente: un estudio de las reflexiones de una estudiante del Profesorado de Ciencias Biológicas durante su primera práctica profesional.

The Development of Teacher Professional Knowledge: a Study of the Reflections of a Preservice Biology Teacher During Initial Practice.

Por Mara Yanina MARTÍNEZ¹, María Florencia DI MAURO² y Basílica GARCÍA³

Martínez, M. Y., Di Mauro, M. F. y García, B. (2026). La construcción del Conocimiento Profesional Docente: un estudio de las reflexiones de una estudiante del Profesorado de Ciencias Biológicas durante su primera práctica profesional. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 228-243.

Resumen

Este trabajo estudió el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en una estudiante de profesorado de Ciencias Biológicas durante su práctica inicial. Utilizando el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD) y el modelo Casa del Caracol para el crecimiento profesional docente (MCC), se realizó un estudio de caso cualitativo e interpretativo. Se analizaron diarios de clase, el portafolio y la reflexión final elaborados por la estudiante durante la Práctica Docente II para identificar secuencias de cambio (reflexiones y promulgaciones) entre los dominios (personal, externo, práctica, consecuencia) y componentes del CPD.

Los resultados mostraron que el DPD es un proceso dinámico e interconectado. El dominio de la Práctica fue el origen más frecuente de reflexiones, y el dominio Personal el destino más común de los cambios, sugiriendo que la experiencia en el aula impacta fuertemente las concepciones de la residente. La relación más frecuente fue la reflexión de la práctica al dominio personal, seguida por la promulgación de la consecuencia a la práctica, demostrando cómo la estudiante adaptó su práctica en función de los resultados. Se identificaron redes de crecimiento complejas, particularmente en los saberes sobre y para la enseñanza, aunque con menor diversidad en las instancias inmediatas a la clase. Las reflexiones post-prácticas tendieron a enfocarse más en saberes académicos que en aspectos idiosincráticos.

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina / martinezmaray@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

² Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina / fdimauro@mdp.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-0321-7200>

³ Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina / bagarcia@mdp.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-4282-6957>

El estudio mostró que la reflexión es central para transformar la práctica y destaca la utilidad de los modelos para comprender el DPD. Se plantea la necesidad de que la formación docente promueva reflexiones más complejas.

Palabras Clave Formación inicial de profesores / Práctica reflexiva / Desarrollo profesional docente / Diarios de clases / Enseñanza de la biología / Formación docente / Estudios de caso.

Abstract

This work investigates Teacher Professional Development in a preservice biology teacher during their initial practice. Using the Interconnected Model of Teacher Professional Growth (IMTPG) and the Snail House Model of teacher professional growth, a qualitative and interpretive case study was conducted. Diaries, a portfolio, and a final reflection from the student were analyzed to identify change sequences (reflections and enactments) between the domains (personal, external, practice, consequence) and CPD components.

Results indicated that TPD is a dynamic and interconnected process. The Practice Domain was the most frequent origin of reflections, and the Personal Domain the most common destination of changes, suggesting that classroom experience strongly impacts the preservice teacher's conceptions. The most frequent relation was reflection from practice to the personal domain, followed by enactment from the consequence to the practice domain, demonstrating how the student adapts their practice based on results. Complex growth networks were identified, particularly in "knowledge about and for teaching", although with less diversity in immediate instances post-class. Post-practice reflections tended to focus more on academic knowledge than idiosyncratic aspects.

The study concluded that reflection is central to transforming practice and highlights the models' usefulness for understanding TPD. It emphasizes the need for teacher education to promote more complex reflections.

Key words Preservice Teachers / Reflective Practice / Teacher Development / Journal Writing / Biology Education / Teacher Education / Case Studies.

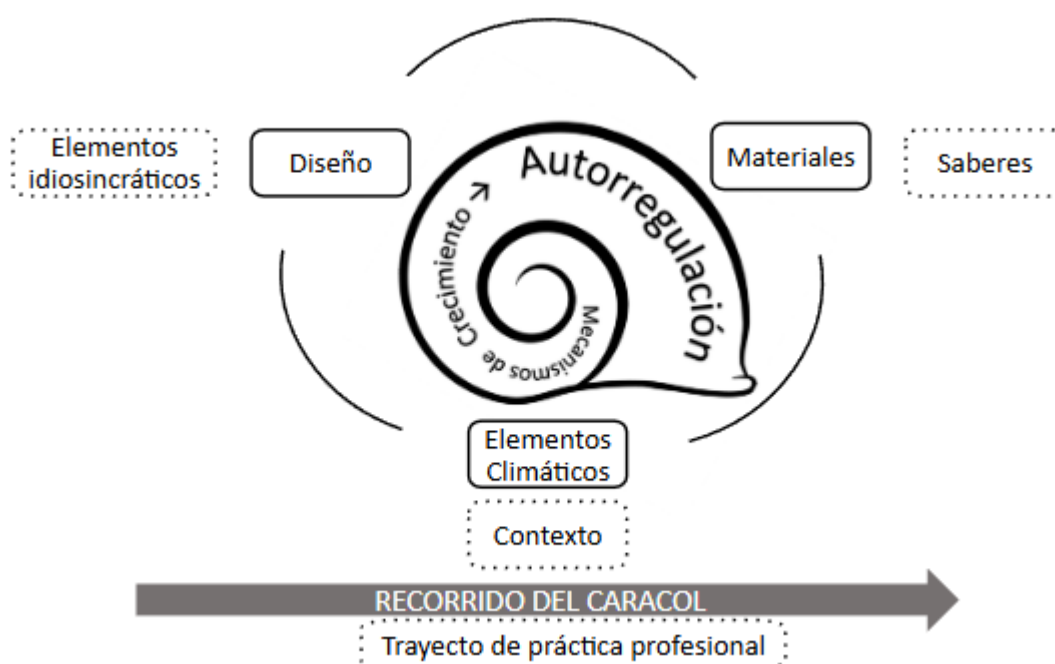
Introducción

El desarrollo profesional docente

Uno de los temas centrales de investigación en el campo de la formación de profesores es el estudio del Desarrollo Profesional Docente (DPD). El DPD es un proceso complejo, que conjuga el cambio y reconfiguración en el tiempo de cuestiones tanto disciplinares como contextuales, y propias de cada docente, mediante el cual se desarrollan conocimientos y destrezas para la práctica profesional a través de la experiencia y la reflexión (Day, 2005).

