

### DIRECTOR

NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA

### DIRECTORAS ADJUNTAS

MARISA ÁLVAREZ

MARÍA DEL CARMEN PARRINO

MARÍA EUGENIA GRANDOLI

### ASISTENTE EDITORIAL

PAULA FARINATI

[www.revistas.untref.edu.ar](http://www.revistas.untref.edu.ar) | [raes@untref.edu.ar](mailto:raes@untref.edu.ar)

**DIRECCIÓN**

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

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

**Asistente editorial /** Paula FARINATI (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)  
Marilia 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

- Adriana Accinelli, Universidad Abierta Interamericana (Argentina)
- Ana Bravo Muñoz, Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)
- Ana Ezcurra, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- Cesar Tello, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- Claudia Valente, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- Darío Sacco, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
- Didou Aupetit Sylvie, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México)
- Dolores Martigani, Universidad Nacional de La Matanza (Argentina)
- Elisa Lucarelli, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Fabiana Grinsztaj, Universidad Nacional de San Martín (Argentina)
- Francisco Javier Malagón Terrón, Universidad Nacional De Educación A Distancia (España)
- Guillermo Ruiz, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Jessica Visotsky, Universidad Nacional del Sur (Argentina)
- Jorge Steiman, Universidad Nacional del Litoral (Argentina)
- Laura Cerletti, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Luciane Stallivieri, Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
- María Compte Guerrero, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (Ecuador)
- María E. Vicente, Universidad Nacional De La Plata (Argentina)
- María Elena Zepeda-Hurtado, Instituto Politécnico Nacional (México)
- María Isabel Da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
- Mariel Karolinski, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Mayra D'armas Regnault, Universidad Estatal de Milagro (Ecuador)
- Natalia Dalla Costa, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- Ortega Gómez María Del Rosario, Universidad Nacional Autónoma de México (México)
- Rodolfo Darío García, Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
- Vanesa Romualdo, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
- Wenceslao Gomez Rodriguez, Universidad Nacional Guillermo Brown (Argentina)

## ÍNDICE

### Editorial

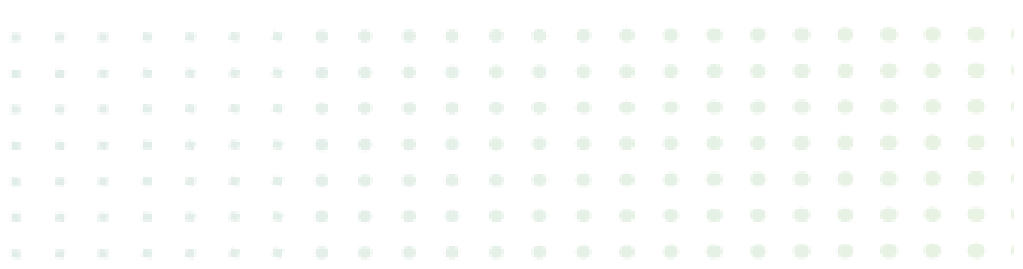
- 7** Por Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA, Marisa ÁLVAREZ, María del Carmen PARRINO y Eugenia GRANDOLI

### Artículos

- 12** **La internacionalización de la educación superior como política pública en Argentina: el caso del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA).** Por Tomás RODOREDA, Laura CASTAGNO y María Eugenia NORIEGA
- 29** **La organización departamental en la Universidad Nacional del Sur. Una explicación a partir de su fundación.** Por Virginia Inés CORBELLA y Daniela Soledad LLERA
- 45** **Formación y profesión, desafíos para la Pedagogía y Didáctica Universitarias.** Por Elisa LUCARELLI y Claudia FINKELSTEIN
- 64** **Aproximación a los programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario en la UNS y la UNLP mediante un modelo de análisis ad hoc.** Por Francisco SAENZ
- 79** **La formación por competencias en estudiantes. Una relación del aseguramiento de la calidad en ingeniería industrial de la Universidad Nacional de La Rioja.** Por Marcos Nicolás FUENTES GONZÁLEZ y Marcos Javier ANDRADA
- 98** **Enfoque sistémico e interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de nivel superior: el caso de la E.S.B.A. Regina Pacis.** Por Diego N. MASSARIOL

- 109**      **Interacción Trabajo-Familia en profesores universitarios brasileños.** Por Mary Sandra CARLOTTO y Sheila GONÇALVES CÂMARA
- 122**      **Dedicación laboral y trayectorias universitarias del estudiantado becado (2011-2015). El caso de la Universidad de Barcelona.** Por María Ángeles ALEGRE-SÁNCHEZ, Yolanda AGUDO-ARROYO y Antoni VALLÈS SEGALÉS
- 139**      **Percepciones de estudiantes de veterinaria sobre los atributos que constituyen un/a buen veterinario/a en clínica de pequeños animales.** Por Sofía MARTÍNEZ, María José DEL SOLE y Antonio E. FELIPE.





## Editorial

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

La Revista Argentina de Educación Superior (RAES) se complace en presentar su vigésimo octavo número en un momento muy especial para la educación superior en Argentina y en la región. Desde este ámbito, seguimos apostando a construir un espacio de diálogo crítico y de análisis, con el objeto de enriquecer el panorama de la educación superior en América Latina.

En los últimos años la educación superior en América Latina experimentó profundas transformaciones. La importante expansión de la matrícula, significativamente influenciada por la tasa de graduación de la educación secundaria, que refleja un avance en términos de equidad en el acceso educativo. El crecimiento de la matrícula no sólo se dio en el nivel universitario, sino que se amplió significativamente la matrícula en las instituciones de educación terciario, con un componente importante del sector privado.

Este crecimiento ha sido también impulsado por diversas iniciativas clave que dieron importancia de la educación a lo largo de la vida, la movilidad académica, el reconocimiento de estudios y la inversión en ciencia, tecnología e innovación. Asimismo, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas planteó objetivos fundamentales para garantizar una educación inclusiva y de calidad, promover la igualdad de género y reducir desigualdades.

En el marco de ese desarrollo, la irrupción de la pandemia representó un evento inaudito que afectó el devenir de las instituciones de educación superior en la región y puso a prueba la capacidad de estas instituciones para adaptarse a las nuevas circunstancias. Luego, las universidades iniciaron un proceso de actualización curricular para incluir habilidades relevantes como la alfabetización digital y se fomentaron modelos más flexibles de aprendizaje. Las innovaciones tecnológicas y la digitalización surgieron como tendencias centrales. La pandemia de COVID-19 actuó como un catalizador digital, acelerando la adopción de tecnologías educativas y plataformas de gestión del aprendizaje. Esta situación reveló tanto la capacidad de las IES para adecuarse a diversos contextos, como las desigualdades en el acceso a la tecnología y la conectividad.

Si bien la educación superior en América Latina ha mostrado una capacidad para adaptarse y transformar sus estructuras y metodologías, enfrentando los retos impuestos por la pandemia y aprovechando las oportunidades de la era digital, nos seguimos enfrentando a un contexto en el que continúan resonando las desigualdades educativas, sociales y económicas, y las políticas sobre la educación superior en la región no están logrando modificar significativamente este panorama.

Este es un escenario desafiante. De hecho, en Argentina, en la actualidad, la educación superior pública en Argentina está sufriendo desfinanciamiento, generando fuertes preocupaciones sobre la sostenibilidad y calidad del sistema. Las limitaciones en recursos, infraestructura y apoyo político podrían resultar en un desarrollo desigual, incrementando las desigualdades existentes.

Además, reconocemos los desafíos específicos que enfrenta la educación superior en América Latina y el Caribe, desde la calidad de la enseñanza hasta la movilidad estudiantil regional. Es fundamental seguir trabajando en políticas públicas que promuevan una educación inclusiva y de excelencia.

La RAES se ha comprometido a proporcionar un aporte significativo al conocimiento académico, impulsando debates constructivos y estimulando una reflexión profunda sobre el papel de la educación superior en la sociedad. Esperamos, desde estas páginas, estimular el intercambio de ideas, contribuyendo así a los cambios y desafíos constantes que presenta la educación en nuestros países.

Por ello, en esta edición nos entusiasma presentar nueve artículos inéditos provenientes de España, Brasil y Argentina. Todos son resultado de proyectos de investigación de universidades de distintos contextos. Estos artículos no solo abordan temas críticos relacionados con la educación superior, sino que también ofrecen una reflexión profunda sobre los conceptos y teorías que subyacen a estos temas.

El primer artículo es "La internacionalización de la educación superior como política pública en Argentina: el caso del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA)" ofrece una mirada profunda y analítica sobre el fenómeno de la internacionalización de la educación superior en Argentina, centrándose en el rol del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA). Escrito por Tomás Rodoreda, Laura Castagno y María Eugenia Noriega, este estudio se sitúa en el contexto del avance de la globalización y su impacto en la educación superior desde finales del siglo XX hasta principios del siglo XXI.

El artículo destaca cómo la internacionalización se ha convertido en un tema central en la agenda de las universidades argentinas, y cómo estas instituciones han respondido integrando la internacionalización en su gestión interna. Específicamente, se examina la incorporación de la internacionalización de la educación superior como política pública en la agenda de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dependiente del Ministerio de Educación (ME) de Argentina, con el surgimiento del PPUA en 2006.

El PPUA se analiza detalladamente, especialmente sus líneas de trabajo "Misiones Universitarias al Extranjero" y "Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias". Se utiliza un enfoque de análisis de políticas públicas para contextualizar la construcción del problema de la internacionalización de la educación superior y explorar la matriz teórica que subyace a esta política pública.

El segundo artículo que incluimos, de Virginia Inés Corbella y Daniela Soledad Llera, "La organización departamental en la Universidad Nacional del Sur: una explicación a partir de su fundación", ofrece una mirada detallada sobre la estructura departamental de la Universidad Nacional del Sur (UNS) desde sus inicios. Este estudio se sumerge en el contexto histórico de Bahía Blanca a principios del siglo XIX, destacando su importancia como centro económico en el sudoeste bonaerense y su integración a los circuitos económicos internacionales.

El artículo señala cómo, a pesar del progreso educativo en Bahía Blanca, los estudiantes aún enfrentaban la dificultad de tener que trasladarse a ciudades como Buenos Aires y La Plata para acceder a la educación universitaria. Como solución a este problema, en enero de 1956, se crea la UNS mediante un Decreto-Ley del Poder Ejecutivo Nacional, adoptando una estructura departamental desde su fundación.

La metodología utilizada en el estudio es cualitativa, empleando el estudio de caso como método de investigación. Se recopila información de fuentes secundarias como documentos históricos, normativas, artículos de investigación y libros. A partir del análisis de esta información, se desarrollan reflexiones finales que invitan a cuestionar si la estructura departamental actual de la UNS responde adecuadamente a las necesidades actuales de la institución.

Los tres artículos que continúan ofrecen una visión detallada y multidimensional sobre la formación y las competencias en el ámbito universitario, abordando distintos aspectos y enfoques dentro de este campo de estudio. Desde el análisis de la formación del futuro médico en un entorno hospitalario hasta la revisión de los programas de formación pedagógica continua en universidades argentinas y la relación entre la formación por competencias y el aseguramiento de la calidad en la ingeniería industrial, estas investigaciones destacan la importancia de una formación integral que combine aspectos técnicos con habilidades interpersonales y sociales. Con metodologías diversas, que van desde cualitativas hasta mixtas, estos artículos ofrecen valiosas reflexiones y contribuciones para comprender y mejorar los procesos formativos en la educación superior.

El artículo escrito por Elisa Lucarelli y Claudia Finkelstein ofrece una visión detallada de los desafíos y procesos formativos en Pedagogía y Didáctica Universitarias, destacando la importancia de una formación integral para los futuros profesionales médicos. "Formación y profesión, desafíos para la Pedagogía y Didáctica Universitarias" presenta los resultados de una investigación centrada en el enfoque de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias. El estudio examina las modalidades de formación en la profesión del futuro médico en un Hospital Asociado a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.

El artículo enmarca el proceso de conformación del campo de estudio, considerando aspectos como el contexto histórico y actual de la profesión médica, la historia institucional y las concepciones sobre la formación del futuro médico. Se analizan también los aportes a la construcción de la identidad profesional.

A través de una metodología cualitativa, se recopila información sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes. Los resultados revelan la importancia de aspectos como el reconocimiento de las propias limitaciones, las habilidades prácticas y los conocimientos específicos en medicina y cirugía veterinaria.

El cuarto artículo, "Aproximación a los programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario en la UNS y la UNLP mediante un modelo de análisis ad hoc", aborda los programas de formación pedagógica continua dirigidos al personal docente en dos universidades argentinas: la Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Su autor, Francisco Sáenz, ofrece una revisión del estado del arte sobre la formación pedagógica continua del profesorado universitario, así como un análisis de las normativas establecidas a nivel local, nacional y regional. El artículo propone un modelo de análisis ad hoc para caracterizar y comparar los programas de formación pedagógica continua en ambas universidades.

Mediante una exploración sistemática, se identifican diversas categorías conceptuales relevantes para el estudio de la formación de docentes universitarios. Estas categorías se utilizan para analizar y comparar el Programa de Formación Docente de la UNS y el Programa de Capacitación y Actualización Docente Continua de la UNLP.

El siguiente artículo "La formación por competencias en estudiantes. Una relación del aseguramiento de la calidad en ingeniería industrial de la Universidad Nacional de La Rioja", de Marcos Nicolás Fuentes González y Marcos Javier Andrada, analiza la relación entre la educación por competencias y los procesos de aseguramiento de la calidad en la carrera de ingeniería industrial en la Universidad Nacional de La Rioja.

El artículo ofrece una visión integral de la formación por competencias en estudiantes de ingeniería industrial, destacando su importancia en el aseguramiento de la calidad educativa en la Universidad Nacional de La Rioja. El estudio se basa en documentos y normativas relacionados con los procesos de aseguramiento de la calidad y formación por competencias. Se emplea una metodología mixta, que incluye el análisis de datos estadísticos y entrevistas a agentes académicos seleccionados.

Los resultados dan cuenta de la percepción de los agentes académicos sobre la relación entre la formación por competencias y la calidad educativa en ingeniería industrial. Se identifican factores como la demanda cuantitativa, el significado del trabajo y la satisfacción laboral como predictores importantes en esta relación.



El sexto artículo que presentamos, "Enfoque sistémico e interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de nivel superior: el caso de la E.S.B.A. Regina Pacis", analiza la experiencia de una nueva gestión en la Escuela Secundaria Básica para Adultos Regina Pacis, con el objetivo de discutir su contribución a la actualización de las estructuras educativas en Institutos de Educación Superior (IES).

Diego N. Massariol presenta este estudio que surge en respuesta al distanciamiento y atomización social causados por la pandemia, que condujo a la configuración de un nuevo proyecto educativo en la institución. Este proyecto promueve el diálogo participativo entre los miembros de la comunidad educativa, la planificación de proyectos intercátedra con objetivos comunes, el fomento del trabajo en pareja pedagógica y el impulso de actividades de investigación, extensión y transferencia.

El enfoque sistémico de la formación técnico-profesional y la convicción de que el trabajo interdisciplinario puede impulsar una producción integral del conocimiento son fundamentales en este proceso.

El siguiente artículo, ha sido propuesto por Mary Sandra Carlotto y Sheila Gonçalves Câmara, de Brasil. El artículo "Interacción Trabajo-Familia en profesores universitarios brasileños" aborda la interacción recíproca entre trabajo y familia en el contexto de los profesores universitarios en Brasil. Este estudio transversal busca identificar predictores sociodemográficos, laborales y psicosociales de la interacción trabajo-familia y familia-trabajo en una muestra de 522 profesores universitarios brasileños.

A través del uso de cuestionarios de datos sociodemográficos y laborales, el Survey Work-Home Interaction-Nijmegen y el Copenhagen Psychosocial Questionnaire, los autores analizan las variables que influyen en estas interacciones. Los resultados revelan que variables como la demanda cuantitativa, el significado del trabajo, el compromiso laboral, la satisfacción laboral, entre otros, funcionan como predictores de la interacción trabajo-familia y familia-trabajo.

El artículo sugiere la necesidad de un cambio cultural en los contextos universitarios que promueva un equilibrio saludable entre la vida laboral y familiar, así como la redimensión de las demandas cuantitativas del trabajo.

Los siguientes dos artículos refieren a las experiencias y trayectorias del estudiantado.

El primero de ellos, analiza la experiencia de la Universidad de Barcelona. El artículo "Dedicación laboral y trayectorias universitarias del estudiantado becado (2011-2015): el caso de la Universidad de Barcelona", de María Ángeles Alegre-Sánchez, Yolanda Agudo-Arroyo y Antoni Vallès Segalés, se centra en analizar la relación entre la dedicación laboral durante los estudios y las trayectorias universitarias de los estudiantes becados. Para ello, se estudia la cohorte del estudiantado becado que ingresó a estudios de grado en la Universidad de Barcelona en el curso académico 2011-2012, compuesta por 2.613 estudiantes. A través de un estudio cuantitativo longitudinal, se analizan datos utilizando técnicas como análisis de la varianza y análisis bivariantes de Chi-cuadrado. Se consideran variables como la persistencia académica, el rendimiento académico y las elecciones educativas, relacionadas con la dedicación laboral clasificada en tres situaciones: no trabajar, trabajar menos de 15 horas semanales y trabajar 15 o más horas semanales. Los resultados muestran diferencias significativas en el rendimiento académico y la persistencia académica en relación con la dedicación laboral, así como una relación significativa entre la dedicación laboral y el área de conocimiento en la que se encuentra la titulación cursada por el estudiantado becado.

El último artículo "Percepciones de estudiantes de veterinaria sobre los atributos que constituyen un/a buen/a veterinario/a en clínica de pequeños animales" escrito por Sofía Martínez, María José Del Sole y Antonio Eduardo Felipe, se enfoca en examinar las percepciones de estudiantes de veterinaria sobre los atributos que definen a un buen veterinario en clínicas de pequeños animales. Este estudio exploratorio y descriptivo se realizó mediante una encuesta con escala Likert, donde se evalúan diferentes atributos y características personales asociadas con la práctica veterinaria. Los resultados muestran que los atributos más valorados incluyen el reconocimiento de las propias limitaciones, habilidades prácticas, conocimientos en medicina y cirugía veterinaria, capacidad para trabajar en equipo, capacidad de decisión y limpieza. Además, se destaca la importancia de las habilidades interactivas y de comunicación asertiva, así como el reconocimiento del rol social

de la profesión veterinaria. Este estudio resalta la importancia de las experiencias prácticas en la formación de estudiantes de veterinaria y su influencia en la construcción de la identidad profesional.

Para finalizar este editorial quisiéramos destacar que se trata de un número muy especial para RAES dado que se inicia una nueva configuración de su equipo de dirección. Marisa Álvarez finaliza su participación en la dirección editorial de RAES luego de muchos años de trabajo y por eso queremos agradecerle por todo su aporte a la mejora continua de nuestra revista: el compromiso diario de Marisa ha permitido importantes logros de indexación para nuestra revista y su publicación en tiempo y forma en cada número. A la vez, aprovechamos esta oportunidad para dar la bienvenida a María Eugenia Grandoli, profesora e investigadora del NIFEDE/UNTREF, quien a partir de este número se suma a la gestión editorial de RAES. Auguramos a María Eugenia buenos años de trabajo en la revista.

Esperamos que la lectura de estos artículos resulte estimulante para continuar las discusiones sobre los múltiples y variados temas que integran la problemática de la educación superior en nuestros países.

Esperamos siempre las contribuciones de los colegas de Argentina y de otros países de América Latina y de otras regiones para enriquecer académicamente con estudios e investigaciones el debate imprescindible en el país y en la región sobre la situación actual y las perspectivas de nuevas políticas y de innovadoras estrategias para el mejoramiento de la universidad en cuanto a su calidad, a su desarrollo social y a sus contribuciones para el mejoramiento de sus sociedades nacionales y locales y para enfocar los requerimientos de una Universidad para el Futuro, democrática en su gestión, en su organización y en su calidad .

# Artículos

# La internacionalización de la educación superior como política pública en Argentina: el caso del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA)

## *The internationalization of higher education as public policy in Argentina: the case of the Promotion Program of the Argentine University (PPUA)*

Por Tomás RODOREDA<sup>1</sup>, Laura CASTAGNO<sup>2</sup> y María Eugenia NORIEGA<sup>3</sup>

Rodoreda, T., Castagno, L. y Noriega, M. E. (2024). La internacionalización de la educación superior como política pública en Argentina: el caso del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA). *Revista RAES*, XVI(28), pp. 12-28.

### Resumen

Propiciado por el creciente avance de la globalización, desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI, la dimensión internacional de la educación superior ha ocupado un lugar cada vez más preponderante en las agendas de las universidades argentinas. En tal sentido, se reconoce que desde el seno de las propias instituciones universitarias se iniciaron diversas acciones orientadas a integrar a la internacionalización en la gestión universitaria. Es en el contexto de tales transformaciones que cabe situar la incorporación, en tanto política pública, de la internacionalización de la educación superior en la agenda de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dependiente del Ministerio de Educación (ME) de la Nación Argentina. En lo particular, el surgimiento a partir del año 2006 del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) y la consecuente implementación de las líneas de trabajo “Misiones Universitarias al Extranjero” y “Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias”. En relación con ello se expone, desde un enfoque de análisis de políticas públicas, una lectura acerca del PPUA y sus singulares líneas “Misiones Universitarias al Extranjero” y “Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias”. Con este objeto, a lo largo del artículo se despliega de manera contextualizada la construcción del problema “internacionalización de la educación superior” y los principales aspectos que permiten ilustrar la matriz teórica que subyace y tensiona las configuraciones de la política pública en cuestión.

**Palabras Clave** Educación Superior/ Internacionalización/ Políticas Públicas/ Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA)/ Misiones Universitarias al Extranjero/ Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias.

<sup>1</sup> Espacio de Ciencias Sociales y Educación, Universidad del Gran Rosario, Argentina/ trodoreda@ugr.edu.ar/ <https://orcid.org/0000-0003-3509-8522>

<sup>2</sup> Espacio de Ciencias Sociales y Educación, Universidad del Gran Rosario, Argentina/ lcastagno@ugr.edu.ar/ <https://orcid.org/0009-0007-6449-5371>

<sup>3</sup> Espacio de Ciencias Sociales y Educación, Universidad del Gran Rosario, Argentina/ menoriega@ugr.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0003-3856-5146>

## Abstract

Promoted by the growth of globalization, since the end of the 20th century and the beginning of the 21st century, the international dimension of higher education has occupied an increasingly prominent place on the agendas of Argentine universities. In this sense, it is recognized that various actions were initiated within the university institutions themselves aimed at integrating internationalization into university management. It is in the context of such transformations that it is possible to place the incorporation of the internationalization of higher education into the agenda of the Secretariat of University Policies (SPU) dependent on the Ministry of Education (ME) of the Argentine Nation. In particular, the emergence since 2006 of the Argentine University Promotion Program (PPUA) and the consequent implementation of the initiatives "University Missions Abroad" and "Strengthening of Interuniversity Networks". In relation to this, from a public policy analysis approach, a reading about the PPUA and its unique lines "University Missions Abroad" and "Strengthening of Interuniversity Networks" will be presented. With this objective, throughout the article the construction of the problem "internationalization of higher education" and the main aspects that allow us to illustrate the theoretical matrix that underlies and stresses the configurations of the public policy in question are presented in a contextualized way.

**Key words** Higher Education/ Internationalization/ Public Policies/ Argentine University Promotion Program (PPUA) / University Missions Abroad/ Strengthening Interuniversity Networks.



## Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XX, los sistemas nacionales de educación superior de América Latina experimentaron profundas transformaciones. Estudios sobre el tema (Brunner, 1990; Krotsch, 2009) señalan un conjunto de dinámicas de cambio relacionadas entre sí, que dan cuenta de tales experiencias. Entre ellas la ampliación de las bases institucionales de los sistemas universitarios, masificación de la matrícula de estudiantes y gran expansión del cuerpo docente. Fenómenos asociados con la multiplicación de instituciones de educación superior (IES) y la complejización de sus funciones, los cambios en la profesión académica y la movilización de recursos materiales y simbólicos.

En Argentina desde la década del '80 el sistema se configuró en torno a los atributos de masividad (crecimiento del número de la matrícula de estudiantes, políticas de ingreso irrestricto, inclusividad, propósito de impartir formación de calidad) y de heterogeneidad (expansión de ofertas formativas y diversidad del entramado institucional); dos tendencias correlacionadas entre sí (Buchbinder y Marquina, 2008).

En el contexto de dichas transformaciones se presenta la incorporación, como política pública, de la internacionalización de la educación superior en la agenda de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dependiente del Ministerio de Educación (ME) de la Nación Argentina. Particularmente, desde un enfoque de análisis de políticas públicas, el presente artículo tiene por objetivo abordar el surgimiento en el año 2006 del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) y la consecuente implementación de las líneas de trabajo "Misiones Universitarias al Extranjero" y "Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias" durante el período 2006-2016; la construcción del problema "internacionalización de la educación superior" y los aspectos que permiten ilustrar la matriz teórica que subyace y tensiona las configuraciones de la política pública en cuestión.

Con esa finalidad, el trabajo se sustenta en una metodología de tipo cualitativa con un diseño de revisión bibliográfica. Se emplearon técnicas de análisis documental y análisis de contenido para la interpretación y contextualización de la información recopilada en la revisión bibliográfica, para lo cual se recurrió a fuentes de información primarias y secundarias. En esta labor se accedió a normas sancionadas, informes gubernamentales, comunicaciones oficiales de organismos públicos nacionales y a una variedad de investigaciones y artículos académicos que tratan sobre la educación superior y la internacionalización en América Latina en general y en Argentina en particular. Por último, cabe mencionar se presenta un marco teórico que abarca conceptos clave como autonomía universitaria, gobernanza del sistema universitario, política pública e internacionalización de la educación superior, mediante el cual se integraran las perspectivas teóricas relevantes del campo de la educación superior y del análisis de políticas públicas. Todo ello permite que, en función del objetivo propuesto, se de cuenta del análisis y la interpretación de los resultados.

## Sistema universitario argentino: trama institucional, regulación y coordinación

El sistema de educación superior argentino está integrado por IES universitarias que pueden ser universidades o institutos universitarios, de gestión estatal (nacionales y provinciales) o de gestión privada; como también por institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Resulta un sistema binario, con diversidad de proyectos educativos, características de gestión estatal o privada y/o distintas dependencias jurisdiccionales. El conjunto de actores que lo integran es heterogéneo y las relaciones entabladas están atravesadas por el juego de diversas racionalidades, capacidades de acción, movilización de recursos (materiales y simbólicos) incluso gradualidades en el ejercicio de la autonomía universitaria. Por lo tanto, son disímiles las posibilidades de operar e incidir real y/o potencialmente en los procesos de toma de decisión.

La Ley Nº 24.521 de Educación Superior (LES) (1995) plasmó nuevas relaciones entre Estado e IES. El trasfondo de su hechura da cuenta de un proceso interactivo y negociado, principalmente entre el Consejo Interuniversitario

Nacional (CIN) y el Estado a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyE). Su sanción implicó una novedad para la regulación del sistema de educación superior en su conjunto. Incorporó aspectos de fondo como el especial reconocimiento de la autonomía universitaria y la creación del Consejo de Universidades (CU) como órgano intermedio para coordinar y articular el funcionamiento del sistema.

En la normativa se destaca la inclusión de un capítulo dedicado a formalizar las pautas referidas al gobierno y coordinación del sistema universitario. El Artículo 70 expresa que corresponde al ME la formulación de las políticas generales en materia universitaria, asegurando la participación de los órganos de coordinación y consulta previstos por dicha ley y respetando el régimen de autonomía establecido para las instituciones universitarias. Mientras que el Artículo 71 enuncia los órganos de coordinación y consulta del sistema universitario: CU, CIN, Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES).

En tal sentido, se fijaron nuevas formas de coordinación sistémica. Los organismos intermedios como CIN y CRUP vieron modificadas sus injerencias, funciones de deliberación y consulta. Fueron sobredeterminados por la aparición del CU como instancia de coordinación colocada sobre ellos. El CU, conducido por quien ostenta máxima responsabilidad en el ME, supuso una nueva instancia estratégica para acordar medidas entre el sector universitario y Estado y garantizar la coordinación y articulación del sistema universitario mediante las políticas nacionales.

Con la implementación de la LES las dimensiones del gobierno y la coordinación del sistema universitario se vieron complejizadas por el incremento cuantitativo de organismos de coordinación y por las nuevas composiciones y competencias que, desde el seno de cada uno de ellos, se habilitan para los procesos de toma de decisiones (Nosiglia, 2004). Así, la LES “verticaliza y complejiza la estructura de poder mediante la creación de organismos de amortiguación-coordinación” (Krotsch, 2005, p. 13). La coordinación y articulación política del sistema es densa y policéntrica y en dicha trama el rol del Estado se vió transformado al incrementar sus capacidades de acción sobre espacios y tratamientos de índole universitaria que hasta la LES habían permanecido desregulados (Krotsch, 2005; Chiroleu e Iazzeta, 2005; Atairo y Luques, 2017).

Los nuevos y/o renovados organismos de coordinación y consulta obtienen un lugar dentro de la construcción de un mapeo de actores relacionados con los procesos de hechura de las políticas públicas para el sector universitario. Y con ello, la SPU convertida en un actor relevante del campo universitario. Creada en 1993 en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación en reemplazo de la Dirección Nacional de Asuntos Universitarios, fue una nueva unidad organizativa al interior de la estructura de la Administración Pública Nacional (APN), que significó la jerarquización para el tratamiento de los temas universitarios y la progresiva conformación de un grupo de funcionarios y/o técnicos de la burocracia estatal responsable para hacer frente a los novicios tipos de gestión (Suasnábar y Rovelli, 2011). El posicionamiento del gobierno nacional formalizó la nueva intención de construcción de una política nacional para el sector universitario, con eje en la planificación y coordinación.

El posicionamiento público de la SPU de aquellos años mostraba en el Documento “Política Presupuestaria para el sector universitario (Año 1994)” (Ministerio de Cultura y Educación - SPU, 1993) que el curso de su acción se orientaría a llevar adelante un conjunto de políticas de cara a cuatro objetivos: fortalecimiento del financiamiento público y privado de las universidades estatales y mejora de las condiciones retributivas del personal universitario; creación de las bases para una adecuada integración y coordinación del sistema universitario evitando la superposición de ofertas y servicios; promoción del mejoramiento de la calidad de las ofertas educativas; y contribución al desarrollo de marcos institucionales y reglamentarios que regulen de modo estable y previsible la organización y funcionamiento de las universidades.

En contraposición a una postura del Estado declarativa imperante hasta el momento, con la creación de la SPU se inauguró una nueva etapa en las relaciones entre Estado y sector universitario. La SPU se constituyó en actor clave de la gestión estatal, con responsabilidad para el diseño e implementación de programas, proyectos y acciones para la vinculación del sistema universitario con el aparato productivo y el sistema científico nacional. El Estado asumió

un rol más presente y activo mediante políticas públicas concretas hacia el sector universitario (Buchbinder y Marquina, 2008; Suasnábar y Rovelli, 2011).

### **Políticas universitarias desde un enfoque del análisis de políticas públicas**

Las políticas universitarias encuentran asidero dentro de un proceso de estructuración de las relaciones entre sociedad, Estado e instituciones universitarias. De modo que el estudio de las políticas públicas orientadas al sector universitario favorece una mirada dinámica del Estado en tanto articulador de las relaciones sociales.

Un acercamiento a las políticas universitarias permite advertir al “Estado en acción” y reconocer que el ámbito en el cual las mismas se insertan se constituye como “estructura de arenas” donde ocurren variadas y mutuas relaciones entre el Estado -que no es un actor monolítico ni portador de racionalidad homogénea- y demás actores frente a determinadas “cuestiones”. Así, se ponderan dentro del juego de hechura de las políticas públicas los correspondientes y diferenciales grados de autonomía, poder, influencia, negociación y cooptación de los actores intervinientes (Oszlak y O’Donnell, 1981).

El análisis de las políticas públicas otorga sentido a la comprensión sobre el “cómo se definen los problemas y las agendas, cómo se formulan las políticas públicas, cómo se toman las decisiones y cómo se evalúan e implementan” (Parsons, 2007, p. 32). De esta manera, resulta provechosa la utilización como dispositivo heurístico de la apelación “ciclo de vida de las políticas públicas” para referir a las distintas instancias de la política pública, sin olvidar que la realidad es indudablemente compleja y vertiginosa.

La formulación y definición de problemas y, por ende, la formulación de agendas por parte de los actores, no sucede una vez al comienzo y se mantiene para siempre inmutable. Debido a los múltiples interjuegos actorales, la construcción de problemas está sujeta a definiciones y redefiniciones. Los posicionamientos actorales son plausibles de cambio, modificando el mapa de relaciones sociales y el universo de problemas que son objeto de consideración en la arena pública en un momento determinado (Oszlak y O’Donnell, 1981). Así, “los problemas no tienen vida propia al margen de los individuos o grupos que los definen” (Subirats, 1989, p. 50).

Tal como plantea Aguilar Villanueva (1993), en los procesos de elaboración de las políticas públicas los problemas y sus soluciones están relacionados constantemente. La definición de todo problema supone una fase dificultosa en el proceso de políticas públicas, tanto por la capacidad que se pone en juego en la construcción misma de una definición más o menos aceptable y negociada, como por la capacidad operativa que de ella se desprende para la formulación e implementación de políticas públicas viables.

La cuestión de la definición y redefinición de problemas en políticas públicas se vincula estrechamente con la formación de agendas: agenda sistémica y agenda institucional o gubernamental. La primera alude a la existencia de una agenda sistémica que acoge temas que los miembros de una comunidad política perciben comúnmente como merecedoras de la atención pública y como asuntos que caen dentro de la jurisdicción legítima de la autoridad gubernamental existente. Mientras que la agenda gubernamental se refiere al conjunto de asuntos explícitamente aceptados para la consideración seria y activa por parte de quienes toman las decisiones en la esfera del gobierno.

La incorporación de un problema en la agenda gubernamental implica la toma de posición por parte del Estado y convierte a una demanda o problema en una cuestión (Oszlak y O’Donnell, 1981). El gobierno mediante dicha operación otorga prioridades temporales y de recursos y manifiesta su intencionalidad política de establecer respuestas a una situación configurada como problemática. En el marco de la conformación de la agenda gubernamental, el Estado es un actor central, aunque no el único. En el proceso de elaboración de políticas públicas además del Estado interactúan distintos actores movilizados por sus propias expectativas, intencionalidades y/o condicionamientos.

El proceso de hechura de políticas públicas supone considerar a diferentes actores que, lejos de ser soportes de una racionalidad instrumental (medios-fines), son portadores de múltiples recursos (poder, urgencia, legitimidad, argumentos) cuya capacidad de movilización e iniciativas (en el presente o potencialmente) están abiertas a distintos posibles resultados (esperados y no esperados). No debe perderse de vista que los procesos decisivos involucrados en políticas públicas se desenvuelven en una realidad siempre contingente. Por ello, en el escenario de las políticas públicas el grado de previsibilidad es limitado y cada toma de posición de un actor refleja una determinada estrategia de acción cuyas premisas dependen, generalmente, del caudal de recursos y apoyos que el mismo pueda movilizar y de sus expectativas acerca del comportamiento de otros que se ven afectados en la cuestión.

Sobre los procesos de formulación de políticas públicas, los mismos son “en el mejor de los casos, un proceso muy duro” (Lindblom, 1959, p. 17). La interactividad constitutiva del curso de la elaboración e implementación de políticas revela que, desde los ámbitos decisivos, frecuentemente, se dan pasos mediante el ajuste mutuo entre actores y/o grupos antes que orientaciones por grandes saltos. Es decir, se producen cambios mediante hacer y rehacer en la coyuntura a través de los ajustes de carácter incremental.

En cuanto a las políticas universitarias, en Argentina existen rastros de una dinámica extraordinaria; marcada principalmente por la pugna entre el principio de la autonomía universitaria y los modos que ha asumido a lo largo de la historia la regulación del sistema universitario a través del rol del Estado (Chiroleu, 2012). Desde la década del '90 se suscitaban diferentes cambios en el contenido real de la política estatal que son indicativos de su toma de posición frente a cuestiones del sector universitario.

La década del '90 se inauguró bajo el paraguas ideológico del “Consenso de Washington”. Se impulsaron toda una serie de transformaciones entre el Estado, mercado y sociedad materializadas a través de los consecuentes procesos de Reforma del Estado. En tal contexto se produjeron cambios dentro de la agenda estatal en tanto espacio problemático (Osztak, 1997), con incidencias en el dominio funcional del Estado en relación con la sociedad y con el sector de la educación universitaria particularmente.

Las cuestiones en materia universitaria incorporadas en la agenda gubernamental durante aquella década mostraron que el accionar del Estado se combinó entre su “achicamiento” y “retiro” (nuevas universidades privadas, disminución de presupuesto universitario, etc.) y una impronta regulatoria hacia el sistema universitario, a través de los organismos intermedios de coordinación, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEAU) y la SPU desde la cual se llevó adelante la ejecución de programas especiales. En consecuencia, se habla de una mayor capacidad estatal en relación con la supervisión e intervención directa por parte del Estado en el ámbito universitario (Chiroleu e Iazetta, 2005).

La Reforma del Estado, en el plano de la educación universitaria se relaciona con la activa participación de los organismos multilaterales de crédito. Un punto de agenda muy importante fue la creación en 1995 del Programa para la Reforma de la Educación Superior (PRES) (Guaglianone, 2011). Este Programa se implementó desde el ámbito de la SPU a partir de un préstamo del Banco Mundial y estuvo integrado por diferentes componentes<sup>4</sup> con el fin dar cumplimiento a los objetivos: reforma y ordenamiento jurídico de la educación superior; introducción de incentivos para el mejoramiento de la calidad; gestión de los sistemas de información de cara a una mayor transparencia; nuevas pautas de distribución presupuestaria y fortalecimiento de la capacidad institucional y de programación de la propia SPU (Abeledo, C. y Curcio, J., 2003).

En el marco de la problematización entre las instituciones universitarias y sus dinámicas de funcionamiento y el rol que asume el Estado en materia de regulación del sistema universitario, autores como Suasnábar y Rovelli señalan

---

<sup>4</sup> Red de Intercomunicación Universitaria, Fortalecimiento Institucional, Sistema de Información Universitaria, Asignación de Recursos, CONEAU y Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria.

que las políticas universitarias son tributarias de las tensiones que se han presentado en el proceso de configuración de la agenda orientada al sector. La hipótesis de su trabajo radica en que durante los años noventa la política estatal hacia el sector universitario ha combinado “la autolimitación para introducir cambios y una intervención estatal desmedida” (Suasnábar y Rovelli, 2011, p. 22-23).

La agenda gubernamental de los '90 se caracterizó por la existencia de políticas universitarias materializadas principalmente por la implementación de estrategias y programas especiales a través de los cuales se pusieron a andar “mecanismos competitivos de distribución presupuestaria a través de dispositivos de evaluación y acreditación universitaria” (Suasnábar y Rovelli, 2011, p. 28). La evaluación de la calidad incorporada como política pública en la LES permitió al Estado fortalecer la relación entre política de evaluación y financiamiento condicional y diferenciado (Acosta Silva, Camou y Atairo, 2015).

En la época en cuestión los actores universitarios generalmente desplegaron una lógica de acción en relación con el Estado y sus políticas que, en primeras instancias, se dieron como movilización de recursos para operar desde la resistencia a las medidas. Luego, tuvieron lugar giros y movimientos que dieron cuenta de su capacidad adaptativa. Estos cambios de comportamiento pueden interpretarse en función de incorporaciones genuinas y cambios reales, aceptaciones rutinizadas y/o motivadas porque las políticas universitarias garantizaban nuevas fuentes de financiamiento diferenciales a nivel individual e institucional.

En comparación a la década del '90, las agendas gubernamentales de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner han incorporado nuevas iniciativas vinculadas con temas de educación superior. Aún bajo el ordenamiento legal de la LES, el Estado se posicionó con protagonismo en funciones estratégicas y en relación al sector de la educación superior. Por un lado, al menos tres cuestiones plasmadas normativamente. En primer lugar, la sanción en el año 2005 de la Ley N° 26.058 que regula y ordena la educación técnico profesional en el nivel medio y superior no universitario del sistema educativo nacional y la formación profesional, y de la Ley N° 26.075 que previó el aumento de inversión en educación, ciencia y tecnología para 2006-2010, la creación del programa nacional de compensación salarial docente y la modificación del Fondo Nacional de Incentivo Docente. Por otro lado, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional sancionada en 2006 en la que se reconoce que la educación y el conocimiento son bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado.

En una lectura de la agenda destinada al sector universitario, Suasnábar y Rovelli interpretan el período en estudio bajo la impronta de lo que denominan Estado neointerventor y con la implementación de programas especiales “focalizados”, cuya justificación se basó en la planificación y gestión de la mejora continua de disciplinas, grupo de carreras o de las instituciones universitarias mismas. Las nuevas políticas universitarias supusieron líneas programáticas direccionadas y financiadas desde el ámbito de la SPU y convivieron con las políticas de evaluación y acreditación aplicadas por CONEAU, con programas de tipo competitivo a través de incentivos, con nuevos programas que combinaban modalidades tanto competitivas como orientadas, e incluso con la disolución de instrumentos, como por ejemplo el FOMECE. “El seguimiento de los programas especiales revela una política incremental antes que global y coherente hacia el sector, cuestión que la diferencia de lo ocurrido en la década de 1990” (Suasnábar y Rovelli, 2011, p. 28).

Por parte de los actores universitarios, frente a la política de programas descrita, aquellos orientaron sus comportamientos incluso mediante cambios en el plano de la organización interna. El desarrollo de acciones para ampliar y diversificar sus fuentes de financiamiento a través de postulaciones simultáneas a múltiples programas impactó en la estructura de gestión universitaria, al punto de conformar equipos técnicos de trabajo más especializados.

La perspectiva de análisis referenciada pone en consideración que el mayor financiamiento y la mayor disponibilidad de programas especiales, aun cuando se amplió la distribución de recursos económicos entre un mayor número de instituciones, no ha sido suficiente para producir desde las políticas públicas efectos profundos



e integrales en los mecanismos de gobernanza de la configuración universitaria, la cual prevalece desde la sanción de la LES (Buchbinder y Marquina, 2008; Suasnábar y Rovelli, 2011).

### **Internacionalización de la educación superior: aspectos teóricos**

Las reflexiones teóricas respecto de la internacionalización de la educación superior comenzaron en la década del '80 y tomaron ímpetu a partir de los '90. Algunos factores explicativos están asociados con la creciente conectividad mundial (la dimensión tecnológica y comunicativa de la globalización), el fin de la Guerra Fría en 1991, el fin de la Ronda Uruguay y la creación de la Organización Mundial del Comercio (OMC) en 1994 y la puesta en vigencia del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS) en América Latina. Al impacto de estos procesos, se suma la tendencia de conformación de acuerdos de integración regional en sus diferentes modalidades y, en particular, la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) con el Tratado de Asunción en 1991.

A principios de la década del '90 surge el concepto de “internacionalización de la educación superior” reemplazando la concepción utilizada hasta entonces de “cooperación internacional”. La internacionalización de la educación superior es un concepto que ha ido mutando al compás de la diversificación de lo que trataba de dar cuenta, presentando una plasticidad conceptual acorde a la coyuntura. Como sostiene Hans de Wit, “en la literatura y en la práctica, todavía es bastante habitual utilizar términos que tan sólo tratan una pequeña parte de la internacionalización o enfatizan una base específica para la internacionalización. La mayoría de los términos se utilizan en relación con el plan de estudios (estudios internacionales, estudios globales, enseñanza multicultural, enseñanza de la paz, etc.) o en relación con la movilidad (estudios en el extranjero, enseñanza en el extranjero, movilidad académica, etc.)” (de Wit, 2011, p. 79).

La primera definición aceptada de forma generalizada es la acuñada por Jane Knight en el año 1994 quien definió la internacionalización “a nivel nacional/sectorial/institucional como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global con el objetivo, las funciones o la oferta de la enseñanza postsecundaria” (Knight, 1994, 3). Sobre esta definición fundacional se ha discutido extensamente, adecuando la misma a diferentes contextos y latitudes. De manera más reciente en el tiempo, Hans de Wit y Hunter realizaron sobre esta misma definición una incorporación que constituye un aporte sustancial, al considerarla como “el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y entrega de la educación postsecundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y funcionarios, y para hacer una contribución significativa a la sociedad” (de Wit y Hunter, 2015, p. 3).

Las transformaciones mencionadas al inicio del apartado funcionaron como un combustible tanto para autoridades gubernamentales e institucionales como para diferentes personas referentes del ámbito académico, para reflexionar y generar herramientas o políticas en relación al fenómeno de la internacionalización de la educación superior. Sylvie Didou Aupetit argumenta que, “durante los '90, en casi toda la región las autoridades gubernamentales e institucionales, impulsaron la internacionalización de la educación superior para responder a la globalización y, más precisamente, a acuerdos de integración regional” (Didou Aupetit, 2006, p. 22). En ese sentido la respuesta pudo haber sido variada, acorde a las características de cada uno de los sistemas de educación superior de América Latina y haber sido respuestas reactivas o proactivas (Botto, 2017).

Uno de los desafíos para las IES en el mundo en desarrollo suele ser resolver la tensión entre las necesidades locales versus el desarrollo global, buscando un balance apropiado entre la ampliación de habilidades, conocimientos y mentalidades necesarias para el desarrollo nacional y las requeridas para una exitosa participación individual y del país en un mundo globalizado. También lo es la construcción de agendas a corto, mediano y largo plazo con objetivos plausibles de ser financiados, en muchos casos, por agencias de cooperación o instituciones del mundo desarrollado. Independientemente de la proactividad o reactividad ante la globalización y la integración regional en los '90 se ha pasado de una cooperación solidaria a una *for profit* (por beneficios), la evolución entre cooperación

de asistencia y cooperación de pares, la consolidación de espacios intra e inter-continentales, y la dinamización de estructuras de integración educativa (Didou Aupetit, 2006).

La principal mirada de la internacionalización de la educación superior durante los '90 y entrado el nuevo milenio, fue la de movilidad internacional de estudiantes, docentes y en menor medida personal de gestión. Otro tipo de política de internacionalización de la educación superior no logró concretarse en América Latina, sea por limitaciones propias de los sistemas o por falta de acuerdo bilateral, regional o en los procesos de integración.

A finales de los '90 el escenario de internacionalización de la educación superior se vio trastocado por el surgimiento de proveedores transnacionales de educación, cuya oferta se adecuaba a esquemas comerciales de consumo. El impacto que estos proveedores transnacionales tuvieron en América Latina es completamente dispar. En Argentina, mediante el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional 276/99 se propuso la regulación mediante normas a las que se deben ajustar las instituciones universitarias extranjeras que pretendan instrumentar ofertas educativas de ese nivel en el país; además de mencionar la labor de la CONEAU en relación con los procesos de creación, seguimiento y fiscalización de las instituciones universitarias extranjeras (Theiler, 2005).

Avanzado el nuevo milenio, las políticas de internacionalización de educación superior en América Latina no fueron muy diferentes de las señaladas y como sostiene Didou Aupetit existieron durante el período “tres fórmulas de interacción con las contrapartes de afuera: una se basó en una cooperación de cercanía fundamentada en la geografía y en la unidad cultural de las lenguas de comunicación compartidas; otra se fundamentó en una cooperación internacional con países anglófonos y francófonos; una tercera vinculó bloques regionales (cooperación MERCOSUR/Unión Europea)” (Didou Aupetit, 2006, p. 24). En similar línea se puede observar que hacia el año 2005 el Banco Mundial editó la publicación “Educación superior en América Latina, la dimensión internacional”, en la que se hacía hincapié respecto a que la internacionalización se encontraba en una etapa temprana de desarrollo, centrada más en la movilidad de estudiantes y personal académico que en otras dimensiones y actividades.

Las tres fórmulas mencionadas coexistieron con una dinámica de diplomacia de cumbres, con repercusiones diversas. Por un lado, la visibilización de prioridades políticas, y por otro, esas ideas muchas veces fueron principios en el papel, pero vaciadas de acciones para su concreción. Producto de la diplomacia de cumbres se reforzaron o crearon dispositivos iberoamericanos, interamericanos o birregionales sobre internacionalización de la educación superior. Pueden destacarse la Unión de Universidades de América Latina, el Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas, la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas y la Red de Estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América Latina.

Cabe decir que en Argentina previo al año 2003 no existió una política particularmente dirigida a la internacionalización y como sostiene Theiler “esta falta de acción gubernamental tuvo un impacto considerable sobre las universidades, puesto que la internacionalización dependía casi exclusivamente de los propios objetivos y prioridades de las instituciones” (Theiler, 2005, p. 93).

### **Incorporación de la política de internacionalización de la educación superior en la agenda gubernamental**

La temática de la internacionalización de la educación superior hace su ingreso en la agenda gubernamental, en la órbita del ME de la Nación a partir del año 2003, con la creación en el marco de la SPU de dos programas orientados a impulsar y acompañar los procesos de internacionalización del sistema universitario argentino con el objetivo primordial de contribuir a la inserción de las IES en el ámbito regional e internacional (Astur y Larrea, 2012). Se trata en primer lugar del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI), creado en el año 2003, y luego del Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), creado tres años más tarde, los cuales convivieron con objetivos diferentes pero complementarios hasta 2016, cuando el PPUA será subsumido en el PIESCI.

Como se mencionó en el apartado anterior, hasta principios de la década del 2000, se presencia en Argentina una “internacionalización exógena”, esto es, motorizada desde el exterior y mediada por el Estado, con una tendencia, en general, marcada por la lógica del mercado y con propuestas “enlatadas” que en muchos casos no tenían en cuenta las características propias del sistema local. No obstante, la necesidad de implementación de este tipo de programas implicó en muchos casos la creación al interior de las universidades de unidades o áreas encargadas de su gestión, lo que llevó a la institucionalización de las oficinas de relaciones internacionales (ORIs) en muchas de las universidades argentinas (Taborga, López, Oregioni y Abba, 2013).