Estos conocimientos y destrezas constituyen el Conocimiento Profesional Docente (CPD), que se entiende como el conjunto de saberes, creencias y acciones o actitudes esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional (Day, 2005; Sorge *et al*, 2019). Tardif (2004) lo define como un saber plural donde se amalgaman los saberes procedentes de la formación profesional, disciplinar, curricular y experiencial junto con los valores, emociones y la cultura personal de cada profesor. Se puede decir, entonces, que el CPD es el resultado emergente de la combinación y reconstrucción de tres componentes: saberes vinculados con la enseñanza, elementos idiosincráticos y elementos del contexto. Las interrelaciones entre estas dimensiones durante la formación inicial pueden observarse en el modelo Casa del Caracol para el crecimiento profesional docente (MCC), donde se relaciona la construcción de conocimiento profesional docente de una manera análoga con el proceso que realiza el caracol para construir su caparazón (Martin *et al.*, 2024) (figura 1).

Figura 1: Modelo de conocimiento profesional docente “Casa del Caracol”



Fuente: Adaptado de Martin *et al.* (2024)

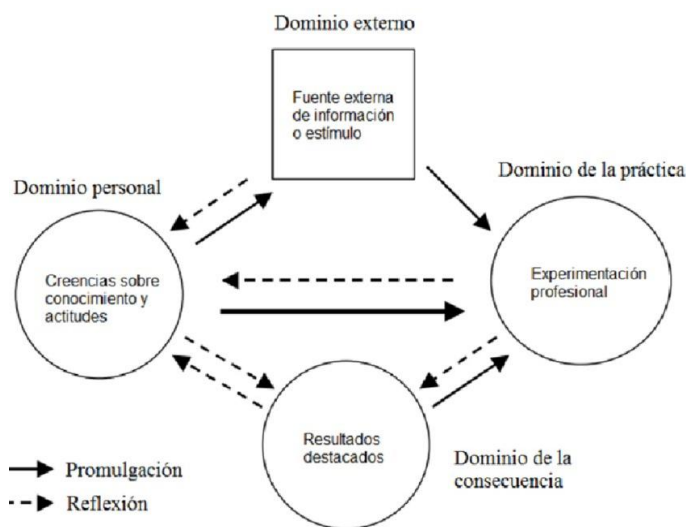
Se asume de la propuesta de Schön (2008) que el CPD se deriva de la reflexión en y sobre la práctica, condicionando la actuación docente de forma de trascender sus principios de formación académica. Dado que el quehacer docente está determinado mayormente por la experiencia, se entiende al docente como un práctico reflexivo que utiliza el reflexionar para revisar las oportunidades y obstáculos encontrados, procurando transformar intencionalmente su práctica (Marcelo, 2009).

Un modelo para interpretar los cambios en el CPD considerando la reflexión

Clarke y Hollingsworth, (2002) proponen un modelo para explicar los cambios en el CPD a lo largo de la formación y el desarrollo docente, denominado Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD). El MICPD sugiere que estos cambios ocurren en ciclos recurrentes a través de los procesos mediadores de "reflexión" y "promulgación". La reflexión implica una consideración de toda creencia o práctica realizada a la luz de los fundamentos que la sostienen y las consecuencias a las que conduce (Dewey, 1989). La promulgación es la puesta en acción de una nueva idea o una nueva creencia o una práctica, que se manifiesta de forma verbal y/o procedimental. Estas promulgaciones y reflexiones pueden ocurrir en cuatro dominios diferentes: El Dominio Personal (DPe) incluye al conocimiento, las habilidades, las actitudes y las creencias del profesor; el Dominio Externo (DE) provee de fuentes de información y/o estímulos y apoyo para desarrollar nuevas prácticas; el Dominio de la Práctica (DP) incluye a todo lo que ocurre durante el ejercicio profesional; y el Dominio de la Consecuencia (DC) refiere a los resultados de las prácticas de enseñanza tanto para los propios profesores como para estudiantes (Wongsopawiro et al., 2017).

Este modelo propone una estructura interconectada entre los dominios descritos (figura 2), que permite la identificación de secuencias particulares de mecanismos de promulgación y reflexión donde existen procesos de uso e intercambio de conocimiento en el CPD de docentes. Las secuencias de cambio ocurren cuando un cambio en un dominio conduce a un cambio en otro, apoyado en vínculos promulgativos o reflexivos; una red de crecimiento es un cambio más complejo y continuo en más de un dominio (Wongsopawiro et al., 2017).

Figura 2: Relación entre los dominios del Modelo Interconectado de Desarrollo Profesional Docente



Fuente: Traducido de Clarke y Hollingsworth (2002)

Este trabajo tuvo como objetivo interpretar el desarrollo del CPD en una estudiante del profesorado de Ciencias Biológicas cuando participa de propuestas de enseñanza centradas en la reflexión durante el trayecto correspondiente al campo de la práctica profesional

Objetivos específicos:

1. Identificar las secuencias de cambios en el CPD que se expresan en las reflexiones de los estudiantes y que pueden ser leídos desde el MICPD.
2. Describir los cambios leídos desde los componentes del Modelo Caracol.
3. Identificar redes de crecimiento en los componentes del modelo caracol en los que se evidenciaron cambios.