Con la creación del PIESCI y el PPUA se comienza a vislumbrar una ruptura con el modelo imperante hasta entonces, pasando a uno en el cual la agenda pública de internacionalización está orientada por políticas nacionales y guiada por prioridades de la política exterior del país, lo que las autoras denominan “internacionalización endógena”. En este nuevo modelo, la SPU adquiere un rol protagónico y activo en la generación de una política propia de internacionalización para las universidades argentinas que se irá desarrollando y reconfigurando hasta hoy.

Los dos nuevos programas, PIESCI y PPUA, son considerados como las políticas públicas de internacionalización de la educación superior por excelencia, que hacen su aparición una vez comenzado el siglo XXI y expresan las principales estrategias en la temática llevadas adelante por la SPU durante las últimas dos décadas. En este mismo sentido, Olga Saavedra sostiene que con la creación del PIESCI, la SPU sienta las bases del rumbo que luego tomaría el proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina, a la vez que “asume la decisión política de generar acciones articuladas en una lógica sistemática de proyección internacional de las universidades en el mundo” (Saavedra, 2018, p. 147).

Las acciones desarrolladas desde el PIESCI marcaban el “objetivo general de contribuir a la proyección internacional y a la mejora de la calidad y la pertinencia del sistema universitario argentino” (Astur y Larrea, 2012, p. 1). El Programa se encargaba de coordinar y promover acciones relacionadas con el proceso de internacionalización de las instituciones universitarias argentinas, llevando adelante actividades en diferentes dimensiones: la cooperación internacional, el fomento de alianzas estratégicas bilaterales y multilaterales; la internacionalización integral, promoviendo la internacionalización de las instituciones universitarias argentinas con el objetivo de mejorar la calidad de la formación, la docencia y la investigación, incrementar la transferencia del conocimiento científico-tecnológico y favorecer el desarrollo de la comunidad en la cual se inserta; la promoción de la universidad argentina en la región y el mundo; y la articulación de demandas y necesidades del sistema universitario argentino (Ministerio de Educación - SPU, s/f).

Como señalan diversos autores/as (Astur y Larrea, 2012; Del Valle y Perrota, 2023), el PIESCI ha abordado la internacionalización universitaria desde una perspectiva que se encuentra alineada con el mandato de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2008 (UNESCO, 2008). Entendiendo a la educación superior como un derecho humano y un bien público, el papel del Estado es velar por una educación de calidad vinculado a la noción de pertinencia social y procurando fortalecer la cooperación en pos de la construcción de un espacio regional de educación superior.

Por su parte, el PPUA, creado mediante Resolución Ministerial N° 635 del 7 de junio de 2006, parte de la premisa de reconocer que la internacionalización constituye uno de los rasgos salientes de la educación superior en el siglo XXI, destacando entre otros aspectos la creciente presencia de estudiantes extranjeros en las universidades argentinas, y que las instituciones universitarias argentinas poseen un capital humano y de conocimientos que deben ponerse en valor en este nuevo contexto, contribuyendo al desarrollo nacional y su inserción en la región y en el mundo. En ese sentido, el nuevo programa tenía como objetivo promover la universidad argentina en el mundo y apuntaba para ello a la construcción de un trabajo conjunto entre el Estado y las universidades, teniendo en cuenta y potenciando las estrategias y políticas propias que cada institución podía desarrollar (Funes, 2014). Esta construcción conjunta quedó plasmada en la conformación del PPUA, que contaba con un Consejo Asesor en el cual participaban representantes del sistema universitario, entre los cuales se encontraba un Rector de una universidad nacional y un Rector de una universidad de gestión privada.

Se desprende de la normativa que entre los objetivos del PPUA estaban promover el desarrollo de la dimensión internacional de las universidades argentinas mediante el fortalecimiento de las oficinas de relaciones internacionales; promover la oferta académica y de investigación de las universidades argentinas en el mundo; fomentar la creación de nuevas redes o consorcios de universidades y organizar misiones de universidades argentinas al exterior para acordar programas conjuntos de formación, investigación y transferencia, así como promover la movilidad y el intercambio de estudiantes y docentes.

Para el cumplimiento de tales objetivos desde el PPUA se diseñaron y pusieron en marcha diferentes instrumentos. A partir de aquí se hará referencia a dos de las principales herramientas que puso al servicio de las universidades argentinas y que tuvieron la finalidad de promover y consolidar su inserción activa en el proceso de internacionalización de la educación superior: las líneas de financiamiento para el desarrollo de “Misiones Universitarias al Extranjero”, incluyendo una convocatoria para “Misiones Inversas”, y la línea de financiamiento para proyectos de “Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias”.<sup>5</sup>

A partir de las bases de las convocatorias de estos dos nuevos programas se vislumbran los fundamentos político ideológicos que llevaron al nuevo gobierno a poner en marcha esta innovadora política pública. De ellas se desprende que las dos líneas de financiamiento respondían a una nueva estrategia de inserción internacional y un reposicionamiento de nuestro país en el escenario internacional, sobre la base de dos ejes: la recuperación de márgenes de autonomía y la reivindicación de la soberanía nacional, a partir de la conformación de una nueva política de alianzas que priorizó la asociación con países de la región.

Al igual que el PIESCI, el PPUA se encontraba en sintonía con las declaraciones finales de la CRES 2008 y de la Conferencia Mundial de Educación Superior CMES 2009 (UNESCO, 2009), en las cuales se señalaba que las redes académicas internacionales son fundamentales para lograr el entendimiento mutuo y una cultura de paz, para ayudar a superar las fuertes asimetrías que existen en nuestra región y el mundo, así como para acortar la brecha de desarrollo incrementando la transferencia de conocimientos y trabajando en propuestas de solución a problemas estratégicos.

Las convocatorias de Redes y Misiones se implementaron a partir del año 2007 y tuvieron la particularidad de ser una de las políticas públicas en internacionalización de la educación superior que más continuidad tuvo en nuestro país. Entre 2007 y 2015, se abrieron un total de 9 convocatorias para proyectos de Redes Universitarias y 7 llamados para financiamiento a proyectos de Misiones, de los cuales 6 fueron para Misiones Universitarias al Extranjero y una para Misiones Inversas. Es importante mencionar que esta política pública se caracterizó por abarcar al conjunto del sistema universitario argentino, incluyendo tanto a universidades de gestión estatal, nacionales y provinciales, como de gestión privada. A partir del año 2016, con el cambio de gobierno en Argentina, y la unificación de las actividades del PPUA con las del PIESCI, esta política se discontinuó y hasta la fecha de elaboración del presente artículo no ha sido restituida ni reemplazada por otra con similares objetivos.

A lo largo de las 9 convocatorias del programa para el Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias, que se publicaron anualmente en forma ininterrumpida hasta el año 2015, se seleccionaron para recibir financiamiento un total de 1141 propuestas. Del presupuesto total del programa, el 93,9 % fue utilizado por universidades de gestión estatal, mientras que el 6,1 % por universidades de gestión privada. Por su parte, el programa de Misiones universitarias al extranjero, contó con 6 convocatorias que sumaron un total de 279 proyectos aprobados, más una convocatoria para Misiones Inversas en la cual se seleccionaron 102 proyectos. La distribución del presupuesto fue similar al programa de Redes, un 90,97 % fue aprovechado por universidades públicas, y un 9,03 % por universidades de gestión privada. Estos datos demuestran que ambos dispositivos fueron utilizados mayormente

---

<sup>5</sup> El PPUA se financió con presupuesto de la Jurisdicción 70 correspondiente al Ministerio de Educación, Programa 26 Desarrollo de la Educación Superior.

por las universidades de gestión estatal, mientras que el subconjunto de universidades de gestión privada tuvo una participación mucho menor.<sup>6</sup>

De acuerdo a las bases de las diferentes convocatorias, el programa de Redes estuvo orientado a fomentar la constitución de nuevas redes y el fortalecimiento de otras ya existentes entre universidades argentinas y extranjeras, con el fin de promover el desarrollo de actividades académicas y generar estrategias de internacionalización para el sistema universitario en función de la estrategia de inserción de Argentina en el mundo. La conformación de cada red debía contar con al menos una universidad extranjera y dos universidades argentinas, lo que contribuyó a promover la asociatividad no sólo a nivel internacional sino también dentro del propio sistema universitario argentino.

Los objetivos específicos estuvieron vinculados con prioridades temáticas y con prioridades geográficas. Las primeras se relacionan con los vectores del desarrollo nacional, que fueron, entre otros, energía y minería, transporte, logística, urbanismo, vías de comunicación y seguridad democrática. Las prioridades geográficas se mantuvieron a lo largo de las 9 convocatorias y apuntaron a alentar la profundización de lazos académicos con el exterior, particularmente con países de América Latina y el Caribe y países emergentes de los continentes africanos y asiáticos, países prioritarios de la estrategia de política exterior argentina.

Por su parte, las Misiones tuvieron un objetivo más exploratorio pues apuntaban a la búsqueda de nuevos socios internacionales para el desarrollo posterior de acciones de colaboración. Es por ello que se requería que estuvieran integradas por un número mínimo de autoridades y/o académicos, para garantizar que las actividades a llevarse a cabo contasen con la representación adecuada en términos institucionales y académicos. En un inicio, las convocatorias de Misiones también contaron con la exigencia de asociatividad con otras universidades argentinas, al menos 3, requisito que se fue flexibilizando y en la última convocatoria se permitieron propuestas de Misiones llevadas adelante por una única institución, en gran parte debido a la demanda de las propias instituciones.

En ambos programas se introdujo la condición de cofinanciamiento, lo que implicó que, si bien el Estado financiaba la mayor parte, las universidades debían incorporar recursos institucionales de contraparte por al menos un 20%. Como se expresa en las diferentes convocatorias, el objetivo fue contribuir "a la continuidad e inserción de los programas en las políticas de la institución". Es importante mencionar que dicha contraparte debía destinarse al financiamiento directo de las actividades y rubros previstos en cada proyecto.

Como política estatal, los dos instrumentos desarrollados por el PPUA han tenido en el campo universitario un impacto que no es homogéneo e incluso generó resultados no necesariamente esperados. Esto se debe en parte a las diferentes respuestas y estrategias que los actores y procesos institucionales han tenido en su vinculación con estas políticas, las cuales dependen, a su vez, de una diversidad de variables. En este punto es importante mencionar que no ha sido posible acceder a una evaluación general oficial acerca de los resultados de estas políticas públicas.

Como se mencionó anteriormente, ambos dispositivos fueron apropiados y ampliamente utilizados por las universidades argentinas -mayormente por el subsistema de universidades de gestión estatal- y contribuyeron, como lo plantea Olga Saavedra (2018), a instalar la necesidad de definir una política internacional integral propia de la institución, trascendiendo la percepción de resultados de la cooperación internacional en términos cerrados e individuales.

Tanto el Programa de Redes como Misiones tuvieron un impacto positivo en la generación de intercambios académicos, así como en la proliferación de producciones académicas sobre educación superior teniendo a la región como objeto de estudio (Korsunsky, Del Valle, Miranda y Suasnábar, 2018). Por último, ambos programas fueron

---

<sup>6</sup> La información vertida en este párrafo se corresponde con datos recogidos en Resoluciones de adjudicación de proyectos para cada convocatoria y en base a elaboración propia a partir del trabajo de Saavedra (2018).



claves en la conformación de redes académicas e interinstitucionales entre universidades argentinas y homólogas de otros países, generando lazos estratégicos de cooperación, muchos de los cuales forman parte de las actuales redes de vinculaciones que poseen la gran mayoría de las universidades argentinas.

## Reflexiones finales

Las IES son organizaciones complejas que actúan institucionalmente sobre un plano interno y externo. Si bien cada una de ellas organiza de diversos modos su gestión, es común a todas trabajar en relación con el conocimiento (Clark, 1991). Históricamente, las universidades fueron las encargadas de la producción y difusión del conocimiento y como tales nacieron con una vocación internacional. “La universidad en su génesis, fue internacional porque el saber no conoce fronteras y tampoco existían las naciones (...) sin embargo, la universidad se volvió nacional en el marco de la construcción de los Estados nacionales que establecieron los modelos de gestión estatales que supeditaron los objetivos de la Universidad a los intereses de la Nación” (Rama, 2022, p. 334).

A partir de la década del '90, en el marco de los procesos de Reforma del Estado argentino, la configuración del sistema de educación superior y la sanción de la LES, se observa de forma incipiente la presencia de la temática de la internacionalización en las universidades argentinas. La progresiva internacionalización de la educación a nivel de las experiencias propias de algunas universidades y el preponderante rol que fue asumiendo el Estado en relación con el sector universitario, fomentaron hacia el año 2003 un terreno propicio para la puesta en agenda de la cuestión de la internacionalización de la educación superior.

El PIESCI y el PPUA, con los dos instrumentos de política pública desarrollados en su seno y analizados a lo largo del presente artículo, a saber, Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias y Misiones, constituyeron las primeras políticas sistemáticas y continuadas en el tiempo en materia de internacionalización de la educación superior, construidas y desarrolladas en consulta con una multiplicidad de actores. Las mismas contribuyeron a conformar los pilares sobre los cuales se fueron configurando las estrategias de internacionalización de muchas de las universidades argentinas. Para aquel entonces era pocas las universidades que contaban con áreas específicas para la gestión de la internacionalización; “fue gracias al apoyo del PPUA y de las acciones del PIESCI que pudieron institucionalizar la función, jerarquizarla y profesionalizarla, y luego nutrir las políticas públicas a partir de sus propias actividades” (Perrotta y Sharpe, 2020, p. 95).

A partir de la información analizada a lo largo del presente trabajo se infiere que en relación a la incorporación de la política de internacionalización en la educación superior como política pública durante el período 2006-2016 subyace un abordaje de una internacionalización que se aproxima a la definición conceptual canónica de Knight. La creación de programas a nivel estatal destinados a la internacionalización de la educación superior y la apertura de ORIs en las IES dan cuenta de ese proceso de incorporar la dimensión internacional a la gestión (a nivel estatal y de las instituciones educativas). Sin embargo, en la práctica, el paso de una concepción de cooperación internacional a una de internacionalización resultó paulatino. En primer lugar, porque a nivel estatal las líneas de Redes y Misiones fueron fundamentalmente para establecer vínculos entre actores (instituciones locales y extranjeras); y, en segundo lugar, porque a nivel institucional lo internacional no modificó las funciones ni dimensiones de la universidad de modo sustancial, sino que incorporó un elemento más a la complejidad de la gestión.

Es importante resaltar, asimismo, que tanto las convocatorias de Redes como de Misiones, alcanzaron al conjunto del sistema universitario argentino. Ambos programas estuvieron enmarcados en una estrategia de desarrollo nacional, y respondieron a las prioridades de la política exterior argentina del momento. En este sentido las convocatorias de Redes y Misiones estuvieron orientadas a una lógica de tipo autonómica de las potencias centrales y alineadas a estrategias de cooperación sur-sur priorizando la asociación con países de la región y constituyendo así un programa más para estrechar relaciones entre aliados estratégicos en el escenario internacional.

En el año 2016 se produjo un cambio de signo político en el gobierno nacional y el PPUA quedó subsumido a la órbita del PIESCI. Con estas transformaciones, la política de Redes y Misiones coordinada por el PPUA fue

discontinuada y no fue reemplazada por ninguna otra con similares objetivos. Las razones de la discontinuidad podrían deberse a una multiplicidad de factores: cambio de signo político y reacomodamiento de las agencias estatales y sus prioridades presupuestaria y/o nuevo diagnóstico respecto de la situación de la internacionalización de la educación superior argentina (aumento de ORIs en las universidades argentinas) y/o la ya existencia de una red de vinculaciones fluidas entre instituciones argentinas y homólogas de otros países.

Se recupera como línea argumentativa que “los recambios gubernamentales inciden en las políticas de internacionalización nacionales, así como en el espacio regulatorio regional. En el caso argentino, el relanzamiento y ampliación de programas con los Estados Unidos fue una de las primeras medidas del gobierno de Macri, junto con posiciones ideologizadas respecto del MERCOSUR” (Perrota y Sharpe, 2020, p. 114). Como se ha mostrado en este trabajo, a partir de la LES buena parte de las políticas públicas universitarias, y particularmente las que corresponden a la internacionalización de la misma, estuvieron vinculadas con una lógica de programas con asignación de fondos específicos. En tal sentido, se entiende que este tipo de estrategia conlleva la cristalización de la voluntad política del gobierno nacional a través de una asignación presupuestaria a programas de interés. La discontinuidad de Redes y Misiones del PPUA han resultado ejemplos que así lo evidencian y que, en efecto, resultan a la fecha un campo de vacancia dentro de la agenda universitaria relacionada con la internacionalización de la educación superior.

## Referencias bibliográficas

Abeledo, C., & Curcio, J. (2003). El financiamiento internacional: Un balance del programa de reforma de la educación superior (PRES). In J. C. Pugliese (Ed.), *Políticas de estado para la universidad argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Acosta Silva, A., Camou, A., & Atairo, D. (2015). *Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada*. CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150303042220/PREMIO\\_KAAC\\_VersionrevisadaFINAL\\_27\\_02\\_2015.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150303042220/PREMIO_KAAC_VersionrevisadaFINAL_27_02_2015.pdf)

Aguilar Villanueva, L. F. (1993). Estudio introductorio. In L. F. Aguilar Villanueva (Ed.), *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Miguel Ángel Porrúa.

Astur, A., & Larrea, M. (2012). *Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria*. Repositorio Digital Universidad Nacional de Córdoba, Colección Documentos. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/10944>

Atairo, D., & Luques, A. (2017). Cambios en el gobierno interno de las universidades argentinas: Un análisis sobre los nuevos sentidos que se promueven desde la "cúspide" del sistema universitario. In *XII Jornadas de Sociología de la UBA, 22 al 25 de agosto de 2017, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina*. Memoria Académica. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.15359/ev.15359.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15359/ev.15359.pdf)

Botto, M. (2017). La internacionalización de la educación superior en la Argentina (1995-2015): ¿Convergencia global o peculiaridades nacionales? *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 795-818. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29930>

Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.

Buchbinder, P., & Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: El sistema universitario argentino 1983-2007*. Biblioteca Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento.

Chiroleu, A., & Iazetta, O. (2005). La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del estado: Peculiaridades y trazos comunes. In E. Rinesi, G. Soprano, & C. Suasnábar (Comps.), *Universidad: Reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo Libros.

Chiroleu, A. (2012). La política universitaria como política pública. In A. Chiroleu, C. Suasnábar, & L. Rovelli (Eds.), *Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Instituto de Estudios y Capacitación, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior*. Editorial Nueva Imagen.

Del Valle, D., & Perrota, D. (2023). *Internacionalización universitaria y movilización política*. CLACSO; IEC-CONADU. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171699/1/Internacionalizacion-universitaria.pdf>

de Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77-84. Universitat Oberta de Catalunya.

de Wit, H., & Hunter, F. (2015). The future of internationalization of higher education in Europe. *International Higher Education*, 83, 1-3. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/9073/8180>

Didou Aupetit, S. (2006). Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: Del voluntarismo a las elecciones estratégicas. In UNESCO-IESALC (Ed.), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior*. IESALC.

Funes, M. (2014). Internacionalización de la educación superior en Argentina: Conceptualización en contexto. In G. Tangelson (Comp.), *Desde el sur: Miradas sobre la internacionalización*. Ediciones UNLA.

Guaglianone, A. (2011). La conformación del sistema de educación superior en Argentina. *Revista de la Educación Superior*, 40(3), 163-184.

Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints*. CBIE Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>

Korsunsky, L., Del Valle, D., Miranda, E., & Suasnábar, C. (Coords.). (2018). *Internacionalización y producción del conocimiento: El aporte de las redes académicas*. Cuaderno 3. Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana. IEC - CONADU, CLACSO. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/291/Internacionalización%20y%20producción%20de%20conocimiento.%20El%20aporte%20de%20las%20redes%20académicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Krotsch, P. (2005). La evaluación de la calidad en la Argentina: La necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto. In W. De Vries (Coord.), *Calidad, eficiencia y evaluación en la educación superior*. Netbiblo.

Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Lindblom, C. (1959). The science of muddling through. *Public Administration Review*, 19, 79-88. [http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos\\_extras/1075\\_Fundamentos\\_de\\_estrategia\\_organizacional/36\\_Teoria\\_de\\_la\\_organizacion.pdf](http://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/1075_Fundamentos_de_estrategia_organizacional/36_Teoria_de_la_organizacion.pdf)

Ley N° 24.521 de Educación Superior. (1995, 20 de julio). <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Ministerio de Cultura y Educación - SPU. (1993). *Política presupuestaria para el sector universitario (Año 1994)*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004465.pdf>

Ministerio de Educación Argentina - SPU. (n.d.). *Programa de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional (PIESCI) dossier*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008227.pdf>

Nosiglia, M. C. (2004). Transformaciones en el gobierno de la educación superior en argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional. *Fundamentos en Humanidades*, 5(9), 63-90.

Oszlak, O. (1997). Estado y sociedad: ¿Nuevas reglas del juego? *Reforma y Democracia*, 9.

Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Documento G.E. CLACSO, 4.

Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO, Miño y Dávila.

Perrotta, D., & Sharpe, A. (2020). Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario: Argentina y Brasil (2003-2019). *Sociologías*, 22(54), 88-119. <https://doi.org/10.1590/15174522-99655>

Rama, C. (2022). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Eucasa.

Resolución Ministerio de Educación N° 635/2006. (2006, 7 de julio). Programa de promoción de la universidad argentina.

Saavedra, O. M. (2018). *Desarrollo territorial, internacionalización de la educación superior y universidad pública argentina: Desafíos, oportunidades, riesgos y vacancias en los inicios del siglo XXI*. <http://hdl.handle.net/2133/23893>

Suasnábar, C., & Rovelli, L. (2011). Políticas universitarias en Argentina: Entre legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 11(57), 21-30.

Subirats, J. (1989). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Instituto Nacional de Administración Pública.

Taborga, A., López, P., Oregioni, M. S., Abba, J. (2013). La internacionalización de la universidad argentina a principios del siglo XXI: desde una “orientación exógena” a una “orientación endógena”. En Martínez de Ita, M.E., Piñero, F.J. y Figueroa Delgado, S.A. (Comps.) *El Papel de la Universidad en Desarrollo*, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales.

Theiler, J. C. (2005). Internacionalización de la educación superior en Argentina. En H. de Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight, *Educación Superior en América Latina: la dimensión internacional* (pp. 71-112). Banco Mundial.

UNESCO (2008). *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES*, Colombia. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-651bec08-9a3f-486e-bf21-df15c84e6eed>

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior CMES: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*, París. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa)

**Fecha de recepción:** 19-12-2023

**Fecha de aceptación:** 29-04-2024

# La organización departamental en la Universidad Nacional del Sur. Una explicación a partir de su fundación

## *The departmental organization at the Universidad Nacional del Sur. An explanation from its foundation*

Por Virginia Inés CORBELLA<sup>1</sup> y Daniela Soledad LLERA<sup>2</sup>

Corbella, V. I. y Llera, D. S. (2024). La organización departamental en la Universidad Nacional del Sur. Una explicación a partir de su fundación. *Revista RAES*, XVI(28), pp. 29-44.

### Resumen

Bahía Blanca a principios del siglo XIX era una de las ciudades más importantes del interior de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Hacia fines del siglo XIX el sudoeste bonaerense se integra a los circuitos económicos internacionales. Bahía Blanca queda incorporada al modelo agroexportador que regía la economía argentina, funcionando como centro privilegiado por su ubicación geográfica cercana al puerto más importante del país y por constituir el núcleo de una red ferroviaria en expansión. Otro signo de desarrollo fue el incremento de establecimientos educativos que daban cuenta del progreso de la ciudad, sin embargo, para seguir estudios universitarios los egresados se veían obligados a desplazarse a ciudades como Buenos Aires y La Plata. La solución del problema requería la decisión de crear una universidad nacional en la ciudad. En enero de 1956 mediante un Decreto-Ley del Poder Ejecutivo Nacional se crea la Universidad Nacional del Sur (UNS), bajo una estructura departamental. El objetivo del presente trabajo es indagar y describir los orígenes de la decisión de fundar la UNS con una estructura departamental y los argumentos que se esgrimieron para ello. La metodología utilizada es cualitativa haciendo uso del estudio de caso como método de investigación. La información a analizar se recopila de fuentes secundarias como documentos históricos, normativas, artículos de investigación y libros. A partir de su análisis se elaboran las reflexiones finales que invitan a repensar si el mantenimiento de una estructura interna por departamentos responde o no a las necesidades actuales de la UNS.

**Palabras Clave** Educación superior/Estructura universitaria/ Departamentalización/ Universidad Nacional del Sur/ Modelos de organización universitaria

### Abstract

At the beginning of the 19th century, Bahía Blanca was one of the most important cities in the province of Buenos Aires, Argentina. Towards the end of the 19th century, the southwest of Buenos Aires was incorporated into international economic circuits, Bahía Blanca became part of the agro-export model that governed Argentine economy, functioning as a privileged center due to its geographical location, close to the most important port in

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, Argentina / corbella.virginia@uns.edu.ar

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Sur, Argentina / daniela.llera@uns.edu.ar



the country, and the fact that it constituted the nucleus of an expanding rail network. Another sign of development was the increase in educational establishments that accounted for the progress of the city. However, graduates were forced to move to cities such as Buenos Aires and La Plata to continue university studies. The solution of the problem required the decision to create a national university in the city. In January 1956, by means of a Decree-Law of the Executive, the National University of the South (UNS) was created, under a departmental structure. The objective of this paper is to investigate and describe the origins of the decision to found the UNS with a departmental structure and the arguments that were put forward to do it. The methodology used is qualitative, and it uses the case study as a research method. The information to be analyzed is collected from secondary sources such as historical documents, regulations, research articles and books. Based on their analysis, final conclusions are drawn that invite us to rethink whether or not continuing with an internal structure by departments responds to the current needs of the UNS.

**Key words** Higher education/ University structure/ Departmentalization/ National University of the South/ University organization models

## I. Introducción<sup>3</sup>

El siglo XX ha sido escenario de procesos de profunda significación social y política para las universidades argentinas. En una primera instancia, la Reforma Universitaria estableció la necesidad de una universidad autónoma, democrática en su estructura de gobierno y fundó un ideal de institución abierta y comprometida con la sociedad. Luego se atravesó un período de autoritarismo que avasalló la autonomía universitaria y debilitó sus capacidades científicas. Las crisis económicas y las permanentes restricciones presupuestarias han deteriorado en algunos casos sus actividades y plantas docentes e infraestructuras.

El objetivo del presente trabajo es indagar y describir los orígenes de la decisión de fundar la Universidad Nacional del Sur (UNS) con una estructura departamental y los argumentos que se esgrimieron para ello. Entendiendo que ya pasaron 67 años desde que se tomó esa decisión, cabe la posibilidad de preguntarse si sigue siendo la mejor estructura para los desafíos actuales o han cambiado alguna de las condiciones que llevaron a que se tome esta elección.

Con el propósito de alcanzar el objetivo de investigación, la metodología utilizada es de carácter cualitativa, tomando como método de análisis al estudio de caso, el cual según Sautu (2005) se caracteriza por estar focalizado en un fenómeno, en una situación particular. A su vez este método se caracteriza por ser descriptivo, haciendo posible mostrar la complejidad del objeto de análisis. La autora plantea que “la cualidad heurística del estudio de caso permite abordar explicaciones en términos de cómo suceden los hechos y por qué” (Sautu, 2005, p.43).

En igual sentido, Macluf et al. (2008) considera que este método es el adecuado si se plantea “una pregunta de investigación donde su forma es del tipo “¿cómo?” y “¿por qué?”, se tiene poco o nulo grado de control sobre el comportamiento real de los objetos/eventos en estudio y su temporalidad es contemporánea” (p.10).

Es por ello que se considera conveniente al estudio de caso como el método de investigación más apropiado, ya que permite entender el contexto en el que se tomaron las decisiones sobre la elección de la estructura departamental para la puesta en funcionamiento de la UNS. Por otra parte, la información a analizar se recopila de fuentes secundarias como documentos históricos, normativas, artículos de investigación y libros.

El presente trabajo propone en un primer momento abordar la organización de la universidad dando cuenta de la complejidad de sus características y especificidades. Luego, se analizan los orígenes de la organización departamental y sus características para luego estudiar y analizar el caso de la UNS, su fundación y la decisión de fundar con una estructura departamental. Finalmente, se proponen una serie de reflexiones finales para repensar si el mantenimiento de una estructura interna por departamentos responde o no a las necesidades actuales de la UNS.

Si bien existe literatura específica sobre las estructuras organizacionales y sus tipologías, hay escasos estudios aplicados a casos específicos de universidades. En futuras investigaciones, el análisis aquí presentado, abre varias posibilidades para explorar y dar cuenta de las decisiones que otras universidades argentinas llevaron a cabo y también para realizar un estudio comparado entre ellas y la trama compleja que de allí se desprende, este último objetivo excede el que se detalla en este artículo.

## II. La Universidad y su Organización

Las universidades se encuentran conformadas por un conjunto de actores sociales que establecen relaciones, con el fin de alcanzar ciertos objetivos claramente determinados, organizados a través de una estructura formal que establece normas, procedimientos y jerarquías, con recursos e instrumentos para alcanzarlos (Claverie, 2013).

---

<sup>3</sup> Trabajo realizado dentro del marco del PGI “Indicadores cuali y cuantitativos en la educación superior”, UNS (24/ZE38).

Además de poseer una estructura formal, Claverie (2013) sostiene que existe una identidad organizacional, la cual ha sido construida socialmente y es restablecida continuamente por el accionar de las personas que se desempeñan dentro de la misma. En el caso de las universidades, esa identidad comprendería el tipo de alumno que se busca formar, cómo se advierte que debe ser el trabajo de profesor, así como también la producción de conocimientos y extensión de los mismos. Estas cuestiones suelen encontrarse detalladas en el estatuto o plan estratégico de las universidades.

Por su parte, las universidades organizan sus objetivos y estructura formal en torno a la producción e intercambio de conocimiento, el cual es su principal recurso, siendo este intangible y cada vez más especializado (Clark, 1991; Claverie, 2013). Es por ello, que las labores académicas exhiben características propias y específicas que moldean a las universidades de cierto modo y les generan problemas particulares de comportamiento y de poder (Clark, 1991).

En la actualidad hay una demanda de parte de diversos actores sociales hacia las instituciones de educación superior por cierta calidad, en el ofrecimiento y generación del conocimiento o técnicas. Se enfrentan a un contexto no solo dinámico sino también competitivo y muy diverso, que exige conocimientos que permitan comprender este ámbito cambiante (Ibarra, 1998; Reynaga Obregón, 2000).

La universidad se distingue por ser compleja y particular en su organización. Esta complejidad está provista por diferentes factores. Por un lado, por la ambigüedad y diversidad de los objetivos que una universidad posee. Generalmente se asume que los objetivos de las universidades son aquellos que se expresan explícitamente en sus estatutos y se refieren a las actividades tradicionales que han desempeñado: enseñanza, investigación y extensión. Estos objetivos implican la formación de profesionales para el mercado de trabajo, la formación de científicos y la producción de conocimiento (García de Fanelli, 2005; Clark, 1991).

Por otro lado, la importante diferenciación horizontal y vertical en su interior posibilita a los académicos a desarrollar sus actividades dentro de una especialidad que se inserta dentro de la universidad como un subsistema, pero a su vez, se vinculan con la estructura disciplinar más amplia, de alcance internacional (o intra nacional) y para intercambiar y producir conocimiento, la cual se organiza con cierta autonomía operativa y posiblemente distinta a la institución de origen del académico.

La universidad como organización está compuesta por varios actores: los docentes, los administrativos no docentes, los estudiantes, los gremios docentes y las organizaciones estudiantiles. Según Krotzsch (1993) el poder en la universidad pública argentina está concentrado en la base (institutos, cátedras, departamentos). Las interacciones y decisiones que ocurren allí, tienen poco control jerárquico a diferencias de otros modelos de sistemas universitarios en donde el poder es identificable.

Al convivir e interactuar diversos actores al interior de la universidad como organización, se presentan múltiples racionalidades, incluso contradictorias (Obeide, 2020). Las mismas, a veces, dificultan el establecimiento de objetivos institucionales primordiales a seguir, anclados en principios y valores usualmente incuestionables.

El comportamiento institucional se explica entonces por la interacción de tres ámbitos diferenciados en su modo de trabajo y racionalidad: el académico, el administrativo y el político o de gobierno. Las distintas circunstancias de trabajo de estos sectores, producidas por las diferencias de objeto y metodologías, pueden ocasionar tensiones que demandan mutuos esfuerzos y negociaciones entre esos ámbitos (Obeide, 2020).

Por último, la intangibilidad de su principal recurso, que es el conocimiento, genera que sea difícil sistematizar la producción y distribución del mismo mediante estructuras racionales (Clark, 1991).

### III. Antecedentes de la organización departamental

Si hablamos de organización departamental tenemos que mencionar que no es una idea nueva en la historia de la educación. Tiene sus antecedentes en el *trivium* y *cuadrivium*<sup>4</sup> al componer disciplinas heterogéneas en unidades armónicas de conocimiento.

La universidad medieval y su organización se concentraron en la tarea de conservar y difundir el conocimiento científico (Ibarra, 1998). Se caracterizó por transmitir y poner el acento en la búsqueda del sentido de la vida del ser humano a partir de lo que habían dicho los grandes maestros, considerando otros aspectos como el sentido de la norma jurídica o el sentido del cuerpo humano y de la salud. Durante dicho periodo, las universidades fueron el medio para integrar el trabajo educativo, la producción de conocimientos y asimismo, ser fuente de subsistencia para los profesores y pensadores que desarrollaban las ciencias.

Las primeras universidades europeas de la edad media fueron creadas bajo un modelo centrado en las profesiones y en el estudio de materias de conocimiento que se concentraban en cuatro facultades: leyes, teología, medicina y filosofía. Esta organización se encontró posteriormente presente en el modelo napoleónico (Dressel y Reichard, 1970, como se citó en Claverie, 2013, p.11).

Esta organización universitaria, nacida en Francia, dispone los saberes en facultades según las profesiones vinculadas a ésta. Las facultades son interdependientes, unas de las otras, buscan producir y reproducir conocimientos y están orientadas hacia la estrecha vinculación con el Estado (Ibarra, 1998; Mastrocola, 2010). La universidad pasa así a formar profesionales que el Estado necesita poniendo el acento en saber hacer.

Para lograr este objetivo, en palabras de Mureddu (1994)

La Universidad Napoleónica dividió las actividades universitarias. Las antiguas Facultades siguieron siendo instancias de administración curricular, integradas por Escuelas Profesionales encargadas de elaborar los currículos de cada profesión. Casi todas las Escuelas se denominaron según aquello que los estudiantes aprendían a hacer en su paso por ellas. Comenzaron a otorgar Licencias para ejercer legítimamente la profesión en la sociedad. Las Escuelas fueron atendidas por profesores, es decir, profesionales habilitados para enseñar, pero no necesariamente maestros (los antiguos Magistri), dedicados a la investigación y al cultivo del saber. Para agrupar a quienes quisieran dedicarse a las labores de investigación científica, se formaron nuevas estructuras, los Institutos, totalmente dedicados al estudio y a la investigación y sólo eventualmente a la docencia. (p. 35).

Paralelamente, en Alemania se venía gestando el modelo Humboldtiano que proponía la idea de focalizar la formación de los alumnos en la investigación de la ciencia. La característica central de este modelo constituía el funcionamiento integral en un todo orgánico cuya alma residía en el jefe del departamento. Por un lado, los profesores, expertos en las diferentes ciencias, estaban reunidos según sus propias disciplinas en departamentos. Por otro lado, las facultades reunían a los estudiantes, y armaban un currículum para su formación solicitando a los departamentos los profesores que necesite para impartir esa formación académica. El departamento se compone de miembros que realizan investigaciones científicas de acuerdo a sus especialidades y disciplinas. De esta forma se formaban profesionistas, a la vez que se lograba formar científicos y expertos en cada disciplina (Mureddu, 1994; Ibarra, 1998).

A partir de estos dos modelos descriptos, se desprende la idea de la división departamental: del modelo napoleónico toma la integración del trabajo científico y del educativo entre estudiantes y maestros; y del modelo

---

<sup>4</sup> Trivium significa en latín "tres vías o caminos"; agrupaba las disciplinas relacionadas con la elocuencia. Así comprendían los conocimientos de la gramática, retórica y dialéctica. Cuadrivium significa "cuatro caminos"; agrupaba las disciplinas relacionadas con las matemáticas. Comprendía los conocimientos de aritmética, geometría, astronomía y música. Eran las ciencias que los aspirantes a formar parte del clero debían aprender y manejar.

humboldtiano, la forma de organizar a los profesores por disciplinas afines. Ambas características son el punto de partida de la organización universitaria moderna por departamentos (Ibarra, 1998).

Como mencionan Follari y Soms (1981), la idea de departamento como base de organización universitaria surge en Harvard en 1767, aunque lo hace de una forma tímida. En 1824, la misma universidad recomienda que los profesores se dividan en departamentos separados, cada uno compuesto de estudios análogos y con un profesor responsable de la dirección de los estudios. En 1825 adoptó el mismo sistema la Universidad de Vermont, luego Wisconsin en 1848 y Cornell y John Hopkins en 1880. La consolidación definitiva del sistema departamental tuvo lugar, nuevamente en Harvard, hacia 1890. En realidad, la modalidad dominante de las universidades norteamericanas es la de departamentalización de escuelas y no de universidades completas (Follari y Soms, 1981) como podría ser considerada la UNS y otros ejemplos de América Latina.

El sistema de departamentos alcanza su máximo apogeo en el período 1940-50 en Estados Unidos y se extiende a Europa y principalmente a América Latina. Pero en esta última, alcanza su maduración en 1970, en donde se establece el departamento como base de la organización universitaria.

Es precisamente en la década de los setenta cuando se empieza a modificar la orientación profesionalizante en casi todas las universidades latinoamericanas. Antiguas y nuevas universidades, organizadas sobre la base de escuelas y facultades, empiezan a tender hacia la departamentalización. Entre 1971 y 1973 se establecen siete universidades en Argentina en base a departamentos. En Bolivia, la ley universitaria del 2 de junio de 1972 lleva a que el departamento sustituya a la cátedra como unidad fundamental de docencia e investigación. Lo mismo sucede en universidades de Colombia, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Chile, Perú y Venezuela. (Latap, 1978, p. 10, como se citó en Follari y Soms, 1981).

El modelo de organización por departamentos puede asumir distintas modalidades desde la adopción del modelo más puro hasta el modo más sencillo que sólo implicó cambiar los nombres dentro de la organización preexistente. Se produjo una predominancia de modalidades mixtas en las cuales coexisten formas de organización propiamente departamentales con organismos diseñados en las facultades y escuelas. Uno de los motivos por los que se produce esto, es la imposibilidad de responder a diversos problemas académicos con la nueva organización departamental (Follari y Soms, 1981).

La organización por departamentos parece surgir en respuesta a cuestiones que los modelos tradicionales europeos presentaban ciertas dificultades para resolver y como parte de un proceso más amplio de redefinición institucional, en momentos en que Estados Unidos se consolida como nación y paralelamente atraviesa la Revolución Industrial. Mientras en Europa, por aquella época, continúa evolucionando el esquema de facultades y escuelas. En América Latina se mantiene por muchos años el esquema europeo y sólo se incorpora en algunos lugares el sistema departamental, al extenderse la influencia económica, política y tecnológica de Estados Unidos en las décadas que le siguen a la segunda guerra mundial.

En el lapso de 1950 a 1970, las universidades enfrentaron retos históricos sumamente diversos. Las estructuras y formas institucionales que en 1950 resultaban funcionales a las necesidades sociales y económicas, hacia 1970, ante los cambios estructurales y el avance tecnológico, evidenciaban su obsolescencia e ineficacia ante la nueva realidad.

Esta nueva sociedad, comienza a notar que el aparato educativo en su conjunto se muestra retrasado ante el avance acelerado de la ciencia y la tecnología. El conocimiento queda agotado y obsoleto y la educación no alcanza a cubrir las necesidades de formación de los estudiantes para enfrentar los nuevos hechos. También se produce una serie de cambios sociales y económicos tales como: la expansión de la educación superior en términos del crecimiento de la matrícula estudiantil, la expansión y demanda de nuevos conocimientos, nuevas formas de financiamiento de la educación superior, nuevos patrones internacionales de producción, avances tecnológicos (aeroespaciales y de informática) así como sus aplicaciones (Follari y Soms, 1981; Mastrocola, 2010).

En lo que respecta a los fundamentos legales de las universidades donde se ha establecido el sistema departamental, se encuentran argumentos similares que justifican dicha elección referidos a las innovaciones tecnológicas y la necesidad de una estructura apta para difundirlas. En el caso de la fundación de la UNS, los argumentos esgrimidos fueron que la universidad debía ser una nueva institución, que debía proyectarse de acuerdo con criterios modernos que aseguren una mayor eficacia del trabajo docente y de investigación, estableciendo una relación más estrecha entre profesores, alumnos y egresados, y entre la Universidad y las necesidades del medio social en que ésta ha de ejercer su acción. Reconociendo que la UNS se ubica en una ciudad con una relación económico-social histórica y de gran relevancia con su entorno regional.

Otro factor decisivo en varios países de Latinoamérica fue la aparición en los sesenta de regímenes de corte democrático que habilitaron una amplia discusión y revisión institucional, propiciaron la modernización de la enseñanza y la renovación del sistema educativo, dentro de los márgenes de proyectos de desarrollo económico caracterizados por el impulso al crecimiento industrial y la incorporación de tecnologías modernas en todos los sectores productivos. La educación, en sus diferentes niveles, llegó a considerarse como una inversión social necesaria para la concreción de los objetivos políticos y económicos, y por tal motivo fue priorizada en los respectivos presupuestos y programas de gobierno.

En este sentido, a nivel nacional “el número de universidades públicas se había incrementado de manera sustancial por última vez entre fines de los años sesenta y principios de los setenta, en el marco del llamado Plan Taquini” (Buchbinder y Marquina, 2008, p.52). Este plan otorgaba al ámbito educativo de nivel superior mayor flexibilidad y vinculación con el sector productivo, a su vez, impulsó la creación de los “institutos universitarios”, los cuales se diferenciaban de las universidades dado a que evocaban su actividad a un área del saber (Buchbinder y Marquina, 2008). Asimismo, este Plan poseía el objetivo explícito de descentralizar las universidades al mismo tiempo que impulsaba la creación de nuevas instituciones educativas de nivel superior universitario en diferentes puntos geográficos del país. Sin embargo, su objetivo implícito se centró en la despolitización de las instituciones de altos estudios durante el gobierno de facto (Lis, 2016).

Por su parte, Follari y Soms (1981) consideran que:

La nueva situación de la década de los setenta, caracterizada por la implantación de gobiernos dictatoriales en varios de estos países, llegó a traducirse en la reimplantación del sistema de facultades, en la presunción de que el sistema departamental podría favorecer impugnaciones ideológicas a tal modo de gobierno.

Esto no autoriza a pensar que los departamentos auspician una conciencia crítica, pero sí a reafirmar en qué medida el sistema de facultades se liga a las formas más tradicionales y autoritarias de entender la educación. Asimismo, el sistema de departamentos propiciaría una distribución menos monolítica del poder en la universidad (p.3).

En Argentina, luego del Plan Taquini, la expansión de las instituciones de nivel superior, se produjeron durante la década de los '90 y 2000. Conforme lo que plantea Toribio (1999) se pueden apreciar diferentes casos de universidades que han adoptado una estructura diferente a la tradicional (facultades), dependiendo del contexto político, social y normativo. Se presenta una distinción entre las universidades que han adoptado una forma pura de departamentalización y/o combinada con escuelas o institutos.

Durante la década de los '90 se crearon las siguientes universidades: Universidad Nacional de Quilmes (UNQui), la Universidad de San Martín (UNSAM), la Universidad de General Sarmiento (UNGS), la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF), la Universidad de Lanús (UNLa), la Universidad de Villa Mercedes (UNVM) y la Universidad de las Artes (UNA).

En la década del 2000, las universidades creadas fueron: la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), la Universidad Nacional del Oeste, la Universidad Nacional de Moreno, la Universidad Nacional de Arturo Jauretche (UNAJ), la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPaz), la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), la Universidad Nacional de Chilecito (UNdC) y la Universidad Nacional del Chaco Austral



(UNCAus). Por su parte las universidades que fueron nacionalizadas y se departamentalizaron son la Universidad de la Rioja (UNLaR) y la Universidad de la Patagonia Austral (UNPA).

#### IV. Características del modelo de departamentalización.

La concepción teórica del departamento como unidad básica de organización está expresada en distintas definiciones. Follari y Soms (1981) recuperan dos de ellas, la propuesta por Kay Andersen y otra por Darcy Ribeiro.

Andersen (1968) define al departamento como una “unidad básica del *College*” que alberga a una comunidad de académicos, relativamente autónoma y que es responsable de la docencia y la investigación en un campo especializado del saber” (Zamanillo, 1980, p. 35).

Asimismo, Ribeiro plantea de manera similar que el departamento es un lugar físico donde cada agrupación de docentes que pertenecen a una especialidad, presta servicios a toda la universidad, reuniendo para tal fin todos los recursos destinados a docencia, investigación y servicios auxiliares (Ribeiro, 1970).

Es decir, que el departamento es una unidad docente y administrativa que se organiza en torno a un área del saber, definida de acuerdo a los desarrollos científicos aceptados convencionalmente. El trabajo universitario es sostenido por estas unidades, que, a su vez, también determinan las actividades tanto de docencia, investigación y extensión.

La adopción por parte de las universidades de una estructura departamental, como forma alternativa a las facultades, ha generado diversas discusiones acerca de las ventajas y desventajas que ésta presenta dependiendo de los objetivos educacionales que se persiguen. Respecto de las ventajas, Ibarra (1998) sostiene que éstas se argumentan a partir de la expectativa de que la calidad de la educación va a mejorar sustancialmente, debido a que los profesionales tienen la posibilidad de especializarse en disciplinas específicas. El docente adquiere más experiencia y dominio sobre su materia, además de una capacitación continua y con tiempo disponible para conocer los últimos aportes, no sólo de su área científica sino también acerca de la pedagogía y práctica docente (Ibarra, 1998).

Autores como Ibarra (1998) y Claverie (2013), recuperan ciertas características de la organización departamental, entre las cuales se pueden mencionar:

- Permite flexibilidad y por ende una optimización de los recursos. Se evitan duplicaciones a nivel administrativo. Los departamentos al ocuparse de los aspectos netamente académicos. Las funciones administrativas o de servicios son responsabilidad de la estructura orgánica que representa a la institución toda; de esta manera, logran optimizar recursos sobre todo humanos.
- Cada departamento se encuentra a cargo de un director, y a su vez, cada carrera está dirigida por un director de carrera. Cada departamento está constituido por “áreas disciplinares”, las cuales poseen un director de área. Como resultado, la autoridad es distribuida y las decisiones se discuten entre todos los miembros del departamento.
- Favorece la descentralización del poder en la institución. Varios departamentos influyen sobre una misma carrera, por lo que ésta no se constituye en propiedad de nadie, es decir que los alumnos a lo largo de su carrera cursan materias pertenecientes a distintos departamentos.
- Puede tenderse a un aislamiento a nivel del poder relativo de cada departamento. Así como también en el intercambio de actividades académicas entre ellos.
- El departamento es la unidad básica operativa. El plantel docente se conforma a partir de concursos desarrollando su carrera docente e investigativa dentro del departamento.
- Se favorece la investigación ya que los académicos están en contacto permanente con sus pares de la misma área.

- Se pueden crear carreras nuevas sin modificar la planta existente de personal docente, generando esto procesos sencillos y económicos
- El conocimiento aparece dividido en diferentes departamentos, lo que lleva a que los académicos se especialicen en un campo del conocimiento: la disciplina. En este sentido, cada asignatura está impartida por docentes que se especializan en ella.
- Se puede ofrecer un solo curso al que asistan alumnos de carreras distintas, lo que podría producir un enriquecimiento mutuo de experiencias entre ellos. Y así se evita la multiplicación de los mismos cursos en diferentes carreras.
- El alumno puede optar dentro de ciertas opciones, los cursos que desea tomar para completar su plan de carrera, este sistema se denomina de materias créditos.

Lo enunciado hasta acá puede ser interpretado desde diversos puntos de vista. Hay que tener presente que las características mencionadas no convierten al modelo por departamentos en bueno o malo, sino que hay que evaluarlo en función de determinados fines y objetivos que posee la universidad en sus estatutos y que esta estructura es sólo un medio para lograrlos. El modelo es valioso en la medida que se explicita qué se requiere de una determinada institución y se advierta que haya coincidencia con los aspectos que el modelo favorece.

## V. Universidad Nacional del Sur: sus orígenes y la elección de su estructura organizacional

Como mencionan Weinberg (1982) en los “Documentos para la historia de la Universidad Nacional del Sur”, Bahía Blanca a principio de siglo XIX era la ciudad más importante del interior de la provincia de Buenos Aires, sólo la aventajaban Avellaneda y La Plata. Hacia fines del siglo XIX el sudoeste bonaerense se integra definitivamente a los circuitos económicos internacionales y Bahía Blanca conjuntamente con su región queda incorporada al modelo agroexportador que regía la economía argentina de aquel momento (venta de carnes y cereales a los países europeos, principalmente Inglaterra, quienes a su vez proveían al mercado interno de productos manufacturados). Es en este contexto que la ciudad comienza a funcionar como centro privilegiado por su provechosa ubicación geográfica cercana al área portuaria más importante del país y, a su vez, por constituir el núcleo de una red ferroviaria en expansión (Cernadas de Bulnes et al., 2006). La ciudad, por su estrecha relación económico-social con su entorno regional, se convirtió a partir de entonces en un centro comercial, financiero, industrial y de servicios.