Metodología

Este trabajo se llevó a cabo en el marco de la asignatura Prácticas Docentes II que, en el plan actual de la Carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas, constituye la residencia desarrollada durante el último año de la carrera dentro del campo de la Formación Práctica. La propuesta de la asignatura consiste en un acompañamiento a los estudiantes que están realizando su primera práctica profesional en el contexto del profesorado, con clases tipo ateneo dos veces por semana, donde se discuten los planes de clase propuestos para cada curso de educación secundaria o superior terciaria asignado para realizar la residencia (Rabino y Di Mauro, 2023). Las autoras del presente trabajo formamos parte del cuerpo docente de la asignatura.

La investigación se centró en el análisis de casos (Stake, 2020). El caso analizado es el de Melina, una estudiante de la asignatura que realizó por primera vez sus prácticas dentro de un aula y no tiene experiencia previa como docente. Uno de los cursos que le fue asignado para realizar su residencia corresponde a un segundo año de la escuela secundaria de una institución de gestión estatal provincial, donde se le solicitó abordar la unidad de "Características de los Seres Vivos". Melina inició sus estudios de profesorado en una institución terciaria en otra ciudad, los cuales no concluyó y, luego de reubicarse, empezó nuevamente la carrera de profesorado en la que se realizaron las prácticas analizadas en este estudio. Su paso por la asignatura transcurrió junto con una sola compañera, quien la acompañó en su proceso reflexivo durante los ateneos. Para Melina, este es el primer acercamiento a la práctica reflexiva.

Los datos se obtuvieron de una serie de reflexiones realizadas en el contexto de la asignatura volcadas en el diario del docente, el portafolio y en un documento escrito que contiene una reflexión final (ver tabla 1) con el propósito de obtener información sobre la naturaleza y el desarrollo de diferentes componentes del CPD. Para ello se utilizó un proceso general de análisis centrado en las instancias de reducción/condensación de datos cualitativos, visualización y análisis, extracción de conclusiones y verificación/validación de conclusiones (Miles et al., 2014).

Tabla 1: Origen de los registros del estudiante durante la práctica docente II

Registros	Descripción
Diario del docente	Escrito que se elabora a lo largo de toda la residencia tras cada clase impartida. Se inicia con un relato libre de la clase y evoluciona hacia una reflexión guiada (basada en Henze y Barendsen, 2019) que explora los componentes del conocimiento profesional docente.
Portafolio didáctico	Un historial documentado que reúne ejemplos seleccionados del trabajo de la estudiante, integrando su escritura reflexiva, procesos de deliberación y conversaciones.

Reflexión final	Consideración personal e individual sobre todo el trayecto recorrido. Se detallan los aprendizajes principales adquiridos durante la residencia, se retoman las narraciones previas y se relacionan con marcos teóricos y metodológicos.
-----------------	--

Fuente: Rabino y Di Mauro, 2023

En una primera instancia, el análisis de datos se realizó a partir de una categorización deductiva de los registros obtenidos a partir de las reflexiones leídas desde el MICPD (Clarke & Hollingsworth, 2002). Esto es: se clasificaron los datos extraídos de los materiales en reflexiones y promulgaciones; luego, se establecieron qué dominios intervienen en cada proposición (externo, práctica, personal y consecuencia) y con estos datos se construyeron pictogramas que ilustran las relaciones entre dominios a fin de encontrar secuencias de cambio (Tabla 2).

Tabla 2: Criterios utilizados en este estudio para establecer relaciones en el MICPD.

Relación	Proceso	Criterio
Personal al externo	Promulgación	Cuando un aspecto específico de la cognición o creencia inicial del profesor influyó en lo que hizo o dijo durante las actividades de aprendizaje en las que participó.
Externo al personal	Reflexión	Cuando algo que sucedió durante las actividades de aprendizaje modificó las cogniciones o creencias iniciales del maestro.
Externo a la práctica	Promulgación	Cuando algo que sucedió durante las actividades de aprendizaje influyó en algo que ocurrió en la práctica docente
Personal a la práctica	Promulgación	Cuando un aspecto específico de las cogniciones o creencias del maestro influyó en algo que ocurrió en la práctica docente.
Práctica al personal	Reflexión	Cuando algo que el maestro hizo en su práctica docente modificó sus cogniciones o creencias (sin Reflexión sobre los resultados del aula primero).
Práctica a consecuencia	Reflexión	Cuando el maestro notó y reflexionó sobre algo que él o sus estudiantes hicieron en la práctica docente que causó resultados específicos (como el aprendizaje del estudiante, el control del maestro, la motivación del estudiante y el desarrollo del estudiante)
Consecuencia a práctica	Promulgación	Cuando a partir de un resultado específico, el profesor declarara cómo modificaría la práctica docente asociada en el futuro. Cuando un resultado específico hizo que el maestro cambiara su práctica en ese momento (Reflexión-in-action)
Consecuencia a personal	Reflexión	Cuando el maestro reflexiona sobre un resultado específico, cambiando así un aspecto específico de sus cogniciones o creencias previas. Cuando la Reflexión evaluativa de un maestro sobre los resultados más destacados llevó a un cambio en la cognición.

Personal a la Reflexión	Consecuencia	Cuando un aspecto específico de la cognición del maestro lo ayudó a reflexionar / analizar un resultado específico de su práctica docente.
-------------------------	--------------	--

Fuente: Traducida de Wongsopawiro et al., 2017

En una segunda instancia, las reflexiones encontradas se categorizaron inductivamente, creándose categorías que se pusieron en diálogo con aquellas establecidas por el MCC.

Para concretar el tercer objetivo se releeron los registros buscando identificar redes de crecimiento en cada uno de los componentes del MCC que se evidenciaron cambios.