El progreso de la enseñanza primaria expresado en el crecimiento de escuelas primarias es otro signo de este desarrollo y progreso en la ciudad. Sin embargo, para seguir estudios universitarios los egresados se veían obligados a desplazarse a Buenos Aires y La Plata. La solución del problema requería de las autoridades nacionales la decisión de crear una universidad, sin embargo, fueron presentados distintos proyectos a lo largo de tres décadas hasta la definitiva instalación en 1946 del Instituto Tecnológico del Sur (Weinberg, 1982).

En 1940 una institución local, el Museo Social (filial del de Buenos Aires) tomó a su cargo, con un criterio práctico, la realización del pensamiento inspirador de aquellos proyectos. Luego de varios proyectos, dicho museo decidió crear la Universidad del Sur como organización privada, solventada por contribuciones privadas cuyos objetivos versaban en la difusión de la cultura, la investigación científica y la formación profesional y técnica atendiendo a las necesidades del entorno local y de la región, sobre todo en lo concerniente al aspecto económico. Se impuso un ambicioso lema donde se consideraba a esta universidad no como una Universidad más sino una Universidad Nueva (Weinberg, 1982).

Al cabo de casi dos años los organizadores advirtieron que, más allá de los subsidios ocasionales, era inevitable y necesario el apoyo del Estado. Por tal motivo, esta entidad privada sin fines de lucro debería incorporarse tarde o temprano a una Universidad Nacional si es que no alcanzaba ella misma a ser la base de una nueva Universidad

Nacional. Es así que en el año 1941 la Universidad del Sur comenzó a gestionar ante la Universidad Nacional de La Plata el establecimiento en Bahía Blanca de una Facultad de Ciencias Aplicadas, dependiendo de esa casa de altos estudios, que absorbería a la Universidad local. Las tramitaciones fueron oídas con interés por las autoridades platenses, que enviaron a Bahía Blanca dos comisiones para formar criterio acerca de la acción solicitada. De esos informes es que surge la fundación del Instituto Tecnológico del Sur (vinculado orgánicamente a la Universidad Nacional de La Plata) con una orientación que debería ser profesional, científica y cultural, orientado hacia las necesidades regionales y sin reiterar las carreras liberales tradicionales. Se establecieron los planes de estudios correspondientes a cuatro especialidades: química, ingeniería, agronomía y ganadería. Sin embargo, los sucesos políticos derivados de la asunción de un gobierno de facto en el país afectaron también la vida de los claustros universitarios, generando el alejamiento de las autoridades de la Universidad platense, tan identificadas con la iniciativa en gestión. Nuevamente se frustra la posibilidad de la tan esperada resolución del establecimiento del Instituto en Bahía Blanca (Weinberg, 1982).

Había que esperar hasta el 20 de febrero de 1948 para que se efectivice la instalación del Instituto. Quien asume el cargo de Rector interino es el doctor López Francés, quien se encargará de la organización del nuevo instituto (Guido, 1948). Contemplando los intereses del sur de la Provincia de Buenos Aires y de la Patagonia, la Universidad de La Plata le fijó un reglamento donde definió como sus finalidades primordiales la investigación científica y la formación profesional y técnica dentro del campo de las disciplinas tecnológicas y las ciencias aplicadas al comercio, la industria y la producción agropecuaria.

Desde 1946, con el ascenso del peronismo, la comunidad académica quedó dividida en dos sectores contrapuestos. Sus diferencias no eran en torno al perfil o funciones de la universidad o proyectos académicos, sino más bien a cuestiones de política nacional y partidaria. Estas discrepancias iban a marcar la vida universitaria de varias generaciones (Buchbinder, 2005). Estas cuestiones políticas, sobre todo desde 1952, absorbieron las energías de los sucesivos rectores e interventores del Instituto lo que determinó un creciente deterioro en las actividades académicas que casi se circunscribieron a nombramientos, licencias y renuncias.

Con el derrocamiento de Juan Domingo Perón por la “Revolución libertadora” de 1955 y el establecimiento de un gobierno provisional, se puso fin virtualmente a la existencia del Instituto Tecnológico del Sur ya que el nuevo gobierno nacional se propuso erigir una universidad en su reemplazo, se abrió así una nueva etapa en la vida nacional con repercusiones para el escenario universitario bahiense. En octubre de 1955 se formó una comisión local con el fin de promover una campaña popular “pro Universidad del Sur”. Ésta estaba integrada por representantes de distintos sectores de la comunidad (Colegio de abogados, Corporación del comercio e Industria, Federación Universitaria del Sur –FUS-, Asociación Ganadera, Asociación Intercooperativas, CGT, Mesa Regional pro Bahía Blanca y su zona, entre otros) que querían aprovechar el momento político para ejercer presión a favor del establecimiento de una universidad estatal en la ciudad (Cernadas de Bulnes et al., 2006).

La Universidad Nacional del Sur se crea por Decreto-Ley del Poder Ejecutivo Nacional el 5 de enero de 1956 sobre la base del Instituto Tecnológico del Sur (Decreto ley n°154, 1956). En el propio decreto de creación de la Universidad Nacional del Sur se reconoce al Instituto Tecnológico del Sur “una meritoria labor docente, destacándose por su especialización en materias de carácter técnico y económico vinculadas a las necesidades del vasto sur argentino, sin descuidar las exigencias de una cultura general” (Decreto ley n°154, 1956), lamentando que esa tarea se hubiera visto resentida por condicionamientos políticos imprevistos.

El interventor organizador designado en la Universidad Nacional del Sur, el profesor Vicente Fatone (notable filósofo argentino) se hizo cargo de la misma en enero de 1956. Fatone debía, por una parte, asegurar una fácil transición de las estructuras del ex Instituto a los objetivos de la nueva Universidad y, por otra, crear nuevas estructuras acordes con esos objetivos. A su vez, sostuvo que la función de la Universidad no debía ceñirse solamente a la formación de técnicos profesionales ya que se convertiría en simple transmisora de conocimientos;

sino que debía ser primordialmente una institución promotora de cultura, cuya acción contribuyera al acrecentamiento del saber y a la solución de los problemas de la sociedad que le había dado origen; y que debía constituir un organismo abierto que actuara continuamente sobre el medio y reciba de él incitación y estímulo. Estas teorizaciones de Fatone iban acompañadas de la acción práctica inmediata. Orientó a la Universidad hacia la labor creadora y la impregnó de un hondo contenido humanista.

El interventor dispuso organizar la Universidad sobre las bases del Instituto Tecnológico del Sur, tomando en consideración los tres institutos de investigación que lo conformaban (el Tecnológico, de Economía y de Humanidades) consagrados al estudio de problemáticas sociales, económicas, técnicas y profesionales propias de la región, y a su vez se dispuso a estructurar la universidad en departamentos de investigación de las disciplinas de mayor relevancia (Decreto Ley n° 154, 1956, art 5). Esta estructura permitía unificar la enseñanza de disciplinas afines dando una mayor cohesión y eficacia a la actividad docente. Esta casa de altos estudios fue la primera en Argentina en adoptar el sistema departamental, de larga experiencia en otros países. De este modo, se puso efectivamente en vigencia el viejo lema de 1940: “No es una Universidad más sino una Universidad nueva”.

Una vez terminada su gestión, Fatone dejó estructurada la UNS en sus aspectos básicos. Casi todas las resoluciones rectorales elaboradas por él contribuyeron a establecer la orientación moderna, científica, humanística y regional de la universidad. Su gestión se desarrolló hasta julio de 1957.

Durante la década del '60, Bahía Blanca vio complementado su perfil socioeconómico tradicional, con la inauguración del aeropuerto y el crecimiento de las empresas de carácter industrial. Eran tiempos de ascenso social. En este sentido, los estudios universitarios habían sido y eran un canal fundamental de movilidad ascendente, por la prosperidad económica tanto individual como de la ciudad. En este contexto la UNS se consolidaba como la institución educativa y cultural más importante de la región, acomodándose al medio y comprometiéndose con las demandas y necesidades de la localidad y la zona (Cernada de Bulnes et al., 2006).

## **VI. La departamentalización: una posibilidad para alcanzar los objetivos de ayer y de hoy**

En el artículo 5° del Estatuto de la U.N.S se establece:

La Universidad Nacional del Sur adopta como base de su organización académica y administrativa la estructura departamental. Esta tiene por objeto proporcionar una orientación sistemática a las actividades docentes y de investigación mediante el agrupamiento de disciplinas afines y la comunicación entre los docentes y alumnos de distintas carreras, brindando de esta manera una mayor cohesión a la estructura universitaria y tendiendo a lograr economías de esfuerzos y de medios materiales (Universidad Nacional del Sur, 2008, art. 5°, p. 1).

Se considera que esta estructura es fundamental para la enseñanza universitaria y para el mejor desarrollo de las actividades de docencia, investigación y extensión. Asimismo, la UNS es referenciada y ubicada dentro de las universidades del país que implementaron la organización por departamentos, como aquella que la conserva en su forma más pura (Ransan, 2013; Gómez 2021). Es la única que cuenta con numerosos departamentos cuya denominación hace referencia a la disciplina a la cual comprende y, en algunos casos, poseen institutos destinados a la investigación.

Tal como se ha hecho mención, en sus inicios la universidad estaba conformada sobre la base del Instituto Tecnológico del Sur y tres institutos de investigación. Permitiendo crear departamentos de investigación científica de las disciplinas consideradas fundamentales en esa época. Actualmente, la UNS está organizada en 17 departamentos, de los cuales algunos de ellos poseen sus propios Institutos de doble dependencia UNS-CONICET: Agronomía, Biología, Bioquímica y Farmacia (Instituto de Ciencias Biológicas y Biomédicas del Sur (INBIOSUR)),

Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingeniería de Computación (Instituto en Ciencias e Ingeniería de la Computación), Derecho, Economía (Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS)), Física (Instituto de Física del Sur (IFISUR)), Geografía y Turismo, Geología (Instituto Geológico del Sur (INGEOSUR)), Humanidades, Ingeniería (Instituto de Mecánica Aplicada), Ingeniería Eléctrica y de Computadoras (Instituto de Investigaciones en Ingeniería Eléctrica "Alfredo Desages" (IIIE)), Ingeniería Química (Instituto de Electroquímica y Corrosión), Matemática (Instituto de Matemática Bahía Blanca (INMABB)), Química (Instituto de Química del sur (INQUISUR) y Ciencias de la Educación, este último creado el 5 de noviembre de 2020<sup>5</sup>.

La organización departamental original fue ampliándose con la creación de departamentos y carreras de acuerdo a la realidad económica, social y política que atravesó Bahía Blanca y la región. Siempre sosteniendo la intención de formar a los estudiantes en profesionales capacitados y éticamente responsables, comprometidos con la sociedad y su desarrollo sustentable, priorizando la gratuidad y la equidad en el acceso a la enseñanza (Plan Estratégico, 2013, p.23). Intentando ser una universidad moderna y acompañar los cambios que trajo la globalización y las nuevas tecnologías en los últimos tiempos.

La Ley N° 24.521/95 sobre Educación Superior, en su artículo 3° establece que:

La educación superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático (Ley N° 24.521, 1995, art. 3°, p. 2).

En concordancia con dicha ley, el estatuto de la UNS en sus principios y fines en el Artículo 2° establece objetivos y funciones semejantes cuando menciona que: "La Universidad tiene como fin la formación integral de sus miembros, capacitándolos para el ejercicio de las actividades científicas y profesionales, e inculcándoles el respeto a las normas e instituciones de la Constitución Nacional" (Universidad Nacional del Sur, 2008, art. 2°, p. 1). Paralelamente menciona en su Artículo 3 que "Para lograr dicho fin debe ser una institución abierta a las exigencias de su tiempo y de su medio y propender a la conservación, transmisión y acrecentamiento del patrimonio cultural." (Universidad Nacional del Sur, 2008, art. 3°, p. 1). Y retoma en su Artículo 12 acerca de las funciones de docencia e investigación que "La docencia y la investigación se ejercerán orientadas hacia una dinámica armonía entre la búsqueda de la verdad y su transmisión, desarrollando la investigación y la enseñanza científica y técnica, pura y aplicada, asumiendo los problemas nacionales y regionales." (Universidad Nacional del Sur, 2008, art. 12°, p. 2).

Por otro lado, en el contexto social y político que se estaba viviendo, la UNS surge como un campo (Bourdieu, 1997), espacio social creado en torno a la valoración de determinados hechos sociales, a partir de la apropiación y producción de un capital común y a través de una lucha por esa apropiación, por parte de quienes se movilizaban para lograr estos objetivos (Colegio de abogados, Corporación del comercio e Industria, Federación Universitaria del Sur –FUS–, Asociación Ganadera, Asociación Intercooperativas, Confederación General del Trabajo –CGT–, Mesa Regional pro Bahía Blanca y su zona fundadores, profesores y alumnos, entre otros). Este campo se desarrolla a la vez como un campo de fuerzas y de luchas: de fuerzas ya que se impone todo el capital simbólico y cultural, y de luchas porque esos mismos agentes se enfrentan, con medios y fines diferentes, según la posición que ocupan dentro del campo, contribuyendo a conservar o transformar sus estructuras.

---

<sup>5</sup> El departamento de Ciencias de la Educación, fue creado bajo la resolución de la Asamblea Universitaria AU-09/20. Expte. -3241/15.

La elección por el modelo departamental, se ve reflejada en la tradición selectiva (Williams, 1980) por la que optan los sujetos encargados de la organización de la UNS, que nunca es arbitraria. De allí que, la universidad como institución educativa se encuentra implicada en relaciones de poder en las que se ponen en juego la legitimidad de determinadas prácticas, formas de conocimiento y versiones específicas del presente, pasado y futuro. En relación a lo anterior, se considera que desde sus inicios la UNS, ha sido resultado de una lucha de representación (Chartier, 1990), donde se han puesto en tensión los intereses de diversos grupos de poder (arriba mencionados) que ante la situación política por la cual atravesaba el país pretendían aprovechar ese momento para impulsar la iniciativa de una universidad nacional, donde lógicamente estuvieran plasmados sus intereses políticos y económicos.

Frente a estos ideales de universidad nueva, cabe plantearse si luego de 67 años la UNS ha avanzado en el cumplimiento y mejoramiento del desarrollo de los mismos y si se ha ocupado por fortalecer su impronta innovadora. Si se han dado continuidades o rupturas en su estructura organizacional inicial y la actual. A raíz del análisis realizado pareciera que se presentan continuidades y las razones esgrimidas para elegir dicha estructura se han sostenido en el tiempo.

## VII. Reflexiones

Partiendo de la idea de que la universidad posee complejidades y características propias, que posee una identidad construida socialmente que se crea y recrea a través del accionar de las personas que pertenecen a la misma (Claverie, 2013; Clark, 1991), se trata de indagar y describir la organización por departamentos de la UNS a partir de lo expresado en sus estatutos y resoluciones, desde el momento en que se proyecta su fundación.

A partir del estudio de caso realizado se encuentra evidencia de que el funcionamiento de la estructura departamental en la UNS, condice con los argumentos expresados en las propuestas fundacionales de los actores sociales originarios. Se observan en la práctica y funcionamiento de la universidad las ventajas de la departamentalización tales como: flexibilidad y optimización en el uso de recursos humanos y económicos, se evita la duplicación de trabajo a nivel administrativo, cada departamento tiene un director decano que gestiona las áreas disciplinares de las carreras que lo conforman junto a un consejo departamental y director de área, por lo que el poder y autoridad está distribuido entre los miembros de la comunidad universitaria favoreciendo la descentralización del poder en la institución aunque puede tender un nivel de poder relativo diferente entre los departamentos.

Los departamentos conforman la unidad básica operativa y el plantel docente que lo conforma ingresa al mismo rindiendo concursos y desarrollando su carrera docente e investigativa dentro de este. Asimismo, se favorece la investigación y el intercambio académico ya que están en contacto permanente con sus pares de la misma área y entre departamentos. Por su parte, los alumnos logran generar un sentido de pertenencia al departamento y a la carrera profesional que eligieron.

La trayectoria de la UNS ha sido reconocida en varias ocasiones y una vez más, ha logrado ser parte de un ranking mundial, el "Webometrics Ranking of World Universities", Este es el único ranking desarrollado por un organismo académico y científico (el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España), en lugar de una empresa o consultora. Según el mismo, la UNS ocupa el séptimo lugar a nivel país, mientras que a nivel latinoamericano está en el puesto 104, y en el 2035 a nivel mundial. El Webometrics lista más de 31.000 instituciones, lo que coloca a esta casa en el 5% más destacado del globo.

El desafío actual es diseñar nuevas formas de vinculación con la sociedad, contribuir a alcanzar los objetivos de calidad para la comunidad universitaria, equidad, competitividad e innovación permanente, sin dejar de lado el ejercicio de su función crítica. Para ello, la universidad tendría que evaluar y adecuar sus estructuras y modos de



funcionamiento. La gestión universitaria es un elemento fundamental para responder a los retos y demandas actuales por parte de la sociedad.

En consecuencia, podría pensarse que, aun conservando una de las estructuras departamentales más puras a nivel nacional, la UNS ha trabajado y continúa trabajando en pos de alcanzar los fines planteados en el artículo 2° y 3° de su estatuto, los cuales hacen referencia a la formación integral de sus miembros, propiciar su capacitación en vista del ejercicio de la profesión y de las actividades científicas como así también, lograr atender a las exigencias de su tiempo y su medio con el propósito de conservar, transmitir y acrecentar el patrimonio cultural.

## Referencias bibliográficas

Andersen, K. J. (1968). Ambivalent department. *Educational Record*, 49 (2), 206-213.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Sudamericana.

Buchbinder, P., y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino: 1983-2007*. Univ. Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional de Buenos Aires.

Cernadas De Bulnes, M. (2006) *Universidad Nacional del Sur, 1956-2006*. Ediuns.

Chartier, R. (1990). La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones. *Punto de vista*, 13(39), 43-48.

Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana–Azcapotzalco.

Claverie, J. (2013). La universidad como organización: tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión. *Gestión y Gerencia*, 7(1), 4-27.

Decreto ley n°154 de 1956. Poder Ejecutivo Nacional disponiendo la creación de la Universidad Nacional del Sur. 5 de enero de 1956. [https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto\\_ley-154-1956-194850/texto](https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto_ley-154-1956-194850/texto)

Follari, R., & Soms, E. (1981). Crítica al modelo teórico de la departamentalización. *Revista de la Educación Superior*, 10(1), 37.

García De Fanelli, A. M. (2005). *Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Miño y Dávila. Fundación OSDE

Gómez, A. (2021). La elección de la organización departamental en la Universidad Nacional de Luján. Una explicación desde su historia (1969-1979). *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 8(1), 70-84.

Guido, M. (1948). Proyecto de creación de la universidad nacional de la costa sur. A. *YGOBONE, Instituto Tecnológico del Sur. El Ateneo*, 177-187.

Ibarra, A. M. (1998). La departamentalización, contexto y concepto. *Revista Electrónica Sinéctica*, (12), 1-15.

Krotsch, P. (1993). La universidad argentina en transición: ¿Del Estado al mercado? *Revista Sociedad*, 3, 5-29.

Ley 24.521 de 1995. Ley de Educación Superior. 7 de agosto de 1995.

Lis, D. (2016). Creación de las universidades privadas en Argentina. En Gutiérrez, R. (2016) *Universidades problemáticas presentes*. (45-67). Ediuns

Macluf, J. E., Beltrán, L. A. D., y González, L. G. (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. *Ciencia administrativa*, (1).

Mastrocola, M. R. (2010). *Aportes para la búsqueda de modelos de organización académica flexibles*.

Mureddu, C. (1994). Educación y Universidad. *Revista de Estudios ITAM*, (39-40), 21-48.  
[http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositammx/files/039/039\\_040.pdf](http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositammx/files/039/039_040.pdf)

Obeide, S. (2020). Nuevos roles, nuevas identidades: ¿El nacimiento de un nuevo sector en las universidades públicas Argentinas?. *Integración y Conocimiento*, 9(1), 101-112.

Reynaga Obregón, S. (2010). La departamentalización: una reflexión. *Quaderns digital*.  
[http://quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_24/nr\\_285/a\\_3685/3685.htm](http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_285/a_3685/3685.htm)

Ransan, M. (2013). *Análisis de la estructura funcional y de gobierno de la Universidad Nacional de Luján* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Luján). REDIUNLu. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/1052>

Resolución de Asamblea Universitaria N° 09/20. Expte 3241/15.  
[https://servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/items\\_frame.asp?item\\_html=..\RESOLUCI\AU9A20.HTM&oper=B](https://servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/items_frame.asp?item_html=..\RESOLUCI\AU9A20.HTM&oper=B)

Ribeiro, D. (1970). *Propuestas: acerca de la renovación*. Universidad Central de Venezuela, Comisión de Autoestudio y Planeamiento.

Sautu, R. (2005). *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumiere.

Toribio, D. (1999). *La evaluación de la estructura académica*. CONEAU.

Universidad Nacional del Sur (7 de febrero de 2022). *La UNS certifica su posición destacada entre las universidades argentinas*.  
<https://www.uns.edu.ar/noticias/2022/6068#:~:text=A%20nivel%20latinoamericano%20la%20UNS,contexto%20universitario%20nacional%20y%20global>

Universidad Nacional del Sur. (2008). Primera parte: Principios y Fines. En *Texto Ordenado Estatuto de la Universidad Nacional del Sur*. (p. 1, art. 5°). UNS

Universidad Nacional del Sur (s/f). *Estatuto de la Universidad Nacional del Sur*.  
[https://servicios.uns.edu.ar/institucion/conc\\_nd/docs/estatuto\\_uns.pdf](https://servicios.uns.edu.ar/institucion/conc_nd/docs/estatuto_uns.pdf)

Universidad Nacional del Sur. (2013). *Plan Estratégico*  
[https://servicios.uns.edu.ar/institucion/conc\\_nd/docs/material/C182-M68.pdf](https://servicios.uns.edu.ar/institucion/conc_nd/docs/material/C182-M68.pdf).

Weinberg, F. (1982). *Documentos para la historia de la universidad nacional del sur*. Publitek S.R.L.

Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Ediciones Península.

Zamanillo, E. (1980). La organización departamental en las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 9(3), 35

**Fecha de recepción:** 11-07-2023

**Fecha de aceptación:** 14-11-2023



# Formación y profesión, desafíos para la Pedagogía y Didáctica Universitarias

## *Training and profession, challenges for University Pedagogy and Didactics*

Por Elisa LUCARELLI<sup>1</sup> y Claudia FINKELSTEIN<sup>2</sup>

Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2024). Formación y profesión, desafíos para la Pedagogía y Didáctica Universitarias. *Revista RAES*, XVI(28), pp. 45-63.

### Resumen

Este artículo presenta algunos resultados de una investigación, que desde el enfoque de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias, estudia las modalidades de formación en la profesión del futuro médico que se adoptan en un Hospital Asociado a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. A partir de encuadrar el proceso de conformación del campo mencionado, el artículo considera aspectos como, la profesión médica en su contexto histórico y actual, las características de la historia de la institución y de la cátedra en estudio, la historia institucional, las concepciones acerca de la formación del futuro médico y los aportes a la construcción su identidad profesional.

**Palabras Clave** Pedagogía Universitaria/ Didáctica Universitaria/ formación/ profesión/ identidad profesional/ concepciones acerca de la formación

### Abstract

This article presents some of the results of a research, which from the approach o Pedagogy and University Didactics, studies the modality of training in the profession of the future doctor that are adopted in a Hospital Associated with de Faculty of Medicine of the Universidad de Buenos Aires. From framing the process of shaping the mentioned field, the article considers the medical profession in its historical and current context, the characteristics of the history of the institution and the chair under study, the institutional history, the conceptions about the formation of the future doctor and the contributions to the construction of its professional identity.

**Key words** University Pedagogy/ University Didactics/ training/ profession/ professional identity/ conceptions about training

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras) y Universidad Nacional de Tres de Febrero (NIFEDE), Argentina / ORCID 0000-0001-7661-8550 / elucarel@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad de Buenos Aires (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras), Argentina / ORCID 0000-0002-7956-5682 / claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

## Una investigación en el campo de la Pedagogía y Didáctica Universitarias

Este artículo presenta algunos de los resultados de una de las investigaciones realizadas en el marco del Programa Estudios sobre el Aula Universitaria, perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Pretende aportar a la reflexión en torno al campo de la Pedagogía y Didáctica Universitarias haciendo foco en la formación de los futuros profesionales de la Medicina.

La formación de profesionales en el campo de la Salud ha sido recientemente objeto de estudios que posibilitaran conocer, desde distintas dimensiones, los procesos a través de los cuales esa formación se hace posible. Esta línea se articula con las preocupaciones propias del campo de la Pedagogía y Didáctica Universitarias que, desde mediados del siglo pasado, se centra en los problemas de aquel proceso formativo, de la enseñanza, de la evaluación y del currículum en esa institución.

El campo en sí se ha ido conformando en Argentina teniendo en consideración los principios político pedagógicos de la Reforma de 1918, propiciadora de nuevos impulsos de renovación institucional, afectando también la necesidad de transformar la vida en las aulas, interés que sigue vigente en la actualidad sin que se haya generalizado en sus concreciones. Sin desconocer este panorama, esos impulsos de transformación dieron lugar a innovaciones de carácter didáctico curricular; estas son comprendidas como procesos desarrollados en un contexto que da cuenta de la tensión del espacio micro y macro-institucional (Braga, Genro y Leite, 1997), expresando una *ruptura* con la rutina en las aulas, a la vez que son propiciadas por acciones *protagónicas* por parte de quienes las llevan a cabo (Lucarelli, 2009).

Esta situación en la actualidad permite vislumbrar la complejidad del campo <sup>3</sup> en el que se debaten perspectivas ligadas a una mirada tecnicista con otras que se orientan por lineamientos fundamentados críticos (Lucarelli, 2009). La Didáctica Universitaria, considerada como una disciplina específica dentro del área didáctica, tiene *saberes* y *zonas de contacto* (de Sousa Santos, 2004) y diferencias con las Didácticas Profesionales, en sus dos vertientes, francesa y anglosajona, (Lucarelli, 2022), habiendo hecho hincapié esta última en el Campo de la Salud desde comienzos del siglo XX con el Informe Flexner.

La Didáctica Profesional desarrolla las propuestas enfatizando secuencias de acción (en la mayoría de los casos relativamente fijas), derivadas de la observación de los comportamientos de quienes ejecutan la actividad, sin detenerse en la consideración de los contextos sociales e institucionales. Por su parte la Didáctica Universitaria encuentra su raigambre en el campo didáctico, por lo que sus problemáticas y su mandato social corresponden a los propios del sistema formal de educación; problemáticas que articulan el campo educativo con la estructura social, en sus múltiples dimensiones políticas, económicas, culturales, institucionales. Estas, definen la esfera de acción de la disciplina otorgando sentido a la búsqueda de soluciones eficaces y eficientes para la formación de las mayorías, tendientes a la incorporación, retención y graduación de sectores sociales históricamente ausentes en las instituciones.

Los resultados de la investigación que aquí se presentan, se ubican en esta área disciplinar como parte del campo pedagógico y didáctico universitario, en tanto recorta para esta comunicación la enseñanza y la evaluación en la formación de grado de los médicos. En esta oportunidad, esta comunicación se centra en

---

<sup>3</sup> El campo, complejo por sus objetos y por las perspectivas que intentan comprenderlo, tiene distintos matices semánticos y epistemológicos en América Latina según los contextos. En Brasil se lo reconoce como Pedagogía Universitaria, acentuando su carácter interdisciplinar, y considerando como sus objetos, la enseñanza el aprendizaje y la evaluación (Leite, 2006). En Argentina y en otros países de la región como México, Colombia, Uruguay, esos son los objetos de estudio de la Didáctica Universitaria, reservando para la Pedagogía la centración en la formación (Lucarelli, 2009, 2011)

El equipo que ha llevado a cabo este estudio ha desarrollado, a través de tres décadas, investigaciones en este campo<sup>4</sup>. En los últimos años este equipo<sup>5</sup> ha centrado su preocupación en los procesos formativos que se desarrollan en las carreras de grado del campo de la salud, avanzando en el conocimiento de estilos docentes, formas de articulación teoría práctica, estrategias de enseñanza y evaluación innovadoras que llevan a cabo los docentes en distintos momentos del trayecto. Estas construcciones han permitido avanzar, en la actualidad, en el planteamiento de nuevos interrogantes que orientan a indagar sobre cuáles son los modelos profesionales que se ofrecen para identificación de los estudiantes, cómo estos se manifiestan en los espacios de desempeño profesional correspondientes a los servicios de salud donde los estudiantes concurren, quiénes se consideran formadores dentro de los integrantes de los equipos profesionales de esos servicios y cuáles son las estrategias de enseñanza y evaluación que se pueden reconocer en los dispositivos de acompañamiento facilitadores de la articulación teoría – práctica que se implementan.

---

<sup>4</sup> *Proyectos aprobados y financiados por el Programa UBACYT:*

- Innovaciones curriculares para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria
- La innovación en el aula universitaria.
- Los espacios de formación en la práctica profesional en cátedras que innovan
- La construcción de una propuesta didáctica para la enseñanza de la Biología
- Los espacios de formación y la articulación teoría-práctica en cátedras innovadoras de la UBA: el proceso de constitución de Didácticas específicas universitarias” (UBACYT F119)
- Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires: aprendizajes iniciales, propuestas curriculares y dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación en el marco de la articulación teoría-práctica
- Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires: el caso de Odontología.
- La construcción de Didácticas específicas en la universidad: la articulación teoría práctica en los espacios/ciclos de formación para la práctica profesional: La enseñanza de aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la UBA localizadas en instituciones de salud, justicia y del área agronómica.
- La enseñanza de aprendizajes complejos de la práctica profesional en las Carreras de grado de la UBA localizadas en instituciones de salud: el caso de Medicina.
- La articulación teoría – práctica en los diferentes tramos de formación de grado y la construcción del campo de la Didáctica Universitaria según áreas profesionales específicas

*Proyectos aprobados y financiados por UBA y CAPES –Brasil:*

- Innovaciones, Políticas Universitarias y Formación, con la participación de seis universidades argentinas (UBA; UN Córdoba y UN Tucumán) y brasileñas (UNISINOS, UFPel y UFSC)
- Políticas de educación superior: innovaciones y evaluación como factores de calificación de prácticas pedagógicas y de la formación docente.
- Calidad de la educación superior, discursos, políticas y prácticas que impactan en el mejoramiento de la calidad de la educación superior en tiempos de democratización y expansión

*Proyectos aprobados y financiados por MERCOSUR:*

- PPCP 003/11 (SPU\_CAPES) Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y el desarrollo de profesional docente
- Proyecto NEIES-MERCOSUR (2015-2017). Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación
- Proyecto NEIES-MERCOSUR (2023-2024). Políticas y encuadres de la formación en la práctica profesional del futuro graduado en el nivel superior de enseñanza en el campo de la salud.

<sup>5</sup> Actualmente el Programa está dirigido por Claudia Finkelstein y componen el equipo Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Patricia Del Regno, Mercedes Lavalletto, Walter Viñas y Gladys Valado como adscripta al mismo.



La investigación que presentamos se propuso comprender – en términos generales - las modalidades de formación en la profesión del futuro médico que se adoptan en un Hospital Asociado a la Facultad de Medicina de la mencionada Universidad, con la intención de poder generar conocimiento acerca de los procesos de enseñanza que los docentes responsables de un espacio curricular externo a la sede Facultad destinado a la formación en la profesión, llevan a cabo.

La investigación se planteó los siguientes objetivos:

- Comprender el estilo docente manifiesto en las prácticas de enseñanza de los profesionales que asumen tareas de formación en la profesión en el último año de formación en uno de los ejes disciplinares
- Identificar las peculiaridades de las estrategias didácticas de enseñanza y evaluación desarrolladas en pos de la formación profesional en el último año de formación en uno de los ejes disciplinares
- Reconocer las instancias de acompañamiento docente facilitadoras de la articulación teoría-práctica en la formación de la práctica profesional. Llevadas a cabo en el último año de formación en uno de los ejes disciplinares
- Consolidar los marcos teóricos del campo de la Didáctica Universitaria, centrada en la articulación teoría-práctica.

Por un lado, partimos del supuesto que la articulación teoría- práctica es un elemento clave en los procesos de formación en la profesión. En este sentido se analizaron las propuestas formativas para ver cómo se desarrolla esta articulación visibilizando los diferentes niveles en que se expresa. El otro supuesto refiere a que la formación en la profesión requiere de aprendizajes complejos que se van articulando progresivamente. De este modo, se hizo foco en los dispositivos pedagógicos que tienen por objeto la formación en este tipo de aprendizaje en el espacio curricular que fue objeto de la indagación.

Asimismo, los docentes que desarrollan acciones de enseñanza tendientes a la formación en la profesión operan como modelos de identificación de los estudiantes. De ahí la pretensión de reconocer estos modelos y su incidencia en los estudiantes.

En esta oportunidad presentamos algunos resultados de la investigación desarrollada en la cátedra de Pediatría del Hospital Garrahan, que es una institución asociada<sup>6</sup> a la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.

Metodológicamente la investigación se desarrolló con una lógica de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2023) orientada hacia la *comprensión de los significados* de las prácticas que desarrollan los docentes universitarios cotidianamente en sus espacios de trabajo. Como técnicas de recolección de datos empíricos recogidos en el trabajo en terreno se realizaron 28 observaciones de las clases desarrolladas en los espacios teóricos y prácticos durante todo el período lectivo del año 2019 (entre marzo y noviembre), y se llevó a cabo una entrevista al Profesor Titular de la cátedra. Estaba previsto la realización de otras entrevistas a otros informantes clave, pero dada emergencia derivada de la pandemia COVID 19, esto resultó imposible. Tampoco pudieron administrarse las encuestas de opinión a los estudiantes.

Se realizó un análisis documental de todos los materiales producidos por la cátedra (programación, casos clínicos a trabajar por los estudiantes, otros materiales) y del Plan de Estudios vigente al momento.

En cuanto al proceso de análisis y sistematización de la información se realizaron diferentes instancias: análisis individual y colectivo (por parte de los investigadores); triangulación de los datos, provenientes de las distintas fuentes (observaciones y entrevistas) e instancias participativas de retroalimentación realizadas conjuntamente con el equipo de investigación y los equipos docentes.

---

<sup>6</sup> La Figura del **Hospital Asociado** fue creada en 1990 por la Facultad de Medicina para profundizar la descentralización de la enseñanza en las Unidades Docentes Hospitalarias (UDH) con el objeto de conformar centros de Educación Médica con autonomía creciente.

En cuanto a la modalidad general de funcionamiento de esta asignatura, los estudiantes tienen la oportunidad de participar de clases teóricas y realizar prácticas de distinto nivel de complejidad en los distintos ámbitos de la sede hospitalaria.

Cursaron esta asignatura al momento de realizar el estudio alrededor de 40 alumnos que se encontraban en el tramo final de su formación, es decir, estaban cursando el Ciclo Clínico o el Internado Anual Rotatorio<sup>7</sup> donde los estudiantes realizan sus Prácticas Finales Obligatorias<sup>8</sup>. Se desarrolla durante 10 semanas y comprende el 25 % del tiempo total del Internado Anual Rotatorio.

El equipo docente de la cátedra está conformado por un Profesor Titular<sup>9</sup>, cinco docentes rentados y alrededor de treinta docentes ad-honorem.

Presentamos a continuación algunos resultados de nuestra investigación. Hemos seleccionado en esta oportunidad las siguientes dimensiones: *la profesión médica, contexto histórico y actual, la historia institucional, concepciones acerca de la formación y aportes a la construcción de la identidad profesional del futuro médico*. Estas dimensiones de análisis se fundamentan en concebir a la Didáctica y Pedagogía Universitarias desde la perspectiva fundamentada crítica<sup>10</sup>. Dentro de este encuadre teórico resulta fundamental la comprensión de las perspectivas social e institucional que enmarcan nuestro particular caso en estudio.

### **La profesión médica, contexto histórico y actual**

Como es sabido la institucionalización de las profesiones liberales ha hecho posible el desarrollo de sistema profesional con dos orientaciones complementarias: las profesiones eruditas o académicas, centradas en la investigación y la transmisión de sus resultados a las nuevas generaciones, y las profesiones aplicadas.

La profesión médica es definida, desde el mismo sector, como grupo social integrado por médicos que ejercen los valores inherentes a la misma, es decir el conjunto de principios que hacen al profesionalismo. Este se precisa en función de la relación que se establece con la sociedad, y en la actualidad se reconoce a través de cuatro características: el conocimiento médico en función del binomio salud-enfermedad, el control de la organización del trabajo, la organización profesional con capacidad reguladora especialmente sobre la formación, y el código ético que rige sobre la actuación profesional (Pardell, 2006).

En este entorno adquiere un significado especial la incorporación de nuevos integrantes a la profesión. *“Elegir una profesión significa iniciar un proyecto de vida, desempeñar un papel útil en la sociedad en que se vive, así como darle sentido y recompensa emocional a la vida individual, por contribuir, desde la profesión, a una mejor calidad de vida en general”* (Villamil Pérez, R: 2005: 15).

La elección de la profesión médica, reconocida históricamente junto al derecho como una profesión aplicada, no es la excepción en cuanto a su función definitoria en cuanto a la identidad de los sujetos. De allí la importancia que adquiere el análisis del proceso de esa construcción y de las modalidades que asume en las instituciones responsables de su formación. En este sentido, la formación del médico, tal como lo determina su Plan de estudios,

---

<sup>7</sup> El Plan de Estudios de la Facultad de Medicina está conformado por el Ciclo Básico Común (6 materias) más tres ciclos: el ciclo biomédico (que se cursa en el ámbito de la Facultad de Medicina), el ciclo clínico y el Internado Anual Rotatorio.

<sup>8</sup> La Práctica Final Obligatoria consta de 6 rotaciones básicas (clínica, pediatría, tocoginecología, cirugía, salud mental y APS) y 4 semanas de módulo específico y 4 semanas de curso de residencia o segundo módulo específico.

<sup>9</sup> Pediatría como asignatura puede ser cursada por los estudiantes en 56 UDH, que se dividen en cuatro áreas geográficas. El Profesor titular de esta asignatura en el Hospital Garrahan es también el coordinador de todas las UDH de Pediatría del Area Sur.

<sup>10</sup> La perspectiva fundamentada (Candau, 1995) y fundamentada crítica (Lucarelli, 2009), sostiene que la Didáctica Universitaria aborda sus problemas desde un encuadre multidimensionado, en el que intervienen, junto a componentes educativos, los sociales, políticos, económicos, culturales, subjetivos (Lucarelli, 2023).

se desarrolla en la Universidad de Buenos Aires a través de dos instancias: una primera etapa que se lleva a cabo en la institución sede, Facultad de Medicina, centrada en la enseñanza del corpus teórico de base, y una segunda en la que se introduce al estudiante en los aspectos prácticos, en los secretos de la profesión, y que tiene al hospital como su *territorio* (Da Cunha, 2010)<sup>11</sup>. La medicina deposita en el hospital el primer contacto del estudiante con pacientes, dando así lugar a la construcción de los aspectos más complejos de ese proceso formativo, ya que junto al dominio de formas de operar, destrezas técnicas, fundamentos cognoscitivos, y formas de razonamiento específicas para la toma de decisiones, se da el proceso de socialización dentro del conjunto de valores éticos del quehacer profesional. (Villamil Pérez, R: 2005, 19). A través de este proceso el estudiante de medicina va definiendo su relación como sujeto y objeto del mundo profesional, en el reconocimiento de cómo percibe la sociedad al cuerpo humano, la salud y la enfermedad en un momento histórico determinado, entendiendo que esos son conceptos dinámicos, productos de la cultura de cada tiempo. La concepción de salud y enfermedad, que es el objeto de la práctica médica, es un asunto de consenso social, por tanto, diverso, así como lo es la forma de ejercer esta profesión. (Estrada Correa, 2005).

Un recorrido por la trayectoria histórico social de la profesión médica permite considerar cómo han ido deviniendo estas concepciones que hacen al sostén de distintas formas de práctica profesional a lo largo del tiempo. Los griegos, que afirmaban un mundo en equilibrio en todos los aspectos de la vida, entendían a la salud como armonía entre cuerpo y alma, y hacia ella dirigían la actividad profesional, como medio apropiado para mantenerla y restaurarla. Durante la Edad Media la formación médica se daba en los monasterios, donde los médicos eran monjes; no es sino hasta el siglo XII que surge la primera Escuela de Medicina en la Universidad de Salerno, en donde los monjes compartían con laicos esa práctica, la cual es regulada por primera vez en Europa. Hasta el siglo XVII la iniciación en la profesión era legitimada por el propio gremio; es interesante observar que esa iniciación *“comprendía un conocimiento de los textos y de la expedición de recetas...esto era lo que lo autorizaba como médico y no las experiencias que hubiera adquirido”* (Estrada Correa, 2005: 54)

A finales del siglo XVII la medicina, de naturaleza individualista hasta entonces, pasa a ser de índole social, ya que la autoridad médica deviene en autoridad social al considerarse que todo el entorno se convertía en objeto de la medicina, surgiendo el *hospital* como aparato de medicalización colectiva. A la vez la biología pasó a ser la ciencia más reconocida, construyendo un discurso universal sobre lo viviente, y por tanto también sobre lo social. Este modelo biomédico, vigente en forma generalizada en la actualidad, entiende a la enfermedad en términos físico-químicos dentro de una perspectiva propia de la racionalidad técnica (De Asúa, 1986)

Al mismo tiempo en el hospital surge el ritual de la visita a las salas, donde el maestro médico y sus discípulos estudiantes, junto con las enfermeras, acuden a la cama del enfermo, para observar, diagnosticar, registrar y recetar.

El *hospital* fue en sus inicios institución de asistencia a los pobres y, a la vez, de aislamiento y reclusión de enfermos, de manera de proteger a los otros del peligro de la enfermedad. Con la Medicina de la Modernidad la enfermedad ya encuentra su *territorio*, donde cada patología tiene una localización y donde los enfermos pueden ser individualizados, clasificados y distribuidos, de manera de poder ser controlados (vigilados en términos de Foucault) y ser objeto de un registro minucioso de lo en ellos visible, de la evidencia. Es en el siglo XVIII que el hospital, con sus registros cotidianos, es un instrumento no sólo terapéutico sino también de preparación de profesionales, siendo su dimensión esencial la clínica. *“El hospital...reemplazó a los textos como fuente del saber médico, para constituirse en el sitio más importante de formación médica, hasta nuestros días”* (Estrada Correa, 2005: 60).

---

<sup>11</sup> En el contexto de este trabajo se toma *territorio* en el sentido que le da Da Cunha, esto es incluyendo en la definición relaciones de poder: “El territorio tiene una ocupación y esta revela intencionalidades...En esta perspectiva no hay territorios neutros. La ocupación de un territorio se da en la confrontación entre fuerzas”. Y agrega esta definición.: “López (2007, p.80) afirma que el *territorio es, así, un espacio mediado por las representaciones construidas por un determinado grupo al establecer un poder frente a otro y que se apropia del espacio como forma de su expresión y proyección.*” Da Cunha (2010: 55).

Los grupos de estudiantes del Ciclo Biomédico que se forman en el hospital tienen la posibilidad de tomar parte de las actividades cotidianas de los médicos. Estos se articulan en un conjunto social que Wenger (2001) denomina *comunidades de práctica*, esto es comunidades creadas con la intención sostenida de lograr una empresa compartida y que sostiene una práctica determinada, producto de un aprendizaje colectivo (Wenger, 2001, p. 69). Como características de esas prácticas se destacan su posibilidad de proporcionar soluciones a conflictos generados institucionalmente, de sustentar una memoria colectiva, y, en especial, de *ayudar a los principiantes a incorporarse a la comunidad participando de su práctica*. Si bien los estudiantes de grado (como sujetos en formación en la profesión) se definen a partir de desempeñar un rol diferente al de los profesionales médicos, el hecho de compartir el desarrollo de actividades con pacientes en el ámbito hospitalario, les abriría la posibilidad de dar un primer paso hacia su entrada en esa comunidad de práctica.

En la actualidad se han levantado, desde las orientaciones que propician la atención primaria de la salud, críticas importantes a la enseñanza hospitalaria, centradas principalmente en el hecho que esta no facilita al estudiante contactos con la comunidad en la cual en el futuro desarrollará su actividad profesional. El estudiante que se forma en hospitales, se afirma, atienden pacientes ya admitidos en los hospitales, desarrollándose así una visión atípica y especializada de la medicina (Harden, Sowden, y Dunn, 1984), más centrada en la enfermedad que en la salud y su prevención. Quedan por fuera las condiciones de vida cotidiana de los pacientes, los aspectos sociales y económicos de las enfermedades, tal como podrían manifestarse en las prácticas que se desarrollan en los centros comunitarios, clínicas barriales o rurales.

La posición es otra por parte de quienes sostienen la importancia de desarrollar la enseñanza en el ámbito de los hospitales: además de señalar la complejidad que implica la organización de instancias de formación en esos centros, advierten sobre el riesgo de que asuman tareas de enseñanza médicos sin experiencia como docentes, y con escaso conocimiento de la estructura curricular de la carrera.

Estas dos visiones acerca de dónde y cómo introducir al estudiante en los secretos de la profesión médica, coexisten en la actualidad, y atraviesan las prácticas docentes.

### **Acerca de la historia de la institución y de la cátedra**

El interés que para este equipo de investigación reviste la historia institucional tiene que ver con que la representación acerca del origen y de ella misma que opera como estructurante tanto del funcionamiento de la institución, como de los resultados en términos de formación que adquieren los estudiantes. La historia institucional, desde esta perspectiva, no remite al relato objetivo de los hechos, tal cual han sucedido, sino a como es percibida por los sujetos; esto significa que es en realidad una trama de historias que se unifican en una versión: la historia de la institución, la historia de quien la relata, etc.

El hospital Garrahan, fue fundado en 1987. Sin embargo, el proyecto que le dio origen surge en 1969, cuando un grupo destacado de médicos pediatras del Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez, encabezados por el doctor Carlos Gianantonio, elaboró un programa médico para un nuevo modelo de establecimiento pediátrico.

Outomoro (2010) señala que entre 1929 y 1973 se produce un cambio en el modelo de la Medicina que trajo aparejado las siguientes consecuencias:

hospitalización de la medicina, especialización y superespecialización médica, eclipse del médico como profesional liberal, y mutación del enfermo o paciente por el consumidor. Los hospitales dejan de ser instituciones de caridad para convertirse en el alma de la actividad médica. Ya no son instituciones marginales, sino el epicentro de la vida social, a tal punto que se nace y se muere en el hospital. El médico deja la actividad privada del consultorio y pasa a ser un asalariado del hospital. Allí también se centra la actividad formativa del futuro profesional y la investigación (p.138)

El entrevistado así lo expresa:

*(...) en ese momento la idea era que el Hospital atendiera, atendiera y atendiera y tuviera números que mostrar a las autoridades, lo que en ese momento llamaban "Producción", como si fuera una fábrica. (Entrev. PT 28/11/2022)*

Este nuevo modelo se representa como una pirámide cuya base es el primer nivel; la zona media representa la atención médica tradicional en el hospital, y el vértice corresponde a la atención terciaria superespecializada o de alta complejidad (Outomoro, 2010).

Es así que surge como un hospital del tercer nivel de atención, de referencia nacional, cuyo objetivo fundamental es la asistencia de la alta complejidad pediátrica, aunque no rechaza la consulta espontánea.

Es una institución autárquica, con una doble pertenencia jurisdiccional, del Ministerio de Salud de la Nación y del Ministerio de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; ambas jurisdicciones participan igualmente en su financiamiento y en su conducción. Expresa un modelo de organización alternativos, caracterizado centralmente por el funcionamiento autárquico y con participación de la comunidad, el horario de atención extendido, la dedicación exclusiva de la conducción, la autogestión del arancelamiento a las obras sociales, la capacitación asistencial y gerencial permanentes, la enfermería con formación universitaria y acciones de promoción y protección de la salud en terreno (Arce, 1985; O' Donnell, 1995).

*Había que producir y el producir se medía en número de operaciones, de consultas, tiempos asignados, crecimiento del personal. Toda una cuestión muy tecnocrática que estaba de moda en esa época en aquel momento venían de España grupos de calidad y estaba todo muy inmerso en esa ideología, donde las personas tenían que desarrollar ciertas competencias y sobre todo integrarse a grupos de calidad. (Entrev. PT 28/11/2022)*

Los cambios centrales en las concepciones tradicionales de un hospital fueron una estructura edilicia y un modelo de organización imaginados para una asistencia interdisciplinaria e interespecializada (Dal Bó, 1989) y un nuevo lugar para el clínico pediatra, como *coordinador de especialistas*.

Fernández (1994) afirma que la creación de una institución implica desprendimiento, ruptura con lo conocido. Como institución social, el hospital es portador de un mandato social genérico y los fundadores son en general, revestidos de gran poder. En ese mandato conviven contradicciones relacionadas con el mandato social y aquellas que expresan diferentes posiciones respecto a las características que debe asumir el establecimiento.

En el caso que nos ocupa, el modelo, sustentado por el equipo fundacional —constituido por clínicos pediatras, algunos de los que además eran sanitaristas— se basaron en el ideal de un clínico con "suficiente capacidad de globalización del paciente, que sea un nexo calificado entre la persona enferma, la familia y las distintas visiones parciales" (Dal Bó, 1989, p. 36).

Sin embargo, y paradójicamente, todos los profesionales que dieron cuerpo al trabajo en las nuevas condiciones, provenían y se habían formado en hospitales que trabajaban con los modelos tradicionales, y no tenían experiencia en la construcción de equipos interdisciplinarios.