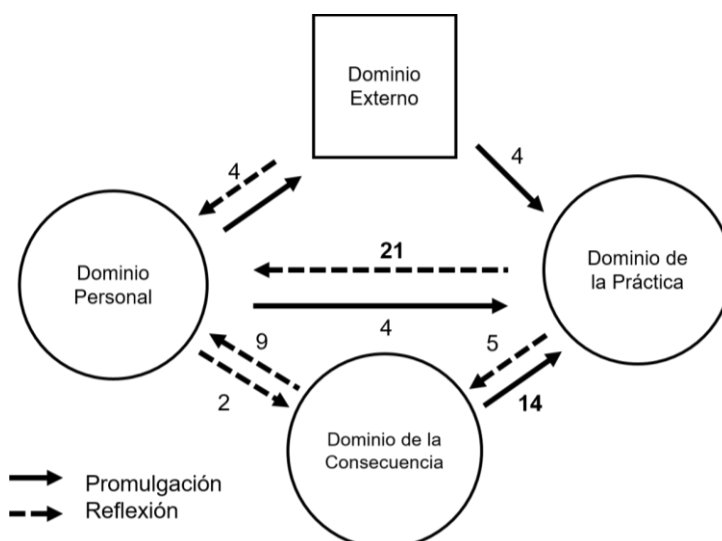
Resultados

Objetivo 1: Secuencias de cambio desde el MICPD

En la figura 3 pueden observarse la cantidad de promulgaciones y reflexiones halladas en los registros para cada relación entre dominios. Respecto de los dominios que aparecen explícitos en los registros, el dominio de la Práctica prevalece sobre el resto como dominio de origen, seguido por el dominio de la consecuencia. Esto refleja la incidencia que tuvo en Melina lo que ocurrió en el aula durante su residencia y los resultados de las actividades que propuso. Algunos ejemplos del dominio de la práctica como dominio de origen serían las instancias en donde Melina comenzó a reflexionar en base a cosas que ocurrieron durante su clase, como “En esta clase, la atención y el interés de los chicos fue excelente.” o “Considero que tuve algunos inconvenientes durante la exposición dialogada porque (...)”. En cambio, cuando el dominio de origen es el dominio de la Consecuencia, las reflexiones parten de cuestiones que tienen que ver con los resultados obtenidos luego de su clase, como: “Cuando planifiqué esta segunda clase, tomé en cuenta la pregunta de Lauti en relación a lo que observaba en el microscopio (la clase anterior)” o “Si tuviera que volver a realizar la actividad, pasaría por lo menos dos veces el audio (...) ya que algunos chicos tomaron nota, pero la mayoría no tuvo el espacio de tiempo necesario para hacerlo”.

Como dominio de llegada resultó más frecuente encontrar el dominio Personal, lo que sugiere que la residencia tuvo un efecto sobre las concepciones y las cogniciones de la residente. Los fragmentos que incluyen este dominio de llegada hacen referencia a cuestiones como “tal vez, no debí apurarme e intentarlo, y debí darles espacio para la lectura del ticket y su resolución” o “Allí, encuentro otra cuestión para trabajar como docente: mediar en esas situaciones más firmemente y dar lugar a otros estudiantes para que puedan hacer sus aportes.” Esto es, se suelen incluir menciones de su autopercepción como docente y cómo eso influyó en sus clases o cómo podría modificar ese aspecto propio en el futuro.

Figura 3: Cantidad de promulgaciones y reflexiones para cada relación



Fuente: Traducido de Clarke y Hollingsworth (2002)

La relación más frecuente fue la reflexión del dominio de la práctica al dominio personal, reforzando la idea de que el proceso de construcción y puesta en práctica de una propuesta didáctica específica generó cambios en las concepciones y cogniciones de Melina. Un ejemplo de esto puede verse en el siguiente fragmento: “por momentos, no observé estudiantes motivados e interesados. Fue más costosa la pregunta y repregunta. Tomaré estas cuestiones para repensarlas y mejorar mis propuestas y mi forma de abordarlas para la tercera clase”. Aquí se evidenció que Melina logró tomar aquello que ocurrió en el transcurso de su clase y relacionarlo con sus propias características como docente, concluyendo que podría modificar su forma de abordar las actividades propuestas en el futuro. Otro fragmento que ilustró esta relación podría ser: “Inicialmente, consideraba que no estaba profundizando mucho en el contenido. No estaba teniendo en cuenta, que el trabajo de habilidades como registrar, explicar eran muy importantes para estos chicos y chicas.” Aquí, Melina reflexiona sobre lo que en un inicio consideraba central para su planificación (el contenido), y cómo esas ideas cambiaron en base a lo que sucedió durante el desarrollo de la clase.

La siguiente relación más frecuente fue la promulgación del dominio de la consecuencia al dominio de la práctica, lo que da cuenta de que Melina logró tomar los resultados de la implementación de su propuesta para modificarla en el momento o a futuro. Por ejemplo, en el siguiente fragmento: “Ocurrieron muchas interrupciones durante la clase. (...) Así que tuve que modificar algunos aspectos de mi programación de clase sobre la marcha”. Este fragmento, que refleja una instancia de reflexión en la acción, evidencia la capacidad de Melina para cambiar las ideas iniciales de su planificación en base a lo que está sucediendo en el aula en el momento. Otro ejemplo de esta secuencia de cambio podría ser: “Esta situación, la tendré en cuenta para las próximas clases. Me quedé pensando en cómo motivar su participación”. En este caso se evidencia que Melina tiene intenciones de cambiar su práctica futura en base a su experiencia dentro del aula.

Las reflexiones y promulgaciones de Melina, en algunos casos, resultaron complejas e involucran múltiples dominios, sobre todo aquellas que se identifican en las instancias de reflexión post-residencia (reflexión final y portafolio). En estas reflexiones y promulgaciones usualmente intervinieron los dominios de la consecuencia, de la práctica y personal. Esto da cuenta no solo de que pudo reflexionar sobre los resultados de sus intervenciones en

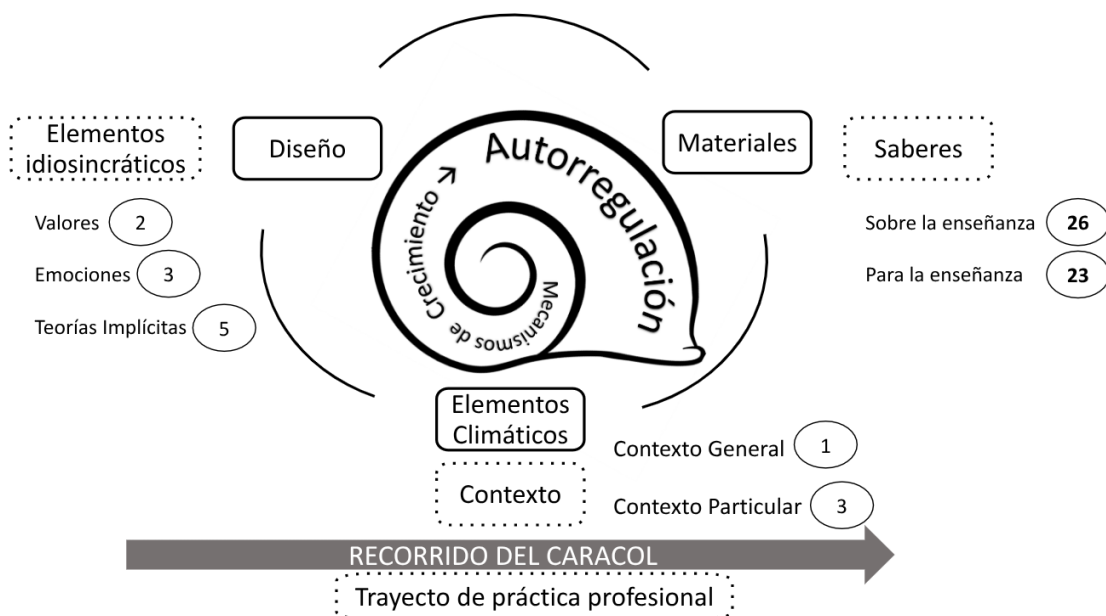
el aula de forma que se modificaran sus concepciones y cogniciones, sino que además en base a esas concepciones y cogniciones, Melina logra interpelar su práctica. Por ejemplo, en un único fragmento de la reflexión final se pueden distinguir tres relaciones distintas entre dominios: “También hallé la percepción equivocada de los chicos de que los esqueletos de los erizos de mar eran irrompibles, que eran como piedras. Muchos no podían creer que se tratara de restos de seres vivos. Es importante conocer muy bien las concepciones e ideas erróneas de los estudiantes, así como sus intereses porque van a permitir sentar las bases de la estructuración de los contenidos y las estrategias de enseñanza en la planificación docente (Grossman, 1990)”. Aquí se identificó una reflexión del dominio personal al dominio de la consecuencia, una reflexión del dominio de la práctica al dominio de la consecuencia y una promulgación del dominio externo al dominio de la práctica. Esto significa que, además de poder reflexionar sobre los resultados de sus clases en base a sus cogniciones y concepciones, Melina logró reflexionar sobre lo que ocurrió en el aula a partir de los resultados de su práctica, y modificar su práctica en base a la retroalimentación de los docentes formadores.

En otro fragmento del Portafolio, Melina realizó múltiples relaciones entre dominios a partir de la misma idea: “Luego de la charla dialogada, los chicos y chicas demostraron gran interés en la observación de levaduras y cebolla al microscopio. Durante esa experiencia, uno de los estudiantes, Lautaro, ¡me hizo una pregunta que me movilizó porque me di cuenta de que había dado por sentado que los alumnos sabían cómo había tomado la muestra (en este caso epidermis de cebolla) y cómo la había procesado...y no! La pregunta del chico fue “¿y dónde está la cebolla?” refiriéndose a la imagen microscópica que observaba. Genial pregunta, pensé en ese momento. Voy a retomarlo en la próxima clase. Les mostraré cómo se toma la muestra y se arma el preparado. Aprendizaje: no hay que dar por sentado que las y los estudiantes conocen cómo se llegó a un determinado resultado, en este caso la toma de la muestra y su preparado. Lo recordaré por siempre.” Aquí se encuentran dos reflexiones, del dominio de la Práctica al dominio de la Consecuencia y del dominio de la Consecuencia al dominio Personal. También se identificó una promulgación del dominio de la consecuencia al dominio de la práctica. Esto denota que no solo reflexiona sobre la propuesta a partir de los resultados de su implementación, sino que esto se tradujo en una modificación de sus concepciones a nivel personal y resulta en un eventual cambio en su práctica docente.

Objetivo 2: Componentes del MCC en los que se evidenciaron cambios

Las 63 reflexiones y promulgaciones identificadas fueron leídas desde el Modelo Caracol de Desarrollo Profesional Docente (figura 4).

Figura 4: cantidad de promulgaciones y reflexiones para cada componente del modelo caracol



Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 3, la mayoría de las reflexiones y promulgaciones de la practicante se enfocaron en los Saberes (total: 49). Dentro de esto, la categoría más frecuente que apareció en los fragmentos fue la de saberes sobre la enseñanza, donde abundaron las reflexiones sobre cuestiones relacionadas con la dinámica de la clase. Por ejemplo: "Otra cuestión sobre la cual no estoy muy conforme: no pude llevar a cabo el ticket de entrada y salida (...) Reflexiono sobre ello: tal vez, no debí apurarme e intentarlo, y debí darles espacio para la lectura del ticket y su resolución." o "Tenía planificada otra actividad correlativa a la exposición dialogada, una actividad de lectura y toma de notas, pero, debido al poco tiempo que quedaba de clase, tuve que tomar la decisión de pasar directamente al cierre." También reflexionó sobre sus estudiantes: "La atención de los chicos y chicas resurgió cuando les propuse hacer un preparado de cebolla, tarea que decidí llevar a cabo después de reflexionar sobre lo ocurrido en la primera clase con los chicos." o "Muchas veces tomé en cuenta relatos de los mismos alumnos o intereses que ellos mostraban sobre seres vivos que les llamaban la atención."