Schejter (2010) afirma que ese momento inicial, el clínico – pediatra debía asumir un rol fundamental generando acuerdos de participación entre los profesionales de distintas especialidades para conformar un equipo de trabajo; pero al mismo tiempo se sostenía que no debía invadir el campo del saber médico especializado. En la práctica, la apertura del Hospital y la inclusión de un gran número de profesionales, facilitó diferentes concepciones del trabajo interdisciplinario, con una mirada global y a la vez en profundidad de los pacientes, que entablaron un diálogo con la concepción fundacional.

Por primera vez surge un proyecto diseñado para un establecimiento sanitario donde el protagonista no es más la figura del médico sino la organización de la asistencia, lo que permitía una mirada global del paciente (Arce, 1985).

Esta nueva organización requirió de una nueva forma de vinculación entre las especialidades médicas y los clínicos pediatras abonada por el inmenso desarrollo de la Medicina durante los últimos veinte años unido a la asistencia interdisciplinaria (Schejter (2010).

Así lo expresa un entrevistado:

*Muchísimas universidades del interior piden rotar por la cátedra para hacer el internado anual rotatorio, que son las prácticas finales obligatorias de la ley universitaria. Eso interesa mucho y en cierto modo alegre y en cierto modo no, porque cuando un chico pide rotar por el Garrahan para hacer una práctica final obligatoria, en algunos casos está muy bien justificado y en otros casos significa un amor por la alta complejidad en un país como el nuestro, en el cual uno preferiría que quisieran rotar por áreas básicas o por hospitales de mediana complejidad porque para hacer alta complejidad siempre hay tiempo, pero, a mi criterio, hay que empezar por formarse en hospitales generales y después ir a la alta complejidad.*

(...)

*Es difícil la interdisciplina. Todos hablamos de la interdisciplina, pero la práctica de la interdisciplina no es sencilla porque es poca la gente que adhiere a la interdisciplina tratando de entender la mirada del otro, en general va con sus valores y trata de imponerlos, con lo cual se hace muy compleja la situación. (Entrev. PT 28/11/2022)*

Esta vinculación también se pone de manifiesto en la enseñanza:

*Pienso que lo mejor es que los teóricos los dé un clínico porque la visión del especialista es muy distinta de la visión del clínico. Por ejemplo, el diabetólogo da una clase de diabetes y empieza con la clasificación nueva de la diabetes, lleva veinte minutos de clase para las múltiples clasificaciones de las nuevas diabetes. Lo que quiero es que el médico generalista sospeche la diabetes en el lactante o en el niño pequeño, que no es tan fácil y muy distinta a la del adulto. Eso es lo importante. Pero el especialista tiene una visión desde una mirada distinta, porque en la Medicina, como en todas las disciplinas, existen infinitas miradas. Uno puede mirar desde la atención primaria, desde la complejidad... (Entrev. PT 28/11/2022)*

Dal Bó, 1989 sostiene que el Hospital Garrahan surge al mismo tiempo con la intención de desarrollar programas de docencia e investigación acordes con su nivel de complejidad.

Sin embargo, el profesor entrevistado afirma:

Fue muy curioso porque cuando hice la entrevista para ingresar al Hospital, el concurso, uno de los que me tomaba entrevista me dijo: -Mire, a usted le gusta la docencia, pero acá no se viene a hacer docencia sino asistencia porque hay que poner este hospital en el mapa de la Argentina- (...) Docencia e investigación eran un proyecto a futuro. (Entrev. PT 28/11/2022)

### *La cátedra y su historia*

Todo fenómeno institucional es productor de subjetividad. Las organizaciones son sistemas culturales, simbólicos e imaginarios (Enriquez, 2002) que se presentan en forma global ante sus miembros e intentan imprimir su impronta distintiva en el cuerpo, pensamiento y psique de cada uno de los miembros que las integran.



Enriquez (2002) plantea que toda institución para poder perpetuarse necesita de un orden que legitime su existencia que se traduce en un relato, que es un relato mítico que habla del origen de la comunidad. Los mitos refieren a la historia sagrada que se dio en el comienzo del tiempo. Se caracteriza por posibilitar el encantamiento de quien lo escucha, provocando un proceso de comunicación afectiva que se traduce en la conformidad de quien lo escucha con lo evocado en el relato. El mito es creador de un lazo social. Por otro lado, expresa de manera accesible el sistema conceptual que permite a los miembros de la institución pensarla de manera común.

Cuando un grupo/organización/institución se constituye se instaura un mito.

El mito de la fundación de la cátedra es relatado por el profesor Titular:

*veníamos del Hospital de Niños y un grupo menor de los que veníamos del Hospital de Niños, veníamos de la carrera (...) Entiéndase que en ese momento el Hospital no existía. El Garrahan tenía que nacer, desarrollarse y ser una referencia como es actualmente...*

*Nosotros éramos como personajes simbólicos. El Hospital sabía que éramos UBA, pero básicamente éramos médicos del Hospital que teníamos un hobby que era la UBA que se aceptaba como algo que no era demasiado malo. (Entrev. PT 28/11/2022)*

Las instituciones son productos instituidos que son precedidas por un proceso de constitución. Se institucionalizan, tienen un momento de origen, que puede resultar difícil de establecer. Este inicio, se reinventa desde el presente, se constituye en imaginario retrospectivo que conforma la “mitología de los orígenes” (Garay, 1994) que tiene valor simbólico para los sujetos que lo inventan y reinventan. Asimismo, siempre supone otras instituciones que le sirven de plataforma de despegue, es decir, subsume a otras, desplaza, reabsorbe; nace y se institucionaliza en oposición o complementariamente a otras instituciones.

El proceso de institucionalización, deja sus marcas en las estructuras, en la dinámica, en las prácticas, en los logros y fracasos, en los conflictos al interior de la organización, en cada establecimiento. *Produce y es producida por luchas de fuerzas, movimientos, mutaciones y transformaciones de sus características* (Garay, 1994: 3). El entrevistado refiere:

*En ese momento, la cátedra no tenía un espacio físico, o sea que la conducción se realizaba en un espacio... Yo era jefe de una unidad de internación y mi escritorio era la cátedra y ahí nos reuníamos y teníamos toda la parafernalia. Y en ese momento se designó a un profesor titular, que no era yo, en función de que había que cubrir el cargo, pero la cátedra la manejábamos, yo y la doctora M que me secundaba en esa tarea. (Entrev. PT 28/11/2022)*

Interesa destacar que no podemos hablar de historia de la cátedra en tanto quien la relata ha realizado un proceso de selección de sucesos cuyos criterios se encuentran regidos por la lógica de la subjetividad y no por la del ordenamiento objetivo de los mismos. Se trata de la historización de la institución y de la propia historia. Es una construcción del pasado, como de la realidad actual, son sucesos reconocidos en tanto son significativos. La significación se construye a su vez por las relaciones que se le atribuyen a un suceso con lo que pasó antes o con lo que puede suceder después. Tanto en el plano de la historia, en tanto ordenamiento objetivo de acontecimientos, como en la historización, ordenamiento subjetivo de los acontecimientos, lo que interesa es el “sentido” de los sucesos en su relación con los contextos que los producen (historia) y el sentido del reconocimiento y la significación de esos sucesos en relación con la subjetividad.

Hassoun, J. (1997) sostiene que el tiempo histórico se refiere tanto a los hechos que sucedieron como al tiempo de las narraciones que dan cuenta de esos hechos atravesados por el olvido y la memoria. Este es el tiempo que llamamos historia y que necesita de una transmisión que realiza un narrador. Aquí un testimonio de un narrador:

*Fuimos creciendo paulatinamente y el Hospital fue entendiendo que era importante la relación con la universidad. En un principio esto significó que se iniciaron dos o tres carreras universitarias de posgrado en algunas disciplinas. Ese fue un momento clave porque, al Hospital, los posgrados en asignaturas que tenían que ver con la asistencia y que, claramente, prestigiaban al Servicio porque había demandas desde el exterior de muchos médicos que querían formarse en una especialidad. Eso abrió los ojos de las autoridades en el sentido de “parece que la universidad tiene importancia” (...) y creo que recién ahora están entendiendo que tiene que algo que ver con la vida hospitalaria, siempre fue visto como una cuestión menor. (Entrev. PT 28/11/2022)*

Estos acontecimientos implicaron no sólo el inicio del reconocimiento de la función docente en el Hospital, sino que significó para sus miembros una doble pertenencia: al Hospital y a la Universidad.

Fernández (1994) plantea que el establecimiento de pertenencia es para los individuos que los conforman - y aunque de distinta manera para los que sin pertenecer conocen su existencia - un objeto de vinculación y representación. Se habla en general de pertenencia en dos dimensiones.

Desde el punto de vista formal el sujeto establece con la institución una relación basada en el rol. Este rol significa una posición en el sistema de poder; le otorga determinado grado de discrecionalidad y le exige algún monto de enajenación.

Desde el punto de vista fantasmático<sup>12</sup> el sujeto establece una vinculación con el establecimiento como espacio imaginario en el que operan los fenómenos de circulación y resonancia fantasmática y como objeto depositario de funciones de defensa contra ansiedades de tipo primario. En palabras del Profesor Titular:

(...) siempre estimé que lo más valioso que tiene la UBA es el notable recurso humano que da esperanza e el futuro de la Argentina, porque nadie va a ninguna facultad por dinero. En todo caso podrá ir por un poco de prestigio hasta cierto punto, porque hoy en día... Recuerdo que hace unos meses me tomé un taxi para ir a la facultad y le digo: “A la Facultad de Medicina”. Y el taxista me dice. “¿usted es docente?”. Y yo, con cierto orgullo, le digo: “Soy profesor”. Me mira y me dice: “¡Qué mal que están ustedes!”. Es la visión que tiene la mayor parte de la población y nosotros seguimos con cierto orgullo. (Entrev. PT 28/11/2022)

Al mismo tiempo, el espacio en las instituciones adquiere una dimensión material y simbólica. En tanto material, las instalaciones, el espacio, el edificio conforman un conjunto de condiciones que afectan la calidad de la tarea a realizar. Generan situaciones de comodidad- incomodidad, seguridad – peligro, potencialidad – carencia, que afectan las condiciones de los sujetos para estar disponibles frente a las demandas del trabajo.

En términos simbólicos, el espacio puede ser considerado en tres aspectos (Fernández, 1994):

- a) Constituyen y funcionan como continente (límite, protección) de un grupo humano que a lo largo del tiempo configura una identidad institucional que funciona como “cuerpo”. Se carga de significados y se convierte en un objeto de vinculación afectiva importante.
- b) Operan como vehículo de la expresión entre la institución y la población social que puede manifestarse en maltrato al espacio, hostilidad, crítica, etc.
- c) Expresan un modelo que condiciona el comportamiento de modo que dan cuenta de mandatos sociales respecto a cómo “deben ser las cosas” y las relaciones entre los sujetos.

De este modo, la configuración del espacio constituye un elemento clave a la hora de facilitar u obstaculizar la realización de las tareas.

---

<sup>12</sup> Se utiliza el término fantasmático para aludir a un nivel de producción donde los materiales (significados, imágenes) son de carácter inconsciente (Fernández, 1994)

En este sentido, el entrevistado sostiene:

*De hecho, costó mucho conseguir un espacio físico para funcionar y el primer espacio físico fue una oficina, que había sido un depósito, que estaba casi escondida al lado del consejo de administración. Ahí fue donde funcionamos. Después de una década se nos otorgó una oficina en el piso de docencia, lo cual fue un avance notable. Si bien fue un lugar chiquito, teníamos existencia física y, además, el Hospital sabía que esa era la oficina de la UBA, lo cual para la gente era bueno y para nosotros también porque habíamos salido del submundo para pasar a tener existencia, porque simbólicamente estar en el piso de docencia y tener una oficina implicaba mucho aunque parezca una cosa menor.*

*Ahora la cátedra tiene su espacio, está reconocida. (Entrev. PT 28/11/2022)*

### **Concepciones acerca de la formación del futuro médico**

M. Barbier (1999) sostiene la hipótesis que plantea que los mundos de la enseñanza, de la formación y de la profesionalización responden a lógicas distintas. Cada uno presenta características propias: el de la enseñanza trabaja sobre el eje de la transmisión de conocimientos; el de la formación sobre el desarrollo de capacidades que serán luego actualizados en la profesión, transferidos al campo del trabajo; el de la profesión sobre las competencias, las acciones en el trabajo y sobre los desempeños reales, en los que se actualizan conocimientos y capacidades, adquiriendo características propias del mundo del trabajo. Es aquí donde se construye la identidad profesional sobre la base de componentes previos y de otros nuevos.

Son mundos complementarios pero distintos y cada uno de ellos conserva cierta especificidad, aunque prácticas propias de cada uno de ellos se entrecrucen con las otras.

Ahora bien, para realizar ese trabajo formativo hay que prepararse. No es formador quien sabe mucho de algo y lo transmite, allí se es docente, maestro, profesor, se enseña. Formar es algo distinto.

Ferry (1997) señala que formarse es adquirir una forma para reflexionar, para actuar. Es un desarrollo personal que supone adquirir formas para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión. Es la dinámica de un desarrollo personal. Siguiendo esta línea de pensamiento podemos afirmar que nadie puede formar a otro, la formación no se recibe. Cada uno se forma a sí mismo, cada quién encuentra su forma pero sólo por mediación. Hay diversos mediadores: formadores (mediadores humanos), dispositivos, información, etc. que operan como facilitadores, posibilitando la formación.

Para realizar este trabajo se necesitan condiciones especiales de tiempo, de lugar y de relación con la realidad. Se requiere un tiempo para el trabajo sobre sí mismo, un espacio diferenciado, separado de aquel donde se realiza la tarea profesional para lograr establecer la necesaria distancia con la realidad.

Formar es ayudar al otro a interrogarse sobre la realidad, sobre los otros y sobre sí mismo, y es hacerlo desde una función de acompañamiento que apunte la elaboración de la identidad personal y profesional del otro (en la formación continua y la capacitación) y de la identidad pre-profesional (en la formación inicial).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Enriquez (2002) plantea no referirse a la idea de formación sino a la deformación o de transformación ya que cuando se trabaja sobre la formación y sobre todo sobre la formación de adultos, un problema importante lo constituye el esfuerzo para que se puedan superar los estereotipos, los prejuicios, los hábitos y entrar en un proceso de cambio. También ahí pueden ver la diferencia con respecto a la educación, en tanto la formación supone un proceso que en definitiva puede no tener fin. Para este autor, el problema central de la formación reside en la apropiación del saber, en el proceso por el cual lo convertimos en un elemento para plantear y ver el problema de un modo diferente a lo que nos era habitual.

En nuestro caso en estudio, los estudiantes realizan su proceso formativo en un ámbito específico: el hospital, en un entramado que articula saberes teóricos y prácticos.

En este sentido, nos parece clave señalar la importancia del hospital en la adquisición de las competencias clínicas por parte del alumno, propias de su futuro desempeño profesional. Deberá alcanzar un conjunto de saberes por una parte, de habilidades por otra, y de actitudes, que le permitan conocer más y mejor lo que debe hacer en el ejercicio de la profesión médica, cómo debe hacerlo, y le afirmen la convicción del papel que ocupa el médico en la asistencia a los enfermos, a través de la adquisición paulatina de valores profesionales que no siempre son tangibles.

El profesor Titular dice:

Medicina se aprende en su gran medida..., o sea no es particularmente una asignatura como puede ser Derecho o Filosofía, que se pueden aprender en cierta medida más a distancia. En cambio, en Pediatría y Medicina en general el contacto con el paciente vivo. (Entrev. PT 28/11/2022)

En este punto resulta de interés la investigación desarrollada por Marcela Ickowicz en el año 2002 en la que describe dos modelos formativos: el modelo artesanal, vinculado a la formación en el trabajo y el institucional que delimita un recorrido sistematizado.

Desarrolla una serie de rasgos que caracterizan a cada modelo tomando como categorías: condiciones contextuales, el objeto de conocimiento, las condiciones organizacionales divididas en el espacio, el tiempo, el contenido y el encuadre de la intervención didáctica, los roles y/o posiciones, las regulaciones y controles. Otra categoría de análisis son las concepciones y representaciones donde incluye sobre la formación, sobre el maestro, sobre el discípulo y sobre el conocimiento.

Finalmente incluye una categoría denominada dinámica de las relaciones. En cada una de ellas aborda el modelo artesanal y el modelo formal.

Desde el punto de vista más formal, la formación de grado del futuro médico se encuadra en el segundo modelo, en tanto intervienen diferentes formadores, contenidos y modos de transmisión, los tiempos y espacios se separan de los de la producción. La formación se produce en un espacio cerrado, determinado y específico; el tiempo es graduado y progresivo y determinado en cuanto a días y horas de encuentro. Los contenidos se seleccionan y organizan en materias, áreas, asignaturas. Los saberes se descontextualizan de su espacio de producción y el maestro tiene autoridad conferida por un poder superior, es un sistema formalizado y burocrático.

Sin embargo, los testimonios aportados por los protagonistas del caso en estudio (así como el análisis de las clases observadas) permiten caracterizar a la formación, tanto en su dimensión histórica como actual, en el ámbito específico del hospital, enmarcado por la práctica, en el modelo artesanal.

En éste el entramado entre trabajo y formación va generando procesos fuertes de socialización. Se caracteriza a grandes rasgos por elección mutua entre el maestro y el discípulo, las prácticas de enseñanza se adecuan a las dificultades que se van presentando, se basa en la experiencia y la enseñanza y aprendizaje se desarrollan en el propio ámbito de producción. Es decir, que las prácticas de enseñanza, se van configurando en un modelo que no difiere grandemente del status quo ya establecido y cuyas particularidades derivan de estilos personales.

Son secretos del oficio que el aprendiz va adquiriendo al realizar determinadas tareas y estar cerca del maestro, el maestro es quién garantiza el acceso al conocimiento y la continuidad de la tarea.

*El tema es que Medicina se aprende fundamentalmente en las áreas clínicas, salvo que uno se dedique a aspectos de investigación o laboratorio, al lado de la cama del paciente*

*La enseñanza en Medicina, en esencia, no ha perdido su aspecto esencial que es el docente al lado de la cama del paciente. Pasan los años, tenemos todos los adelantos de informática y todos los sistemas virtuales, pero en Medicina se aprende al lado del paciente. No hay otra manera de aprender Medicina. Y eso sigue siendo una constante. Puede ser que en otras disciplinas, obviamente la comunicación a distancia y todo esto tenga otro valor, pero la teoría, en Medicina, es parte de la cuestión, no es toda la cuestión y, además, mucho de lo que se aprende tiene que ver con la práctica. (Entrev. PT 28/11/2022)*

Desde la mirada de la epistemología de la práctica, la formación en este caso particular refiere a un enfoque que pone énfasis en la interpretación y la comprensión del significado que las acciones tienen para los sujetos que las llevan a cabo dentro de un contexto particular.

Las contribuciones de Schön (1998) han permitido superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, reconociendo que la práctica siempre es el resultado de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el conocimiento y la subjetividad del profesional juega un papel importante.

*(...) el tercer pilar, que no deja de ser importante, es la lectura y la actualización. Pero no es que uno reemplaza al otro, uno es mejor que el otro. Los tres pilares son esenciales. No hay modo de aprender Medicina sin... Un teórico puro no puede ser médico por más que se lea todas las enciclopedias médicas y un práctico puro que jamás lee nada —que los hay también—, los médicos formados en la práctica —como las enfermeras, que muchas se forman en la práctica— pueden hacer buena práctica de problemas comunes, pero cuando vino el problema complejo si no hay lectura, análisis, formación, entonces se complica. (Entrev. PT 28/11/2022)*

En este entramado, los prácticos construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

En este encuadre las propuestas de enseñanza recuperan el valor de la articulación entre la teoría y la práctica:

*En nuestra disciplina se aprende cuando hay discusión, por ejemplo, en los ateneos, que no es una novedad. Cuando era chico ya existía el ateneo clínico y en el siglo pasado también, ¿por qué? Porque es un intercambio de ideas que permite ver distintas miradas de un problema. Eso es muy valioso. Los libros no lo dan. El ateneo clínico, en la formación médica, es muy importante. (Entrev. PT 28/11/2022)*

Indudablemente, la propuesta formativa da cuenta de una concepción acerca de la enseñanza sostenida en una perspectiva constructivista del aprendizaje que se ha ido desarrollando con el aporte de disciplinas afines a la educación a lo largo del tiempo y le da su impronta particular.

*el Departamento de Pediatría fue pionera, fue la que llevó cambios a todas las facultades. Hoy parecen sencillos esos cambios, pero no eran aceptados fácilmente por el resto de las facultades. Hubo unas discusiones tremendas, sobre todo en cuanto al rol docente, o sea: pasar del profesor sentado adelante, que cuando cursaba había profesores que no aceptaban preguntas, solo al final, y contestaban algunas. No se los podía interrumpir. Llegaba el profesor y poco menos te tenías que parar y hacer la venia.*

*Desde el comienzo la cátedra de G se destacó por tener la asistencia de pedagogos, cosa que casi ninguna otra cátedra en Medicina tenía en esa época, y así llegó con la licenciada ... y empezó a entrar el constructivismo en la cátedra y empezamos con una visión diferente de la cuestión (...) Y progresivamente*

*había una mutación en la cátedra, no en la facultad, en la clase magistral las actividades participativas. En eso Pediatría fue pionera. (Entrev. PT 28/11/2022)*

Asimismo, puede reconocerse una mirada socio cultural, que implica desde la perspectiva vigotskiana afirmar la importancia de otro tipo de factores propios de los grupos y la comunidad a los que pertenece el sujeto, factores no siempre resaltados en la formación del futuro médico.

Desde este enfoque, se hace presente en la enseñanza el Modelo Médico Integral que incorpora la incidencia de factores propios de los procesos sociales, culturales o psicológicos que afectan la vida y la salud de los seres humanos, considerando como unidad de la atención a los conjuntos sociales.

*Lo que pasa es que quizás en las materias que tienen más que ver con lo humano es importantísimo el contacto, porque uno viene con una teoría pero la madre, que tiene otra problemática, viene con otra teoría de la vida, el desarrollo, sus vivencias, la crianza, entonces la madre viene pensando que le tiene que dar el té de anís folclórico o la yerba de pollo mientras que el residente tecnológico quiere hacerle un estudio de la vitamina D en plasma; entonces en cuanto a esas dos realidades, si no hay un entrenamiento, que no solamente es médico sino también es en comunicación, cultura, etc.*

*Una vez llego al Hospital y veo a un grupo de gitanos corriendo a uno de mis residentes, entonces me pregunté qué pasaba ahí. Casi la alcanzan, por suerte la joven era muy ágil. Entonces, ¿qué había pasado? Había mandado a cirugía al hijo de uno de los gitanos jóvenes, obviamente le pidió autorización y envió al chico a cirugía, pero dentro de la comunidad gitana, la decisión no la toma el padre sino el jefe del clan, entonces no estaba autorizada la cirugía. Y obviamente el residente no tenía idea de los aspectos culturales de la comunidad gitana, pero el jefe del clan se sintió desautorizado. Entonces todos los gitanos instalaron una camioneta en el patio del hospital y vino a hablarme el jefe, un señor mayor, y me dijo: “Doctor, cualquier decisión que se tome, háblela conmigo”, y ahí empecé a entender cómo era el mundo. Pero todo eso lleva años de entender los problemas. Hay que abrir la mente. Lo mismo con cualquier comunidad que tiene creencias particulares, culturales diferentes a las otras. Y para hacer Medicina nadie da clases. (Entrev. PT 28/11/2022)*

Creemos que la afirmación de la presencia de los factores bioculturales implica reconocer que las manifestaciones biológicas “son poseedoras de significados culturalmente asignados, indisolublemente asociados a la interculturalidad” (Rovira, 2022: p 7).

### **Aportes a la construcción de la identidad profesional del futuro médico**

Los docentes ofrecen otros modelos de identificación que aportan a la construcción de la identidad profesional.

*Y la función del médico de atención primaria no es hacer el diagnóstico de si es un cardiópata o qué es lo que tiene ese chico —si lo hace, mucho mejor, obviamente—, sino darse cuenta que algo pasa y derivarlo oportunamente, porque hoy en día todos los servicios están bien organizados y recetan claramente la patología. (Entrev. PT 28/11/2022)*

La identidad es un concepto polisémico. Da cuenta de una cierta estabilidad y permanencia a lo largo del tiempo, que no es absoluta ni inmutable, en tanto está socialmente influida y condicionada por las características de los



espacios sociales e institucionales en los que el sujeto se desempeña. La construcción de la identidad es un proceso dinámico que implica a la vez individuación e interacciones múltiples con otros.

En este encuadre, la identidad profesional del médico se inscribe en un proceso complejo que integra el reconocimiento de uno mismo como profesional de la salud y de la dimensión social que supone la pertenencia a un grupo habilitado para el ejercicio de ese rol y, al mismo tiempo, el reconocer que en el imaginario social existe una idea clara y definida de lo que implica el ejercicio de esa profesión (Ávila Quevedo y Cortés Montalvo, 2007).

Vale decir que es también producto de las condiciones en las que se da el ejercicio profesional, el contexto, y las particularidades que asume cada comunidad disciplinar que se expresan en un lenguaje, una cultura y prácticas que van configurando la identidad dentro de un ámbito disciplinar y que generan un sentido de pertenencia: las tribus académicas en términos de Becher (2001). La disciplina se presenta como una estructura organizativa que rige la producción y transmisión del conocimiento, es la base de la cultura y la identidad (Henkel, 2005).

*El residente del tercer ciclo de Pediatría del Garrahan es un semidiós grecorromano. No cree que haya algo en el mundo de la medicina que él no pueda manejar. Pero el joven de treinta y cinco años, ex reciente residente, es un semidiós. Está chocho. En el momento que tiene el delantal con unas manchas de sangre en el estetoscopio cruzado en el cuello, que son las dos cucardas del ejercicio de la medicina en la trinchera, el tipo siente que es capaz de cualquier cosa y que no hay elementos que no pueda manejar con calidad. (Entrev. PT 28/11/2022)*

De este modo, la construcción de la identidad profesional del médico se produce en un contexto caracterizado por relaciones de poder, dentro de comunidades disciplinares. Estas creencias sobre la profesión son dinámicas y van transformándose a medida que se desarrolla la profesión.

*En general, el alumno es muy respetuoso con el docente, así sea con unos pocos años de diferencia, y más con un guardapolvo que lleve una identificación que diga que es médico del Garrahan, eso ya significa un espacio de respeto. Entonces hay un doble vínculo donde los alumnos se sienten bien porque la gente joven le da mucho más bolillo que la gente mayor o los profesores viejos como yo, y además el docente siente que está haciendo algo importante y le da mucha bolilla a los alumnos. (Entrev. PT 28/11/2022)*

Desde otra mirada, la psicología social también aborda este concepto. Para Pichon Rivière, rol es un modelo organizado de conducta, relativo a una cierta posición del sujeto en una red de interacciones ligado a expectativas propias y de los demás.

Este espacio formativo trabaja el rol del médico considerado como un sistema estructurado por procesos dinámicos de interacción entre actores (Parsons, 1968; Goffman, 1972). El rol es el desempeño de una persona en una situación dada, es la manera en que un sujeto demuestra lo que se espera de su posición, es el papel que debe representarse, se constituye no sólo en relación a los otros sino también en relación al entorno ambiental en su conjunto. Desde esta mirada, un sujeto no asume el rol de médico, porque los otros se lo adjudiquen, o porque lo asuma en forma abstracta sin relación con el medio, sino por el hecho estar en ese medio institucional.

Al mismo tiempo, es interesante plantear en este caso, la temática de la omnipotencia – impotencia que remite también a la consideración de los conceptos de saber y poder (trabajados por Foucault) ligados a la representación social del médico (Moscovici, 1984). Foucault (1984) define al saber cómo un espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso. Asimismo, señala que no es posible ejercer un poder sin haberse apropiado previamente de un saber. Es un elemento de dominación, no produce efectos de poder, sino que es intrínsecamente poder. Afirma que saber y poder son dos caras de la misma moneda:

el saber produce poder y el poder proviene de un saber. El sujeto se construye en la trama de poderes, que a su vez consisten en un haz más o menos organizado, piramidalizado o coordinado de relaciones (Foucault, 2002). El saber es definido como un modo históricamente ordenado del mundo, de poner en relación palabras y cosas.

En este caso, en esta relación recíproca entre ambos conceptos, al tener el médico un saber, puede legitimar su cuota de poder, un poder que, a su vez, se legitima en ese saber.

*Cuando un chico pide rotar por el Garrahan para hacer una práctica final obligatoria, en algunos casos está muy bien justificado y en otros casos significa un amor por la alta complejidad en un país como el nuestro, en el cual uno preferiría que quisieran rotar por áreas básicas o por hospitales de mediana complejidad porque para hacer alta complejidad siempre hay tiempo, pero, a mi criterio, hay que empezar por formarse en hospitales generales y después ir a la alta complejidad. La alta complejidad es, en las películas, la que, en general, enamora a los jóvenes. Todos quieren ser el doctor House e ir a hacer los diagnósticos de alta complejidad con una libreta y un lápiz... (Entrev. PT 28/11/2022)*

## Reflexiones finales

Como toda institución, la Facultad de Medicina es productora de subjetividad. Se interiorizan valores que permiten vivenciar a la institución de un modo determinado. Las organizaciones son sistemas culturales, simbólicos e imaginarios (Enriquez, 2002) que se presentan en forma global ante sus miembros e intentan imprimir su impronta distintiva en el cuerpo, pensamiento y psique de cada uno de los miembros que las integran.

Por otra parte, como sistema cultural ofrece una cultura, una estructura de valores y normas, un modo de pensar, una forma de percibir la realidad que orienta el accionar de sus miembros.

Desde este punto de vista, esta propuesta constituye una innovación. Tal como se señaló precedentemente implica una ruptura con el statu quo vigente y el protagonismo de los actores involucrados (Lucarelli, 2009). Ruptura que surge en un contexto que da cuenta de la tensión del espacio micro y macro institucional (Braga, Genro y Leite, 1997).

*Por eso me sorprende de la Facultad de Medicina porque funciona bastante bien, pero cada cátedra es una isla, son un montón de feudos con un señor feudal a cargo, que generalmente es el titular o un adjunto, pero que son bastante independientes a la facultad. Entonces la facultad funciona como dos facultades: una facultad que hace las cuestiones generales, políticas en relación con el rectorado; y otra facultad que son las miles de unidades pequeñas de islas que están integradas a algún departamento, pero no todos los departamentos funcionan como deberían y algunos ni funcionan. Entonces por un efecto milagroso, como cada uno cuida su quinta, el resultado parece ser bastante bueno, pero es esta cuestión muy argentina del pequeño tallercito. Cada uno tiene el suyo. (Entrev. PT 28/11/2022)*

Asimismo, reconocemos a la cátedra de Pediatría del Hospital Garrahan como experiencia innovadora de la enseñanza con eje en la articulación teoría – práctica en tanto dan cuenta de nuevas configuraciones de relaciones de poder en el aula.

*No es como ahora que vienen los alumnos y te dicen: “Hola, Doc., ¿cómo le va?”. Además, cualquier alumno siente que hoy puede charlar con el titular. (Entrev. PT 28/11/2022)*

## Referencias Bibliográficas

- Arce, H. (1985). Naturaleza de los hospitales: tres generaciones. *Medicina y Sociedad*, 8(5), 156-173.
- Ávila Quevedo, J. A., & Cortés Montalvo, J. (2007). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Revista Cognición*, 9. México.
- Barbier, J. M. (1999). *La evaluación de los procesos de formación*. Paidós.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Braga, A. M., Genro, M. E., & Leite, D. (1997). Universidad futurante: innovación entre las certezas del pasado y las incertidumbres del pasado. En D. Leite & M. Morosini (Eds.), *Universidade futurante* (pp. xx-xx). Papirus.
- Da Cunha, M.I. (2010). Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. En M. I. Da Cunha (org.) *Trajetórias e lugares de Formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara J&M
- Dal Bó, L. (1989). Un nuevo modelo de efector público de salud. *Medicina y Sociedad*, 12(5/6), 34-43.
- De Asúa, M. (1986). Evolución de la formación médica en las Facultades de Medicina. Argentina 1900-1982. *Revista Educación Médica y Salud*, 20(2), 265-272.
- de Sousa Santos, B. (2004). Desigualdad, exclusión y globalización: Hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. *Revista de Interculturalidad*, 1(1). <http://hdl.handle.net/10316/42137>
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades Educativas.
- Estrada Correa, G. (2005). El mundo objetivado, fundamento de la profesión médica. En T. Pacheco Méndez & A. Díaz Barriga (Eds.), *La profesión universitaria en el contexto de la globalización* (pp. xx-xx). Pomares.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. Diálogo con H. Becker, R. Fournet-Betancourt, & A. Gomez-Müller, 20 de enero de 1984.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Garay, L. (1994). *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones*. Cuadernillo curso de Posgrado. La Luna.
- Goffman, E. (1972). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Harden, R., Sowden, S., & Dunn, W. R. (1984). Estrategias educacionales en el desarrollo curricular: el modelo SPICES. *Medical Education*, 18, 284-297.
- Hassoun, J. (1997). *Los Contrabandistas de la Memoria*. Ed. De la Flor.

Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155-176.

Ickowicz, M. (2002). *Los trayectos de formación para la enseñanza de los profesores universitarios sin formación docente de grado* (Tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Miño y Dávila.

Lucarelli, E. (2022). La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad. *RAES - Revista Argentina De Educación Superior*, 25, 34-47. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1523>

Lucarelli, E. (2023). La Didáctica Universitaria, en la construcción de su lugar en el campo disciplinar. En E. Lucarelli, G. R. Calvo, & P. Del Regno (Eds.), *La formación en Ciencias de la Salud. El caso de Enfermería. Un análisis desde la Didáctica de Nivel Superior* (Manuscrito en proceso de revisión).

Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. Paidós.

Outomuro, D. (2010). Algunas paradojas en la enseñanza actual de la medicina interna en Argentina. *Revista Educación Médica*, 13(3), 137-143.

Pardell Alentà, H. (2006). ¿Tiene sentido hablar de profesionalismo, hoy? *Educación Médica*, 6(2), 7-24. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132003000200002&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132003000200002&lng=es&tlng=es)

Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Guadarrama.

Schejter, V. (2010). *Condiciones institucionales para la producción de conocimiento interdisciplinario en la alta complejidad pediátrica. El caso del Hospital Garrahan* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Schon, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2023). *La Investigación Social en Educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.

Villamil Pérez, R. (2005). El sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones frente a la globalización. En T. Pacheco Méndez & A. Díaz Barriga (Eds.), *La profesión universitaria en el contexto de la globalización* (pp. xx-xx). Pomares.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

**Fecha de recepción:** 18-08-2023

**Fecha de aceptación:** 29-04-2024

# Aproximación a los programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario en la UNS y la UNLP mediante un modelo de análisis ad hoc

## *An approach to continuing teacher training programmes at the UNS and UNLP through an ad hoc analysis model.*

Por Francisco SAENZ<sup>1</sup>

Saenz, F. (2024). Aproximación a los programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario en la UNS y la UNLP mediante un modelo de análisis ad hoc. *Revista RAES*, XVI(28), pp. 64-78.

### Resumen

Durante las últimas décadas, las universidades argentinas han impulsado distintos programas de formación pedagógica continua dirigidos a su personal docente. Esto representa un cambio significativo en el paradigma previo, que consideraba que la enseñanza universitaria solo requería una sólida base de conocimientos en la disciplina a enseñar. La respuesta de las universidades a esta cuestión ha sido notablemente diversa. En la introducción de este trabajo se ofrece un breve estado del arte sobre la formación pedagógica continua del profesorado universitario, acompañada de una recopilación de las diversas normativas establecidas a nivel local, nacional y regional. Visto el dinamismo actual de este campo, e identificado el carácter incipiente del estudio de estos programas, se propone como objetivo analizar los programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) mediante un modelo de análisis ad hoc. Mediante una exploración académica sistemática, se recopilan diversas categorías conceptuales que resultan valiosas para el estudio de programas de formación de docentes universitarios, confluyendo en la elaboración de un modelo de análisis. Este se utiliza para caracterizar y comparar el Programa de Formación Docente de la Universidad Nacional del Sur y del Programa de Capacitación y Actualización Docente Continua de la Universidad Nacional de La Plata. Se espera que el modelo pueda seguir siendo ampliado y aplicado a un mayor número de programas, en vistas de facilitar el diseño, la descripción y la comparación de propuestas de este tipo.

**Palabras Clave** formación pedagógica/ actualización/ capacitación/ universidad/ programa/ profesorado/ educación superior/ docencia/ modelo de análisis.

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Sur, Argentina/ fransaenz97@gmail.com

## Abstract

Over the last few decades, Argentina's national universities have promoted a variety of continuous pedagogical training programmes for their teaching staff. This represents a significant change in the previous paradigm, which considered that university teaching only required a solid knowledge base in the subject to be taught. The response of universities to this issue has been remarkably diverse. This paper, offers an introduction to in-service teacher training for university teachers, accompanied by a compilation of the various regulations and guidelines established at local, national, and regional level. Given the dynamism of this field and having identified the incipient nature of the study of these programmes, the aim of this paper is to analyze the continuing teacher training programmes for university teachers at the Universidad Nacional del Sur (UNS) and the Universidad Nacional de La Plata (UNLP) by means of an ad hoc analysis model. To this end, through a systematic academic exploration, various theoretical categories that are valuable for the study of university teacher training programmes are compiled, leading to the development of a model of analysis. Finally, this model of analysis is applied to study the Teacher Training Programme of the Universidad Nacional del Sur and the Continuous Teacher Training and the Updating Programme of the Universidad Nacional de La Plata. It is hoped that this model can be further extended and applied to a greater number of programmes, to facilitate the design, description, and comparison of proposals of this type.

**Key words** pedagogical training/ updating/ training/ university/ programme/ faculty/ higher education/ teaching/ analysis model.



## **Introducción: la formación continua del profesorado universitario en Argentina**

En los distintos sistemas educativos del mundo, la formación pedagógica es usualmente requerida de manera obligatoria para acceder a cargos docentes en los niveles inicial, primario y secundario. Sin embargo, si bien es sabido que la experiencia estudiantil, la formación inicial y el proceso de iniciación profesional docente (Serra, 2004), así como también la experiencia laboral docente y la socialización con colegas (Benedito y Pavia, 1995; Davini, 1995) constituyen elementos fundamentales para la construcción de las prácticas y saberes docentes; en el nivel universitario la formación exigida para la docencia se ha centrado en los contenidos disciplinares, tanto desde una dimensión teórica como práctica profesional (Giusti Pachane, 2007). Esta mirada ha sido denominada por Davini (1995) como “tradicación académica”, producto de la racionalidad positivista, que sostiene una desvalorización del conocimiento pedagógico. Como consecuencia de ello, actualmente los estudiantes universitarios argentinos pasan la mayor parte de su tiempo de clase en contacto con jóvenes profesionales sin formación pedagógica (Mollis, 2010).

Al menos hasta finales del siglo XX, esta realidad no se encontraba problematizada, entendiendo que la calidad académica en el nivel universitario podía ser alcanzada mediante la asignación de dedicaciones exclusivas, el desarrollo de la investigación disciplinar y la formación disciplinar de posgrado (Rodríguez, 2014). Sin embargo, los cambios producidos en la sociedad y en los sistemas educativos, así como también la creciente importancia de las nuevas tecnologías, han tornado insuficientes los conocimientos y competencias de los planteles docentes (Serra, 2004). Considerando ello, actualmente se reconoce que el docente universitario debe estar capacitado para ejercer la docencia, que implica no solo la enseñanza sino también el desarrollo de innovaciones pedagógicas, la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, y la tutoría, entre otras; lo cual demanda procesos de formación sistemáticos y organizados (Benedito y Pavia, 1995). A su vez, la necesidad de formación pedagógica se ve acrecentada en la actualidad por diversos procesos que están transformando la realidad de la educación universitaria, tanto a nivel nacional como internacional: factores como la diversificación del estudiantado, los nuevos paradigmas en la relación con el conocimiento y el surgimiento de novedosas modalidades de formación (Kozanitis et al, 2018) invitan a promover mecanismos de formación del docente universitario, en vistas de adecuar sus conocimientos y prácticas al nuevo contexto.

El carácter precoz de esta preocupación tiene su correlato en el campo de la investigación: tal como da cuenta una exploración bibliográfica en repositorios como Latindex, Scholar Google y el Sistema Nacional de Repositorios Digitales de la Nación Argentina, en el contexto académico parece implícito que el término “formación docente” refiere únicamente a la formación de docentes del nivel inicial, primario o secundario. Entre los antecedentes de investigación vinculados a la formación del profesorado universitario destacan los trabajos de autoras como Claudia Finkelstein (2017), Elisa Lucarelli (2000, 2004, 2006, 2009, 2015), Lea Vezub (2013) y Pérez et. al (2023).

La formación pedagógica del profesorado se puede segmentar en dos etapas de su desarrollo profesional: por un lado, como formación inicial, dirigida a profesores noveles, típicamente conformada por programas altamente estructurados y de larga duración; o mediante formación permanente o continua, orientada al acompañamiento y apoyo del profesorado que ya se encuentra en ejercicio (Ferreres e Imbernón, 1999). Este último segmento conforma un subsistema formativo, que se propone el mejoramiento profesional docente, vinculado a contenidos como la actualización disciplinar, psicopedagogía, tecnología educativa, estrategias de enseñanza, cultura estudiantil, innovaciones educativas, entre otros (Imbernón, 1997).

### **Normativas y directrices a escala local, nacional, regional e internacional**

A nivel internacional, sobre fines del siglo XX algunos organismos como la UNESCO (1998), comienzan a atender a la necesidad de formación pedagógica de los docentes universitarios, afirmando bajo el paradigma de la educación permanente la importancia de la actualización y mejora de las “capacidades didácticas y métodos de enseñanza” y proponiendo una “enérgica política de formación del personal” (p. 4), para lo cual insta a las instituciones educativas de nivel superior a establecer estructuras y programas adecuados para ello. Este llamado se amplió a las Naciones

Unidas (2016), que plantean a modo de meta en su Agenda 2030 el aumento de profesores preparados para ejercer su profesión, garantizando su formación pedagógica.

En el contexto nacional, lo propuesto anteriormente se reafirma en el documento “La Formación Docente en la República Argentina” (Cámpoli, 2004), elaborado en colaboración con el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y la UNESCO, en el cual se resalta la necesidad de que las universidades “reafirmen su tarea de formación de recursos humanos de la más alta calidad, capacitados para la formación a lo largo de la vida” (p. 4).

En Argentina, la Ley de Educación Superior (N° 24.521), promulgada en 1995 y vigente hasta la actualidad no hace mención explícita de la formación específicamente pedagógica del profesorado universitario, aunque establece como deber de los docentes la actualización en su formación profesional, en línea con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica (Artículo 12). Respecto a la contratación de docentes, solo indica como requisito la posesión de un título universitario de nivel igual o superior a aquel en el cual ejercen la docencia (Artículo 36). Si bien esta misma ley establece la autonomía de las instituciones universitarias, el Estado encuentra vías de acción sobre las carreras a través de organismos como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, encargado de coordinar y llevar adelante la evaluación externa de las universidades (Artículo 44) y acreditar las carreras de grado de profesiones reguladas por el Estado (Artículo 43). Además, los docentes pueden ser evaluados de manera individual a través del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, establecido por la SPU mediante el decreto N° 2427/93, actualmente en proceso de reestructuración en el marco del Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios, establecido por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (Res. N° 1216/2019). De esta manera, el Estado compensa la autonomía universitaria con lo que Barroso (2005, en Roderer y Walker, 2023) denomina un sistema de multirregulación. Por otra parte, en el Convenio Colectivo de Docentes de las Universidades Nacionales (CONADU, 2017) -en línea con la LES- establece en su artículo 26 el derecho de los docentes universitarios a acceder a estudios de perfeccionamiento, aunque sin especificar si refiere a formación pedagógica / didáctica o disciplinar.

En línea con lo anterior, toda UUNN en Argentina tiene la responsabilidad de implementar políticas específicas para la formación de su personal docente. Por ello, con mayor intensidad durante las dos últimas décadas, diversas universidades nacionales de nuestro país han implementado políticas de formación pedagógica continua para su profesorado, planteándose diferentes objetivos, que buscan alcanzar a través de estrategias diversas. A modo de ejemplo, es posible mencionar el caso de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario, con su curso de Iniciación a la docencia; el Programa de Formación Docente de la Universidad Nacional del Litoral, dirigido a los docentes de todas sus facultades, compuesto por un trayecto general estructurado y otro flexible abierto a propuestas de los diferentes ámbitos de la universidad; los Cursos de Formación y Actualización Docente de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba; el programa de capacitación permanente de la Universidad Nacional de la Pampa, que ofrece en promedio dos cursos por año sobre diferentes temáticas en vinculación a la docencia universitaria; y el Programa de Capacitación Gratuita para Docentes de la Universidad Nacional de Lujan, que ofrece cursos de posgrado de contenido didáctico-pedagógico; entre otros.

De esta manera, es posible dar cuenta no solo del significativo número de propuestas formativas que actualmente las universidades nacionales ofrecen a su profesorado, sino también de la enorme diversidad de formatos, estrategias de implementación y terminologías utilizadas. Siendo que estas propuestas han sido impulsadas mayormente durante las dos últimas décadas, sería posible hipotetizar que tal diversidad es propia de una etapa exploratoria de las políticas de formación pedagógica del profesorado universitario en las UUNN.

En el presente trabajo, se propone como objetivo analizar los programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) mediante un modelo de análisis ad hoc.

## Metodología

En primer lugar, se realizó una exploración bibliográfica sistemática, para la cual se seleccionaron los siguientes repositorios, motores de búsqueda y catálogos académicos: Scholar Google, ERIC, Redalyc, SciELO, Dialnet y Latindex. En cada una de estas plataformas se utilizaron los siguientes términos de búsqueda: “formación pedagógica universitaria”, “formación de docentes universitarios”, “capacitación de docentes universitarios”, “capacitación pedagógica universitaria”, “formación pedagógica del profesorado universitario”, “programa de formación pedagógica universitaria” y “actualización pedagógica universitaria”. De cada repositorio se exploraron los diez primeros resultados que encuentren correspondencia temática con el presente trabajo y no hayan sido ya seleccionados ya en otro buscador, configurando de esta manera una muestra de sesenta artículos.

Los trabajos seleccionados fueron explorados en vistas de detectar categorías de análisis mediante las cuales se indaga en la formación continua del profesorado universitario, tanto desde un punto de vista teórico como aplicado a programas específicos. Una vez identificadas las categorías relevantes para este análisis, se definieron y se recopilaron sus descripciones. Estas categorías se sintetizaron en una tabla, agrupándolas en conceptuales y prácticas.

Posteriormente se desarrolló el análisis de los casos de interés: el Programa de Formación Docente de la Universidad Nacional del Sur y el Programa de Capacitación y Actualización Docente Continua de la Universidad Nacional de la Plata. Para cada uno de estos programas, se examinaron la página web oficial y el digesto informativo de cada universidad, en vistas de recabar información proveniente de medios y normativas oficiales. Mediante el uso del modelo de análisis previamente elaborado se desarrolló una aproximación a cada uno de los casos, que fue sintetizada en una tabla comparativa.

## Resultados

### *Categorías conceptuales y prácticas respecto a la formación continua del profesorado universitario*

En esta sección se ofrece una síntesis de las categorías de análisis identificadas, junto con sus definiciones. Cada categoría se identifica en la variante tipográfica “negrita”.

Indistintamente del nivel educativo, las diferentes ideas y supuestos respecto a la función de la educación, los objetivos formativos, la concepción sobre el aprendizaje, los estándares de calidad y las tradiciones epistemológicas y culturales han dado lugar a diversos **modelos de base** para la formación, entre los que Camilloni (2021) menciona:

- **Práctica Artesanal**, basada en un currículo prescrito con un tutor experto que funciona como modelo
- **Ciencia Aplicada**, con una visión conductivista desde la cual las conductas de los estudiantes son observables y cuantificables.
- **Práctica Reflexiva**, que plantea que la formación académica no capacita para resolver los problemas de la práctica, sino que los docentes deben actuar como investigadores, creando teoría desde la práctica, estimulando la capacidad reflexiva y la autoevaluación.
- **Indagación Social Crítica**, enfocada en los problemas sociales desde una mirada transformadora y comprometida.
- **Modelo Humanista**, centrado en el futuro docente como persona, considerando sus intereses y necesidades.
- **Indagación Profesional**, centrada en el estudio de los fundamentos teóricos de las Ciencias y la Filosofía de la Educación, buscando promover la reflexión sobre la teoría y la práctica, y analizando supuestos, creencias y prácticas.

Asimismo, y tal como da cuenta la sección anterior, la formación del profesorado en ejercicio adquiere diversas **denominaciones** que, si bien frecuentemente se utilizan de manera indistinta, llevan implícito distintas formas de concebir la educación y el objetivo formativo (Perlo, 1998). Entre los más frecuentes aparece (Serra, 2004):

- Perfeccionamiento, que hace referencia a un modelo tradicional desde el cual la formación inicial requiere ser ampliada y profundizada hacia un ideal aparente.
- Actualización, que parte de la necesidad de modernizar de manera aislada y muchas veces superficial saberes y prácticas para modernizarlas.
- Capacitación, que busca ofrecer una suerte de parche a diversos vacíos en la formación inicial recibida por el docente. Este término ha encontrado una amplia aceptación en el contexto educativo argentino.
- Formación continua o permanente, que entiende a los saberes y prácticas docentes como producto de un continuo iniciado en su experiencia estudiantil, continuado en su formación inicial, y sostenido luego en su iniciación y desarrollo profesional. Plantea la importancia de desarrollar instancias de construcción y reconstrucción desde la praxis y la teoría a fin de propiciar el mejoramiento de la calidad educativa.

Así como existen diversas líneas conceptuales con relación a la formación de docentes en ejercicio, las distintas políticas y programas formativos han adquirido a lo largo del tiempo y en las distintas instituciones diversos formatos y características, que es posible analizar desde diversos ejes.