El siguiente componente de los Saberes que se observó con mayor frecuencia fueron los saberes para la enseñanza. Aquí Melina mencionó sobre todo cuestiones relacionadas con el contenido a enseñar: "Considero que tuve algunos inconvenientes durante la exposición dialogada porque mi intención fue evidenciar la diferencia entre la respiración mecánica y la celular, y terminé no siendo clara en la explicación porque no supe organizar la información en función del nivel de los chicos" o "Esto, junto a las respuestas que los alumno/as plasmaron en el ticket, me hizo pensar mucho. ... tal vez no fue la imagen más adecuada para relacionar con saberes previos acerca de la presencia de células en los seres vivos. Tal vez podría haber utilizado la imagen de un preparado. Considero que fue un desacierto de mi parte, pero por otro lado, me hizo reflexionar sobre la importancia de elegir imágenes significativas y con leyendas esclarecedoras." También hizo referencia a cuestiones relacionadas con los Ateneos y los intercambios con docentes y pares: " En mis primeros planes de clase pretendía abordar múltiples contenidos y gracias a los intercambios con las docentes en los ateneos de Práctica II, fui advirtiendo que debía ir de a poco, con pasos seguros, sin precipitarme para permitir la construcción de conocimiento significativo de los alumnos. Asimismo, las charlas e intercambios con mi amiga y compañera de cursada, Sofía, fueron muy enriquecedores porque también lograban serenarme y estar receptiva a todo aquel aporte que pudiera servirme para diseñar mi clases. Aprendí también de todo lo que juntas íbamos charlando en clase con las docentes". Por último, hizo mención a múltiples

autores, por ejemplo: "Otras situaciones significativas giraron en torno a las anécdotas y vivencias de los chicos en relación a la temática de estudio. En palabras de Melina Furman (2021) el aprendizaje profundo se da por transferencia y en este caso, considero que el estudiante pudo relacionar lo aprendido en clase sobre los poríferos y su forma de nutrición con su experiencia vivida y no sólo deleitarnos con la historia, sino que pudo explicar su contenido entendiendo lo que decía y disfrutándolo mucho"

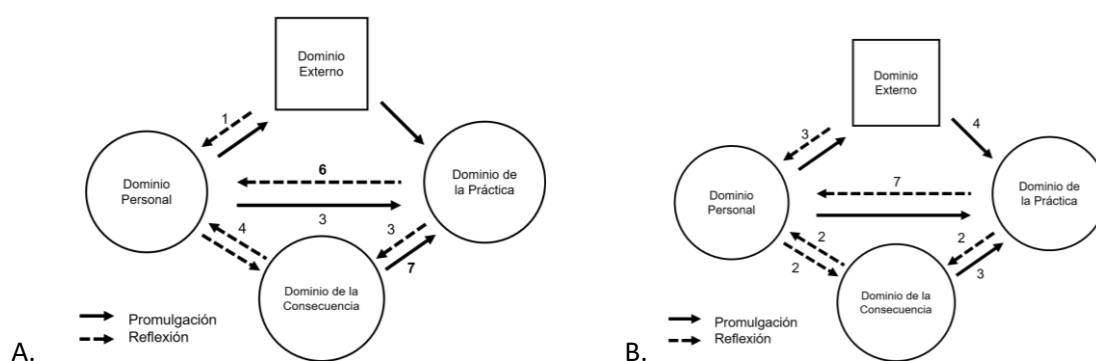
El resto de las categorías aparecieron poco representadas, sin embargo resultó importante que hayan sido mencionadas. Por ejemplo, Melina tuvo muy presentes las emociones que la atraviesan durante las clases: "creo que las actividades eran lindas y significativas pero siento que yo podría haber ido con más calma." o "Los momentos más significativos durante la implementación de mis clases fueron aquellos en los cuales pude observar con mucha alegría el entusiasmo de las y los estudiantes al trabajar con material concreto" También pudo hacer explícitos su valores: "Además, respondí cada llamado o consulta de los y las estudiantes durante las clases y me reconforta haber decidido hacerlo así, haber escuchado sus inquietudes y dudas, en las ocasiones que surgieron. Creo que esto forma parte del hacer docente, de la evaluación y el modo en que uno como profesor puede conocer acerca del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Justamente en ese intercambio, en esa pregunta, es que muchas cosas se pueden transformar para mejor."

Un aspecto que resulta importante destacar es que, durante el transcurso de la residencia, la dimensión más abordada fue lo relacionado con lo idiosincrático, mientras que es luego de la residencia cuando la dimensión de los saberes cobra preponderancia en sus manifestaciones escritas.

Objetivo 3: identificación de redes de crecimiento:

En base a los resultados obtenidos para cada dimensión del modelo caracol, se confeccionaron los siguientes pictogramas para las categorías "saberes sobre la enseñanza" y "saberes para la enseñanza" (figura 5)

Figura 5: cantidad de promulgaciones y reflexiones para cada relación para los saberes sobre la enseñanza (A, N=26) y los saberes para la enseñanza (B, N=23)



Fuente: Traducido de Clarke y Hollingsworth (2002)

Se seleccionaron las categorías de "saberes para la enseñanza" y "saberes sobre la enseñanza" ya que, de los componentes del modelo, son los que presentan gran cantidad de relaciones entre dominios, y que se evidenciaron "Redes de crecimiento". A diferencia de las secuencias de cambio, que son lineales, las redes de crecimiento son

no lineales, involucran más de dos dominios y muestran la complejidad del desarrollo profesional docente. Asumimos que hay cambios en el CPD cuando hay redes

Por ejemplo, para los “Saberes sobre la enseñanza”, en el portafolio correspondiente a la clase 1 aparece el siguiente fragmento:

“Luego de la charla dialogada, los chicos y chicas demostraron gran interés en la observación de levaduras y cebolla al microscopio. Durante esa experiencia, uno de los estudiantes, Lautaro, jme hizo una pregunta que me movilizó porque me di cuenta de que había dado por sentado que los alumnos sabían cómo había tomado la muestra (en este caso epidermis de cebolla) y cómo la había procesado...y no! La pregunta del chico fue “¿y dónde está la cebolla?” refiriéndose a la imagen microscópica que observaba. Genial pregunta, pensé en ese momento. Voy a retomarlo en la próxima clase. Les mostraré cómo se toma la muestra y se arma el preparado. Aprendizaje: no hay que dar por sentado que las y los estudiantes conocen cómo se llegó a un determinado resultado, en este caso la toma de la muestra y su preparado. Lo recordaré por siempre.”

En este fragmento se observa tres relaciones distintas entre dominios. En primer lugar, una reflexión de la práctica a la consecuencia, cuando Melina menciona que la actividad propuesta (dominio de la práctica) genera una pregunta de su estudiante (dominio de la consecuencia). Luego, se observa una reflexión de la consecuencia al personal ya que esta pregunta movilizó sus ideas sobre el aprendizaje de los estudiantes (dominio personal). Por último, una promulgación de la consecuencia a la práctica, ya que esa pregunta genera una modificación en su planificación para la próxima clase (dominio de la práctica). Esto representa un red de crecimiento ya que se observan múltiples relaciones entre diversos dominios, representando un cambio complejo tanto en las acciones como en las ideas de Melina.

En esta categoría las relaciones entre el dominio de la consecuencia, la práctica y el personal son las más frecuentes. Esto puede deberse a que, justamente, estos saberes se desprenden de la práctica profesional.

En los “saberes para la enseñanza”, en la reflexión final, aparece el siguiente fragmento:

“También hallé la percepción equivocada de los chicos de que los esqueletos de los erizos de mar eran irrompibles, que eran como piedras. Muchos no podían creer que se tratara de restos de seres vivos. Es importante conocer muy bien las concepciones e ideas erróneas de los estudiantes, así como sus intereses porque van a permitir sentar las bases de la estructuración de los contenidos y las estrategias de enseñanza en la planificación docente (Grossman, 1990)”

En este fragmento se ve una reflexión entre el personal y la consecuencia, donde Melina expresa su idea sobre el aprendizaje de los estudiantes (dominio personal) fundamentada en un hecho ocurrido en el aula (dominio de la consecuencia). Otra relación que aparece es una relación entre la práctica y la consecuencia a que estos hechos se relacionan a su vez con la modificación que Melina propone hacer a su planificación (dominio de la práctica). Por último, aparece una promulgación del dominio externo a dominio de la práctica, ya que Melina relaciona esta propuesta de planificación con los autores leídos sobre el aprendizaje de los estudiantes y las ideas previas (dominio externo).

En los “saberes para la enseñanza”, las relaciones del dominio de la práctica con el personal y con el externo fueron las más frecuentes, probablemente porque los dominios personal y externo son fuentes de conocimiento académico que se aplica a la hora de planificar y llevar adelante la clase.

Discusión y Conclusión

Este trabajo indagó en profundidad el desarrollo del Conocimiento Profesional Docente (CPD) en una estudiante de profesorado de Ciencias Biológicas durante su primer práctica profesional, utilizando el Modelo Interconectado de

Crecimiento Profesional Docente (MICPD) como heurístico y el modelo de crecimiento profesional docente Casa del Caracol (MCC) como marco conceptual. Los resultados mostraron un proceso dinámico e interconectado de construcción del CPD, donde la reflexión jugó un papel central en la transformación de la práctica docente, acordando con la idea de que en el desarrollo del mismo se conjugan tanto los cambios en cuestiones disciplinares, contextuales e idiosincrasia, desarrollándose no solo conocimientos sino también destrezas para la práctica profesional a través de la experiencia y la reflexión (Day, 2005)

El análisis a través del MICPD indicó que el dominio de la práctica fue el de mayor frecuencia como dominio de origen de las reflexiones, seguido por el dominio de la consecuencia, en coincidencia con otros casos analizados durante la práctica pre-profesional (Martínez y Di Mauro, 2024). Esto refleja, en concordancia con lo expuesto por Schön (2008) que las experiencias en el aula y los resultados obtenidos en las actividades propuestas son la mayor fuente de reflexiones de la estudiante. El dominio personal resultó el más frecuente como dominio de llegada, lo que sugiere que la práctica docente tuvo un mayor efecto en las concepciones y cogniciones de Melina. En concordancia con Russell (2012) las mejores oportunidades de aprendizaje se darán en las propias clases y las interacciones diarias con los estudiantes, que a su vez posibilitarán los cambios que mejoran el ejercicio profesional.