En su mayoría, las políticas de formación pedagógica del profesorado universitario se han materializado en forma de cursos sueltos y optativos, adquiriendo un carácter mayormente individual y voluntario, quedando su modalidad y contenido a expensas de los intereses de la institución, y su cursado a libre elección del docente (Mayor Ruiz, 2007). Sin embargo, también existen casos en los cuales los cursos se imparten de manera obligatoria (como es el caso de la capacitación obligatoria en temática de género vinculada a la Ley Micaela), y otros casos en los cuales los distintos módulos o cursos forman parte de una propuesta integral diseñada para responder a determinadas necesidades formativas. Asimismo, también hay cursos que, si bien forman parte de una propuesta integral, se encuentra segmentado en clases o módulos independientes entre sí. De esta manera, podemos proponer como ejes de análisis la **obligatoriedad** y el grado de **estructuración** y/o **modularización**.

Por otra parte, estas políticas pueden ser impulsadas por diversos actores del sistema político y educativo. Si bien producto de la autonomía universitaria la mayor parte de las propuestas surgen desde las propias universidades, estas se pueden desarrollar a nivel general o desde una unidad académica específica. Así también, tal como recoge Rodríguez (2014), los Estados nacionales e incluso distintos organismos internacionales también han impulsado propuestas en este sentido. Por lo tanto, aparece como otro eje de análisis la **escala** de la propuesta formativa.

Uno de los aspectos más disímiles entre las distintas políticas refiere al grado de **institucionalización** de la propuesta, pudiéndose hallar propuestas ampliamente integradas en las instituciones mediante regulaciones, partidas presupuestarias y estabilidad en el tiempo, en contraste con otras que carecen de financiación y que dependen de la voluntad y el interés de distintos actores. Podría afirmarse que los casos de mayor institucionalización se encuentran en las propuestas de maestrías o especializaciones en docencia universitaria, representando carreras de posgrado. En sintonía con esto último, es interesante observar el tipo de **certificación** que las instituciones ofrecen por la promoción de estos trayectos educativos, que puede abarcar desde meros certificados hasta -como se mencionó anteriormente- títulos de posgrado.

A partir de la propuesta de fases del desarrollo profesional docente de Serra (2004), también sería posible diferenciar las propuestas destinadas al profesorado universitario en general, de aquellas que se encuentran focalizadas sobre quienes se encuentran realizando sus primeras incursiones en la docencia universitaria. De esta manera, el **docente destinatario** se propone como otro eje de análisis.

Respecto a la **modalidad** de cursado, y ante las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la propuesta formativa puede ser desarrollada de manera presencial, virtual, híbrida o mixta, de manera sincrónica o asincrónica, intensivo o extendido, y a su vez mediante un curso asistido o autogestionado. Además, pueden variar significativamente respecto a su **carga horaria**.

También cabe traer a colación la clasificación que propone Chantraine Demailly (1995, en Vezub, 2013) respecto a modelos de **vínculo pedagógico** que se establece entre formador y formado, distinguiendo:

- Forma universitaria, teniendo como finalidad la transmisión de saber de un experto con prestigio académico a un sujeto que voluntariamente busca formarse.
- Forma escolar, organizado por una autoridad externa y oficial que define el programa, y de la cual los formadores son representantes.
- Forma contractual, donde la formación es producto de una negociación entre el formador y el destinatario, tanto en contenido como modalidad.
- Forma interactiva-reflexiva, cuya finalidad es la resolución de problemas reales a través de la ayuda entre formador y formado, mediante la producción colectiva de saberes y la participación y reflexión activa de los destinatarios.

Vinculado a lo anterior, es posible distinguir el **origen de los sujetos formadores** y su forma de contratación, ya que se puede tratar de planta permanente de la universidad, con la función de formar al personal docente, personal de la universidad contratado de manera circunstancial para estas tareas o personal externo a la planta de la universidad.

Por último, cabe identificar si el trayecto formativo implica algún **costo** para el docente. Desde el punto de vista de la oferta educativa, sería posible diferenciar entre propuestas ofrecidas con totalmente subsidiadas, parcialmente subsidiadas o sin subsidio.

A modo de síntesis, las categorías de análisis se presentan en la tabla 1.

**Tabla 1. Modelo ad-hoc elaborado en el presente trabajo para el análisis de programas de formación pedagógica continua del profesorado universitario.**

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>Alternativas</i>
<b>Teórica</b>	Denominación	Perfeccionamiento, Actualización, Capacitación, Formación continua / permanente
	Modelo de base	Práctica artesanal, Ciencia aplicada, Práctica reflexiva, Indagación social crítica, Modelo humanista, Indagación profesional
	Vínculo pedagógico	Forma universitaria, Forma escolar, Forma contractual, Forma interactiva-reflexiva
<b>Práctica</b>	Antigüedad	-
	Grado de institucionalización	Baja, media, alta Decreciente, estable, creciente
	Nivel de estructuración	Bajo, Medio, Alto
	Carácter modular	Si / No
	Escala	Unidad académica, universidad, interinstitucional
	Docente destinatario	Según experiencia: Futuros potenciales docentes, docentes nóveles, docentes en general Según cargo: Auxiliares de docencia, profesores
	Carga horaria	-
	Modalidad de cursado	Presencial, virtual, híbrida o mixta Sincrónica o asincrónica Intensivo o extendido Asistido o autogestionado
	Obligatoriedad	Obligatorio o no obligatorio

Tipo de certificación / acreditación	Certificado universitario, curso con puntaje docente, curso de posgrado, diplomatura, especialización, maestría
Origen de los fondos	Unidad académica, universidad, externos de origen público, externos de origen privado.
Costo para el docente	Gratuito, subsidio parcial, sin subsidio.
Origen de sujetos formadores	Misma unidad académica, misma universidad (otra unidad académica), externo, libre.

Fuente: elaboración propia

### *El caso de la Universidad Nacional del Sur: Programa de Formación Docente*

En la UNS, ya hacia inicios de la década del 2000, desde la entonces área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades, se ofrecieron talleres, cursos y capacitaciones de formación pedagógica, que respondieron a demandas puntuales de diversos departamentos con necesidades particulares, vinculadas a aspectos como la necesidad de acreditación, la implementación de propuestas didácticas no tradicionales, entre otras.

Posteriormente, tal como afirman Roder y Walker (2023), la preocupación de la UNS por la formación pedagógica de su profesorado adquiere un mayor grado de institucionalización cuando en el año 2004 se dispone la creación de la Asesoría Pedagógica, con la función de apoyar y asesorar a docentes, estudiantes y autoridades universitarias en cuestiones vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje (Res. CSU-319/04). La contratación se realizó a partir de la asignación de tales funciones a docentes de la universidad que ya contaban con experiencia académica en el campo de la enseñanza universitaria, mediante el aumento de su dedicación utilizando fondos vacantes de la partida presupuestaria de autoridades de la institución.

Este interés se vio motivado por diagnósticos realizados sobre la institución: tanto en la primera evaluación externa (1995), como en la segunda evaluación interna (2002) se menciona la falta de formación y actualización docente en la dimensión didáctico-pedagógica de la enseñanza. Asimismo, en la segunda evaluación externa (2004) se alertó sobre la inexistencia de un programa de capacitación pedagógica para los docentes de la universidad.

En este contexto, desde el año 2005 se el equipo de Asesoría Pedagógica diseña e implementa el Programa de Formación Docente, el cual asume como objetivos reconocer y analizar distintas problemáticas de la educación universitaria, debatir acerca de la producción de saberes, reflexionar sobre las propias prácticas docentes, problematizar y resignificar saberes, reconocer estrategias alternativas, diseñar dispositivos de enseñanza adecuados y reflexionar acerca de la evaluación y sus implicaciones. El mismo se desarrolla una vez por año, en el formato aula-taller, de manera presencial, con una carga horaria de entre 16 y 32 horas y frecuencia usualmente semanal. Los contenidos son definidos en cada oportunidad por el equipo de Asesoría Pedagógica, y en la mayor parte de sus ediciones se han orientado a abarcar una amplia gama de cuestiones educativas, que incluyen aspectos como las estrategias de enseñanza, las actividades de aprendizaje, la planificación curricular, la elaboración de evaluaciones, la corrección de exámenes, entre otros, dedicando un encuentro a cada tema. Esta organización posibilita que docentes interesados puedan asistir a clases por única vez, sin requerir de las clases anteriores o posteriores. Sin embargo, en otras ocasiones se enfocan el programa en temáticas específicas, de manera que los docentes interesados puedan asistir a sucesivas ediciones del mismo, profundizando sus conocimientos y reflexiones en diferentes cuestiones. Tal fue el caso de la edición 2021, que estuvo enfocada en la evaluación de aprendizajes.

Tal como se desprende de los objetivos del programa, así como también de una consulta ad-hoc realizada a Elda Monetti (encargada del mismo), y retomando las categorías propuestas por Camilloni (2021) es posible afirmar que el programa presenta un matiz entre un modelo de práctica reflexiva, puesto que apela a la autoevaluación docente para cuestionar y construir ideas y prácticas vinculadas a la enseñanza; así como también de indagación profesional,



en tanto se busca la difusión de conceptos desarrollados por las Ciencias de la Educación, a partir de los cuales desarrollar reflexiones acerca de diferentes aspectos de lo educativo. A partir de lo dicho anteriormente, se entiende que bajo la categorización de Demailly (1995, en Vezub, 2013) en este programa se establece un vínculo pedagógico de forma interactiva-reflexiva.

En cuanto a la terminología, esta propuesta opta por la noción de “formación”, denominación a partir de la cual se entiende a la construcción de saberes y prácticas como un proceso continuo vinculado al desarrollo profesional, inherente a la tarea docente, que se produce en el intersticio entre la teoría y la práctica (Serra, 2004).

El curso en cuestión está destinado a docentes (profesores y auxiliares) de la Universidad Nacional del Sur, tanto nóveles como expertos, siendo en todos los casos totalmente gratuito y no obligatorio. En este sentido, la escala del programa es institucional abarcando a la totalidad de las unidades académicas de la universidad. La Asesoría Pedagógica otorga un certificado a aquellos docentes que cumplieron con un requisito mínimo de asistencia y cumplieron de manera satisfactoria las actividades propuestas. Este certificado está avalado por la universidad, pero no ofrece la posibilidad de otorgar créditos válidos como seminario de posgrado.

Actualmente es posible afirmar que, gracias a su estabilidad temporal, la formación docente continua se encuentra en un camino de creciente institucionalización. Recientemente el Consejo Superior Universitario revisó, modificó y aprobó tanto el Reglamento General de la Función Docente (Res. CSU 1009/22) -que establece una evaluación periódica individual cada cuatro años, en línea con el CCT, aunque aún no se ha puesto en marcha- y el Reglamento de Evaluación Docente. Este último adquiere particular relevancia, puesto que -en línea con el Capítulo III de la Carrera docente del Convenio Colectivo de Trabajo para UUNN se incluye como aspecto a considerar la formación docente (Roder y Walker, 2023).

Además, en línea con la recomendación de la tercera evaluación externa (2013) en la que se recomienda consolidar un espacio académico de formación docente, en función de contribuir a la profesionalización de la docencia de la universidad, la UNS ha realizado una serie de reestructuraciones, entre las cuales, a partir de la resolución CSU-601/23 se estableció que todo lo referente a la formación continua pasa a ser competencia de la Dirección de Educación a Distancia, ahora llamada “Dirección de Educación a Distancia y Educación Continua”, dependiente de la Secretaría General Académica, fortaleciendo la institucionalización del Programa de Formación Docente en la estructura de la universidad.

#### *El caso de la Universidad Nacional de la Plata: Capacitación y Actualización Docente Continua UNLP-ADULP*

Desde el año 2008, la Universidad Nacional de La Plata inauguró el “Programa de Capacitación y Actualización Docente Continua UNLP-ADULP”, gestado en el marco del “Programa de Capacitación Gratuita para Docentes de Universidades Nacionales”, bajo la coordinación de la Secretaría de Políticas Universitarias, a partir de la cual se facilita el financiamiento de la propuesta. El mismo se encuentra coordinado en conjunto por la Secretaría y la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP y la Asociación de Docentes Universitarios. El programa está dividido en dos subprogramas: uno orientado a docentes de pregrado y otro a docentes de grado y posgrado de la universidad. Aquí se profundizará en este último.

Tal como se puede observar en las pautas del programa, actualizadas en el año 2022, el equipo coordinador del proyecto entiende que la capacitación docente continua resulta fundamental para el crecimiento de la participación institucional del profesorado, así como también “es un derecho de los y las docentes que desarrollan su actividad en el ámbito de las universidades nacionales” (p. 1), permitiendo elevar su calificación para llevar adelante la enseñanza. Asimismo, recoge que el perfeccionamiento continuo representa una exigencia inherente a la tarea docente, en particular en la actualidad, tanto debido a las crecientes y cambiantes necesidades educativas como a las nuevas exigencias de acreditación de conocimientos y competencias. Por todo ello, en este documento se plantea que la universidad tiene la responsabilidad no solo de ofrecer, sino también de alentar la formación de su plantel docente, reconociendo estos trayectos por mecanismos de acreditación adecuados.

Los objetivos de este programa incluyen garantizar el acceso de los docentes de la universidad a espacios de capacitación continua en pos del mejoramiento de la docencia y la calidad académica; promover procesos de intercambio y reflexión; y profundizar la participación de los docentes en la vida institucional. De esta manera es posible identificar que la capacitación (o actualización, formación, o perfeccionamiento según aparece en diversas ocasiones a modo de sinónimo) se presenta desde diferentes perspectivas: como un derecho de los docentes, una obligación de la universidad, una necesidad intrínseca de la educación, un reclamo social y una oportunidad para la mejora de la calidad educativa.

Para alcanzar los mencionados objetivos, el equipo coordinador del programa actualiza periódicamente una serie de tópicos, a partir de los cuales se abre una convocatoria para la presentación de proyectos de propuestas formativas en forma de cursos. Actualmente aparecen las problemáticas pedagógico-didácticas de la docencia universitaria, las prácticas docentes desde las didácticas específicas, la epistemología de las ciencias, metodología de investigación, estadística aplicada a la investigación, educación a distancia, perspectiva de género en la educación superior, la vinculación de la universidad con el desarrollo científico-tecnológico, entre otras. Los cursos pueden ser dictados por uno o varios docentes de la UNLP u otras UUNN, y en la mayor parte de los casos se contempla la posibilidad de que sean acreditados como cursos de posgrado por la facultad en la que se dicta el mismo.

Si bien desde la coordinación se definen estos tópicos, las temáticas que efectivamente serán abordadas quedan definidas por los proyectos que se presenten a la convocatoria, lo cual limita la capacidad de planificación y estructuración de los contenidos del programa en general. Esto lleva a que, por ejemplo, tal como releva Lugones (2020), si bien existe una amplia variedad de temáticas, entre el 2007 y el 2018 la oferta de cursos ha resultado sumamente dispar entre las distintas facultades, predominando los mismos en las facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación (31) y la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (32), y teniendo una mínima presencia en las facultades de Informática (1), Ingeniería (1) y Trabajo Social (1).

Según se puede observar en la página web de ADULP (2023), actualmente los cursos ofrecidos presentan modalidades de cursado diversas, pudiendo ser sincrónicos o asincrónicos, virtuales, presenciales, mixtos o híbridos; con una carga horaria de entre 20 y 30 horas. Los mismos son en todos los casos gratuitos y no obligatorios para los docentes de esta universidad.

En cuanto a la taxonomía de modelos de base propuesta por Camilloni (2021), y a partir de los objetivos generales del programa, según los cuales este busca promover procesos de intercambio y reflexión entre docentes sobre las problemáticas educativas que atraviesan la universidad, es posible afirmar que -al menos desde su coordinación, se parte de un modelo de práctica reflexiva, según el cual la formación docente se desarrolla por medio de la reflexión y la autoevaluación de los propios sujetos en formación, creando teoría desde la práctica. En línea con ello, si los cursos se desarrollan acorde a lo definido en las pautas del programa, sería esperable que se configure un vínculo pedagógico de forma interactiva-reflexiva (Vezub, 2013), que apele a la producción colectiva de saberes mediante la participación de sus destinatarios. Sin embargo, esto podría ser ampliamente variable al interior de cada propuesta.

Además de este programa, la Universidad Nacional de La Plata cuenta actualmente con otras tres propuestas destinadas a la formación de su profesorado. En primer lugar, a modo de formación inicial, ofrece una Especialización en Docencia Universitaria, programa de posgrado inaugurado en el año 2007 a partir de la Disposición N° 58/06. El mismo tiene una duración que oscila entre los 12 y los 14 meses, y está destinado a docentes universitarios con una antigüedad mínima de 2 años. Por otra parte, desde el año 2015 la universidad realiza con frecuencia bienal una nueva edición de las Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, que buscan ser un espacio de reflexión, problematización y difusión de ideas y prácticas docentes universitarias. Finalmente, y en sintonía con tales jornadas, desde el mismo año la universidad gestiona la Revista "Trayectorias Universitarias", que busca recuperar reflexiones, experiencias y perspectivas vinculados al os procesos educativos universitarios.

Los resultados obtenidos de la aplicación del modelo de análisis ad-hoc se sintetizan en la tabla 2.

**Tabla 2. Cuadro comparativo de ambas propuestas, según las categorías recopiladas en el modelo de análisis ad-hoc.**

<i>Dimensión</i>	<i>Categoría</i>	<i>UNS</i>	<i>UNLP</i>
<i>Teórica</i>	Denominación	Formación	Capacitación - actualización
	Modelo de base	Práctica reflexiva – Indagación profesional	Práctica reflexiva
	Vínculo pedagógico	Forma interactiva-reflexiva	Sin información suficiente
<i>Práctica</i>	Antigüedad	18 años	14 años
	Grado de institucionalización	Medio – creciente	Alto
	Nivel de estructuración	Alta. Contenidos planificados de manera integral y usualmente reiterados en cada edición.	Baja. Dependiente de los proyectos que se presenten en cada edición.
	Carácter modular	Si, pero solo con certificación general.	No.
	Escala	Universitaria – Abarca a todos los departamentos	Programa universitario, con cursos por facultades.
	Docente destinatario	Docentes (profesores y auxiliares) con cualquier grado de antigüedad.	Docentes (profesores y auxiliares) con cualquier grado de antigüedad.
	Carga horaria	Alrededor de 34 horas.	Entre 20 y 40 horas
	Modalidad de cursado	Extensivo y presencial	Extensivo. En la mayor parte de los casos presencial.
	Obligatoriedad	No obligatorio	No obligatorio
	Tipo de certificación / acreditación	Certificado avalado por la universidad.	Seminario de posgrado acreditable
	Origen de los fondos	Universidad Nacional del Sur	Secretaría de Políticas Universitarias
	Costo para el docente	Gratuito (subsido total)	Gratuito (subsido total)
	Origen de sujetos formadores	Misma institución, otra unidad académica	Libre

Fuente: elaboración propia

## Conclusión

En la introducción de este trabajo se ofreció un breve estado del arte de la formación continua del profesorado universitario en las UUNN de nuestro país, hallando que este es un área actualmente en desarrollo, tanto desde la producción académica como en cuanto a su implementación. En las últimas dos décadas un gran número de universidades se han propuesto fortalecer la formación pedagógica de sus docentes mediante programas sumamente diversos en cuanto a modalidad, currículo y perspectiva educativa, evidenciando la ausencia de

consensos respecto a las necesidades que existen en este aspecto. Una exploración al marco normativo y regulatorio -tanto a nivel internacional como nacional- muestra también un creciente interés de organismos, gobiernos e instituciones por esta cuestión, a partir de la premisa de que la formación pedagógico-didáctica constituye un elemento fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones universitarias. En línea con lo planteado por Serra (2004), este sería parte de un proceso de refuerzo de la profesionalidad docente, al estimular el trabajo colaborativo entre pares, los conocimientos para la práctica y la capacidad para proponer y analizar valores.

Se recogieron normativas, resoluciones y documentos que hacen al marco normativo de la formación de los docentes del nivel universitario, con origen en organismos internacionales, entidades gubernamentales nacionales y en las propias instituciones universitarias. Esta exploración da cuenta de un notable aumento en el interés sobre esta temática que inicia durante la década de los 90', y que a partir de allí se ha profundizado, derivando en que actualmente, en el contexto nacional, un enorme número de universidades haya desarrollado dispositivos dedicados a la formación docente, que resultan sumamente diversos. Este proceso podría estar en línea con el creciente interés que adquiere la sistematización y organización de la formación docente continua para los niveles inicial, primario y secundario en el contexto nacional en la década de 1980 (Serra, 2004). Aquí cabe mencionar, como llamado de atención, que el hecho de que sean las propias universidades quienes desarrollan sus propuestas de formación docente, teniendo como formadores a sus propios docentes, implica el riesgo de estimular la endogamia y el isomorfismo (Davini, 1995), que podría limitar la posibilidad de estimular la renovación de perspectivas y prácticas docentes.

Mediante una exploración bibliográfica sistemática se detectaron diversas categorías que resultan de utilidad para caracterizar y analizar a los programas de formación docente universitaria, facilitando a su vez su comparación y la identificación de características generales. Su compilación derivó en la elaboración de un modelo de análisis ad-hoc, que se aplicó al estudio de los programas de formación continua que ofrecen la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Nacional de La Plata a su personal docente.

En el primer caso, es posible hablar de un programa que se encuentra camino a una alta institucionalización, que se desarrolla a escala universitaria, de manera transversal para los docentes de todas las unidades académicas. Su dictado se encuentra a cargo del equipo de Asesoría Pedagógica, ahora vinculado a la recientemente creada Dirección de Educación a Distancia y Educación Continua, dependiente de la Secretaría General Académica.

En el caso de la UNLP, se trata de una propuesta gestada y financiada por la Secretaría de Políticas Universitarias, y actualmente coordinada en conjunto por la Secretaría y la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP y la Asociación de Docentes Universitarios. En comparación con el programa de la UNS, este presenta un grado de estructuración de contenidos bajo, puesto que en la práctica los mismos están limitados a los proyectos de cursos que se propongan. Asimismo, se ha hallado una notable disparidad entre la oferta de cursos que se realizan al interior de cada facultad bajo este programa (Lugones, 2020).

A partir de la comparación de ambas propuestas (Tabla 2) resulta interesante notar que -al menos desde sus objetivos-, los dos programas apelan a la formación desde la reflexión, en oposición a la perspectiva del perfeccionamiento en servicio según la cual es necesario "bajar" paquetes instruccionales a los docentes para su aplicación (Davini, 1995). Esta última idea se encuentra en línea con el enfoque tecnicista, según el cual enseñar una materia es una cuestión de métodos (Davini, 1998). Además, ambos casos muestran la coexistencia a nivel normativo de distintas denominaciones para referir a las propuestas formativas de docentes en ejercicio: se utilizan -incluso al interior de la misma resolución- indistintamente formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento, a partir de lo cual se podría hipotetizar que quienes se encargan de la elaboración de este tipo de proyectos entienden a estos términos como sinónimos.

Por otra parte, los dos programas dan cuenta de cómo, a pesar de la autonomía universitaria, tanto la Secretaría de Políticas Universitarias (a través de sus programas) como la CONEAU (a través de sus evaluaciones externas) han logrado propiciar la materialización de propuestas orientadas a la formación pedagógica del profesorado

universitario: en el caso de la UNS, el programa surge entre otros motivos producto del resultado de evaluaciones externas, mientras que en la UNLP, la propuesta tiene su origen en un programa de la Secretaría de Políticas Universitarias, que aporta el financiamiento.

Se espera que el modelo de análisis elaborado y aplicado en el presente trabajo resulte de utilidad en el ámbito académico para la descripción y comparación de otros programas similares. De extenderse a una mayor cantidad de casos, este aporte podría facilitar una caracterización general de los programas de formación continua de docentes universitarios en el país, así como una comparación sistemática de los mismos. Por otra parte, es posible que desde el ámbito de la gestión el modelo resulte valioso para el diseño de propuestas de formación pedagógica docente de nivel superior.

## Referencias bibliográficas

Aquí tienes la lista de referencias corregida según el estilo APA 7:

ADULP. (2023, 10 de octubre). *Cursos de capacitación vigentes*. <https://www.adulp.org.ar/index.php/secretarias/formacion-y-capacitacion/cursos-de-capacitacion-vigentes>

Benedito, V., & Pavía, V. F. (1995). *La formación universitaria a debate: Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario* (Vol. 11). Edicions Universitat Barcelona.

Camilloni, A. (2021). Problemas y modelos de formación docente. En S. Vior, M. B. Oreja Cerrutti, & C. Agüero (Eds.), *Políticas, tendencias y experiencias en la formación de docentes. Panorama actual en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay* (pp. xx-xx). Edunlu.

Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la República Argentina*. IESALC.

CONADU. (2017). *Convenio colectivo de docentes de las universidades nacionales*.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.

Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila.

Ferreres, V., & Imbernón, F. (Eds.). (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis.

Finkelstein, C. (2017). ¿Cómo se forman los docentes universitarios? Configurando redes en el Mercosur. *Integración y Conocimiento*, 6(1). <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v6.n1.17138>

Giusti Pachane, G. (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: Conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la Educación Superior*, 36(143), 119-132. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602007000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000300008&lng=es&tlng=es)

Imbernón, F. (1997). La realidad de la reforma: Instituciones y titulaciones de formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(2), 29.

Kozanitis, A., Ménard, L., & Boucher, S. (2018). Capacitación y acompañamiento pedagógico de profesores universitarios noveles: Efectos sobre el uso de estrategias de enseñanza. *Práxis Educativa (Brasil)*, 13(2), 294-311. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0003>

Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós.

Lucarelli, E. (2004). Innovaciones en la enseñanza. ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? [Conferencia] Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria.

Lucarelli, E. (2006). Análisis de prácticas y formación: Tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Perspectiva*, 24(01), 273-296. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732006000100012&lng=pt&tlng=es](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732006000100012&lng=pt&tlng=es)

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila.

Lucarelli, E. (Ed.). (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Miño y Dávila.

Lugones, M. (2020). *El Programa de Capacitación Docente Continua UNLP-ADULP como política de capacitación en servicio: Análisis situacional y estrategias de mejoramiento*. Universidad Nacional de La Plata.

Mayor Ruiz, C. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario*. Universidad de Sevilla.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). *Resolución N° 1216/19*.

Mollis, M. (2010). La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente. En D. Andrade Oliveira & M. Feldfeber (Eds.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Universidad y docencia* (pp. xx-xx). UCH.

Naciones Unidas. (2016). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev. 3).

Perlo, C. (1998). *Hacia una didáctica de la formación docente*. Homo Sapiens.

Pérez, L. R., Massón Cruz, R. M., & Torres Miranda, T. (2023). La formación profesional pedagógica del profesor universitario: Estudio comparado de experiencias universitarias. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1), 1-20. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2206>

Rodera, J., & Walker, V. S. (2023). Formación y evaluación de la docencia universitaria: Aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur. *Encuentro Educativo. Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 4(1), 46-72. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/6106>

Rodríguez, L. (2014). Propuestas de los organismos internacionales para la formación de docentes de la enseñanza superior: Renovadas exigencias y nuevas condiciones para las instituciones universitarias en las primeras décadas del nuevo siglo. En R. Menghini & M. R. Misuraca (Eds.), *Políticas para la formación de docentes. Proyectos y experiencias en el contexto latinoamericano* (pp. xx-xx). Ediciones Baudino.

Serra, J. C. (2004). *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Miño y Dávila/FLACSO.



UNESCO. (1998). *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, París, 9 de octubre de 1998.

Universidad Nacional del Sur. (1994). *Primera evaluación interna*.

Universidad Nacional del Sur. (2002). *Segunda evaluación interna*.

Universidad Nacional del Sur. (2004). *Resolución CSU-319/04*.

Universidad Nacional del Sur. (2010). *Tercera evaluación interna*.

Universidad Nacional del Sur. (2022). *Reglamento general de la función docente*. Res. CSU-1009/22.

Universidad Nacional del Sur. (2023). *Resolución CSU-601/23*.

Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&tlng=es)

**Fecha de recepción:** 2-1-2024

**Fecha de aceptación:** 13-5-2024

# La formación por competencias en estudiantes. Una relación del aseguramiento de la calidad en ingeniería industrial de la Universidad Nacional de La Rioja

## *Competency-based education in students. A relation of quality assurance in the Industrial Engineering career at the National University of La Rioja.*

Por Marcos Nicolás FUENTES GONZÁLEZ<sup>1</sup> y Marcos Javier ANDRADA<sup>2</sup>

Fuentes González, M. N. y Andrada, M. J. (2024). La formación por competencias en estudiantes. Una relación del aseguramiento de la calidad en ingeniería industrial de la Universidad Nacional de La Rioja. *Revista RAES*, XVI(28), pp. 79-97.

### Resumen

Este artículo analiza la relación entre la educación basada en competencias y los procesos de aseguramiento de la calidad que involucran a los agentes académicos de la carrera de Ingeniería Industrial en la Universidad Nacional de La Rioja. El estudio se fundamenta en dos pilares, por un lado, en documentos y normativas vigentes relacionadas con los procesos de aseguramiento de la calidad y, por otro lado, en los estudios basados en la formación por competencias. De este modo, la investigación adopta un enfoque de características mixtas, cuyo principal objetivo es analizar la percepción de agentes académicos, su condición académica y su experiencia en gestión universitaria. Con todo esto, la información será procesada utilizando dos técnicas metodológicas: Primero, el análisis de variables estadísticas para el tratamiento cuantitativo de los datos y segundo, la aplicación de entrevistas para el procesamiento cualitativo de la información. Este enfoque mixto, permitirá obtener datos e información integral de las percepciones y reflexiones de los agentes académicos. En el contexto del estudio, se aplicará el modelo de formación por competencias a los agentes académicos de la carrera de Ingeniería Industrial. La principal motivación para llevar a cabo esta investigación radica en la necesidad de comprender y mejorar la integración de competencias en los procesos educativos, así como su impacto en la calidad educativa dentro de la universidad.

**Palabras Clave** aseguramiento de la calidad/ agentes académicos/ formación por competencias/ acreditación de carrera de grado.

<sup>1</sup> Departamento Académico de Ciencias y Tecnologías Aplicadas a la Producción, el Ambiente y el Urbanismo - Universidad Nacional de La Rioja - Argentina / <https://orcid.org/0000-0002-2131-8275> / [mnfuentes@unlar.edu.ar](mailto:mnfuentes@unlar.edu.ar)

<sup>2</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET - Centro de Investigaciones e Innovación Tecnológica.CENIIT- Universidad Nacional de La Rioja, Argentina / <https://orcid.org/0000-0002-4067-1496> / [marcosandrada80@gmail.com](mailto:marcosandrada80@gmail.com)

## Abstract

This article analyzes the relationship between competency-based education and quality assurance processes involving the academic agents of the Industrial Engineering career at the National University of La Rioja. The present study is based on the two foundations of current documents and regulations related to quality assurance processes as well as studies based on competency-based education studies. In this way, the present study adopts a mixed quantitative and qualitative approach that aims at surveying the perception of academic agents, their academic status and their experience in university management. Taking this into account, the information will be processed using two methodological techniques: firstly, an analysis of statistical variables will be implemented for the quantitative approach and, secondly, the application of interviews for the qualitative processing of the information. This mixed approach will make it possible to gather comprehensive data and information based on the perceptions and reflections of the Industrial Engineering career academic agents. During the course of the study, a competency-based education model will be applied to these academic agents. The aim of the present research is understanding and improving the integration of competencies models in educational processes as well as their impact on educational quality within the university.

**Key words** quality assurance/ academic agents/ competency-based education/ degree careers accreditation.

## Introducción

Este artículo analiza el impacto del aseguramiento de la calidad en la educación superior, con un enfoque en el modelo de formación por competencias que ha sido implementado en los agentes<sup>3</sup> de la carrera de ingeniería industrial en la UNLaR. Uno de los avances más importantes en la educación superior en Argentina, ha sido la creación de los modelos de estudios centrados en el enfoque educativo por competencias, entre las que se encuentra la disciplina de ingeniería. Esto ha llevado a una necesidad de actualizar los programas sobre competencias, el alcance y los planes de estudio para adaptarlos a un modelo formativo centrado en el aprendizaje del estudiante. Los nuevos enfoques sugieren a los estudiantes y docentes a ser conscientes de sus propias habilidades y competencias profesionales, lo que significa conocer tanto sus capacidades técnicas como su capacidad para aplicarlas en la práctica (Espinoza, 2020).

Por otro lado, se destaca el trabajo del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina (CONFEDI) en la elaboración de una propuesta de norma para la creación de nuevos perfiles profesionales que se basa en el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante (ACE) y el enfoque basado en competencias. El modelo educativo por competencias en ingeniería se presenta en el *Libro Rojo* (CONFEDI, 2018) que propone dos enfoques: Las competencias de egreso del ingeniero argentino, y, por otro lado, las competencias específicas de cada carrera. El libro rojo presenta una serie de estándares de segunda generación para los procesos de acreditación en las carreras de ingenierías con objetivos claros. Estos incluyen la modernización y fortalecimiento del actual enfoque de formación de los ingenieros, la promoción de un método de aprendizaje centrado en el estudiante, el establecimiento de estándares internacionalmente comparable, la adopción de un enfoque basado en competencias y descripciones de conocimientos, garantizando el cumplimiento de las actividades específicas para cada título, y finalmente, la organización de la estructura curricular.

Dicho lo anterior, la definición de estándares se basan en tres normas del Ministerio de Educación de la República Argentina: a) Resolución N.º 989 del año 2018, que define los estándares de acreditación de carreras; b) Resolución N.º 1254 del 2018, establece las actividades reservadas a cada profesión y c) Resolución N.º 1543, del año 2021, define los estándares para la acreditación académica en ingeniería industrial. Asimismo, estos nuevos modelos aplicados en las carreras de ingeniería, proponen la reorganización en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de incentivar el impacto en los estudiantes, con base en las mejoras en los procesos de aseguramiento de la calidad desde una perspectiva de innovación educativa. A partir de la implementación de estos nuevos enfoques en la formación en ingeniería, se plantea una reestructuración del proceso educativo con la intención de mejorar los procesos y garantizar la excelencia académica, lo que se espera que tenga un efecto positivo en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Por otro lado, la implementación de los modelos de formación por competencias en la estructura curricular en los planes de estudio en la carrera de ingeniería industrial, propone una reorganización respecto al cumplimiento de los estándares de calidad a nivel institucional y académico, involucrando directamente a las personas con rol académico en todas sus líneas de funciones, es decir, estudiantes, docentes, graduados, no docentes. Reche et al. (2022), manifiestan que el desarrollo y formación de las competencias, en las personas, generan un conjunto de aptitudes, saberes disposiciones y comportamientos, mediante el cual, pueden discernir cuando y porque requieren información, además de ubicarla, evaluarla y transmitirla de manera ética.

En otras palabras, de manera sistemática y planificada, las actividades en conjunto y direccionadas a trabajar por un objetivo en común, desarrollan el resguardo de esas actividades, es decir, aseguran que los mecanismos preestablecidos, cumplan con los objetivos propuestos, de asegurar la calidad académica. Según Aguilera (2019) la consolidación de los sistemas de aseguramiento de la calidad implica una serie de transformaciones profundas en las instituciones de educación superior. Estas transformaciones deben establecer políticas que fomenten el desarrollo de la calidad, evolucionando desde procedimientos meramente rutinarios hacia una auténtica cultura

---

<sup>3</sup> Agentes: Docentes con experiencia de 10 años, graduados con al menos 1 años de graduación, estudiantes avanzados de ingeniería industrial.

de calidad. Este enfoque implica la disposición de las universidades a ser evaluadas por entidades externas, con el fin de asegurar la pertinencia y efectividad de sus prácticas educativas y de gestión.

Por su parte, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2022), en su plan estratégico Educación y calidad 2030, define el enfoque basado en competencias como el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en el contexto de cambios curriculares y organizacionales. En resumen, el aseguramiento de la calidad en la educación superior no solo implica la certificación de competencias mínimas, sino también un compromiso activo con la mejora continua y la rendición de cuentas ante la comunidad educativa y la sociedad en general.

### **Planteamiento del problema**

La carrera de ingeniería industrial en la UNLaR, lleva adelante su control de calidad mediante los procesos de acreditación de carrera. Esto quiere decir, que el aseguramiento de la calidad es “un conjunto de mecanismos que apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad, tanto cuando se desarrollan internamente en las propias instituciones de educación superior como cuando son completados como procesos externos” (Lemaitre y Zenteno, 2012, p. 183). En este sentido, los procesos de acreditación de carrera y los modelos de formación basado en competencias permiten identificar el nivel de calidad en la carrera de ingeniería, lo que involucra directamente a los docentes, graduados, estudiantes y administrativos.

El objetivo de aseguramiento de la calidad a través de la acreditación académica conduce a un proceso complejo desde diferentes perspectivas. En este sentido, aparece un punto de inflexión académico, donde surge un interrogante clave :¿Cómo impacta el proceso de aseguramiento de la calidad a los agentes de ingeniería industrial con relación al modelo de formación basado en competencias? Según CONEAU y OEI (2020) el aseguramiento de la calidad se identifica como “acciones que llevan a cabo las instituciones educativas con el fin de garantizar la eficaz gestión de la calidad” (p.13). De esta manera, el método de investigación propuesto, en este estudio, brindará resultados que indican en qué medida existe formación por competencias, como medida del aseguramiento de la calidad desde la perspectiva de los agentes académicos .

En otras palabras, el aseguramiento de la calidad en educación superior, implica para las universidades reestructurar sus procedimientos académicos con la misión de involucrar a todas las personas. Según Fernández y Pérez (2016) los procedimientos de aseguramiento de la calidad han influenciado una revisión de los criterios estandarizados de gobernanza en educación superior, toma de decisiones, planificación y gestión, lo que abarca tanto el monitoreo continuo como así también la autoevaluación. Esta influencia se espera que fomente el desarrollo de paradigmas innovadores en la gestión académica estratégica, en la promoción de la autonomía responsable y eficaz tanto a nivel institucional como en los sistemas universitarios.

### **Fundamentación Teórica**

En este apartado, la investigación se realiza desde dos enfoques: a) los modelos de formación por competencia de los programas desarrollados en las universidades, b) Los modelos de procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior utilizados en Argentina y otros países. Según Cappello et al. (2021) las definiciones más simbólicas de competencias profesionales en relación con el conocimiento del entorno educativo global, derivaban de la obra del sociólogo y pensador francés Edgar Morin en el año 1999, sobre los siete saberes necesarios para la educación del futuro, donde se propone siete competencias fundamentales para la educación del siglo XXI, el cual deben desarrollar los estudiantes en virtud de los desafíos del contexto global actual. De esta manera, en el año 1999, la UNESCO toma la propuesta de Morín para desarrollar un documento sobre enseñanza y aprendizaje. Esta propuesta es considerada la base intelectual, que utilizó el CONFEDI a partir del año 2014 para elaborar los documentos de competencias para la orientación de la carrera de ingeniería.

Según CONFEDI (2014), la competencia es la capacidad de integrar de manera efectiva diversos esquemas mentales y valores para utilizar distintos conocimientos en situaciones profesionales específicas, con el propósito de resolver problemas de manera eficiente. En ese sentido, en la presente investigación, CONFEDI (2014) indica que “las

competencias en los currículos, hacer suponer que, sumado a la confianza académica entre las instituciones (que viene dado a partir de los procesos de acreditación), otorgaría mayor flexibilidad a los planes de estudio” (p.12). Del mismo modo, según Casimiro et al. (2019) describen a las competencias profesionales como toda aquella destreza, habilidad y aptitud que una persona desarrolla en su camino en la vida universitaria. Por lo tanto, estos autores definen la competencia como la integración de tres tipos de conocimientos: conceptos (saber), saber hacer (procedimientos) y actitudes (ser). Estos tres tipos de conocimientos sintetizan el proceso de aprendizaje racional de las personas. Partiendo de las líneas anteriores, De Miguel Díaz (2005), afirma:

puede decirse que las competencias se favorecen actuando tanto sobre aquellas características que constituyen la base de la personalidad de los estudiantes (motivos, rasgos de la personalidad, autoconcepto, actitudes y valores) sobre aquellas características más visibles de la competencia (conocimientos, habilidades o destrezas). (p. 28)

Por otro lado, en el año 2018, CONFEDI presentó una propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de títulos de grado en la República Argentina. Esta recomendación está incluida en el llamado Libro Rojo. Este libro explora, en diferentes mesas de trabajo las dinámicas que surgen en los entornos educativos, de planificación de cursos y de aprendizaje en el aula. Todos los nuevos desarrollos propuestos están destinados a promover un nuevo marco para el aprendizaje centrado en el estudiante (ACE).

Sin embargo, los estándares de segunda generación proponen una nueva estructura del aseguramiento de la calidad, que es mucho más prometedor que solo una medición de objetivos de calidad. Las competencias establecidas en el Libro Rojo de CONFEDI, se extienden a las carreras de ingeniería alcanzadas por el artículo N.º 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521 del año 1995. De este modo, el consejo sugiere una descripción de las habilidades y características de los graduados de ingeniería que satisfagan las necesidades de la sociedad, y cada unidad académica debe adaptar esta descripción a sus objetivos institucionales y las particularidades de cada título.

Por otro lado, se definen dos tipos de opciones de competencias: genéricas y específicas. Las competencias genéricas se desarrollan de acuerdo a los requerimientos de cada unidad académica y programa institucional con base en el perfil de ingeniería. Las competencias genéricas se dividen en dos grupos: a) competencia tecnológica y b) social, política y actitudinales. El segundo tipo de competencias, son las llamadas específicas, que son aquellas que se refieren a habilidades específicas relacionadas directamente con las actividades exclusivas de cada especialidad en el programa de ingeniería.

**Tabla 1. Matriz operacional**

	COMPETENCIAS GENÉRICAS DE EGRESO DEL INGENIERO INDUSTRIAL
Dimensión I Genérica	C1- Identificar, formular y resolver problemas de ingeniería.
Competencias tecnológicas	C2- Concebir, diseñar y desarrollar proyectos de ingeniería.
	C3- Gestionar, planificar, ejecutar y controlar proyectos de ingeniería
	C4- Utilizar de manera efectiva las técnicas y herramientas de aplicación en la ingeniería.
	C5- Contribuir a la generación de desarrollos tecnológicos o innovaciones tecnológicas.
Dimensión II Genérica	C6- Desempeñarse de manera efectiva en equipos de trabajo.
Competencias sociales, políticas y actitudinales	C7- Comunicarse con efectividad.
	C8- Actuar con ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad en el contexto local y global.
	C9- Aprender en forma continua y autónoma.
	C10- Actuar con espíritu emprendedor.



Dimensión III Competencias específicas	<p>C11- Diseñar, proyectar, calcular, modelar y planificar las operaciones y procesos de producción, distribución y comercialización de productos (bienes y servicios).</p> <p>C12 -Diseñar, proyectar, especificar, modelar y planificar las instalaciones requeridas para la producción, distribución y comercialización de productos (bienes y servicios).</p> <p>C13- Formular y evaluar proyectos públicos y privados de desarrollo.</p> <p>C14- Dirigir, gestionar, optimizar, controlar y mantener las operaciones, procesos e instalaciones requeridas para la producción, distribución y comercialización de productos (bienes y servicios).</p> <p>C15- Evaluar la sustentabilidad técnico-económica y ambiental de las operaciones, procesos e instalaciones requeridas para la producción, distribución y comercialización de productos (bienes y servicios).</p> <p>C16- Gestionar y certificar el funcionamiento, condiciones de uso, calidad y mejora continua de las operaciones, procesos e instalaciones requeridas para la producción, distribución y comercialización de productos (bienes y servicios).</p> <p>C17- Proyectar, dirigir y gestionar las condiciones de higiene y seguridad en las operaciones, procesos e instalaciones requeridas para la producción, distribución y comercialización de productos (bienes y servicios).</p> <p>C18- Gestionar y controlar el impacto ambiental de las operaciones, procesos e instalaciones requeridas para la producción, distribución y comercialización de productos (bienes y servicios).</p>
--	---

*Nota: elaboración propia. Fuente: Libro Rojo de CONFEDI (2018).*

La matriz operacional propuesta en la tabla N°1, detalla las competencias genéricas de egreso del ingeniero argentino. De esta tabla parten diferentes marcos educativos para profesores de ingeniería e instituciones académicas, con el objetivo de tener herramientas actualizadas en el proceso de enseñanza en la ingeniería. Según CONFEDI (2018) esto permite un "enfoque centrado en el estudiante y promuevan un mejor rendimiento académico y desarrollo de habilidades" (p.14).

Por otra parte, desde un modelo pedagógico centrado en el estudiante, abren posibilidades innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en los programas de ingeniería. Esto indica que el modelo de diseño educativo centrado en el profesor está desapareciendo. Además, hay una tendencia a culpar al docente por la falta de progreso en el aprendizaje del estudiante. En esta línea, y adoptando la argumentación de Cukierman (2018) en el aprendizaje centrado en el estudiante, el docente participa en el programa como un facilitador relacionado con su experiencia y conocimiento dentro de su disciplina profesional. En este modelo, el mentor es el docente y el estudiante es quien aprende, se desarrolla, se responsabiliza y crea conocimiento a partir de sus roles y experiencias.

### **Aseguramiento de la calidad**

El proceso de aseguramiento de la calidad en educación superior, según CONEAU y OEI (2020) se compone de dos procedimientos claramente definidos: evaluación y acreditación de carrera. Este enfoque integral asegura que las instituciones educativas mantengan estándares elevados de calidad académica y administrativa. De este modo, evaluación se refiere a un análisis exhaustivo de diversos aspectos de la carrera, tales como el plan de estudios, el cuerpo docente, la infraestructura y los recursos disponibles para los estudiantes. Este proceso permite identificar fortalezas y áreas de mejora, proporcionando una base objetiva para la toma de decisiones que favorezcan el desarrollo académico. Por otro lado, la acreditación, es un reconocimiento formal que certifica que una carrera cumple con los criterios y estándares de calidad previamente definidos. Este procedimiento es crucial para garantizar la validez y la pertinencia de los planes de estudio, ofreciendo confianza a los estudiantes y la sociedad en general sobre la calidad de la formación recibida.

Mencionado lo anterior, el aseguramiento de la calidad es un constructo polisémico que tiene una profunda vinculación con la carrera específica en la que se realizan los procedimientos de evaluación y acreditación. Por tanto, se puede decir, el aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior incide principalmente en la gestión del proceso y en la implicación de los involucrados en la medición y mejora de las organizaciones de educación superior. Con base en este concepto, Ciudad (2004) sostiene que:

Una norma relativa a la calidad universitaria sería el conjunto de criterios y recomendaciones contextuales, curriculares y extracurriculares documentados, que definen y regulan los procesos de dirección (estratégicos), docentes y de investigación (básicos) y no docentes (apoyo) de la organización universitaria, para asegurar un determinado nivel de calidad del aprendizaje de la competencia de los estudiantes en el sistema de educación superior. (p. 662)

Aiello (2017) destaca que el progreso de los modelos de aseguramiento de la calidad se inició mediante el establecimiento de un marco académico para la evaluación de la calidad universitaria en Argentina, abarcando los aspectos de definición, evaluación y acreditación universitaria en Argentina. Esto significa que los procesos de acreditación de carrera no son vistos como ambiguos, sino como procedimientos y sistemas complejos que involucran el trabajo en equipo con la institución académica. De acuerdo con estos lineamientos, el eje central de la evaluación y acreditación profesional de todas las instituciones de educación superior comienza con el trabajo de planificación relacionado con la toma de decisiones, la recopilación de datos e información y todas las actividades académicas que la institución puede examinar. De este modo, la planificación estratégica, la toma de decisiones informada y la recopilación de datos son esenciales para la evaluación y acreditación profesional de estas instituciones.

Por otra parte, el consejo federal de decanos de facultades de ingeniería, en su plenario N.º 60 en el año 2016, propone un documento denominado *encuesta de autoevaluación para programas de Ingeniería* que releva información de las carreras de ingenierías de todo el país entre los años 2006 al 2016. El informe proporciona nuevas perspectivas de impacto en las mejoras de las carreras que son considerados ejes de trabajo para futuras auditorías de acreditación académica. Asimismo, CONFEDI y ACOFI (2018) afirman:

La acreditación era precisamente un instrumento y no un fin en sí misma, y que la finalidad era el aseguramiento de la calidad en el marco de un proceso de mejora continua. Esto llevó a comenzar un trabajo interno, por un lado, y de relaciones con la Secretaría de Políticas Universitarias, por otro. (p. 53)

En cuanto a los aspectos mencionados previamente, CONEAU comienza con un proceso de acreditación de grado, el cual CONFEDI y ACOFI (2018) denominan *acreditación de compromiso*. De esta manera, según Medina et al. (2022) las normativas y procedimientos vigentes en lo que se refiere al aseguramiento de la calidad en educación superior, se describe como un proceso continuo y estructurado, meticulosamente, destinado a la evaluación constante de la calidad de un sistema de educación superior. Este proceso se enfoca en asegurar a todas las partes interesadas en la mejora continua en el nivel de calidad, desarrollando, al mismo tiempo, una entidad dinámica capaz de adaptarse y evolucionar en respuesta al entorno en el que opera, generando confianza y credibilidad a la sociedad en general.

### **Calidad en Ingeniería Industrial**

La carrera de ingeniería industrial se creó en la UNLaR en el año 1993. Desde entonces, pertenece al Departamento Académico de Ciencias y Tecnologías Aplicadas a la Producción, al Ambiente y el Urbanismo (DACyTAPAU) por su currículo, disciplina y ámbito académico. De esta forma, en la universidad, los departamentos académicos son los encargados de administrar los recursos administrativos, financieros y académicos de la carrera para la producción de conocimiento. En cuanto al aseguramiento de la calidad de la ingeniería industrial, se ha presentado en tres ocasiones a los procedimientos de evaluación y acreditación de CONEAU. El primero, en 2006, otorgó acreditación por tres años y cumplió con las obligaciones del programa bajo la resolución CONEAU N° 662; En 2010 siguió una

segunda acreditación por tres años de acuerdo con la resolución CONEAU N° 976. Por último, bajo los criterios de normas de responsabilidad en seguridad y salud en el trabajo; la tercera acreditación actual fue aprobada por seis años y fue otorgada en 2014 según lo recomendado en la resolución CONEAU N° 511. Desde la última acreditación, la dirección de carrera tomó la decisión de trabajar y fortalecer las medidas planteadas con respecto al plan de mejora propuesto por la CONEAU. Asimismo, la carrera trabaja en la formación del estudiante desde un enfoque particular de manera gradual, con el objeto de fortalecer las capacidades y habilidades de los estudiantes, dicho de otro modo, su formación académica por competencias genéricas y específicas.

En conclusión, en este apartado se puede mencionar reflexivamente que se ha observado un cambio de paradigma en el aseguramiento de la calidad desde la primera acreditación de carrera de ingeniería industrial en 2006 hasta la evaluación en 2014. En ese periodo se pudo identificar que hay mucha incertidumbre y sensibilidad entre los agentes académicos de la carrera, se preguntan por qué las organizaciones externas deberían hacer preguntas sobre el desempeño académico. De esta manera, los argumentos técnicos eran considerados como una falta de valoración del trabajo académico, puntualmente, en el proceso de aprendizaje. Esto se debió a la falta de comunicación y capacitación en el proceso de evaluación institucional que se estaba desarrollando en ese momento.

### Diseño Metodológico

Se realiza un diseño transversal, exploratorio y descriptivo utilizando métodos mixtos, cuantitativos y cualitativos, según Hernández et al. (2014). Este enfoque, de características inductiva, se basa en datos obtenidos de agentes académicos y considerados válidos porque permite extraer conclusiones integrales desde un punto de vista académico. Así, el diseño es de alcance transversal y exploratorio, porque se toma en un determinado momento, es decir, desde el fenómeno de las competencias de egreso poco analizadas en la carrera de ingeniería y descriptivo, ya que describe las variables que serán estudiadas a lo largo de la muestra selectiva de análisis; en este caso, las competencias de un ingeniero argentino. En este sentido, las estrategias de los métodos cuantitativos para el tratamiento del fenómeno y objeto de investigación deben ser consideradas en un proceso académico con aseguramiento de la calidad basado en métodos de competencia en ingeniería industrial de la UNLaR. Para ello, se basa en escalas numéricas de procesamiento de la información.

### Fase cuantitativa - Cuestionario

El instrumento de medición y formulado para el análisis, es trabajado desde las recomendaciones, de los métodos propuestos por Ríos (2017) para el procesamiento de datos y de acuerdo al contenido de la matriz de datos operacionales, de tabla N.º 1. Además, este cuestionario será escalado de acuerdo al grado de confiabilidad y consistencia requerido por los sujetos de la investigación. Al respecto, se proponen el método de Maldonado y Vidal (2015) y Tumino y Poiteyin (2014) en cuanto al tipo de escala utilizada. Esto significa crear un diseño de matriz que permita a los estudiantes y otros agentes reflejar sus percepciones, referidas al nivel de desarrollo alcanzado por cada competencia de los agentes que se desarrollan en la carrera de ingeniería. Para ello las escalas van, desde 0, ningún logro, hasta 7, el mejor alcanzado. La proporción es 0-1-2-3-4-5-6-7.

**Tabla 2. Escalas de valoración**

COMPETENCIAS GENÉRICAS DE INGRESO DEL INGENIERO INDUSTRIAL	ESCALA DE VALORACIÓN
	0 1 2 3 4 5 6 7
Dimensión I - Genérica. Competencias tecnológicas	C1 -C5
Dimensión II - Genérica. Competencias sociales, políticas y actitudinales	C6-C10
Dimensión III - Competencias específicas	C11-C18

*Nota:* elaboración propia. Fuente: Maldonado y Vidal (2015) y Tumino y Poiteyin (2014).

Con el fin de segmentar y clasificar mejor los datos y de acuerdo a lo mencionado por los autores, se propone clasificar los resultados obtenidos en el estudio en las valoraciones descritas en la tabla N° 3. Para estos indicadores se sugieren diferentes criterios para el análisis de los resultados con base en las categorías explicativas de las escalas antes mencionadas, donde solo se tiene en cuenta el porcentaje obtenido de habilidades analíticas de alto nivel.

**Tabla 3. Categorías y frecuencias**

Valoración	Categoría interpretativa
Menos de 15 %	Negativo
Entre 15 % y 50 %	Aceptable y positivo
Entre 50 % y 75 %	Muy aceptable y positivo
Más de 75 %	Óptimo

*Nota:* elaboración propia. Fuente: Maldonado y Vidal (2015) y Tumino y Poiteyin (2014).

El cuestionario modelo puede ser consultado en el siguiente enlace web: <https://forms.gle/foCwpCWigZS3ZtbF7>

### Fase cualitativa - Entrevistas

Esta sección presenta argumentos por los cuales se analizan las percepciones de estudiantes, graduados y profesores, de la carrera de ingeniería industrial. En otras palabras, la estrategia propuesta se basa en dos ejes: en primer lugar, métodos de entrevista cualitativa para el diálogo e intercambio de información con los encuestados (Hernández, 2014). En segundo lugar, estrategias para procesar la información obtenida de los encuestados, estudiantes, egresados y docentes de la carrera de ingeniería industrial para realizar una evaluación transversal respecto al objeto de estudio (Castaño et al., 2017). Esto significa que el proceso académico es considerado como el eje central de análisis respecto al aseguramiento de la calidad donde los agentes tienen intervención directa en este proceso.

Con base en Hernández (2014) y Castaño et al. (2017), el método propone segmentar las percepciones según el tipo de entrevistado para almacenar y analizar información donde se produjo el desarrollo profesional. Este criterio está directamente relacionado con la naturaleza de la investigación en la fase cuantitativa. De esta forma, se analizaron las respuestas de los agentes académicos con experiencia docente en cargos directivos, y recién egresados que participaron en los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad en ingeniería. Según este criterio, cada agente tiene su propia visión y opinión, pero con sesgos que perfilan un modelo lineal de análisis para todos los encuestados. Entre ellos, se entrevistó al decano, al secretario académico, la secretaria de autoevaluación académica y a la directora de actividades de enseñanza y aprendizaje del gabinete pedagógico, quienes son los encargados de conducir el proceso de evaluación y acreditación profesional.

### Muestra Selectiva de análisis

Como se mencionó anteriormente, los agentes invitados a participar en la entrevista, deben cumplir con ciertos requisitos académicos. En este apartado se describe la definición técnica que dará el procedimiento para la participación de los agentes académicos en este estudio. Estas afirmaciones pueden indicar que la muestra debe tener ciertos requisitos para que se lleve a cabo el estudio. Casas et al. (2003) mencionan que la selección de personas para un estudio en particular depende de la idoneidad y representatividad con relación a su contexto. Es decir, en esta muestra debe haber elementos que realicen una determinada función, interactúen entre sí y traten de estudiar un determinado fenómeno. Por lo tanto, el reclutamiento en esta etapa debe ser un grupo de estudio representativo. “Una muestra es un subconjunto de la población de interés sobre la cual se recolectarán datos y,

además de ser representativa de la población, debe estar bien definida y delimitada previamente” (Hernández et al., 2014, p. 173).

Debido a la naturaleza sistemática y secuencial de la educación en ingeniería, el estudio se lleva a cabo con estudiantes regulares que cursan entre los años tercero a quinto de la carrera en ingeniería industrial. Se adopta esta condición porque los estudiantes regulares y avanzados deben cumplir con los requisitos administrativos y académicos que la universidad tiene vigente. Según la resolución N° 2485-E, estatuto de la UNLaR, aprobada en 2017, un estudiante que tenga aprobado al menos el 30% de su carrera, tiene condiciones de regularidad académica e institucional. Esto significa que los estudiantes, tienen una buena comprensión de la vida universitaria, la estructura, las reglas, funciones, debilidades y fortalezas. Asimismo, las normas generales para los estudiantes universitarios, que se normalizan de conformidad con el reglamento N.º 283, en su artículo 6 de 2004, confirma que los estudiantes deben aprobar al menos dos exámenes finales año académico para ser considerados estudiantes regulares.

Por otro lado, según CONFEDI y ACOFI (2018), los estudiantes de ingeniería avanzada deben aprobar al menos el 75% de las materias. Esto demuestra que los estudiantes tienen un camino recorrido respecto en la vida universitaria, es decir, conocen de su estructura, normativas, responsabilidades y obligaciones, etc. Por lo tanto, se tomó como muestra representativa para el análisis en fase mixta a estudiantes de 30% a 75% o más de asignaturas aprobadas, de acuerdo con las normas establecidas por los autores mencionados y la reglamentación de la UNLaR. En cuanto a la selección de profesores y graduados, las condiciones son más horizontales y específicas. El docente elegido deberá haber participado al menos una vez en el proceso de acreditación de la carrera de ingeniería. Cabe mencionar que la carrera de ingeniería industrial del caso de estudio fue evaluada y certificada tres veces. Asimismo, el graduado debe tener al menos al menos 1 año después de la graduación. Esta situación surge desde dos puntos de vista. Primero, la última acreditación de la carrera de ingeniería industrial se realizó en 2014, por lo que los graduados deben haber completado en ese momento. En segundo lugar, el candidato puede brindar opiniones críticas y técnicas sobre las fortalezas y debilidades del plan de estudio actual dado su tiempo transcurrido por la universidad.

## Resultados

Se detalla a continuación la cantidad de personas que participaron en la fase cuantitativa de investigación

**Tabla 4. Cantidad de hombres y mujeres que completaron el cuestionario**

Sexo/condición académica	Estudiante de Ingeniería	Ingeniera/o	Total
Hombre	5	16	21
Mujer	12	12	24
Prefiere no responder	2	1	3
Total	19	29	48

*Nota:* elaboración propia a partir del programa SPSS 2018.

Cabe mencionar que el modelo de comparación para determinar el nivel de impacto de las competencias en los estudiantes, se toman de los criterios propuestos por los autores Maldonado y Vidal (2015) y Tumino y Poiteyin (2014). Una visión básica del análisis de este estudio.

Los resultados generales y las observaciones relacionadas del análisis cuantitativo son los siguientes:

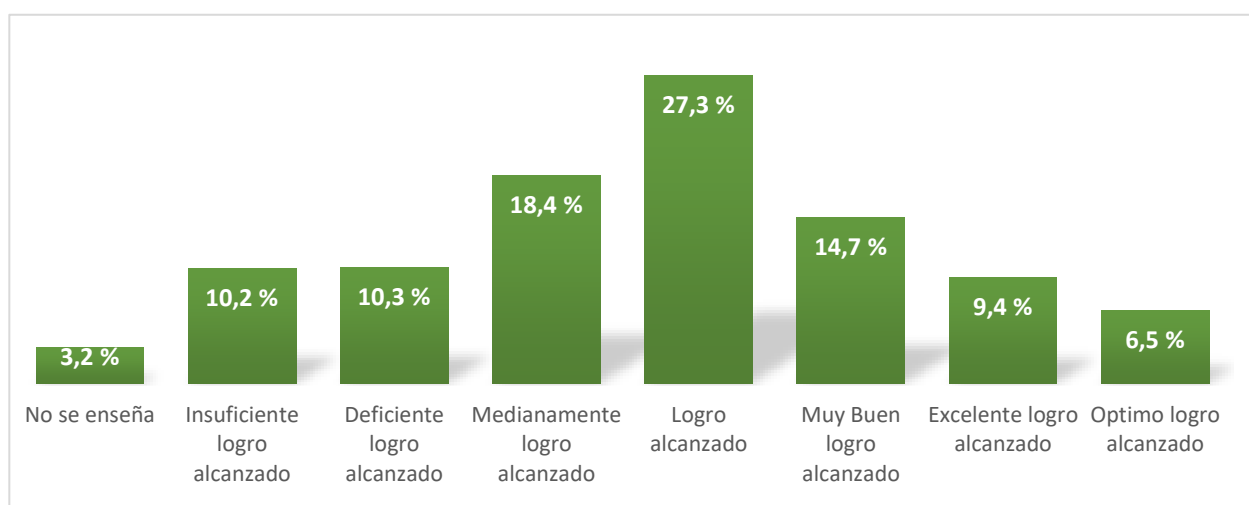
**Tabla 5. Escalas de valoración. Estudiantes y graduados. Dimensiones I, II y III**

Valoración	DIMENSIÓN I	DIMENSIÓN II	DIMENSIÓN III	Total	%
0- No se enseña	C1- C5	C6-C10	C11-C18	28	3,2%
1- Insuficiente logro alcanzado				88	10,2%
2- Deficiente logro alcanzado				89	10,3%
3- Medianamente logro alcanzado				159	18,4%
4- Logro alcanzado				236	27,3%
5- Muy Buen logro alcanzado				127	14,7%
6- Excelente logro alcanzado				81	9,4%
7- Óptimo logro alcanzado				56	6,5%
Total				864	100%

*Nota:* elaboración propia a partir de los programas SPSS 2018 y Excel 2022.

Esquemáticamente, se pueden observar las calificaciones de frecuencia de todos los agentes seleccionados y descritos. De esta forma, se obtuvo una escala de calificación para los encuestados donde calificaron cada habilidad en cada dimensión. El análisis general es el siguiente.

**Figura 1 - Escalas de valoración. Estudiantes y graduados. Dimensiones I, II y III**



*Nota:* elaboración propia a partir del programa Excel 2022.

Para la escala con la calificación más alta, con mayor índice de respuestas positivas, logro alcanzado, los encuestados la calificaron con un 27,3 %, lo que significa que 236 respuestas, en la totalidad de las competencias calificadas en todas sus dimensiones, en esta escala tuvieron un efecto positivo aceptable. En la escala de medianamente logro alcanzado, los encuestados calificaron el 18,4 % o 159 respuestas como un efecto positivo aceptable. En última instancia, el 14,7% de los encuestados calificaron como de muy buen logro alcanzado, para un total de 127 respuestas con un impacto positivo general aceptable. Respecto a las demás escalas de medición, todas calificaron por debajo del 15%. Esto significa que es necesario profundizar los esfuerzos académicos en las escalas antes mencionadas para generar planes que mejoren el proceso de aprendizaje que adquieran las competencias según el perfil, en este caso de ingeniería industrial.



Por otro lado, en la siguiente tabla N.º 6 se puede observar la valoración por cada competencia analizada según su escala de valoración. Se puede apreciar los valores en términos porcentuales, representan la ponderación acumulada en frecuencias de los agentes académicos encuestados

**Tabla 6. Competencias y Escalas de Valoración**

Competencias	No se enseña	Insuficiente logro alcanzado	Deficiente logro alcanzado	Mediana logro alcanzado	Logro alcanzado	Muy Buen logro alcanzado	Excelente logro alcanzado	Óptimo logro alcanzado
C1	4,17%	8,33%	8,33%	18,75%	31,25%	12,50%	8,33%	8,33%
C2	2,08%	10,42%	10,42%	25,00%	25,00%	12,50%	8,33%	6,25%
C3	0,00%	8,33%	12,50%	20,83%	25,00%	12,50%	12,50%	8,33%
C4	2,08%	4,17%	12,50%	20,83%	25,00%	14,58%	12,50%	8,33%
C5	8,33%	10,42%	14,58%	39,58%	14,58%	6,25%	4,17%	2,08%
C6	2,08%	8,33%	12,50%	25,00%	25,00%	22,92%	8,33%	10,42%
C7	2,08%	10,42%	12,50%	20,83%	25,00%	12,50%	8,33%	8,33%
C8	4,17%	2,08%	6,25%	16,67%	18,75%	29,17%	14,58%	8,33%
C9	4,17%	6,25%	10,42%	8,33%	25,00%	18,75%	18,75%	8,33%
C10	8,33%	12,50%	8,33%	14,58%	22,92%	12,50%	4,17%	16,67%
C11	4,17%	10,42%	8,33%	14,58%	33,33%	18,75%	8,33%	2,08%
C12	4,17%	14,58%	4,17%	14,58%	37,50%	16,67%	6,25%	2,08%
C13	4,17%	10,42%	12,50%	12,50%	39,58%	10,42%	6,25%	4,17%
C14	2,08%	12,50%	10,42%	8,33%	35,42%	16,67%	6,25%	8,33%
C15	0,00%	12,50%	12,50%	22,92%	33,33%	8,33%	8,33%	2,08%
C16	2,08%	16,67%	4,17%	16,67%	37,50%	12,50%	6,25%	4,17%
C17	0,00%	16,67%	10,42%	10,42%	33,33%	14,58%	10,42%	4,17%
C18	4,17%	8,33%	14,58%	20,83%	18,75%	12,50%	16,67%	4,17%

*Nota:* elaboración propia a partir de los programas SPSS 2018 y Excel 2022.

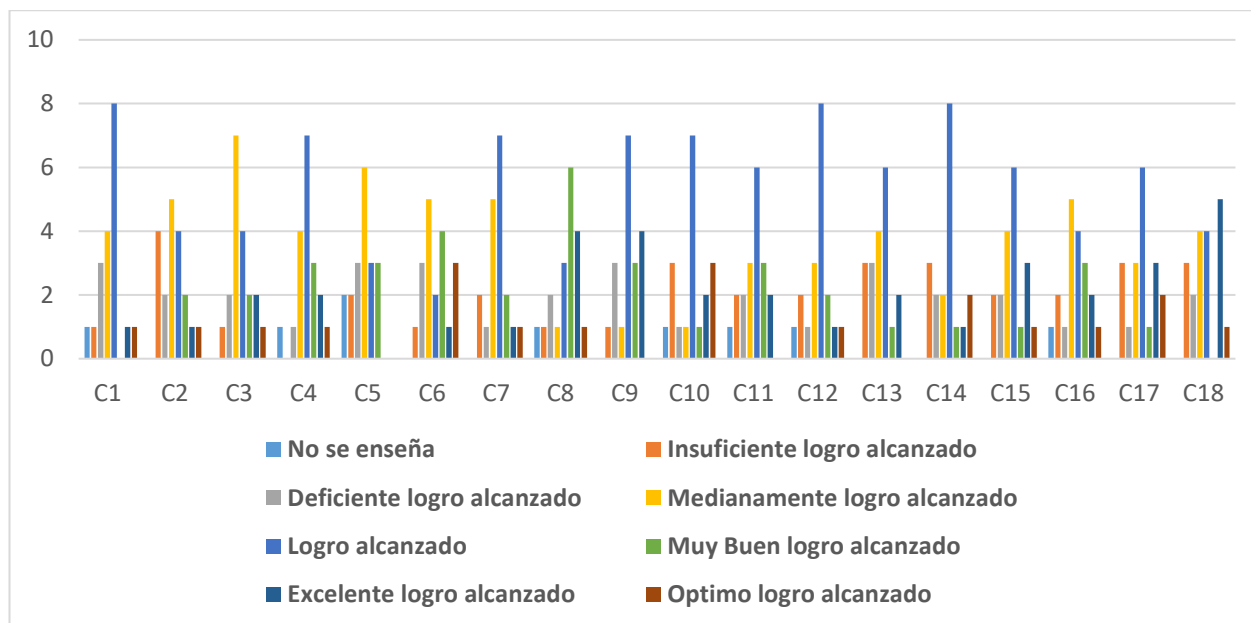
Por consiguiente, como se puede observar, las competencias tienen un comportamiento relativamente homogéneo, en sus primeras escalas, pero tiene a profundizar su disparidad de clasificación a medida que se acerca a la escala de óptimo, esto quiere decir que la calificación se mantiene en un rango aproximadamente entre el 5% y 25 %. y tiene a una mayor calificación desde la competencia C11 a C18 en la escala de logro alcanzado, con una calificación promedio por encima del 30%.

En otras palabras, se pueden identificar patrones de desempeño entre las competencias. Por ejemplo, algunas competencias muestran una distribución sesgada hacia los niveles más altos de logro, mientras que otras muestran una distribución más uniforme o sesgada hacia los niveles más bajos. Asimismo, se observa un alto porcentaje en los niveles de logro más bajos, que pueden señalar áreas de mejora en el plan de estudios o en los métodos de enseñanza. Estos resultados podrían indicar la necesidad de intervenciones específicas para mejorar el aprendizaje en esas áreas. De igual manera las competencias con altos porcentajes de logro óptimo pueden resaltar las fortalezas del plan de estudio. De este modo, las competencias con un bajo rendimiento podrían indicar áreas en las que se necesitan mejoras o un enfoque más intensivo.

Por otro lado, en las siguientes figuras N.º 2 y N.º 3 se fraccionó el análisis para los agentes académicos que realizaron la valoración: Estudiantes y graduados. Se puede observar una variabilidad en los niveles de logro alcanzados para cada competencia. Algunas muestran una distribución más equilibrada entre los diferentes niveles de logro, mientras que otras muestran una concentración en ciertos niveles. De este modo se pueden identificar patrones de desempeño similares entre percepciones. Por ejemplo, algunas competencias muestran una tendencia

hacia niveles más altos de logro, mientras que otras tienen una distribución más uniforme o sesgada hacia niveles más bajos.

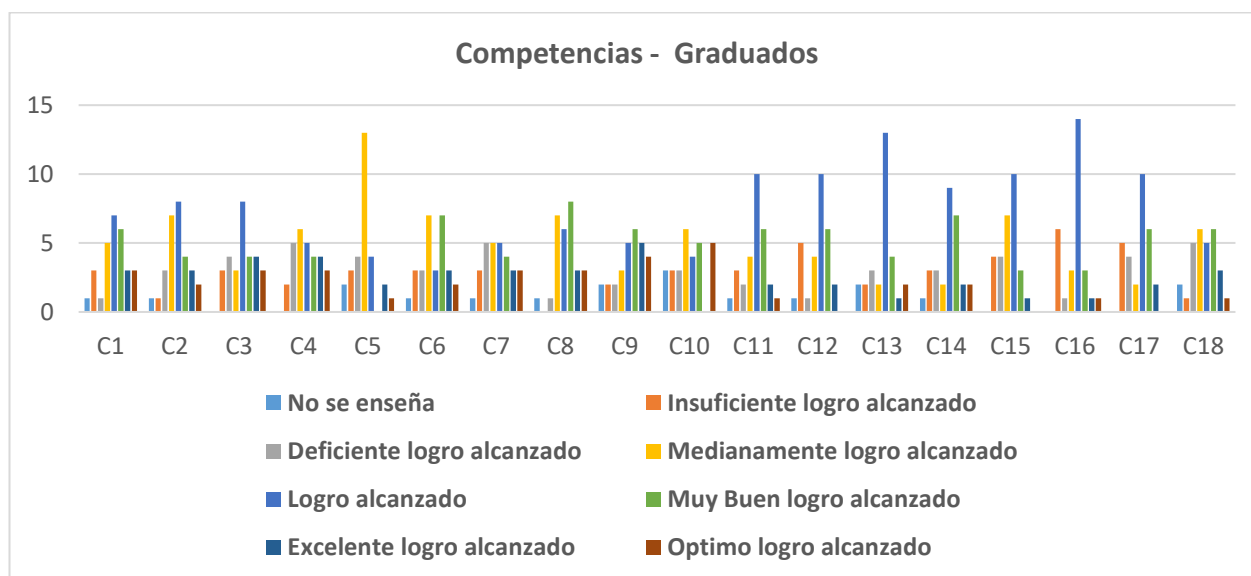
**Figura 2. Competencias. Estudiantes – Escala de Valoración**



*Nota:* elaboración propia a partir del programa Excel 2022.

Como se ha observado, las competencias con un alto porcentaje de estudiantes y graduados en los niveles de logro más bajos pueden indicar áreas de mejora en el plan de estudios o en los métodos de aprendizaje. Estos resultados pueden ser útiles para identificar dónde se necesitan intervenciones específicas para mejorar el aprendizaje.

**Figura 3. Competencias. Graduados – Escala de Valoración**



En conclusión, es claro que los encuestados de la carrera de ingeniería industrial en la fase cuantitativa del análisis calificaron las competencias de egreso de CONFEDI como un nivel de impacto aceptable y positivo. Esto significa que las calificaciones son el promedio de tres escalas que se consideran positivas y satisfactorias: medianamente logrado, logrado y muy bien logrado.

## Resultados. Fase cualitativa

Se detallan los resultados de las entrevistas en la fase cualitativa

**Tabla 7. Percepciones de los docentes y directivos**

Docentes y Directivos	Aseguramiento de la Calidad		Percepción de Mejoras
	Percepción de positividad	Percepción de negatividad	
Decano	<p>Los lineamientos del CONFEDI, fueron fundamentales para establecer nuevas políticas de gestión en la carrera de ingeniería industrial.</p> <p>Considera al estudiante como eje promotor generacional de las nuevas competencias.</p>	No tiene comentarios	<p>Asignación presupuestaria a la carrera</p> <p>Observa que los planes de estudios deben ser modificados para evitar contenidos que no agreguen valor.</p> <p>Los Planes de estudios deben estar estructurados en la formación por competencias.</p>
Secretario Académico	Menciona con argumentos Normativos, la posición académica del estudiante y el docente con las competencias CONFEDI.	Para las políticas de calidad, toda la gestión debe estar con el mismo objetivo académico, lo cual actualmente carece del mismo.	Propone programas de formación y fortalecimiento con los estudiantes y graduados.
Directora del Gabinete de Actividades Académicas y Pedagógicas Docentes	<p>Menciona un deseo de que las competencias sea para mejorar en el corto plazo de implementación de la carrera de ingeniería.</p> <p>Tiene una percepción muy técnica y valorada respecto a los procesos de gestión de calidad académica y su impacto en los estudiantes.</p>	<p>Menciona que los planes de estudios no siempre son sinónimos de mejoras en calidad.</p> <p>NO visualiza percepciones</p>	<p>Reforzar las políticas de gestión institucional en acompañamiento a los estudiantes y graduados de la carrera.</p> <p>Propone una postura académica sólida y política con miras de mejoras.</p>

*Nota:* elaboración propia.

Los hallazgos presentados en la tabla N.º 7 respecto a la percepción de docentes y directivos, se puede observar que existe una clara conciencia sobre la importancia de las políticas de gestión en la mejora continua de la calidad educativa. Además, se evidencia una variedad de perspectivas entre los diferentes actores involucrados, es decir, por un lado, los docentes muestran una percepción técnica y valorada sobre los procesos de gestión de calidad y su impacto en los estudiantes, mientras que los funcionarios señalan la necesidad de alinear toda la gestión institucional con objetivos académicos claros, destacando la importancia de la asignación presupuestaria y el fortalecimiento de programas de formación.

**Tabla 8. Percepciones de los estudiantes y graduados**

Estudiantes y Graduados	Aseguramiento de la Calidad		
	Percepción de positividad	Percepción de negatividad	Percepción de Mejoras
Estudiantes	Consideran de gran importancia asegurar la calidad.  La comunicación con la dirección de carrera en carácter de servicio lo consideran como calidad de servicio.	Modelo de enseñanza del docente.	Formación y participación en los procesos de asegurar la calidad académica.  Consideran modificar planes de cátedras para reforzar prácticas de campo.
Graduados	Posicionan a los procesos de CONEAU, como los normativos fundamentales.	Se evidencia alta burocracia administrativa y tiempo ineficientes para la obtención del título de grado.	Planificación en prácticas de campos y ensayos experimentales en laboratorios.

*Nota:* elaboración propia.

Se ha observado en la tabla N.º 8 que los agentes académicos perciben el proceso de aseguramiento de la calidad y la educación basada en competencias de los estudiantes de ingeniería industrial como positiva, pero necesita mejorar. En las entrevistas con estudiantes y graduados se observaron ideas muy precisas y críticamente específicas sobre su formación y deseos de estudiar en la universidad. Esto implica la presencia de características de agentes experimentados en las fases analizadas. Sumado a esto, están los estudiantes actuales y egresados con experiencia en liderazgo académico, los que han participado en la vida de las instituciones de educación superior.

En resumen, es notable la preocupación compartida por mejorar los planes de estudios, enfocándolos en el desarrollo de competencias relevantes y en la eliminación de contenidos que no agregan valor. Sin embargo, también se señala que la implementación de estos cambios no siempre garantiza mejoras significativas en la calidad educativa, lo que sugiere la necesidad de un enfoque integral que incluya políticas de gestión institucional y acompañamiento a estudiantes y graduados.

## Conclusiones

El propósito de este estudio es facilitar un argumento para la pregunta de investigación planteada: *¿Cómo afecta el proceso de aseguramiento de la calidad a los agentes de ingeniería industrial con relación a las prácticas en un modelo de educación basado en competencias?* Esta pregunta tiene diferentes respuestas según el nivel de impacto, el proceso de aseguramiento de la calidad y el modelo de enseñanza de las competencias de los estudiantes de ingeniería. Así, el método utilizado es medir la percepción del agente sobre la evaluación de la carrera de grado y las dimensiones de las competencias, que son los dos factores principales en el proceso de acreditación académica, como lo mencionan CONFEDI (2018) y CONEAU y OEI (2020).

Por otro lado, con referencia a los autores como Lemaitre y Zenteno (2012) y Fernández y Aiello (2014), el aseguramiento de la calidad es un modelo complejo y en desarrollo que debe ser madurado en las instituciones universitarias. A nivel nacional, las políticas del CONFEDI compatibilizan con el desarrollo y la implementación de las competencias de egreso del ingeniero industrial como eje fundamental para la mejora continua. Además, las lecturas de impacto en estas implementaciones tienen relación directa con las vivencias del agente académico, con cómo este asimila y desarrolla tanto las fortalezas como las debilidades, en otras palabras, la personalidad y saberes que mencionan De Miguel Díaz, (2005) y Casimiro et al. (2019) como parte del desarrollo cognitivo de las personas.

En otras palabras, el análisis de este estudio muestra el nivel de percepción que tienen los agentes académicos, analizados desde dos aspectos. Por un lado, desde su punto de vista académico, es decir, estudiantes y egresados, sus valoraciones y percepciones y, por otro lado, desde los docentes y la orientación profesional. El análisis proporciona hallazgos preliminares sobre la evaluación de los agentes académicos y los esfuerzos para implementar la mejora del desempeño curricular y el desarrollo profesional en las carreras de ingeniería, pero tienen perspectivas técnicas e idiosincrásicas en los entornos políticos y académicos. Además, estos patrones de medición pueden observarse en estudios tanto cuantitativos como cualitativos sobre la experiencia de graduados y docentes, sus calificaciones en forma de competencias y percepciones discursivas.

Para el método de percepción del agente, se tomaron dos iniciativas para desarrollar entrevistas tanto presenciales como fuera del sitio utilizando la herramienta Formularios de Google. Las respuestas confirman que los administradores y profesores tienen experiencia en el desarrollo de modelos de gestión académica históricamente practicados por las universidades, especialmente en ingeniería industrial. Esto confirma la creencia académica de que la instrucción basada en competencias tiene un impacto positivo en el desarrollo de los estudiantes. Además, los sustitutos son muy críticos con el apoyo político e institucional de la universidad. Presentaron una posición constructiva sobre la reestructuración del presupuesto universitario para fortalecer la infraestructura de la institución educativa, laboratorios, equipos, cátedras, etc.

Por otro lado, durante las entrevistas, los agentes expresaron su opinión sobre el enfoque del sistema de acreditación profesional propuesto por la universidad y no por la CONEAU. En tales casos, se cree que los mecanismos de control se encuentran distorsionados. Al respecto, se confirma que esta situación tiene relación con el contexto político interno que vive la universidad. Pero el argumento, para fortalecer la profesión frente a su equipo de liderazgo sigue siendo importante para garantizar el desarrollo de la acreditación académica. En cuanto al desarrollo del método de investigación, ni los agentes académicos entrevistados ni los encuestados mostraron ningún signo de influencia negativa significativa. Además, las respuestas analizadas describen el estado de la universidad en cuanto a su desarrollo, que es un *bien público gratuito que brinda el estado a la sociedad*. De esta forma, se pueden observar los factores políticos e institucionales que experimentan las universidades, es decir, la presencia y prevalencia de signos de resistencia a las ideologías políticas, técnicas y académicas en los sectores académicos donde se desarrollan la carrera de ingeniería industrial. Sin embargo, esta situación no se corresponde con el surgimiento y desarrollo del aseguramiento de la calidad en la ingeniería industrial a través de la formación por competencias, particularmente en las competencias de egreso y específicas.

## Referencias bibliográficas

Aguilera, R. (2019). Aseguramiento de la calidad de la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 22(22), 131-154. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/36>

Aiello, M. (2017). Repensando la evaluación y el aseguramiento de la calidad universitaria en la Argentina el Siglo XXI. En *La Agenda Universitaria III: propuestas de políticas y acciones*. Fundación Universidad de Palermo. [https://www.academia.edu/35093020/Repensando\\_la\\_evaluaci%C3%B3n\\_y\\_el\\_aseguramiento\\_de\\_la\\_calidad\\_universitaria\\_en\\_la\\_Argentina\\_el\\_Siglo\\_XXI](https://www.academia.edu/35093020/Repensando_la_evaluaci%C3%B3n_y_el_aseguramiento_de_la_calidad_universitaria_en_la_Argentina_el_Siglo_XXI)

Cappello, V., Juanto, S., Prodanoff, F., y Zerbino, L. (2021). El enfoque basado en competencias. Primeras aproximaciones desde las Ciencias Básicas. *Revista Tecnología y Ciencia*, (41), 1-17. <https://rtyc.utn.edu.ar/index.php/rtyc/article/view/819>

Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538.

Castaño Molina, M., García, C., Martínez Roche, M., Sánchez, J., Ríos, M. y Vigueras, M. (2017). *Guía Práctica de grupos de discusión para principiantes*. Universidad de Murcia.

Cidad Maestro, E. (2004). La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior. Aportación del enfoque de la Organización Internacional de Normalización (ISO). *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 647-686.

CONEAU Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria y OEI Organización de Estados Iberoamericanos. (2020). Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica. <https://www.coneau.gov.ar/coneau/el-aseguramiento-de-la-calidad-en-la-educacion-superior/>

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina. (2024). *CONFEDI*. <https://confedi.org.ar/>

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina. (2018). *Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carrera de ingeniería en la República Argentina*. Libro Rojo de CONFEDI. <https://confedi.org.ar/publicaciones-confedi/libros-2/>

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina (2014). Documento de CONFEDI. Competencias en Ingeniería. Universidad. FASTA Ediciones. <https://confedi.org.ar/publicaciones-confedi/libros-2/>

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería de la República Argentina (CONFEDI) y Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI). (2018). *Aseguramiento de la calidad y mejoras de la educación en ingeniería. Experiencias en América Latina*.

Cukierman, U. R. (2018). Aprendizaje centrado en el estudiante: un enfoque imprescindible para la educación en ingeniería. En Consejo Federal de Decanos de Ingeniería, CONFEDI, y Asociación Colombiana de Ingeniería, ACOFI. *Aseguramiento de la Calidad y mejora en la Educación en Ingeniería: Experiencias en América Latina* (pp. 27-39).

De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ediciones Universidad de Oviedo.

Espinoza Narcizo, A.E., (2020). Evaluación del perfil del egresado y el logro de las competencias para la acreditación institucional. *Investigación Valdizana*, 14(3), 129-139. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.686>

Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2014). La evaluación universitaria en Argentina en el Marco de América Latina. Situación y desafíos en relación al aseguramiento de la calidad. En H. Monarca y L. Valle (Eds.), *Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Iberoamérica* (pp. 23-48). GIPES-UAM. [https://www.researchgate.net/publication/269630339\\_La\\_evaluacion\\_universitaria\\_en\\_Argentina\\_en\\_el\\_marco\\_de\\_America\\_Latina\\_Situacion\\_y\\_desafios\\_en\\_relacion\\_al\\_aseguramiento\\_de\\_la\\_calidad](https://www.researchgate.net/publication/269630339_La_evaluacion_universitaria_en_Argentina_en_el_marco_de_America_Latina_Situacion_y_desafios_en_relacion_al_aseguramiento_de_la_calidad)

Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, pp. 123-148). ISSN: 1137-8654. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15044>

Hernández Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <http://hdl.handle.net/11441/36261>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.



Lemaitre, M., y Zenteno, M. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica*. Educación Superior. Informe 2012. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). <https://cinda.cl/publicacion/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012/>

Ley N.º 24521 /1995. Disposiciones preliminares. Educación superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. 20 de julio de 1995. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-1995-25394>

Maldonado Rojas, M. y Vidal Flores, S. (2015). Evaluación de competencias profesionales en egresados de tecnologías médicas. *Educación Médica Superior*, 29(3), 1-15. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0864-21412015000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412015000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Medina-Manrique, R., Carcausto Calla, W. H., y Guzmán Shigetomi, E. E. (2022). Aseguramiento de la calidad educativa universitaria en Iberoamérica: tendencias, ausencias y desafíos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 88(1), 33–47. <https://doi.org/10.35362/rie8714774>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Santillana / Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121852>

Ordenanza N.º 283 /2004. Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Rioja. Texto ordenado del reglamento general para alumnos, de exámenes y pases de equivalencias de la Universidad Nacional de la Rioja. 17 de diciembre de 2004. Argentina. <https://www.unlar.edu.ar/images/archivos-pdf/reglamentos-alumnos/Ord.-N-283-2003-Reglamento-General-de-Alumnos.pdf>

Resolución N.º 2485-E/2017. Estatuto Académico de la Universidad Nacional de La Rioja. 26 de mayo de 2017. Argentina. <https://www.unlar.edu.ar/images/archivos-pdf/Elecciones2021/Estatuto.pdf>

Reche Urbano, E., Quintero Ordóñez, B., González López, I., y Maldonado Berea, G. A. (2022). Importancia de las competencias informacionales en educación superior. Comparativa España-México. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 140–156. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31062>

Resolución N.º 1254/2018. Alcances del título - Determinación. 15 de mayo de 2018. Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/>

Resolución N.º 1543 /2021. Modificación de la resolución ministerial N.º 1054 de 2022. 13 de mayo de 2021. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1543-2021-349956/texto>

Resolución N.º 511/2014. Acreditar la carrera de Ingeniería Industrial del Departamento de Ciencias y Tecnologías Aplicadas a la Producción, al Ambiente y al Urbanismo de la Universidad Nacional de La Rioja. 4 de agosto de 2014 Argentina <http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res511-14E804009313.pdf>

Resolución N.º 662 /2006. Acreditar con compromisos de mejoramiento la carrera de Ingeniería Industrial del Departamento de Ciencias y Tecnologías Aplicadas a la Producción, al Ambiente y al Urbanismo de la Universidad Nacional de La Rioja. 19 de diciembre de 2006. Argentina. <http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res662-06E80405504.pdf>

Resolución N.º 976 /2010. Acreditación por tres años de la carrera de Ingeniería Industrial del Departamento de Ciencias y Tecnologías Aplicadas a la Producción, al Ambiente y al Urbanismo de la Universidad Nacional de La Rioja. 27 de diciembre de 2010. Argentina. <http://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/Res976-10E80405504.pdf>

Resolución N.º 989/2018. Formulación de estándares para la acreditación de las carreras de grado. 11 de abril de 2018. Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/>

Ríos Ramírez, R. (2017). Metodología para la investigación y redacción. Servicios Académicos Intercontinentales.

Tumino, M. C. y Poitevin, E. R. (2014). Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(2), 63-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130462004>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *UNESCO*. (2022). <https://www.unesco.org/es>

**Fecha de recepción:** 10-04-2023

**Fecha de aceptación:** 27-5-2024

# Enfoque sistémico e interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de nivel superior: el caso de la E.S.B.A. Regina Pacis

## *Systemic approach and interdisciplinarity in Higher Education teaching-learning: the case of the E.S.B.A. Regina Pacis*

Por Diego N. MASSARIOL<sup>1</sup>

Massariol, D. N. (2024). Enfoque sistémico e interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de nivel superior: el caso de la E.S.B.A. Regina Pacis. *Revista RAES*, XVI(28), pp. 98-107.

### Resumen

En lo siguiente se recupera la experiencia de la nueva gestión de la E.S.B.A. Regina Pacis con el objetivo general de discutir su contribución a la actualización de las estructuras educativas vigentes en los IES. A partir del distanciamiento y la atomización social producto de la Pandemia se comenzó a configurar un nuevo proyecto educativo institucional desde el que se fomentó el diálogo participativo entre los diversos integrantes de su comunidad con el fin de aunar esfuerzos e intereses comunes y, a la vez, ampliar el horizonte de la enseñanza-aprendizaje. Con base en ello, a partir de 2021 se propuso institucionalmente la creación de proyectos inter-cátedra con objetivos y expectativas de logro comunes en la planificación anual, se fomentó el trabajo áulico en el formato de pareja pedagógica, se incentivó el ejercicio de actividades de investigación, extensión y transferencia y se crearon espacios institucionales de intercambio y participación docente, entre otras estrategias. Estos lineamientos se constituyeron bajo el entendimiento sistémico de la formación técnico-profesional y bajo la convicción de que el trabajo interdisciplinario pudiera impulsar una producción significativa, integral y plural del conocimiento. Para explicar este proceso, primero se formula el problema de la atomización en la post-pandemia y se explicitan las coordenadas que hicieron urgente la ejecución de una nueva gestión educativa en la E.S.B.A. Regina Pacis; en seguida, se explican las principales iniciativas institucionales realizadas a partir del 2021 para explicitar su repercusión en la creación de procesos de enseñanza-aprendizaje integrales, plurales y participativos; finalmente, se reflexiona sobre la relevancia de gestionar y de discutir y actualizar constantemente los PEI para fortalecer las propias comunidades educativas.

**Palabras Clave** Gestión educativa/ Formación superior/ Formación docente/ Interdisciplina/ Post-pandemia.

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina / Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), Argentina / Universidad Nacional de las Artes (UNA), Argentina / E.S.B.A. Regina Pacis (REA), Argentina / dmassariol.uba@gmail.com

## Abstract

In the following paper we recover the experience of the new management of the E.S.B.A Regina Pacis with the general objective of discussing her contribution to updating the current educational structures in Higher Education Institutes. Starting from the distancing and social atomization result of the Pandemic, a new institutional project began to be configured from which participatory dialogue was promoted between the various members of its educational community in order to combine efforts and common interests and, at the same time, expand the horizon of teaching-learning process. Based on this, from 2021 was institutionally proposed the creation of inter-faculty projects with common objectives and expectations of achievement in annual planning, classroom work in the pedagogical couple format, the exercise of educational activities and the creation of spaces for exchange, research, teaching participation, extension and the transfer, among other strategies. These guidelines were established under the systemic understanding of technical-professional training and under the conviction that interdisciplinary work could promote a significant, comprehensive and plural production of knowledge. Based on this, first we formulate the problem of the atomization of knowledge in the post-pandemic to explain the coordinates that made urgent the execution of a new educational management in the E.S.B.A. Regina Pacis; then, we explain the main institutional initiatives carried out from 2021 to explain their impact on the creation of comprehensive, plural and participatory teaching-learning processes; finally, we reflect on the relevance of manage and constantly discussing and updating the PEI to strengthen the educational communities themselves.

**Key words** Educational management/ Higher Education/ Teacher training/ Interdisciplinary/ Post-pandemic.

## Introducción

La proyección de la Pandemia del COVID19 reactivó la necesidad de revisar los paradigmas vigentes en el sistema educativo argentino en todos sus niveles y orientaciones. El distanciamiento y la atomización social que aparecieron entonces como primeros fenómenos altamente anómalos contribuyeron a (re)advertir la sectorización de las áreas curriculares en la que se encontraba la educación—propia de la monodisciplinariedad científico-tecnológica en la que se potencia la segmentación y especialización de los saberes, los métodos y las evaluaciones (Beri y Tello, 2005)— y, desde allí, a volver a poner en evidencia la obstaculización que significa esta condición para la invención y puesta en ejercicio de respuestas educativas novedosas ante los cambios históricos, sociales y culturales. En este contexto, ¿Qué impacto han tenido las consecuencias de la Pandemia del COVID19 en la atomización y segmentación del conocimiento? ¿Cómo repercutieron estas nuevas coordenadas en la enseñanza-aprendizaje? ¿Qué respuestas creativas debió de dar la gestión educativa de los IES frente a esta nueva situación?

Fue a partir de las posibles respuestas a tales interrogantes que a partir del año 2021 se configuró un *Proyecto Educativo Institucional Renovado* en la Escuela Superior de Bellas Artes *Regina Pacis*.<sup>2</sup> Con el conjunto de iniciativas realizadas —primero de manera pragmática en 2020 y luego organizadas, ejecutadas y sistematizadas a nivel institucional a partir del 2021— se buscó incentivar la configuración de objetivos y expectativas de logro comunes en la planificación anual de espacios curriculares afines, se fomentó el trabajo áulico en el formato de pareja pedagógica, se crearon programas y nuevos espacios institucionales de gestión intermedia de carácter participativo y transversal y se impulsó el ejercicio de actividades de investigación, extensión y transferencia con el fin de integrar a toda su comunidad académica en un mismo proyecto educativo de carácter colectivo e integral. Estas iniciativas se sostuvieron principalmente sobre la base de la interdisciplinariedad en la planificación/ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre los lineamientos de un enfoque sistémico de la formación técnico-profesional, todo lo cual ha buscado contribuir al incremento de la producción significativa, diversa y plural del conocimiento y, a su vez, a la formación de un sentido de pertenencia en su comunidad educativa. Desde allí, no sólo se ha podido dar una respuesta operacional frente a la problemática socio-cultural concreta sino que, además, se ha logrado reforzar la vinculación de lo aquí propuesto con las corrientes didácticas contemporáneas, con la normativa vigente en materia educativa, con el *Diseño Curricular Jurisdiccional* de la Provincia de Buenos Aires para la formación docente y técnica y con su *Régimen Académico Marco*, todos los cuales reafirman conjuntamente la necesidad de plantear espacios plurales de formación, orientados a la integración de los conocimientos teóricos-formativos.

En base a ello, en lo siguiente se recupera y se analiza la experiencia de gestión realizada en la E.S.B.A. *Regina Pacis* con el objetivo general de discutir la contribución de la interdisciplinariedad y del enfoque sistémico a la actualización de las estructuras educativas vigentes en los Institutos de Educación Superior (IES). Para ello, en una primera instancia se delimita, se contextualiza y se formula el problema de la atomización del conocimiento en la post-pandemia para explicar las coordenadas culturales, normativas y teóricas que hicieron urgente la configuración de una nueva gestión educativa; en seguida, se explican las principales iniciativas institucionales llevadas a cabo a partir del año 2021 por el equipo directivo de la E.S.B.A. *Regina Pacis* para explicitar su repercusión en la creación de procesos de enseñanza-aprendizaje integrales, plurales y participativos; finalmente, se reflexiona sobre la relevancia de trazar rutas de trabajo institucionales para discutir y actualizar constantemente los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), reforzando su cooperación en la configuración de conocimientos significativos y, a la vez, en el fortalecimiento de las propias comunidades educativas.

## Interdisciplina y enfoque sistémico en la post-pandemia

---

<sup>2</sup> La Escuela Superior de Bellas Artes *Regina Pacis* (DIEGEP 4689) fue fundada en San Isidro en 1964 con el objetivo de crear un espacio de arte para la comunidad. Hoy, 60 años después e incorporada a la Enseñanza Oficial, continúa formando profesionalmente artistas y artistas-docentes en sus carreras de Profesorado y Tecnicatura en Artes Visuales con orientación en Pintura/Escultura/Grabado.

Uno de los mayores impactos que tuvo la Pandemia del COVID19 (y las medidas estatales surgidas en ese contexto para contenerla) se advierte en las diversas repercusiones del distanciamiento en materia educativa (Cantó-Milá *et al*, 2021). En este sentido, cuando se decretó el *Aislamiento social preventivo y obligatorio* (ASPO) en marzo de 2020, el sistema educativo argentino en todos sus niveles y orientaciones puso en evidencia las consecuencias de una crisis que venía atravesando hace largo tiempo, en la cual se hizo urgente encontrar nuevos modos de generar procesos de enseñanza-aprendizaje más actuales y sostener la continuidad pedagógica. Frente a ello, se pudo advertir que muchos de los lineamientos didácticos hegemónicos y de las prácticas educativas instaladas no se adecuaban de manera directa a una versión de la educación mediatizada por la tecnología y que los encuentros sincrónicos en plataformas digitales no daban respuesta completa a los requerimientos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se pudo evidenciar que la función de las instituciones educativas transcendía la mera acreditación de saberes y que se constituía, sobre todo, como un espacio de interacción vincular entre docentes y estudiantes en el cual se producen colectiva y recíprocamente los conocimientos (AA.VV., 2022). De este modo, el distanciamiento social de la Pandemia forzó a todo el sistema educativo a repensarse, no solo discutiendo la concepción misma del conocimiento y del saber sino, además, analizando las condiciones socioculturales en las que ese conocimiento se constituye y el entramado institucional que lo habilita, todo lo cual terminó profundizando y tornando urgente la necesidad de renovación y actualización constante de los PEI.

Sin embargo, a pesar de este resurgimiento luego de la Pandemia, la importancia y la necesidad de un aprendizaje colectivo y plural no eran nuevas en el ámbito teórico ni en el normativo. La *Ley de Educación Nacional* N° 26.206/06 ya establecía que para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración se debía (a) definir *estructuras y contenidos curriculares comunes* y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad (Art. 85); b) establecer *mecanismos de renovación periódica* total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes (Art. 119); (c) asegurar el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación (Art. 78-79); y d) estimular procesos de *innovación y experimentación* educativa (Art 84-85); entre otros. Asimismo, definía a las instituciones educativas como las responsables de favorecer y articular la *participación de los distintos actores* que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el *carácter integral de la educación* (Título X, Capítulo V, Art 123) e instruía a los institutos de educación superior a formalizar una *gestión democrática* a través de organismos colegiados, que *favorezcan la participación* de los/as docentes y de los/as estudiantes en el gobierno de la institución y mayores grados de decisión en el diseño e implementación de su proyecto institucional (Título X, Capítulo V, Art 124) [todo lo resaltado es destacado nuestro].