La relación más frecuente entre dominios fue la reflexión desde el dominio de la práctica hacia el dominio personal, lo que indica que la implementación de las propuestas didácticas generó cambios en sus concepciones y cogniciones. Estas reflexiones fueron más frecuentes en instancias tardías de la residencia, encontrándose en mayor medida en el Portafolio y la Reflexión final. La promulgación desde el dominio de la consecuencia hacia el dominio de la práctica también resultó frecuente en particular en las reflexiones más inmediatas realizadas clase a clase, mostrando la capacidad de Melina para modificar su práctica en el momento o a futuro, en función de los resultados obtenidos. Esta diferencia en la frecuencia en que aparecen los dominios en distintos momentos de la residencia se podría explicar por la dinámica y la urgencia del trabajo que se hace en el momento de dar las clases, ya que es probable que la estudiante no cuente con el tiempo necesario para reflexionar más profundamente sobre las propias cogniciones y concepciones para justificar los cambios realizados en la práctica (Pujol y Cutrera, 2024). Sin embargo, en instancias más tardías de reflexión, como son el Portafolio y la Reflexión final, que se realizan al finalizar la residencia, se observaron múltiples relaciones entre los dominios consecuencia, práctica y personal, indicando que la reflexión sobre los resultados de sus intervenciones modifica sus concepciones, que a su vez modifican su práctica. Este resultado pone de manifiesto la importancia de ofrecer oportunidades de reflexión en distintos momentos durante la residencia, dado que el contenido y complejidad de las mismas podría variar. Por ejemplo, en esta instancia post-residencia, la complejidad de estas relaciones es mayor, ya que se observan más cantidad de conexiones en un único fragmento

El análisis a través del MCC muestra que la mayoría de las reflexiones y promulgaciones se centraron en los Materiales, específicamente en los Saberes para y sobre la enseñanza, principalmente en cuestiones relacionadas con los contenidos, la metodología y las habilidades de pensamiento. También se observaron reflexiones sobre las emociones, los valores, y las teorías implícitas que la guiaron. Si bien los demás componentes del modelo (“emociones”, “valores”, “teorías implícitas” y “diseño”) aparecieron menos representados, su presencia en los datos indicó la importancia de considerarlos en el proceso de desarrollo del CPD. Por otro lado, es importante destacar que estas dimensiones minoritarias aparecen mayormente en las reflexiones realizadas durante el desarrollo de la práctica, mientras que en las reflexiones post-práctica (reflexión final y portafolio) no aparecieron, únicamente se hallaron reflexiones referidas a los saberes sobre y para la enseñanza. Esto podría dar cuenta del papel más importante que se le da a lo idiosincrático, sobre todo a las emociones, durante el transcurso de la práctica, mientras que la distancia con ella y la reducción de la urgencia al finalizarla, permiten a la practicante reflexionar sobre cuestiones más relacionadas con los saberes académicos. Respecto a esto, Russell (2012) propone que estas prácticas en realidad son procesos a los que se les debe dedicar tiempo, al contrario de lo propuesto por Schön sobre la importancia de la reflexión *en* la acción como proceso que involucra replanteamientos espontáneos e intuitivos, en lugar de controlados y deliberados.

En resumen, este estudio contribuye a una comprensión más profunda del desarrollo del CPD en la formación inicial de profesores. Se evidenció la importancia de la reflexión como proceso central en la construcción del CPD, su influencia en la adaptación y transformación de la práctica, y la necesidad de considerar la complejidad de las interrelaciones entre los diferentes dominios y componentes del conocimiento profesional docente. La investigación resalta la utilidad del MICPD y el MCC para analizar este proceso complejo, como así también de ofrecer múltiples oportunidades para explicitar las reflexiones durante la formación inicial, dando cuenta que su contenidos y complejidad puede variar en función del momento y el andamiaje proporcionado. Sin embargo, permanece la inquietud sobre cómo los docentes formadores podrían promover las reflexiones complejas durante la práctica pre-profesional que involucren en mayor medida dominios como el externo o el personal: ¿cómo mejorar el diseño de estrategias de formación docente que promuevan la reflexión crítica y la construcción de un CPD sólido y adaptable? Futuras investigaciones podrían profundizar, en este sentido, sobre las retroalimentaciones realizadas por los docentes formadores y si estas podrían influir en la mejora de las reflexiones, en la influencia del contexto en la formación del CPD, en la comparación de los procesos de reflexión y promulgación entre diferentes estudiantes, y en el desarrollo de estrategias de enseñanza que promuevan la reflexión y la transformación de la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado* (Vol. 101). Narcea.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119–128). Fundación Santillana.
- Martín, S. S., Martínez, M. Y., & García, M. B. (2024). La metacognición en la construcción de conocimiento profesional docente durante la formación docente inicial: El modelo de “casa del caracol”. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre las Ciencias*, 13(1), 350–364. <https://doi.org/10.22481/rbba.v13i01.14541>
- Martínez, M. Y., & Di Mauro, M. F. (2024). Desarrollo profesional de una estudiante del profesorado en ciencias biológicas. *Revista Docencia Universitaria*, 25(1), 19–39. <https://doi.org/10.18273/revdu.v25n1-2024002>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Pujol Cols, T. H., & Cutrera, G. (2024). Escritura reflexiva y desarrollo profesional docente: Un análisis longitudinal de diarios de clase en la formación inicial. *FACES*, 30(63), 351. <http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/4204>
- Di Mauro, M. F., & Rabino, C. (2023). Desarrollo profesional docente: Los ateneos didácticos como dispositivos claves para desarrollar capacidad reflexiva en docentes en formación del cuarto año del profesorado en ciencias biológicas. En L. O. Sanjurjo (Ed.), *Hacia una epistemología de la práctica docente* (pp. 17–24). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Russell, T. (2012). Paradigmatic changes in teacher education: The perils, pitfalls, and unrealized promise of the reflective practitioner. *Encounters in Theory and History of Education*, 13, 71–91. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4426>

Schön, D. (2008). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Sorge, S., Kröger, J., Petersen, S., & Neumann, K. (2019). Structure and development of pre-service physics teachers' professional knowledge. *International Journal of Science Education*, 41(7), 862–889. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1346326>

Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Wongsopawiro, D. S., Zwart, R. C., & van Driel, J. H. (2017). Identifying pathways of teachers' PCK development. *Teachers and Teaching*, 23(2), 191–210. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204286>

Fecha de recepción: 25-06-2025

Fecha de aceptación: 09-02-2026