Por su parte, la nueva *Ley de Educación* de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688/07 también ya atribuía a cada institución educativa la responsabilidad de articular la participación de las distintas personas que constituyen su comunidad educativa, rigiéndose por los criterios generales de definir como comunidad de trabajo su proyecto educativo con la *participación de todos sus integrantes*; de promover modos de organización institucional que garanticen *dinámicas democráticas de convocatoria y participación*; de promover iniciativas respecto de la experimentación y de la investigación pedagógica; de promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar y de otras formas complementarias en todos los establecimientos educativos (Título III, Capítulo III, Art. 63-65); entre otras; [todo lo resaltado es destacado nuestro].

En consonancia con estos lineamientos, la *Ley de Educación Superior* N° 24.521/95 también ya establecía en sus disposiciones preliminares (incluso, a una década de diferencia de la sanción de las Leyes antes citadas) la responsabilidad indelegable de las instituciones educativas de (a) constituir *mecanismos y procesos concretos de articulación* entre los componentes humanos, materiales, curriculares y divulgativos del nivel y con el resto del sistema educativo nacional; (b) promover formas de *organización y procesos democráticos*; (c) *vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales* que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población, como una condición constitutiva de los alcances instituidos en la *Ley de Educación Nacional* (Título I, Capítulo I, Art. 2), entre otros. Para ello, definía a las instituciones educativas de nivel superior como *estructuras abiertas y flexibles*, permeables a la creación de



espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas (Título II, Capítulo II, Art. 6) [todo lo resaltado es destacado nuestro].

Estas ideas que ya circulaban mucho antes de la Pandemia (al menos en la legislación vigente y en la discusión teórica contemporánea), abonan a una forma de abordar y modelizar los objetos y fenómenos del Mundo que no puede ni debe ser nunca aislada sino que debe producirse *sistémicamente* como una unidad (González Castro, 1984; Gauthier, 2003), *i.e.*, como un proceso total e integrado que se encuentra en constante interacción cualitativamente superior a las partes que lo conforman. En tal sentido, la noción de «sistema» (Bertalanffy, 1987; Weil, 1997; Martínez, 1990; Fuentes, Álvarez y Matos, 2004; Marcelo, 1989) aplicada al trabajo educativo (tanto áulico como institucional) permite advertir la relevancia de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción integral de toda la estructura académica. No se trata de superponer una disciplina a otra para diluir su especialidad; tampoco se trata de intercambiar roles para des-jerarquizarlos. Se trata, por el contrario, de fomentar la interacción de los saberes sobre la base de entender al contenido didáctico de una manera integral.

Así planteados, estos principios —que derivan de pensar a la disciplinarización y la atomización como procesos que tienden a reducir el espacio de comprensión (Duchastel y Laberge, 1999) y, por tanto, a limitar la creación de conocimiento (Klein, 1985, 1990, 1996)— se basan en la reivindicación de un diálogo interactivo entre todos los actores del sistema educativo, con base en la cooperación, la coexistencia y la transversalidad en el ejercicio-apropiación de las herramientas didácticas y, desde allí, en la revalorización de toda la comunidad educativa por igual. Por tal motivo es que en el contexto post-pandémico este enfoque teórico-metodológico se ha tornado urgente no sólo como parte de un proyecto de mejora continua de la calidad educativa sino, y sobre todo, como parte constitutiva de cualquier PEI orientado a restituir y afianzar la condición vincular de la enseñanza-aprendizaje y, con ello, a permitir la creación de conocimientos horizontales, democráticos y más significativos.

### **La experiencia institucional de la interdisciplinariedad y del enfoque sistémico en la nueva gestión educativa de la E.S.B.A. Regina Pacis**

El nuevo escenario configurado repentinamente por la Pandemia en 2020 repercutió en la E.S.B.A. *Regina Pacis* con la activación de un conjunto de acciones pragmáticas. En este sentido, el aislamiento social forzó la puesta en práctica de una necesaria articulación entre espacios curriculares en la que docentes de diferentes disciplinas combinaron dialógicamente la reflexión teórica con el ejercicio práctico de cada objeto de estudio. De esta manera, se propuso aplicar en cada espacio curricular instancias de explicación teórica y práctica en la que los/as estudiantes pudieran ir construyendo los conocimientos necesarios a medida que cada docente, desde su propio campo específico de conocimiento, los fuera organizando y encausando en el cruce intercurricular. En este sentido, mediante una secuenciación convergente e interdisciplinaria de los contenidos se apuntó a lograr que los estudiantes pudieran tener una primera aproximación especulativa del objeto de estudio y que luego puedan entrenarse en la construcción y apropiación práctica de los conocimientos construidos. Asimismo, se adoptó la exposición abierta, la interrogación, la dinámica de grupos (debates, discusión) y la organización de encuentros en grupo de trabajo como metodologías privilegiadas, todo lo cual implicó la definición de diferentes niveles de análisis sobre un mismo contenido y diversos enfoques en la producción del conocimiento. Con ello, no solo se logró generar una multiplicación de los saberes a partir de un diálogo significativo de diversos enfoques, sino también una economía de los esfuerzos en la tarea docente de construirlos (Castañer, 1995).

Una vez finalizado el ASPO, la vuelta a la *normalidad* tendió a retrotraer el tiempo y retornar sin modificaciones a la matriz escolar y a las estructuras académicas conocidas en la mayoría de los IES. Sin embargo, el nuevo equipo directivo que asumió la gestión de la E.S.B.A. *Regina Pacis* a partir de la segunda mitad del 2021 capitalizó esta primera experiencia coyuntural y pragmática y se propuso sistematizarla de cara al futuro.

En este sentido, a comienzos de 2022 se crearon y ejecutaron tres (3) programas educativos institucionales y se configuraron y definieron tres (3) espacios de gestión intermedia. El primero de los programas fue creado el 11 de

marzo del 2022, previo al inicio del ciclo lectivo. El *Sistema de Proyectos de Investigación Intercátedra de Reconocimiento Institucional* tenía el objetivo de asumir y experimentar la interdisciplinariedad de los objetos de estudio de cada espacio curricular como criterio pedagógico y epistemológico en la planificación/proyección de los objetivos educativos. Desde allí se proponía fomentar la creación de propósitos y expectativas de logro en donde los conocimientos teórico-académicos se vinculen interactivamente con las competencias prácticas en un mismo proyecto formativo de carácter integral. Una vez formalizado el trabajo, el programa preveía reconocer la actividad realizada por los/as profesores/as adscriptos mediante una certificación correspondiente a su labor y mediante su consecuente mejora en la calificación docente, como una manera de contribuir institucionalmente a la reciprocidad.

En seguida, el 1 de abril de 2022, se creó el *Programa de aulas abiertas* con el objetivo de propiciar un acercamiento plural y variado a saberes curriculares novedosos y relevantes para la vida profesional de estudiantes y graduados y, con ello, fomentar la participación en instancias de formación continua. En este sentido, se proponía que los/as docentes extiendan y transfieran los contenidos que trabajan en cada uno de sus espacios curriculares a toda la comunidad académica mediante el formato de aula híbrida (presencial-virtual) y con ello, hacer circular sus saberes específicos por los diferentes cursos y en diferentes etapas de formación. Tal vez lo más relevante de este programa haya sido su condición gratuita, abierta, sin cupo ni aforo, todo lo cual permitió extender su alcance a toda la comunidad académica por igual.

Finalmente, el 10 de octubre del 2022 se creó el *Programa de promoción interactiva con las escuelas*, por el cual la E.S.B.A. *Regina Pacis* invitaba a las instituciones educativas de gestión estatal y privada de nivel medio de su propio entorno comunitario a participar de una jornada de experimentación y creación artística. Este programa establecía como objetivos los de fomentar en los/as adolescentes el contacto directo con el campo del arte y de la cultura para que con ello desarrollen la sensibilidad y la expresión creativa; fortalecer los vínculos institucionales con las escuelas de nivel secundario a través de la promoción y la educación del arte y de la cultura; complementar la formación de los/as adolescentes dándoles a conocer herramientas para la producción, la expresión y la comunicación sensible de sus ideas; y mostrar, enseñar y debatir el oficio de la producción artístico-cultural para descubrir una posible vocación. Todo lo anterior proponía desarrollarse en el ámbito de un único taller y en formato de pareja pedagógica interdisciplinaria, con docentes que pertenecían a especialidades artísticas diferentes. De este modo, se buscaba desarrollar la sensibilidad estético-artística en los/as adolescentes a partir de la experimentación y apropiación múltiple de los lenguajes artístico-expresivos surgidos en el intercambio dialógico concreto y, al mismo tiempo, extender comunitariamente los saberes que circulaban al interior de este IES.

En lo respectivo a los nuevos espacios de coordinación y gestión intermedia, el 24 de mayo de 2022 se constituyó el *Espacio de Integración y Actualización Curricular* con representantes de las diversas áreas técnico-profesionales. Este espacio tenía el objetivo de crear instancias intermedias de organización, coordinación, asesoramiento y orientación sobre asuntos académicos y propiciar con ello una gestión participativa del PEI. En este sentido, se definió como un órgano destinado a la interacción entre docentes (y, por ello, de trabajo colectivo) en el que se pudiera reflexionar interdisciplinariamente sobre las propias prácticas didácticas; las que, al proyectarse en el ámbito institucional, permitirían fortalecer y actualizar el diseño curricular de las carreras. De esta manera, este espacio era responsable de establecer y comunicar acuerdos pedagógicos-didácticos que orienten las decisiones del equipo directivo respecto a qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar cada contenido; analizar indicadores de rendimiento estudiantil para asesorar al resto de los docentes en los criterios de evaluación y calificación; propiciar la actualización y capacitación de los docentes en función de las necesidades de la institución; analizar y seleccionar materiales de apoyo didáctico en general, optimizando y democratizando el uso de los recursos materiales existentes; poner en marcha proyectos que apunten especialmente al mejoramiento de la calidad educativa, a la construcción de la identidad comunitaria y al fortalecimiento de la institución en todas sus dimensiones; confeccionar, discutir y sistematizar experiencias de formación innovadoras en alumnos y en docentes; y, sobre todo, promover acciones orientadas a la construcción, puesta en marcha, evaluación, extensión y ajuste continuo del PEI.

Paralelamente, el 17 de mayo de 2022 se creó el *Equipo Interdisciplinario de Supervisión, Orientación y Asesoramiento Estudiantil* conformado interdisciplinariamente por orientadores sociales, fonoaudiológicos y psicológicos con el objetivo de atender y acompañar *integralmente* asuntos pedagógicos, conductuales y psicoemocionales de los estudiantes y contribuir con ello al fortalecimiento de sus trayectorias educativas, de su terminalidad y de su inclusión socioeducativa. En este sentido, este espacio tenía autonomía para elaborar y registrar la historia académica individual de cada alumno/a, aportando al equipo directivo datos sobre trayectorias, características de su experiencia educativa u otras valoraciones de carácter exclusivamente sociopedagógico; producir informes de resultados con resguardo de toda información que pertenezca a la vida personal de los/as alumnos/as y de su familia que no constituya relevancia para la toma estratégica de decisiones académicas y sea considerada confidencial; orientar al que enseña y al que aprende desde una mirada socioeducativa integral, conformando de este modo un equipo de apoyo tanto para al estudiante como para el docente; analizar el diagnóstico interno de la situación de aprendizaje y de las trayectorias educativas de cada estudiante para asesorar al equipo directivo ofreciendo herramientas técnicas, conceptuales y operativas en la elaboración de estrategias destinadas a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y/o para su permanencia; y articular y diagramar acciones que tiendan al cuidado de la salud integral física y psíquica. Por lo anterior, este espacio se definió como un órgano técnico-consultivo, no-resolutivo, dependiente del equipo directivo que debía, por ello, alinear sus acciones, criterios de fundamentación y objetivos al PEI pero que, además, cumplía un rol fundamental en su actualización, constitución y fortalecimiento desde una mirada integral y holística de la persona humana.

Finalmente, el 1 de junio de 2022, se creó una *Comisión Institucional de Asuntos de Sexualidad y Género* destinada a orientar, asesorar y acompañar al equipo directivo en la elaboración y gestión de lineamientos y políticas institucionales que contribuyan a la plena igualdad en la comunidad educativa de *Regina Pacis* y a la erradicación de todo tipo de violencias basadas en desigualdades que pudieran afectar a mujeres y/o al colectivo LGBTBI+, garantizando el respeto por las diversidades sexo-genéricas y las orientaciones sexuales. Bajo tal disposición, esta Comisión debía: asegurar, garantizar y fortalecer el cumplimiento de la Ley vigente en materia de políticas de género, igualdad y diversidad (*Ley de Educación Sexual Integral* N° 26.150/06; *Ley de Educación Sexual Integral de la Provincia de Buenos Aires* N°14.744/15; *Ley de Identidad de Género* N° 26.743/12) y de los compromisos asumidos por la E.S.B.A. *Regina Pacis* referidos a la igualdad y la equidad entre las personas de la Institución, velando por el reconocimiento de iguales derechos y mismas oportunidades; promover junto a todas las áreas que integran la institución acciones académicas y artísticas tendientes al cumplimiento de la normativa vigente y a la identificación de necesidades de adecuación y actualización normativa en materia de políticas de género, igualdad y diversidad; contribuir a la construcción de una cultura inclusiva que acepte la diferencia y la diversidad y vele por la equidad, la no-violencia, la integridad y el respeto. En este sentido, aquí también se estipulaba la necesaria alineación de los criterios de fundamentación y la metodología de su intervención y acción a la Ley vigente y al PEI pero fundamentalmente para actualizarlo participativa e inclusivamente.

Todas las anteriores acciones de gestión educativa impulsadas por la nueva dirección del IES fueron diagramadas bajo el conocimiento y la voluntad de aplicación de la normativa vigente, pero sobre todo, bajo la consideración de la urgencia y necesidad de activar estrategias de interacción vincular ante las nuevas coordenadas socioculturales y, especialmente, post-pandémicas. Esto lo fue además atendiendo a la función, responsabilidad y deber indelegables del Director de las Instituciones educativas de facilitar y promover integralmente proyectos innovadores basados en análisis situados, con capacidad para convocar, incluir y movilizar a su propia comunidad educativa; de conocer aspectos sustantivos y actuales de la educación y trabajar para mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje en la Institución que dirige; de fortalecer los vínculos intra e interinstitucionales asumiendo un liderazgo pedagógico y organizativo; entre otros. De esta manera, se ha podido advertir en el *Proyecto Educativo Institucional Renovado* de la E.S.B.A. *Regina Pacis* las bases de una gestión educativa orientada principalmente a la participación interdisciplinaria, colectiva y plural de su comunidad académica, producto de un enfoque sistémico de la cultura, de la sociedad, de la educación y del conocimiento.

## Reflexiones finales

A partir de la anterior recuperación de la experiencia de gestión educativa institucional en la E.S.B.A. *Regina Pacis* se ha podido constatar los resultados de un proyecto basado en el entendimiento interdisciplinario y sistémico de la educación y en la natural condición cooperativa/interactiva de la construcción/producción del conocimiento. En este sentido, las propuestas didácticas contemporáneas (Camilloni, 1996; Terigi, 1998; Torres Santomé, 1994, 1995; Gimeno Sacristán, 1998, Steiman, 2008) ya han puesto en vínculo teórico a todas las partes del trabajo educativo en una reflexión que lo ha entendido como un diálogo interactivo de cooperación y coexistencia entre los actores y las disciplinas. Desde allí, se ha evaluado la condición sistémica del conocimiento para definirlo como un campo de producción siempre colectivo y, por ello también, democrático que pudiera tener fuertes repercusiones en la gestión educativa de los IES para el fortalecimiento de los vínculos de su comunidad desde estructuras orgánicas funcionales participativas, integrales y plurales.

A partir de aquí, una lectura de los resultados al interior de estos enfoques teórico-metodológicos nos permite concluir explicitando cuatro (4) coordenadas fuertemente productivas: en principio, (1) que la cooperación interdisciplinaria del proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo tiende a habilitar la multiplicación de los saberes y de las ideas sino, además, a (re)articular los vínculos educativos; en segundo lugar, (2) que el enfoque sistémico aplicado al ámbito educativo potencia la producción significativa y plural de los conocimientos asumiendo la condición integral de la educación pero, sobre todo, del sujeto pedagógico; (3) que la activación de tales fundamentos en el horizonte educativo de los IES contribuye a crear Proyectos Educativos Institucionales y organigramas participativos e inclusivos; y finalmente, (4) que todo lo anterior lo es bajo la idea de que *gestionar* no es sólo *reflexionar* sino, y por sobre todo, es hacer que las cosas sucedan (Blejmar, 2013) emprendiendo procesos de cambio reales desde rutas de trabajo concretas y garantizando las condiciones para que tales cambios sucedan efectivamente. En otros términos, esta experiencia nos ha habilitado a entender que todo proyecto educativo debe ser siempre un proyecto común e interactivo entre el equipo directivo y el equipo docente sobre la base de una comprensión sistémica e integral del conocimiento, de la institución y del estudiante. En base a ello, queda la tarea de tomar como impulso expansivo este modelo de gestión y de enseñanza-aprendizaje para reformar y transformar la matriz educativa, ya no solo de un instituto de formación técnica y docente de la Provincia de Buenos Aires, con una experiencia novedosa y exitosa como tantas otras no menos relevantes (Cfr. Achilli, 2000; Finkelstein y Lucarelli, 2022) aunque aislada, sino también en otros IES para con ello multiplicar sus alcances.

## Referencias bibliográficas

- A.A.V.V. (2022). *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*. Ministerio de Educación.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Ed. Laborde.
- Beri, C. y Tello, C. (2005). La interdisciplinaria como "contrafuego" al neoliberalismo académico. *IV Jornadas de Sociología de la UNLP*, 23 al 25 de noviembre de 2005, La Plata.
- Bertalanffy, L. (1987). *Teoría general de sistemas*. Herder.
- Blejmar, B. (2013). *El director como facilitador de procesos. EL lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Aique.
- Camilloni, A. (1996). De herramientas, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En E. Litwin (comp.). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

Cantó-Milà, N.; González Balletbó, I; Roger Martínez Sanmartí, M. y Seebach, S. (2021). Distanciamiento social y COVID-19. Distancias y proximidades desde una perspectiva relacional. *Revista de Estudios Sociales*, (78), 75-92.

Castañer, M. (1995). *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria. Propuestas teórico-prácticas*. Inde.

Duchastel, J. & Laberge, D. (1999). Des interprétations locales aux interprétations globales: combler le hiatus. G. Houle & N. Ramognino (dirs.). *Sociologie et normativité sociologique*. Presses de l'Université Laval.

Finkelstein, C. y Lucarelli, E. (eds.) (2022). *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras*. Miño y Dávila.

Fuentes, H.; Álvarez, I.; Matos E. (2004). La teoría holístico-configuracional en los procesos sociales. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(1), 2-16.

Gauta, J. (2003). *Sistémica y pensamiento complejo. Paradigmas, sistemas, complejidad*. Fondo Editorial Biogénesis.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

González Castro, V. (1984). El enfoque sistémico en los medios de enseñanza. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 4(1), 10-21.

Klein, J. T. (1985). The interdisciplinary concept: Past, present and future. *Interdisciplinarity revisited: Re-assessing the concept in the light of institutional experience*. National Board of Universities and Colleges. pp. 104-136.

Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.

Klein, J. T. (1996). *Crossing boundaries. Knowledge, disciplinarity, and interdisciplinarity*. University Press of Virginia.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688. (2007).

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006).

Ley de Educación Sexual Integral de la Provincia de Buenos Aires N°14.744. (2015).

Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. (2006).

Ley de Educación Superior N° 24.521. (1995).

Ley de Identidad de Género N° 26.743. (2012).

Marcelo, A. (1989). Teoría de sistemas, nuevos paradigmas: enfoque de Niklas Luhmann. *Revista Paraguaya de Sociología*, 75, 51-72.

Martínez, J. (1990). *El enfoque de sistemas aplicado a la organización de la formación profesional en México*. Cuaderno de planeación universitaria.

Steiman, J. (2008). *Mas didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila.

Terigi, F. (1998). *Artes y escuela*. Paidós.

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Ediciones Morata.

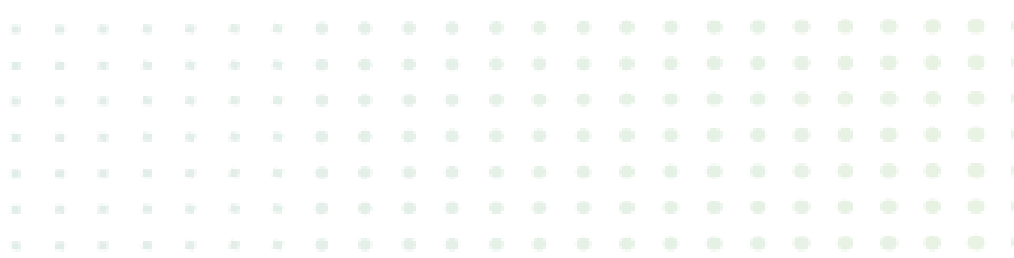
Torres Santome, J. (1995). *El curriculum oculto*. Morata.

Weil, P. (1997). *Holística: una nueva visión y abordaje de lo real*. Ed. San Pablo.

**Fecha de recepción:** 12-9-2023

**Fecha de aceptación:** 29-4-2024





# Interacción Trabajo-Familia en profesores universitarios brasileños

## *Work-Family Interaction in Brazilian university professors*

Por Mary Sandra CARLOTTO<sup>1</sup>, Sheila GONÇALVES CÂMARA<sup>2</sup>

Carlotto, M. S. y Gonçalves Câmara, S. (2024). Interacción Trabajo-Familia en profesores universitarios brasileños. *Revista RAES*, XVI(28), pp. 108-121.

### Resumen

La interacción recíproca entre trabajo y familia es un tema importante que preocupa a las organizaciones laborales y a los trabajadores, pues las demandas en ambos contextos han aumentado en los tiempos actuales. En la educación superior, la ampliación de las funciones docentes en los últimos años ha requerido un mayor equilibrio entre las demandas profesionales y familiares. Este estudio transversal tuvo como objetivo identificar predictores sociodemográficos, laborales y psicosociales de las Interacciones Trabajo-Familia y Familia-Trabajo en una muestra aleatoria de 522 profesores universitarios brasileños. Se utilizó un cuestionario de datos sociodemográficos y laborales, el Survey Work-Home Interaction-Nijmegen y el Copenhagen Psychosocial Questionnaire. Los resultados obtenidos a través del análisis de regresión lineal revelaron que las variables demanda cuantitativa, significado del trabajo, compromiso con el trabajo, satisfacción laboral, libertad en el trabajo, número de disciplinas, remuneración y género femenino funcionaron como predictores de las dimensiones de Interacción Trabajo-Familia y Familia-Trabajo. Así, se sugiere un cambio cultural en los contextos universitarios, siendo reemplazado por uno que privilegie y fomente un equilibrio saludable entre la vida laboral y familiar y que redimensione las demandas cuantitativas del trabajo.

**Palabras Clave** trabajo-familia/ factores laborales/ factores psicosociales/ profesores universitarios

### Abstract

The mutual interaction between work and family is a significant issue for labor organizations and workers, as demands in both contexts have increased in modern times. In higher education, the expansion of teaching functions in recent years has required a greater balance between professional and family demands. This cross-cutting study aimed to identify sociodemographic, labor, and psychosocial predictors of work-family and family-work interactions in a random sample of 522 Brazilian university professors. A sociodemographic and labor data questionnaire, the Work-Home Interaction-Nijmegen Survey, and the Copenhagen Psychosocial Questionnaire were used. The results obtained through the linear regression analysis revealed that the variables quantitative demand, meaning of work, commitment to work, job satisfaction, freedom at work, number of disciplines, remuneration, and women's gender

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil/ mscarlotto@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-2336-5224>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil/ sheila.gcamara@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0001-6761-7644>

functioned as predictors of the dimensions of Work-Family and Family-Work Interaction. Thus, a cultural change is suggested in university contexts, being replaced by one that privileges and encourages a healthy balance between work and family life and resizes the quantitative demands of work.

**Key words** work-family/work factors/psychosocial factors/university professors

## Introducción<sup>3</sup>

La carrera de profesor universitario es llevada a cabo por profesionales con diferentes formaciones científicas. En su vida diaria, este profesional prepara e imparte clases, evalúa a sus estudiantes a través de actividades prácticas y teóricas y realiza actividades de extensión universitaria a través de las cuales brinda conocimiento y asistencia a la comunidad. También pueden trabajar a nivel de pregrado y posgrado donde realizan investigaciones científicas que generan tesis y artículos científicos (Campos et al., 2019; Lee et al., 2022). La enseñanza a nivel de educación superior implica competencias cognitivas, funcionales, comportamentales, éticas y políticas (Mendonça et al., 2012). A estas tareas se suman los nuevos desafíos surgidos con la pandemia de COVID-19, ya que los docentes debieron revisar sus prácticas pedagógicas, así como didácticas y desarrollar habilidades digitales para lograr sus objetivos pedagógicos (Ota & Dias-Trindade, 2020).

Su actividad se ha vuelto cada vez más compleja y exigente, ya que el docente, para mantenerse activo en su trabajo, debe incorporar y producir conocimientos actualizados, en ocasiones interdisciplinarios y con un amplio dominio de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), que están en constante evolución (Roa-Cárdenas et al., 2022). La pandemia exigió abruptamente innovaciones y la necesidad de repensar las prácticas de educación superior, para avanzar hacia una integración más armoniosa de herramientas y métodos físicos y digitales en favor de un aprendizaje más activo, flexible y significativo (Rapanta et al., 2021).

Los profesores universitarios desempeñan tareas en un lugar de trabajo caracterizado por un entorno psicosocial crítico (Converso et al., 2019). El contexto universitario tiene una cultura de trabajo rigurosa con exigencias que sobrecargan a los profesores que necesitan trabajar en la docencia, la investigación y los servicios. No es raro que impartan clases en horario nocturno y los fines de semana para clases con un número excesivo de alumnos, tareas que se realizan con poco apoyo administrativo e institucional (Diego-Medrano & Salazar, 2021). Estos profesionales no tienen plena autonomía para el desempeño de todas sus funciones (Pace et al., 2021), trabajan con cargas de trabajo pesadas, horarios de trabajo prolongados, limitaciones de tiempo y recursos, salarios bajos, incertidumbre laboral y falta de reconocimiento social (Naidoo-Chetty & Plessis, 2021).

En Brasil, los profesores universitarios han sufrido en las últimas décadas una serie de situaciones que impactan negativamente su actividad laboral. El desprestigio social, la ausencia de planes de carrera, reajustes salariales por debajo de los índices de la inflación y la sobrecarga de trabajo son, entre otros factores, causantes de devaluación profesional. A esto se suma la competencia exagerada en el entorno académico, que se ha orientado hacia el productivismo, siguiendo la lógica del mercado capitalista. (Mazzei et al., 2019). En los últimos años, Brasil ha experimentado un aumento significativo en la educación superior, ha habido un aumento en el número de docentes, pero también un aumento de la cantidad de estudiantes por profesor (Marques, 2023).

La construcción de la profesión docente en la educación superior es larga y compleja, permeada por exigencias curriculares como formación a nivel de maestría y doctorado, dedicación a la lectura constante para mantenerse actualizado, actividades generalmente no formalizadas en su carga laboral. Este importante tiempo se desvía de otras actividades relacionadas con la familia y el ocio (Prata-Ferreira & Vasques-Menezes, 2021). La intensificación y la precariedad del trabajo hace inevitable renunciar a espacios de vida personal y de ocio, siendo necesario cubrir huecos en el tiempo dedicado al no trabajo para poder afrontar los compromisos profesionales (Mazzei et al., 2019).

La interacción trabajo-familia se ha convertido en instancias de vida cada vez más antagónicas, exigiendo iguales cantidades de energía, tiempo y responsabilidad. El lugar de trabajo moderno se caracteriza por largas horas de trabajo, plazos más cortos, mayor competencia, menos vacaciones, viajes frecuentes, y transferencias de empleo (Aboobaker & Edward, 2020). En el trabajo moderno, caracterizado por nuevas tecnologías y asignaciones de

---

<sup>3</sup> Financiación: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Brasil)

trabajo extendidas al tiempo personal, se espera que los trabajadores equilibren múltiples funciones y mantengan su máxima productividad (Obrenovic et al., 2020).

La interacción trabajo-familia, en el modelo Geurts et al. (2005), fundamentada en el modelo de Greenhaus y Beutell (1985), e inspirada en la teoría del esfuerzo y la recuperación de Meijman y Mulder (1998), tiene un enfoque bidireccional. Así, cuando el esfuerzo invertido en uno de los dominios (familia o trabajo) es excesivo y la recuperación es insuficiente, ocurrirán reacciones negativas que se propagarán en el otro dominio. Cuando el esfuerzo invertido en un dominio es aceptable y permite ajustar el comportamiento, habrá un impacto positivo en el otro dominio. El impacto negativo ocasiona un conflicto de rol entre el desempeñado en el ámbito laboral y el familiar, y el positivo posibilita un mejor desempeño del papel debido a la participación en el otro papel (Matias & Fontaine, 2012).

Por tanto, esta relación puede entenderse como conflicto, equilibrio o interacción. Como conflicto, la relación entre familia y trabajo implica que estos dos ámbitos son incompatibles, antagónicos, de diferente naturaleza y que sus efectos mutuos son siempre negativos en cualquier dirección a la que se oriente la relación. Al equilibrar la balanza, las áreas de la vida personal, familiar y laboral pueden lograr una gestión adecuada mediante el desarrollo de estrategias o prácticas que permitan equilibrar y conciliar las demandas de cada una de ellas. Como interacción, se entiende que el ámbito familiar y laboral se afecta de forma bidireccional y puede tener efectos tanto positivos como negativos en ambas direcciones, lo que dependerá de cómo cada potenciación contribuye al enriquecimiento de la otra, o efectos contraproducentes (Vesga Rodríguez, 2019).

Un estudio realizado con profesores universitarios por Zambrana et al. (2022) identificó que las excesivas exigencias laborales provocaban tensión entre los roles profesionales y familiares debido a los compromisos y obligaciones de cuidado hacia la familia de origen y la familia nuclear, teniendo pocos recursos de afrontamiento para mantener una vida equilibrada. En otro estudio con profesores universitarios suizos, el conflicto trabajo-familia se relacionó con el sexo femenino, mayor esfuerzo y menor recompensa en el trabajo (Tanimoto et al., 2023).

Los conflictos trabajo-familia y familia-trabajo tienen importantes impactos negativos en la salud (Gagnano et al., 2020), en el bienestar (Moreira et al., 2023), con riesgo de desarrollar depresión (Engels et al., 2019) y síndrome de burnout (Zábrowská et al., 2018). Los trabajadores presentan menor desempeño en la tarea (Moreira et al., 2023), satisfacción laboral (Labrague et al., 2021), implicaciones laborales y mayor intención de abandonar la institución (Ribeiro et al., 2023) y pérdidas en el desarrollo profesional (Aguilar-Morales, 2022). Las interacciones positivas generan mayores niveles de apoyo social en el trabajo, autonomía en el trabajo, seguridad laboral (Lapierre et al., 2018), motivación intrínseca (Lopes et al., 2022), satisfacción laboral e intención de permanecer en el trabajo (Jing et al., 2021).

La relación trabajo-familia se presenta hoy como un tema clave de estudio por parte de teóricos e investigadores tanto de la psicología organizacional y del trabajo como de la gestión organizacional (Vesga Rodríguez, 2019). Los resultados del estudio pueden ayudar a los gerentes en el desarrollo de estrategias de gestión de la relación trabajo-familia y familia-trabajo, sus factores de riesgo y protección, y subvencionar la elaboración de políticas institucionales que mejoren la calidad de vida y el equilibrio entre estas importantes instancias de la vida de la categoría profesional de profesores universitarios. Por lo expuesto, el presente estudio buscó identificar los predictores sociodemográficos, laborales y psicosociales de las interacciones trabajo-familia y familia-trabajo en profesores universitarios.

## Método

### Participantes

Participó en el estudio una muestra no probabilística de 522 profesores universitarios de instituciones de educación superior. Fue adoptado como criterio de inclusión el estar trabajando desde hace, al menos, un año como profesor universitario. Como criterio de exclusión, estar realizando sólo actividades administrativas en el momento de la recopilación de datos.

La mayoría se declaró de sexo femenino (60,3%; n = 315), con pareja (76,6%; n = 400), hijos (60,3 %; n = 315) y edad media de 47 años (DE = 10; Min = 25, Max = 77). En cuanto a la formación, la mayoría poseía doctorado (83,3%; n = 435). En relación con los datos laborales, el tiempo de experiencia profesional promedio fue de 16 años (DE = 10; Min = 1, Max = 52).

La carga de trabajo promedio fue de 36 horas/semana (DE = 11; Min = 3, Max = 60) y la mayoría trabajó la mayor parte de su carga horaria en cursos de posgrado stricto sensu (58,4%, n = 305) y no posee otra actividad profesional (72,0%; n = 376). El promedio de materias en el semestre actual fue de 4 (DE = 2; Min = 0, Max = 11) y de alumnos era de 126 (DE = 84; Min = 0, Max = 1009). La remuneración media mensual era de BRL/R\$ 11.708,63 (DE = BRL/R\$ 4.955,65; Min = BRL/R\$ 1.500,00, BRL/Max = 35.000,00). En el presente año, la mayor proporción de profesores actúa de forma presencial (83,3%; n = 435).

La mayor parte de los participantes que respondieron a esta pregunta (n = 467; 89,5%) dijeron que pertenecía a la Área de conocimiento del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico [CNPq-Brasil] de Ciencias Humanas (n = 130, 27,8%), seguida por Ciencias de la Salud (N = 122, 26,1%), Ciencias Sociales y Aplicadas (n = 64, 13,7%), Ciencias Agrarias (n = 37; 7,9%), Ciencias Biológicas (n = 32; 6,9%), Lingüística, Letras y Artes (n = 31; 6,6%), Ingenierías (n = 27, 5,8%) y Ciencias Exactas y de la Tierra (n = 24; 5,1%). En cuanto a la región de la institución de enseñanza, 502 (96,2%) participantes respondieron a esta pregunta e indicaron estar distribuidos en las cinco regiones del país: Sur (n = 171, 32,8%), Sudeste (n = 124; 23,8%), Nordeste (n = 85; 16,3%), Norte (n = 75; 14,4%) y Centro-oeste (n = 47; 9,0%).

### Instrumentos

1) Cuestionario de datos sociodemográficos: edad; género (varón/mujer); situación matrimonial (con compañero(a), sin compañera(a)); hijos (sí, no) y formación (carrera de grado, especialización, máster, doctorado).

2) Cuestionario de datos laborales: nivel de enseñanza que trabaja en la mayor parte de su carga horaria (graduación, posgraduación); carga horaria de trabajo semanal contractual; número de clases en el período actual; número de estudiantes que atiende diariamente; tiempo de trabajo como profesor universitario; trabajar en otra actividad profesional (sí, no); remuneración; formato actual de trabajo (presencial, en línea, híbrido).

3) Escala de Interacción Trabajo-Familia-*Survey Work-Home Interaction Nijmegen* (SWING) de Geurts et al. (2005), adaptada para el uso en Brasil por (Carlotto & Câmara, 2014). Se trata de una escala compuesta por 22 ítems que tiene como finalidad evaluar la interacción de la relación trabajo-familia considerando su dirección y calidad en cuatro dimensiones: (1) Interacción Negativa Trabajo-Familia, que evalúa el impacto negativo de las situaciones de trabajo en el funcionamiento familiar (ocho ítems; Ej. ítem: me siento irritado en casa debido a las exigencias en el trabajo), (2) Interacción Negativa Familia-Trabajo, se refiere a la influencia positiva de la situación del trabajo en la vida familiar (cinco ítems; Ej. ítem: siento que soy más capaz de interactuar con la familia, amigos y casa que por la satisfacción de los amigos), (3) Interacción Positiva de Trabajo-Familia, caracterizada por el impacto positivo en el

funcionamiento familiar de situaciones positivas que ocurren en el trabajo (cinco ítems; Ej. ítem: después de pasar un fin de semana agradable con mi familia, amigos y cónyuge, siento más satisfacción en el trabajo), (4) Interacción Positiva Familia-Trabajo, que evalúa el impacto positivo en el funcionamiento familiar de situaciones positivas que ocurren en el trabajo (después de pasar un fin de semana agradable con mi familia, amigos y mi cónyuge, siento más satisfacción en el trabajo). Su evaluación se realiza a través de una escala de frecuencia que varía de 1 a 4 (1 = Nunca; 2 = A veces, 3 = Muchas veces, 4 = siempre).

4) *Copenhagen Psychosocial Questionnaire* (COPSOQII), desarrollado por el Centro Nacional de Investigación de Dinamarca para estudios del entorno laboral y adaptado para su uso en Brasil por Silva et al. (2017). 4.1 Demandas cuantitativas (tres ítems; ej. ítem: ¿con qué frecuencia no tienes tiempo para completar todas tus tareas laborales?); 4.2 Demandas cognitivas (tres ítems; ej. ítem: ¿tu trabajo requiere que recuerdes muchas cosas?); 4.3 Demandas emocionales (tres ítems; ej. ítem: en su trabajo, ¿se encuentra en situaciones emocionalmente perturbadoras?); 4.4 Significado del trabajo (tres ítems; ej. ítem: ¿sientes que el trabajo que haces es importante?); 4.5 Compromiso en el trabajo (tres ítems; ej. ítem: ¿crees que los problemas en tu lugar de trabajo también son tuyos?), 4.6 Satisfacción laboral (cuatro ítems; ej. ítem: Estoy satisfecho con mi trabajo en su conjunto, teniendo en cuenta el contexto general). 4.7 Sentido de comunidad (tres ítems; ej. ítem: hay buena cooperación entre usted y sus compañeros de trabajo); 4.8 Calidad de la gestión (tres ítems; ej. ítem: ¿Su superior ofrece a las personas buenas oportunidades de desarrollo?); 4.9 Libertad en el trabajo (tres ítems; ej. ítem: en tu trabajo, ¿puedes decidir cuándo tomar un descanso?); 4.10 Claridad del trabajo (tres ítems; ej. ítem: ¿su trabajo tiene objetivos claros?). Todos los ítems fueron evaluados utilizando una puntuación que oscilaba entre 1 para nunca y 5 para siempre.

### **Procedimientos de recopilación de datos**

La recolección se realizó mediante un formulario electrónico (*SurveyMonkey*). Tuvo lugar entre marzo y septiembre de 2023. Los participantes fueron reclutados por medio de redes sociales y correo electrónico y a través de los contactos de las investigadoras. También se utilizó la técnica de la bola de nieve (Leighton et al., 2021), en la que se pidió a los participantes que invitaran a otros colegas que cumplieran los requisitos del estudio.

El acceso a la investigación sólo se produjo después de la lectura y aceptación del Formulario de Consentimiento Libre e Informado (TCLE). El estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de [nombre oculto para preservar la revisión ciega], bajo el número [número oculto para preservar la revisión ciega].

### **Procedimientos de análisis de datos**

La base de datos se analizó mediante el programa SPSS 20 (Paquete Estadístico para Ciencias Sociales). Inicialmente, se realizaron análisis descriptivos de carácter exploratorio con el fin de evaluar la distribución de los ítems. Posteriormente, se calcularon las frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas de las variables de estudio y de caracterización de la muestra.

Se realizó un Análisis de Regresión Lineal Múltiple (método por pasos) considerando las cuatro dimensiones de la Interacción Trabajo-Familia (Interacción Negativa Trabajo-Familia, Interacción Negativa Familia-Trabajo, Interacción Positiva Trabajo-Familia, Interacción Positiva Familia-Trabajo) como variables dependientes y como variables independientes, se consideraron variables sociodemográficas, laborales y psicosociales.

Se probaron los supuestos de la regresión lineal múltiple y no se encontraron violaciones que contraindicaran su uso según las directrices de Marôco (2007). La selección de variables predictoras adoptó un nivel de significancia



de  $p < 0,05$ . En el análisis de regresión, la magnitud del efecto se obtuvo mediante los coeficientes de regresión estandarizados calculados para cada modelo final.

## Resultados

En la Tabla 1 se enumeran los resultados del análisis descriptivo de la muestra y de las dimensiones de los instrumentos utilizados. El mayor índice, considerando la escala de puntuación, se obtuvo en la dimensión Interacción Negativa Trabajo-Familia y en los factores psicosociales fue en la dimensión Significado del trabajo. Todas las dimensiones de los constructos investigados presentaron coeficientes de consistencia interna, obtenidos mediante el coeficiente alfa de Cronbach, considerados satisfactorios ( $\alpha > 0,70$ ).

**Tabla 1. Media, desviación estándar y puntuación de las dimensiones de los instrumentos utilizados**

Variables	Min	Ma x	M	DE	$\alpha$
Interacción negativa trabajo-familia	1,00	4,00	2,36	0,71	0,93
Interacción negativa familia-trabajo	1,00	3,25	1,58	0,49	0,80
Interacción positiva trabajo-familia	1,00	4,00	2,04	0,64	0,83
Interacción positiva trabajo-familia	1,00	4,00	2,16	0,70	0,80
Demanda cuantitativa	1,00	5,00	3,47	0,82	0,75
Demanda cognitiva	2,00	5,00	4,07	0,65	0,71
Demanda emocional	1,00	5,00	3,37	0,93	0,88
Desarrollo en el trabajo	1,00	4,33	1,95	0,66	0,71
Libertad en el trabajo	1,00	5,00	3,38	0,94	0,76
Significado del trabajo	1,00	5,00	4,10	0,76	0,85
Compromiso en el trabajo	1,00	5,00	3,56	0,75	0,70
Claridad del papel	1,00	5,00	4,04	0,73	0,82
Apoyo social	1,00	5,00	3,26	0,91	0,85
Sentido de comunidad	1,00	5,00	3,55	0,92	0,87
Calidad de la gestión	1,00	5,00	3,17	1,03	0,88
Satisfacción laboral	1,50	5,00	3,68	0,68	0,83

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los predictores, la Interacción Negativa Trabajo-Familia fue predicha por una mayor demanda cuantitativa, mayor número de materias impartidas en el semestre actual, menor satisfacción laboral y menor libertad en el trabajo, ser mujer y trabajar la mayor parte del tiempo en el nivel educativo de posgrado. La dimensión Interacción Negativa Familia-Trabajo presentó como predictores la mayor demanda cuantitativa y el menor significado del trabajo. En cuanto a la Interacción Positiva Trabajo-Familia, se observa que su aumento se da con mayor Satisfacción laboral y Sentido del trabajo y disminuye con un aumento de la Demanda cuantitativa. La dimensión Interacción Positiva Familia-Trabajo se explicó por mayor Sentido en el trabajo y Compromiso con el trabajo y menor Remuneración.

La magnitud del efecto de los modelos se considera muy alta ( $R^2 = 0,53$ ) para la dimensión Interacción Negativa Trabajo-Familia según los parámetros de Marôco (2007), quien realiza esta clasificación para valores de  $R^2$  superiores a 0,50. Para otras dimensiones entre 0,07 y 0,01, la magnitud se evalúa como baja. En este sentido, indica que las relaciones identificadas de Interacción Negativa Trabajo-Familia posiblemente también estarán presentes en la población objetivo de profesores universitarios y las demás dimensiones tienen especificidad muestral.

**Tabla 2. Análisis de regresión lineal múltiple para la Interacción Trabajo-Familia y Familia-Trabajo**

Predictores	Beta	EP	B	t	p
<i>Interacción Negativa Trabajo-Familia</i>					
Demanda cuantitativa	0,30	0,03	0,36	9,77	0,00**
Satisfacción laboral	-0,22	0,04	-0,21	-6,13	0,00**
Sexo femenino <sup>(a)</sup>	0,17	0,03	0,23	6,42	0,00**
Libertad en el trabajo	-0,13	0,02	-0,17	-5,16	0,00**
Número de clases	0,04	0,01	0,11	3,49	0,00**
Nivel de estudios-posgrado <sup>(b)</sup>	0,10	,004	0,08	2,40	0,02**
R <sup>2</sup> ajustado=0,53; F=96,84; p=0,0001; VIF=1,11; DW=2,08; dCook=0,002					
<i>Interacción Negativa Familia-Trabajo</i>					
Demanda cuantitativa	0,11	0,03	0,1	3,88	0,00**
Significado del trabajo	-0,09	0,03	-0,143	-2,91	0,00**
R <sup>2</sup> ajustado=0,07; F=14,94; p=0,0001; VIF=1,05; DW=1,95; dCook=0,003					
<i>Interacción Positiva Trabajo-Familia</i>					
Satisfacción laboral	0,16	0,06	0,17	2,78	0,00**
Significado del trabajo	0,13	0,05	0,16	2,65	0,01**
Demanda cuantitativa	-0,08	0,04	-0,11	-2,14	0,0**
R <sup>2</sup> ajustado=0,12; F=18,54; p=0,0001; VIF=1,17; DW=1,90; dCook=0,003					
<i>Interacción Positiva Familia-Trabajo</i>					
Significado del trabajo	0,22	0,05	0,24	4,63	0,00**
Remuneración	-0,17	0,00	-0,12	-2,64	0,01**
Compromiso en el trabajo	0,12	0,05	0,13	2,58	0,01**
R <sup>2</sup> ajustado=0,10; F=15,69; p=0,0001; VIF=1,17; DW=1,98; dCook=0,002					

Nota: (a) 0 = Varón, 1 = Mujer; (b) 0 = Carrera de grado, 1 = Posgraduación; \*\*p ≤ 0,01

Fuente: elaboración propia

## Discusión

El presente estudio buscó identificar los predictores sociodemográficos, laborales y psicosociales de las Interacciones Trabajo-Familia y Familia-Trabajo en profesores universitarios. En cuanto a los predictores, los resultados identificaron que las variables de mayor demanda cuantitativa, mayor número de clases impartidas en el semestre actual, ser mujer, trabajar la mayor parte del tiempo en estudios de posgrado, y menor satisfacción y libertad en el trabajo, el impacto negativo del trabajo en la vida familiar es mayor. Los resultados están en línea con la literatura que indica que las demandas cuantitativas generan sobrecarga de trabajo, provocando que parte del tiempo dedicado a la familia se destine al trabajo (Converso et al., 2019; Mazzei et al., 2019; Prata-Ferreira & Vasques-Menezes, 2021).

En el caso de los profesores universitarios, principalmente aquellos que se desempeñan en estudios de posgrado formando maestrías y doctores. En este nivel educativo, el docente necesita, además de impartir clases de pregrado, desarrollar y ejecutar proyectos de investigación y publicar sus resultados (Campos et al., 2019). La intensidad del recorrido universitario se potencia en los estudios de posgrado, debido a los requisitos cuantitativos y cualitativos impuestos por los organismos de financiación y evaluación (Vivian et al., 2019). Los docentes universitarios con un mayor enfoque en la investigación son particularmente vulnerables a altos niveles de estrés, ya que se les anima a trabajar en exceso con poco o ningún equilibrio entre la vida laboral y personal (Munro et al., 2019).

El resultado respecto de las mujeres se puede entender por la aún división de roles entre hombres y mujeres en el ámbito familiar, lo que implica mayores costos para las mujeres (Miller & Riley, 2022; Souza et al., 2021). Según los autores, incluso con carrera intelectual, a nivel universitario y gozando de prestigio social, la división sexual del trabajo se mantiene debido a la construcción social histórica de roles, que exige mayor responsabilidad de las mujeres en el cuidado de la familia. El estudio desarrollado por Guzmán et al. (2021) identificó que las mujeres expresaron que experimentan desigualdad de género y estereotipos en la carrera académica, ya que son ellas, más que los hombres, quienes tienen que hacer malabares para tratar de equilibrar los ámbitos laboral y familiar, siendo más vulnerables a las tensiones de roles que los hombres.

El resultado respecto a la reducción del impacto negativo del trabajo en la vida familiar se asocia con una mayor satisfacción laboral y libertad en el trabajo. Este resultado se puede entender a partir de las características del trabajo docente, que tiene mayor autonomía y flexibilidad en el trabajo en comparación con otras profesiones, aspectos que contribuyen a un mejor equilibrio entre la vida profesional y familiar (Winefield et al., 2014).

La dimensión Interacción Negativa Familia-Trabajo presentó como predictores la mayor demanda cuantitativa y el menor significado del trabajo, revelando que a medida que existe mayor demanda de trabajo, el docente puede ser presionado por la familia para atender también situaciones familiares y tener, en segundo lugar, mayor dificultad para concentrarse en el trabajo debido a preocupaciones sobre el contexto familiar (Geurts et al., 2005). Se puede pensar que en la medida que el docente no siente que su trabajo tiene sentido, como afirma Lavy (2022), tiene menos involucramiento en el trabajo. Por tanto, se puede pensar que esto se debe a su mayor centralidad en la familia que en el trabajo.

En cuanto a la Interacción Positiva Trabajo-Familia, los resultados indicaron que su aumento ocurre con mayor Satisfacción laboral y Significado del trabajo y disminuye con un aumento de la Demanda cuantitativa. Se puede pensar que a medida que los docentes perciben su trabajo como importante y se sienten satisfechos con él, son capaces de dirigir estos sentimientos positivos al contexto familiar. Según Pérez et al. (2015), el enriquecimiento trabajo-familia está relacionado con prácticas laborales flexibles que permiten un mayor equilibrio entre las exigencias profesionales y familiares, lo que aumenta la satisfacción y el compromiso en el trabajo.

La dimensión Interacción Positiva Familia-Trabajo se explicó por mayor Sentido en el trabajo y Compromiso con el trabajo y menor remuneración. El resultado sobre el significado del trabajo y el compromiso confirma la literatura (Gabini, 2020; Pérez et al., 2015) que revela que el vínculo que se establece tiene una mejor articulación entre las diferentes esferas vitales como el trabajo y la familia y viceversa (Gabini, 2020). Así, se puede pensar que, en el caso de los profesores universitarios, aún con demandas diversas, cuando son capaces de percibir la relevancia de su trabajo y comprometerse con él, son capaces de transponer sus experiencias y aprendizajes entre los dos ámbitos de la vida, familiar y profesional. El resultado en términos de menor remuneración probablemente esté relacionado con una menor carga de trabajo, lo que permite dedicar más tiempo a las tareas familiares y una menor carga de trabajo.

La menor varianza explicada en las dimensiones Interacción Negativa Familia-Trabajo, Interacción Positiva Trabajo-Familia e Interacción Positiva Trabajo-Familia puede explicarse por la mayor centralidad del trabajo en la identidad del profesor universitario, según el modelo de Kanungo (1982). En este modelo, la centralidad laboral y la centralidad familiar describen la importancia de los roles laboral y familiar, respectivamente, para la identidad central de una persona. Según Tanimoto et al. (2023), el trabajo es un componente central en los profesores universitarios.

Se cree que los modelos identificados pueden contribuir a un mayor conocimiento sobre las relaciones trabajo-familia en sus dos direcciones y cualidades, proporcionando también información para apoyar intervenciones para mejorar la calidad de vida de los profesores universitarios, promoviendo una mayor salud y bienestar.

El estudio tiene algunas limitaciones que deben ser consideradas al leer sus resultados: la primera es que el estudio tiene un diseño observacional, lo que impide sacar conclusiones en términos de causalidad; el segundo se debe al uso únicamente de medidas de autoinforme, lo que puede provocar algún tipo de sesgo por deseabilidad social.

En este sentido, se sugiere la realización de nuevos estudios con un diseño longitudinal mixto y el uso de otras técnicas de recogida de datos como el método del diario. Además, se sugiere investigar variables personales como personalidad, satisfacción familiar, autoeficacia y estrategias de enfrentamiento a estresores ocupacionales y familiares, con el objetivo de aumentar el poder predictivo de los modelos identificados. Por lo tanto, también se recomienda verificar el papel mediador de estas variables entre las demandas y recursos laborales y familiares a través del análisis de ecuaciones estructurales.

Como implicaciones para la práctica, se sugiere a las universidades un cambio cultural en los contextos universitarios, siendo reemplazado por uno que privilegie y promueva un sano equilibrio entre la vida laboral y familiar y que redimensione las demandas cuantitativas del trabajo, principalmente la reducción del número de estudiantes por clases. Se recomienda que directivos y docentes establezcan conjuntamente objetivos más realistas y alcanzables y con mayor autonomía en el trabajo. Los trabajadores que se dan cuenta de que su organización respalda las necesidades familiares pueden sentirse más cómodos dedicando tiempo y energía a su vida familiar y personal y tener mejores expectativas para su carrera (van der Lippe & Lippényi, 2020).

Son igualmente importantes las intervenciones dirigidas a desarrollar los aspectos positivos y enriquecedores de la interacción entre trabajo y familia, y viceversa, con el fin de sensibilizar a docentes y familiares sobre la transferencia positiva de los aprendizajes obtenidos en estas dos importantes instancias de la vida. Otro eje importante de intervención tiene que ver con la centralidad y el significado atribuido al trabajo de los profesores universitarios a través del replanteamiento de creencias distorsionadas relacionadas con la carrera y la productividad, el valor atribuido al trabajo, el ocio y la vida familiar.

## Referencias bibliográficas

Aboobaker, N., & Edward, M. (2020). Collective influence of work–family conflict and work–family enrichment on turnover intention: exploring the moderating effects of individual differences. *Global Business Review*, 21(5), 1218-1231. <https://doi.org/10.1177/0972150919857015>

Aguilar-Morales, N. (2022). Interacción trabajo-familia en investigadores de una universidad pública. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 29, 179-199.

Campos, E. V., Carvalho, A. M. A., & de Souza, A. S. (2019). Satisfação no trabalho e qualidade de vida de professores universitários brasileiros: revisão integrativa. *Multitemas*, 24(57), 59-77. <http://dx.doi.org/10.20435/multi.v24i57.2260>

Carlotto, M. S., & Câmara, M. S. (2014). Tradução, adaptação e exploração de propriedades psicométricas da Escala Interação Trabalho-Família - Nijmen (SWING) em uma amostra de professores brasileiros. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19, 210-216. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300006>

Converso, D., Sottimano, I., Molinengo, G., & Loera, B. (2019). The unbearable lightness of the academic work: The positive and negative sides of heavy work investment in a sample of Italian university professors and researchers. *Sustainability*, 11(8), 2439. <http://dx.doi.org/10.3390/su11082439>

Diego-Medrano, E., & Salazar, L. R. (2021). Examining the work-life balance of faculty in Higher education. *International Journal of Social Policy and Education*, 3(3), 27-36. [www.icpknet.org](http://www.icpknet.org)

Engels, M., Weyers, S., Moebus, S., Jöckel, K. H., Erbel, R., Pesch, B., ..., Wahrendorf, M. (2019). Gendered work-family trajectories and depression at older age. *Aging Mental Health*, 23, 1478-1486. <https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1501665>

Gabini, S. (2020). Articulación trabajo-familia y satisfacción laboral: El rol del compromiso afectivo. *Liberabit*, 26(1), e352. <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2020.v26n1.06>

Geurts, S. A. E., Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Dikkers, J. S. E., Van Hooff, M. L. M., & Kinnunen, U. M. (2005). Work-home interaction from a work psychological perspective: Development and validation of a new questionnaire, the SWING. *Work & Stress*, 19, 319-339. <https://doi.org/10.1080/02678370500410208>

Gragano, A., Simbula, S., & Miglioretti, M. (2020). Work-life balance: weighing the importance of work-family and work-health balance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 907. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17030907>

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88. <https://doi.org/10.5465/amr.1985.4277352>

Guzmán, M. R., Rocha, T. E., Reynoso, K. M., & Gurrola, P. B. (2021). Caminar con pies de plomo. Estrategias de sostenibilidad en mujeres académicas ante la tensión familia- trabajo. *Asparkia. Investigació Feminista*, 39, 185-211. <https://doi.org/10.6035/asparkia.4487>

Jing, S., Li, Z., Stanley, D. M. J. J., Guo, X., & Wenjing, W. (2021) Work-family enrichment: Influence of job autonomy on job satisfaction of knowledge employees. *Frontiers in Psychology*, 12, 726550. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.726550>

Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 341-349. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.341>

Labrague, L. J., Ballard, C. A., & Fronda, D. C. (2021). Predictors and outcomes of work-family conflict among nurses. *International Nursing Review*, 68(3), 349-357. <https://doi.org/10.1111/inr.12642>

Lapierre, L. M., Li, Y., Kwan, H. K., Greenhaus, J. H., DiRenzo, M. S., & Shao, P. (2018). A meta-analysis of the antecedents of work-family enrichment. *Journal of Organizational Behavior*, 39(4), 385-401. <https://doi.org/10.1002/job.2234>

Lavy, S. (2022). A meaningful boost: Effects of teachers' sense of meaning at work on their engagement, burnout, and stress. *AERA Open*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/23328584221079857>

Lee, M., Coutts, R., Fielden, J., Hutchinson, M., Lakeman, R., Mathisen, B., Nasrawi, D., & Phillips, N. (2022). Occupational stress in University academics in Australia and New Zealand. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.1934246>

Leighton, K., Kardong-Edgren, S., Schneidereith, T., & Foisy-Doll, C. (2021). Using social media and snowball sampling as an alternative recruitment strategy for research. *Clinical Simulation in Nursing*, 55, 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.03.006>

Lopes, S., Sabino, A., Dias, P. C., Rodrigues, A., Chambel, M. J., & Cesário, F. (2022). Through the lens of workers' motivation: ¿Does it relate to work–family relationship perceptions? *Sustainability*, *14*(23), 16117. <https://doi.org/10.3390/su142316117>

Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3. ed.). Sílabo.

Marques, F. T. (2023). Análise do perfil dos professores do Ensino Superior brasileiro de 2010 a 2019. *Revista Internacional de Educação Superior*, *11*, e025019-e025019. <https://doi.org/10.20396/riesup.v11i00.8673199>

Matias, M., & Fontaine, A. M. (2012). A conciliação de papéis profissionais e familiares: O mecanismo psicológico de spillover. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *28*, 235-244. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000200012>

Mazzei, V. R., da Silva Camargo, M. C., & da Silva Mello, A. (2019). Produtivismo versus criatividade: a intensificação do trabalho docente universitário à luz do ócio criativo. *Licere*, *22*(3), 623-646. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2019.15352>

Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. In P. J. Drenth, H. Thierry, y C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational psychology* (pp. 5-33). Psychology Press.

Mendonça, J. R. C., Paiva, K. C. M. de, Padilha, M. A., & Milk Barbosa, M. A. C. (2012). *Competências profissionais de professores do ensino superior no Brasil: proposta de um modelo integrado*. In: Fórum da gestão do ensino superior nos países e regiões de língua portuguesa, 2. Macau, China. Anais... Macau, China: Instituto Politécnico de Macau. <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Mendonca-Jose-et-al-Brasil.pdf>

Miller, K. E., & Riley, J. (2022). Changed landscape, unchanged norms: Work-family conflict and the persistence of the academic mother ideal. *Innovative High Education*, *47*, 471–492. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09586-2>

Moreira, A., Encarnação, T., Viseu, J., & Au-Yong-Oliveira, M. (2023). Conflict (work-family and family-work) and task performance: The role of well-being in this relationship. *Administrative Sciences*, *13*(4), 94. <https://doi.org/10.3390/admsci13040094>

Munro, G., O'Meara, P., & Mathisen, B. (2019). Paramedic transition into an academic role in universities: A qualitative survey of paramedic academics in Australia and New Zealand. *Irish Journal of Paramedicine*, *4*(1), 1-11. <https://doi.org/10.32378/ijp.v4i1.107>

Naidoo-Chetty, M., & Plessis, M. du (2021). Systematic Review of the Job Demands and Resources of Academic Staff within Higher Education Institutions. *International Journal of Higher Education*, *10*(3), 268-284. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p268>

Obrenovic, B., Jianguo, D., Khudaykulov, A., & Khan, M. A. S. (2020) Work-family conflict impact on psychological safety and psychological well-being: A job performance model. *Frontiers in Psychology*, *11*, 475. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00475>

Ota, M., & Dias-Trindade, S. (2020). Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num futuro pós-covid. *Interfaces Científicas-Educação*, *10*(1), 211-226. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p211-226>

Pace, F., D'Urso, G., Zappulla, C., & Pace, U. (2021). The relation between workload and personal well-being among university professors. *Current Psychology*, *40*, 3417-3424. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00294-x>



Pérez, M. P., Jiménez, M. J. V., Garcés, S. A., & Sánchez, Á. M. (2015). El enriquecimiento trabajo-familia: nuevo enfoque en el estudio de la conciliación y la satisfacción laboral de los empleados. *Universia Business Review*, 45, 16-33. <https://www.redalyc.org/pdf/433/43335414001.pdf>

Prata-Ferreira, P. A., & Vasques-Menezes, I. (2021). Conflitos do professor universitário: o que sabemos sobre isso?. *Psicologia em Estudo*, 26, e46380. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v26i0.46380>

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3, 715–742. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>

Ribeiro, N., Gomes, D., Oliveira, A. R., & Dias Semedo, A. S. (2023). The impact of the work-family conflict on employee engagement, performance, and turnover intention. *International Journal of Organizational Analysis*, 31(2), 533-549. <https://doi.org/10.1108/IJOA-02-2021-2646>

Roa-Cárdenas, F. L., & González-Puebla, F. J. (2022). Revisión de investigaciones sobre riesgo psicosocial en docentes universitarios. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 193-210. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12511>

Silva, M. A., Wendt, G. W., & Argimon, I. I. L. (2017). Propriedades psicométricas das medidas do Questionário Psicossocial de Copenhague I (COPSOQ I), versão curta. *REGE – Revista de Gestão*, 24, 348-359. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rege.2017.05.007>

Souza, K. R. D., Simões-Barbosa, R. H., Rodrigues, A. M. D. S., Felix, E. G., Gomes, L., & Santos, M. B. M. D. (2021). Trabalho docente, desigualdades de gênero e saúde em universidade pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26, 5925-5934. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.13852021>

Tanimoto, A. S., Richter, A., & Lindfors, P. (2023). How do effort, reward, and their combined effects predict burnout, self-rated health, and work-family conflict among permanent and fixed-term faculty?. *Annals of Work Exposures and Health*, 67(4), 462-472. <https://doi.org/10.1093/annweh/wxac094>

van der Lippe, T., & Lippényi, Z. (2020). Beyond formal access: Organizational context, working from home, and work-family conflict of men and women in European workplaces. *Social Indicator Research*, 151, 383–402. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1993-1>

Vesga Rodríguez, J. J. (2019). La interacción trabajo-familia en el contexto actual del mundo del trabajo. *Equidad y Desarrollo*, 33, 121-135. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss33>

Vivian, C., de Lima Trindade, L., Rezer, R., Vendruscolo, C., & Junior, S. A. R. (2019). Estratégias de defesa contra o sofrimento no trabalho de docentes da pós-graduação stricto sensu. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 22(2), 217-234. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v22i2p217-234>

Winefield, H. R., Boyd, C., & Winefield, A. H. (2014). Work- family conflict and well-being in university employees. *The Journal of Psychology*, 148(6), 683–697. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.2013.822343>

Zábrodská, Z., Mudrák, J., Šolcová, I., Květon, P., Blatný, M., & Machovcová, K. (2018). Burnout among university faculty: the central role of work-family conflict. *Educational Psychology*, 38(6), 800-819. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1340590>

Zambrana, R. E., Hardaway, C. R., & Neubauer, L. C. (2022). Beyond role strain: Work–family sacrifice among underrepresented minority faculty. *Journal of Marriage and Family*, 84(5), 1469-1486. <https://doi.org/10.1111/jomf.12865>

**Fecha de recepción:** 24-10-2023

**Fecha de aceptación:** 29-4-2024

# Dedicación laboral y trayectorias universitarias del estudiantado becado (2011-2015). El caso de la Universidad de Barcelona

## *Work dedication and university trajectories of the scholarship student (2011-2015). The case of the University of Barcelona*

Por María Ángeles ALEGRE-SÁNCHEZ<sup>1</sup>, Yolanda AGUDO-ARROYO<sup>2</sup> y Antoni VALLÈS SEGALÉS<sup>3</sup>

Alegre-Sánchez, M. A., Agudo-Arroyo, Y. y Vallès Segalés, A. (2024). Dedicación laboral y trayectorias universitarias del estudiantado becado (2011-2015). El caso de la Universidad de Barcelona. *Revista RAES*, XVI(28), pp. 122-138

### Resumen

El estudio de las trayectorias y de las condiciones académicas, laborales y sociales del estudiantado universitario ha adquirido en los últimos años una importancia relevante. El objetivo de esta investigación es analizar la relación de la dedicación laboral durante los estudios con las trayectorias universitarias del estudiantado becado. Para ello, se ha analizado la cohorte del estudiantado becado que accedió a estudios de grado de la Universidad de Barcelona en el curso académico 2011-12, constituida por 2.613 estudiantes. Se ha realizado un estudio cuantitativo, ex post facto, no experimental y longitudinal, donde se han analizado los datos mediante las técnicas de análisis de la varianza (oneway ANOVA) y análisis bivariantes de Chi-cuadrado. Como variables dependientes, se utilizan la persistencia académica, el rendimiento académico y las elecciones educativas. La variable independiente, la dedicación laboral, ha sido clasificada en función de tres situaciones: a) no trabaja b) trabaja menos de 15 horas semanales y c) trabaja 15 o más horas semanales. Los resultados de la aplicación del análisis de la varianza muestran que en relación al rendimiento académico hay diferencias significativas en el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas en los cursos académicos 2011-12 y 2014-15. A su vez, los resultados de las técnicas bivariantes muestran diferencias significativas en la persistencia académica en el curso académico 2012-13 y una relación significativa entre la dedicación laboral y el área de conocimiento en que se halla la titulación cursada por el alumnado becado.

**Palabras Clave** educación superior/ estudiantado becado/ dedicación laboral/ trayectorias universitarias/ persistencia académica/ rendimiento académico/ elecciones educativas.

<sup>1</sup> Observatorio del Estudiante, Universidad de Barcelona, España/ alegremarian562@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1713-2395>

<sup>2</sup> Departamento de Teoría, Metodología y Cambio Social, UNED, España/ yagudo@poli.uned.es / <https://orcid.org/0000-0002-6185-0899>

<sup>3</sup> Departamento de Fundamentos Clínicos, Universidad de Barcelona, España/ antonivalles@ub.edu/ <https://orcid.org/0000-0002-7060-4905>

## Abstract

The study of the trajectories and the academic, labour and social conditions of the university student body has acquired in recent years a relevant importance. The aim of this study is to analyze the relationship between work dedication during university studies and the educational paths of the scholarship student body. To this end, the cohort of scholarship students who entered undergraduate studies at the University of Barcelona in the 2011-12 academic year, consisting of 2.613 students, has been analyzed. A quantitative, ex post facto, non-experimental and longitudinal study has been carried out. The data have been analyzed by variance analysis (oneway ANOVA) and chi-square bivariate analysis. As dependent variables, academic persistence, academic performance, and educational choices are used. The independent variable, work dedication, has been classified according to three situations: a) not working, b) working less than 15 hours per week, and c) working 15 or more hours per week. The results of the application of the analysis of variance show that in relation to academic performance there are significant differences in the average number of enrolled subjects passed in the 2011-12 and 2014-15 academic years. In turn, the results of the application of bivariate techniques show significant differences in academic persistence in the 2012-13 academic year and a significant relationship between work dedication and the area of knowledge in which the degree studied by the scholarship students is located.

**Key words** higher education/ scholarship students/ work dedication/ university trajectories/ academic persistence/ academic performance/ educational choices.

## Introducción

El estudio de las trayectorias y de las condiciones académicas, sociales y laborales del estudiantado universitario ha adquirido una especial relevancia en los últimos años. La diversidad y heterogeneidad del estudiantado universitario surgida de la expansión de la educación superior de las últimas décadas (Baquero y Ruesga, 2020; Casanova et al., 2018) y las exigencias del nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hacen, si cabe, aún más necesario activar los mecanismos de apoyo para facilitar el éxito educativo del estudiantado en su amplia pluralidad, debiendo de ser este un aspecto clave en la agenda política de educación superior (Velázquez y González, 2017). Es una cuestión que debe abordarse desde la perspectiva de la multiplicidad de perfiles, tanto es así, que la literatura científica pone de relieve la necesidad de diferenciar entre los perfiles convencionales y no convencionales (Adams y Corbet, 2010; Ariño et al., 2014; Bean y Metzner, 1985; Cabrera et al., 2014; Elias y Daza, 2016; Figuera y Torrado, 2015; Fonseca y García, 2016), señalando el hecho de que son precisamente los perfiles no convencionales los que obtienen peores resultados académicos y tienen un mayor riesgo de abandonar los estudios (Figuera y Torrado, 2015; Sánchez-Gelabert y Elias, 2017).

En este sentido, entre los perfiles convencionales la literatura incluye aquel estudiantado que accede de forma directa desde la enseñanza secundaria, en edades entre 18 y 24 años, con dedicación a tiempo completo y sin responsabilidades familiares, conformando el cuerpo del estudiantado no convencional principalmente aquel de edad superior a 24 años, con cargas familiares, con escasos recursos económicos, con dedicación laboral y con dificultades sociales para continuar sus estudios (Adams y Corbet, 2010; Bean y Metzner, 1985; Fonseca y García, 2016; Sánchez-Gelabert y Elias, 2017). El presente trabajo identifica el estudiantado becado que trabaja como incluido en el colectivo de estudiantes no tradicionales que, con frecuencia, tiene una dedicación a tiempo parcial, una menor probabilidad de completar sus estudios y, en consecuencia, una mayor tendencia a la deserción (Freixa et al., 2018; Tinto, 2017), incluso en momentos avanzados de los estudios universitarios (Torrado y Figuera, 2019).

Los últimos estudios de perspectiva europea en que participó España (*Social and economic conditions of student life in Europe 2008-2011-Eurostudent IV*) y estatal (Encuesta de condiciones de vida y participación del estudiantado universitario -ECoVIPEU-) constataron que un 38% y un 46%, respectivamente, del estudiantado universitario trabaja de forma regular u ocasional, dándose una mayor dedicación laboral a menor nivel educativo familiar y, en consecuencia, una menor dedicación al estudio, estando más presente la dedicación a tiempo parcial y la necesidad de trabajar para costear los estudios entre el estudiantado procedente de entornos socio-familiares menos favorecidos (Ariño y Llopis, 2011; Finkel y Barañano, 2014). Datos más recientes en un entorno geográfico más reducido, *Xarxa Vives Universitats*, concluyen que un 5,5% del estudiantado trabaja a tiempo completo, mientras que un 26,7% lo hace de manera ocasional, alegando como motivo principal la adquisición de experiencia y la preparación para el futuro, si bien, la necesidad de llevar una vida independiente es la que obtiene una mejor puntuación entre el estudiantado de edad superior a 27 años y procedencia de clase social baja (Ariño et al., 2019). Por su parte, Freixa et al. (2018) en su estudio sobre las causas del abandono de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universidad de Barcelona (UB) encuentran que un 42% del estudiantado trabaja y las causas del abandono vienen motivadas por la dificultad de compaginar estudios y trabajo, lo que les lleva a cuestionarse el tema de la equidad educativa atendiendo a la mayor deserción del estudiantado no convencional. En este contexto, la responsabilidad de las instituciones de llevar a cabo acciones de seguimiento del desempeño educativo del estudiantado no solo de forma agregada sino también segmentada por grupos de población deviene una cuestión central, lo que nos dará una idea del grado de inclusividad en el que se encuentra la educación superior (Tinto, 2002).

De acuerdo con lo explicitado y contando con los datos de la cohorte del estudiantado becado que accedió a la UB en el curso 2011-12, este trabajo busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación ¿Existen diferencias en el rendimiento académico entre el estudiantado becado que trabaja y aquel que no lo hace? ¿El estudiantado becado que trabaja tiene una menor persistencia en la universidad? ¿Hay diferencias en las elecciones educativas entre el estudiantado becado que trabaja y aquel que no trabaja?. El objetivo de este estudio es, por

tanto, analizar la relación de la dedicación laboral durante los estudios con las trayectorias universitarias del estudiantado becado.

En el primer apartado se hace una revisión de la literatura en torno a la citada relación. El segundo se centra en la metodología, donde se describe el enfoque metodológico, los datos, las variables y las técnicas de análisis utilizadas. En el tercer apartado, se recogen los resultados obtenidos. Por último, el cuarto apartado presenta la discusión de los resultados y las conclusiones de la investigación.

### **Trayectorias universitarias del estudiantado becado: la incidencia de la dedicación laboral.**

El desempeño académico y las elecciones educativas constituyen dos pilares esenciales de las trayectorias universitarias, siendo cuestiones centrales que preocupan y ocupan a la investigación y a la política educativa. El éxito o el fracaso en dichas trayectorias tienen un impacto tanto desde la perspectiva personal del estudiantado como desde la óptica institucional, la eficiencia y sostenibilidad del sistema de educación superior, así como del conjunto de la sociedad (Cabrera et al., 2006; Esteban et al., 2017; Fernández-Martin et al., 2019; Munizaga et al., 2018; Torrado y Figuera, 2019). La persistencia y el rendimiento académico se perfilan como elementos inherentes al desempeño educativo, íntimamente ligados, constituyendo indicadores de calidad de las enseñanzas universitarias (Acevedo Calamet, 2020; Velázquez y González, 2017). Además, son muchas las evidencias sobre el hecho de que la obtención de un buen rendimiento académico favorece la persistencia en la universidad o dificulta su abandono (Bean y Metzner, 1985; Casanova et al., 2018; Fernández-Martín et al., 2019; Fernández-Mellizo y Constante-Amores, 2020; Sánchez-Gelabert y Elias, 2017; Thuy et al., 2017; Tuero et al., 2018). En consecuencia, la agenda política de educación superior debe prestar una especial atención a las estrategias para fomentar la permanencia del estudiantado en la universidad y conocer los factores que influyen en la misma en aras de diseñar políticas públicas informadas basadas en el conocimiento empírico (Velázquez y González, 2017; Esteban et al., 2017).

Sin embargo, ambos conceptos, persistencia o abandono académico y rendimiento, presentan una gran complejidad en su definición (Freixa et al., 2018), siendo muchos los factores que influyen en su comportamiento y evolución (Álvarez Pérez et al., 2006; Torrado y Figuera, 2019). Munizaga et al., (2018) enfatizando la importancia de que los nuevos grupos que se incorporan a la educación superior y que se hallan infrarrepresentados deben ser adecuadamente acompañados en sus trayectorias universitarias, pone el acento en tres aspectos claves para caracterizar el fenómeno de la retención o abandono: la multicausalidad derivada de una gran diversidad de variables que agrupa en cinco factores: individual, académico, institucional, económico y cultural; la complejidad derivada de la multiplicidad de enfoques teóricos que se han propuesto para comprenderlo: psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales e interaccionistas y dinamismo en cuanto al tiempo y momento en que se lleva a cabo la observación y las diferencias existentes entre enseñanzas o programas universitarios, todo ello, según el autor dificulta su comprensión.

En este sentido, si bien no resulta fácil llegar a una definición de persistencia, algunos autores relacionan dicho concepto con el compromiso y determinación de acabar los estudios (Parmentier, 2011). Por su parte, Tinto (2017) pone el acento en el factor de la motivación para la continuidad de los estudios independientemente de las barreras y obstáculos a los que deba enfrentarse el estudiantado señalando tres cuestiones como fundamentales, la autoeficacia, el sentido de pertinencia y la percepción del valor del currículo, enfatizando el concepto de persistencia como una forma de motivación que está moldeada por las percepciones del estudiantado en relación a sus experiencias. No obstante, el autor reafirma la idea de que las finanzas, las obligaciones familiares y el trabajo condicionan la persistencia o el abandono.

Velázquez y González (2017) parten de la base de que la conceptualización de la permanencia es diversa, considerando que implica el mantenimiento y finalización de los estudios e incluso la continuidad en el siguiente



nivel académico, mientras que su contraparte es el abandono o fracaso escolar que impide que el estudiante obtenga el correspondiente título, enfatizando que éste tiene mucho que ver con la obtención de un bajo rendimiento. Casanova et al. (2018) considera la permanencia como la referencia de los estudiantes que están matriculados en el próximo curso académico en la misma universidad y la deserción como todos los estudiantes que cancelaron su matrícula durante el primer año o que no se matricularon en la misma universidad el año siguiente y concluyen que el rendimiento académico es un factor determinante en la decisión del estudiantado de persistir o abandonar los estudios. En línea con Casanova et al. (2018), en nuestro estudio utilizamos el concepto de persistencia como la formalización de la matrícula en el siguiente curso académico.

Por otro lado, la elección de estudios es un componente esencial en las trayectorias universitarias de la que puede depender el éxito educativo o, por el contrario, el abandono de los estudios (Esteban et al., 2017; Fernández-Martín et al., 2019), teniendo en ocasiones un peso fundamental los motivos económicos que dan lugar a una desigual distribución en la composición social por titulaciones (Elias y Daza, 2014; Troiano y Elias, 2014; Troiano et al., 2017), lo que, a su vez, puede generar un bajo desempeño académico como consecuencia de una escasa motivación hacia los estudios elegidos (Acevedo Calamet, 2020).

En relación a los efectos de la compaginación de estudios y trabajo en el desempeño académico no existe un consenso entre las investigaciones. Algunos autores encuentran que dicha compaginación tiene un efecto negativo en el logro educativo, especialmente si la dedicación al trabajo es alta. En este sentido, Body et al. (2015) indican que a mayor dedicación al empleo asalariado del estudiantado universitario mayor probabilidad de abandonar los estudios. Igualmente, Béduwé y Giret (2016) señalan que cuantos más ingresos se obtienen a través del trabajo asalariado en mayor medida el estudiantado declara que éste tiene un efecto negativo en los estudios. En esta dirección, Choi (2018) en su estudio de cómo afecta el empleo en la persistencia del estudiantado concluye que el efecto varía de acuerdo con la intensidad de dedicación al trabajo en cuanto a la persistencia, si bien, entiende que el impacto de dicha intensidad es menos negativo en la finalización de los estudios. Por su parte, Ruesga et al. (2014) encuentran que los estudiantes que tienen una dedicación laboral superior a las 15 horas semanales obtienen peores resultados académicos. Tinto (2002) es de la opinión de que los estudiantes que estudian a tiempo parcial o tienen que trabajar mientras estudian tienen en general menor probabilidad de completar sus estudios en comparación con aquellos que estudian a tiempo completo o no trabajan mientras estudian.

Otros autores concluyen que la combinación de estudios y trabajo no tiene apenas efecto alguno en el desempeño académico (Darolia, 2014; Moulin et al., 2013; Wenz y Yu, 2010) o un efecto positivo si la dedicación al trabajo remunerado no supera un determinado número de horas (Applegate y Daly, 2006; Body et al., 2014, 2017; Ruesga et al., 2014), por tanto, ponen el acento de nuevo en el tiempo de dedicación al trabajo, que en muchas ocasiones se combina con una dedicación al estudio a tiempo parcial. Body et al. (2017) señalan que la ausencia de efectos negativos en el desempeño educativo de una baja dedicación al trabajo remunerado se justificaría porque se compensa con una reducción del tiempo dedicado al ocio y no al estudio.

Finalmente, otros autores coinciden en señalar que esta combinación de estudios y trabajo no tiene efectos positivos para el logro educativo, pero sí los tiene para la inserción laboral, especialmente si ese trabajo está relacionado con los estudios (Geel y Backes-Gellner, 2012; Sánchez-Gelabert et al., 2017) y para la carrera profesional, favoreciendo mejores posiciones en el mercado laboral (Baquero y Ruesga, 2020; Passaretta y Triventi, 2015), dado que aporta el desarrollo de habilidades necesarias para el ámbito profesional (Evans et al., 2014; Geel y Backes-Gellner, 2012).

Así, son muchos los autores que inciden en la idea de crear las condiciones institucionales adecuadas para el apoyo al estudiantado en general y, en especial, para el estudiantado no convencional, en aras de potenciar la persistencia en la universidad, favorecer las trayectorias académicas y reducir el abandono (Adams y Corbet, 2010; Ariño y Llopis, 2011; Cabrera et al., 2006; Figuera y Torrado, 2015; Tinto, 2002, 2004, 2012). Y, concretamente, en relación con el estudiantado que compagina estudios y trabajo, Elias y Daza (2016) sugieren medidas como el establecimiento de horarios comprimidos, vías lentas, repetición de asignaturas en diferentes turnos, entre otras,

ya que dada la exigencia de presencialidad que se impone en el EEES es necesario articular mecanismos para que no queden fuera del sistema universitario.

En relación con el background familiar, Taylor y Raykov (2019) ponen de relieve que un mayor número de estudiantes de familias de bajo nivel socioeconómico trabajan y que las horas de trabajo están fuertemente correlacionadas con las necesidades de asistencia financiera de los estudiantes. Así, las condiciones parecen endurecerse todavía más para aquellos sectores de estudiantado procedentes de entornos socio-familiares desfavorecidos que requieren de asistencia financiera para sus estudios y que, resultando estas insuficientes, pueden verse abocados a compaginar estudios y trabajo, situación que en ocasiones puede venir acompañada de la dificultad de dedicación a tiempo completo, siendo, sin embargo, la opción a tiempo parcial inasumible para el estudiantado becado por la necesidad del cumplimiento de los requisitos de matrícula y de superación de créditos matriculados en aras de permanecer en el estatus de becado.

En nuestro estudio nos basamos en un enfoque socioeconómico para la comprensión del fenómeno de la relación de la dedicación laboral del estudiantado, diferenciada a través de tres situaciones: a) no trabaja b) trabaja 15 o más horas semanales y c) trabaja menos de 15 horas semanales, y su trayectoria universitaria, analizada desde la perspectiva del desempeño educativo –persistencia (formalización de la matrícula en el siguiente curso académico) y rendimiento académico- y las elecciones educativas – áreas de conocimiento-. En concreto, se pretende contrastar las siguientes hipótesis:

*H1:* Existen diferencias en el rendimiento académico entre el estudiantado becado que trabaja y el estudiantado becado que no trabaja, siendo el estudiantado becado que trabaja quien obtiene peores resultados académicos.

*H2:* La persistencia académica depende de la dedicación laboral del estudiantado becado, siendo el estudiantado becado que trabaja quien tiene una menor persistencia en los estudios universitarios.

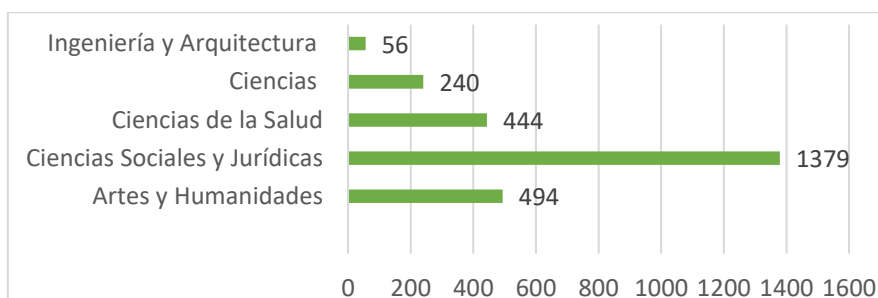
*H3:* Las elecciones educativas dependen de la dedicación laboral del estudiantado becado, siendo el estudiantado becado que trabaja quien adopta decisiones de elecciones de estudios menos arriesgadas que el estudiantado becado que no trabaja.

## **Método**

### **Datos**

La población de estudio está constituida por 2.613 estudiantes becados y becadas que accedieron a estudios de grado de la UB en el curso académico 2011-12, agrupados en 58 grados de las cinco ramas de conocimiento Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura. La base de datos ha sido proporcionada por el Servicio de Planificación Académico-Docente y el Servicio de Becas y Ayudas al Estudiante, recogida a través del Observatorio del Estudiante de la UB. La selección de la cohorte viene dada por haberse visto afectada, en medio de su trayectoria, por un cambio en la política de becas y ayudas al estudio, que eleva los requerimientos académicos exigidos para acceder y permanecer en la condición de becado y recorta las dotaciones económicas de las ayudas, suponiendo una minoración de los recursos disponibles para un colectivo necesitado de ayuda financiera para cursar los estudios terciarios. Un 71% son mujeres mientras que un 29% son hombres, con edades comprendidas entre 17 y 57 años, con una media de edad inferior a los 20 años, siendo la media superior a los 21 años para el estudiantado que trabaja.

**Figura 1. Número de estudiantes por rama de conocimiento**



Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos

De los 2.613 estudiantes de la cohorte del estudiantado becado que accede a la UB en el curso académico 2011-12, un 64,5% no trabaja, frente a un 27,4% que trabaja 15 o más horas semanales y un 8,1% que trabaja menos de 15 horas semanales. Por tanto, sumando las dos opciones de trabajar 15 o más horas semanales y menos de 15 horas semanales, un 35,5% combina su condición de estudiante becado o becada con un trabajo semanal.

**Tabla 1. El estudiantado becado cohorte 2011 y la dedicación laboral**

Situación laboral	Frecuencia	%
No trabaja	1.683	64,5
Trabaja 15 o más horas semanales	715	27,4
Trabaja menos de 15 horas semanales	212	8,1
Total	2.613	100

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos

## Variables

Las variables utilizadas están en función de las tres líneas de trabajo que se plantean, reflejadas en las tablas II, III y IV, utilizando como variable independiente de naturaleza socioeconómica la dedicación laboral del estudiante becado.

Para analizar la influencia de la situación laboral en el logro educativo del estudiantado becado, hemos utilizado como variable dependiente el rendimiento académico, analizado a través de dos indicadores: la nota media de las asignaturas presentadas y el número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas y, como variable explicativa, la situación laboral del estudiantado becado desagregada en tres situaciones diferentes: a) No trabaja (NT) b) Trabaja 15 horas o más semanales (T=15 o más h/s) c) Trabaja menos de 15 horas semanales (T=menos de 15h/s).

Para analizar la influencia de la situación laboral en la persistencia académica hemos creado una nueva variable de carácter dicotómico denominada "Persiste" (1 = Sí persiste; 0 = No persiste) para identificar el estudiantado becado de la cohorte 2011 que continua los estudios en cada uno de los cursos académicos analizados, utilizada como variable dependiente, y como variable independiente la situación laboral de NT, T=15 o más h/s y T= menos de 15h/s.

Finalmente, para analizar la influencia de la situación laboral en las elecciones educativas, hemos seleccionado como variable dependiente las áreas de conocimiento en que se halla matriculado el estudiantado becado de la cohorte analizada y como variable explicativa la situación laboral de NT, T=15 o más h/s y T=menos de 15h/s.

**Tabla 2. La situación laboral y el rendimiento académico. Variables**

Variable dependiente	Variable independiente
Rendimiento académico	Situación laboral (Recodificación)
Nota media de las asignaturas presentadas	1=Trabaja menos de 15 horas semanales 2=Trabaja 15 horas semanales o más 3=No trabaja
Asignaturas matriculadas aprobadas presentadas	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos

**Tabla 3. La situación laboral y la persistencia académica. Variables**

Variable dependiente	Variable independiente
Persistencia académica (Codificación)	Situación laboral (Recodificación)
0= No matrícula en el siguiente curso académico	1=Trabaja menos de 15 horas semanales 2=Trabaja 15 horas semanales o más 3=No trabaja
1= Sí matrícula en el siguiente curso académico	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos

**Tabla 4. La situación laboral y las elecciones educativas. Variables**

Variable dependiente	Variable independiente
Área de conocimiento (Codificación)	Situación laboral (Recodificación)
1=Artes y Humanidades 2=Ciencias Sociales y Jurídicas 3=Ciencias 4=Ciencias de la Salud 5=Ingeniería y Arquitectura	1=Trabaja menos de 15 horas semanales 2=Trabaja 15 horas semanales o más 3=No trabaja

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos

## Análisis de datos

El enfoque metodológico de este trabajo es de carácter cuantitativo, ex post facto, no experimental y longitudinal, donde se han analizado los datos secundarios de la base institucional que integra información sociodemográfica, socioeconómica y académica del estudiantado becado que accedió a la UB en el curso académico 2011-12. Para el tratamiento y análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS, versión 25.

En primer lugar, para llevar a cabo el estudio del efecto de la dedicación laboral en el rendimiento académico, se ha realizado un análisis de la varianza (oneway ANOVA) con el objetivo mostrar hasta qué punto la variación de una

variable o factor de naturaleza cualitativa – la dedicación laboral – influye o explica la variación de otra variable cuantitativa – el rendimiento académico - (López-Roldan y Fachelli, 2015). Se analiza si existe relación entre las notas medias de las asignaturas presentadas y el número medio de signaturas matriculadas presentadas aprobadas en los estudiantes becados y becadas de la cohorte estudiada, con respecto a su situación laboral.

En segundo lugar, para el análisis de la influencia de la situación laboral del alumnado en la persistencia académica, al encontrarnos ante variables cualitativas tanto en la dependiente, la nueva variable que hemos creado y denominado como “Persiste” en los diferentes cursos académicos, como en la explicativa correspondiente a la situación laboral del estudiantado becado - NT, T=15 o más h/s y T=menos 15h/s –, utilizamos la prueba no paramétrica bivariada de Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ).

En tercer lugar, e igualmente, utilizamos la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) para el análisis de la influencia de la situación laboral del estudiantado becado – NT, T=15 o más h/s y T=menos 15h/s – en las elecciones educativas – áreas de conocimiento-.

## Resultados

### La dedicación laboral y el rendimiento académico del estudiantado becado

En relación a las notas medias de las asignaturas presentadas son superiores en todos los cursos académicos en el estudiantado becado que no trabaja, sin embargo, los resultados indican que la situación laboral del estudiantado becado no presenta diferencias significativas en el rendimiento académico, medido a través del indicador de la nota media de las asignaturas presentadas.

**Tabla 5. La dedicación laboral del estudiantado becado cohorte 2011 y la nota media de las asignaturas presentadas**

Curso académico	Situación laboral	Nota media asignaturas presentadas	
		Media	Desviación Típica
2011-12	No trabaja	6,921	0,881
	Trabaja 15 o más horas semanales	6,886	0,820
	Trabaja menos de 15 horas semanales	6,876	0,960
		F=0,550	p-valor=0,577
2012-13	No trabaja	6,930	0,867
	Trabaja 15 o más horas semanales	6,896	0,866
	Trabaja menos de 15 horas semanales	6,920	0,813
		F=0,323	p-valor=0,724
2013-14	No trabaja	7,135	0,912
	Trabaja 15 o más horas semanales	7,085	0,915
	Trabaja menos de 15 horas semanales	7,074	0,900
		F=0,766	p-valor=0,465
2014-15	No trabaja	7,375	0,897
	Trabaja 15 o más horas semanales	7,332	0,917
	Trabaja menos de 15 horas semanales	7,341	0,919
		F=0,458	p-valor=0,632

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos

En el caso del número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas nuestra hipótesis de partida permite su confirmación para el caso de dicho indicador para el curso académico de inicio de los estudios (2011-12) y para el último curso analizado (2014-15), donde observamos la existencia de diferencias significativas entre aquel estudiantado que trabaja y aquel que no lo hace, siendo el rendimiento académico inferior para el que trabaja, más acusado cuanto mayor es la dedicación laboral en el caso del curso académico 2011-12.

**Tabla 6. La dedicación laboral del estudiantado becado cohorte 2011 y el número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas**

Curso académico	Situación laboral	Asignaturas matriculadas presentadas aprobadas	
		Media	Desviación Típica
2011-12	No trabaja	7,75	2,519
	Trabaja 15 o más horas semanales	7,35	2,645
	Trabaja menos de 15 horas semanales	7,42	2,639
		F=6,579	p-valor=0,001
2012-13	No trabaja	8,37	2,379
	Trabaja 15 o más horas semanales	8,34	2,448
	Trabaja menos de 15 horas semanales	8,33	2,396
		F=0,039	p-valor=0,962
2013-14	No trabaja	8,12	2,520
	Trabaja 15 o más horas semanales	7,92	2,535
	Trabaja menos de 15 horas semanales	7,95	2,335
		F=1,340	p-valor=0,262
2014-15	No trabaja	8,39	2,771
	Trabaja 15 o más horas semanales	7,98	2,898
	Trabaja menos de 15 horas semanales	7,71	2,905
		F=6,838	p-valor=0,001

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos

### La dedicación laboral y la persistencia académica del estudiantado becado

El estudiantado becado que trabaja 15 o más horas semanales es el que presenta una menor persistencia académica en todos los cursos académicos analizados, si bien los resultados muestran que solo se dan diferencias significativas en el segundo curso académico 2012-13, no siendo significativas esas diferencias en el resto de cursos académicos, 2013-14 y 2014-15. Además, observamos que en el curso académico 2012-13 el que presenta una mayor persistencia es el estudiantado que trabaja menos de 15 horas semanales, al igual que en el curso académico 2014-15, aunque en este último curso sin diferencias significativas. Estos resultados soportan parcialmente nuestra



hipótesis de que la persistencia depende de la dedicación laboral para el caso del curso académico 2012-13 y cuando ésta es igual o superior a 15 horas semanales.

**Tabla 7. La dedicación laboral del estudiantado becado cohorte 2011 y la persistencia académica**

Curso académico	Persistencia académica	Situación laboral		
		No trabaja	Trabaja 15 o más horas semanales	Trabaja menos de 15 horas semanales
2012-13	Persiste	86,2%	82,4%	86,8%
	No persiste	13,8%	17,6%	13,2%
		$\chi^2=6,322$	$p\text{-valor}=0,042$	
2013-14	Persiste	80,2%	75,8%	79,7%
	No persiste	19,8%	24,2%	20,3%
		$\chi^2=5,796$	$p\text{-valor}=0,055$	
2014-15	Persiste	76,5%	72,9%	77,8%
	No persiste	23,5%	27,1%	22,2%
		$\chi^2=4,258$	$p\text{-valor}=0,119$	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos

### La dedicación laboral y las elecciones educativas del estudiantado becado

Los resultados de la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado nos permiten confirmar nuestra hipótesis de partida en cuanto a que las elecciones educativas dependen de la dedicación laboral, ya que indican que la situación de trabajar o de no hacerlo influye en el área de conocimiento cursada por el estudiantado becado, siendo el estudiantado becado del área de Ciencias Sociales y Jurídicas el que se caracteriza por una mayor dedicación al trabajo remunerado, un 39,6% del estudiantado de esta área de conocimiento trabaja, sumando las dos opciones de trabajar 15 o más horas semanales (29,6%) y menos de 15 horas semanales (10%), seguida de Ciencias de la Salud que lo hace en un 33,4% y Artes y Humanidades con un 31,4%. Las áreas de conocimiento de Ingeniería y Arquitectura con un 28,6%, y Ciencias con un 25,8% son las que tienen porcentajes más bajos de dedicación al trabajo remunerado.

**Tabla 8. La dedicación laboral del estudiantado becado cohorte 2011 y las áreas de conocimiento**

Área de conocimiento	Situación laboral			Total
	No trabaja	Trabaja 15 o más horas semanales	Trabaja menos de 15 horas semanales	
Artes y Humanidades	68,6%	26,7%	4,7%	100%
Ciencias Sociales y Jurídicas	60,3%	29,6%	10,0%	100%
Ciencias	74,2%	20,0%	5,8%	100%
Ciencias de la Salud	66,7%	26,4%	7,0%	100%
Ingeniería y Arquitectura	69,6%	17,9%	10,7%	100%
		$\chi^2=49,680$	$p\text{-valor}<0,001$	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información de la base de datos

## Discusión y conclusiones

Muchas son las evidencias sobre el gran número de estudiantes universitarios que compaginan su dedicación al estudio con un trabajo remunerado (Ariño y Llopis, 2011; Finkel y Barañano, 2014; Freixa et al., 2018; Ruesga et al., 2014; Sánchez-Gelabert et al., 2017). Aunque las causas para la combinación de estudios y trabajo son diversas, las características socioeconómicas pueden ser determinantes para que el estudiantado trabaje durante los estudios universitarios (Ariño et al., 2019; Ruesga et al., 2014). A su vez, la contribución de las becas y ayudas al estudio a la igualdad de oportunidades y la equidad del sistema universitario debería favorecer la posibilidad de realizar trayectorias universitarias sin necesidad de recurrir a fuentes de ingresos complementarias para costear los estudios, si bien, la compaginación de una experiencia laboral con la dedicación al estudio también está presente entre el estudiantado becado. Esta investigación se ha centrado en intentar dar respuesta hasta qué punto se detectan diferencias en las trayectorias del estudiantado becado que trabaja y el que no trabaja en función de la dedicación laboral. Para ello, se han analizado los datos de la cohorte de acceso del estudiantado becado a los estudios de grado de la UB en el curso académico 2011-12.

Los datos ponen de manifiesto que un 35% del estudiantado becado compagina estudios y trabajo, suponiendo un 27,4% aquel estudiantado que tiene una dedicación laboral igual o superior a 15 horas semanales, mientras que un 8,1% trabaja menos de 15 horas semanales. Esta dedicación laboral se aproxima a los porcentajes encontrados en la encuesta *Eurostudent IV* que para el caso del España constataba que un 38% del estudiantado universitario trabajaba de forma regular u ocasional, especialmente, entre el estudiantado de procedencia socio-familiar más desfavorecida y cuya motivación principal era la de costear los estudios universitarios (Ariño y Llopis, 2011).

La persistencia académica, el rendimiento académico y las elecciones educativas constituyen elementos esenciales de las trayectorias universitarias, caracterizadas, a su vez, por su carácter multidimensional y multicausal que suponen un importante grado de complejidad en la determinación de los factores que favorecen o dificultan dichas trayectorias (Freixa et al., 2018; Munizaga et al., 2018; Torrado y Figuera, 2019). Profundizar en el conocimiento de las causas que favorecen el desempeño educativo no solo para la población universitaria en general sino también para determinados segmentos de población deviene una tarea esencial en la agenda de la política de educación superior (Tinto, 2002).

Con relación a la influencia de la situación laboral del estudiantado becado en el rendimiento académico, a pesar de que la nota media de las asignaturas presentadas es siempre superior para el estudiantado becado que no trabaja, no se observan diferencias significativas en cuanto a dicho indicador, lo que se situaría en la línea de la existencia apenas de efecto alguno de la combinación de estudios y trabajo en el logro educativo, tal y como señalan Darolia (2014), Moulin et al. (2013), Wenz y You (2010). Sin embargo, para el caso del número medio de las asignaturas matriculadas presentadas aprobadas los resultados son significativos para los cursos académicos 2011-12 y 2014-15, siendo el estudiantado becado que trabaja el que presenta un número medio de asignaturas matriculadas presentadas aprobadas inferior, más acusado cuanto mayor es la dedicación laboral en el caso del curso académico 2011-12. Ello nos conduce a poner especial atención en el posible endurecimiento de las condiciones en las trayectorias universitarias del estudiantado becado que combina los estudios con una dedicación laboral, dada su necesidad de mantener un alto nivel de superación de las asignaturas matriculadas para el mantenimiento de las ayudas concedidas, en la línea señalada por Taylor y Raykov (2019) cuando indican la fuerte correlación entre las horas de trabajo y las necesidades de asistencia financiera y el efecto negativo que tiene la combinación de estudios y trabajo, en especial, si la dedicación al trabajo es alta (Béduvé y Giret, 2016; Body et al., 2015). En este mismo sentido, Ruesga et al. (2014) encuentran que a partir de un determinado número de horas de dedicación al trabajo el efecto sobre el logro educativo es desfavorable.

En cuanto al impacto del desempeño de un trabajo remunerado en la persistencia académica del estudiantado becado, los resultados muestran que se dan diferencias entre el estudiantado que trabaja, siendo aquel que trabaja 15 o más horas semanales, el que presenta menor persistencia académica y, por el contrario, en ocasiones, el estudiantado que trabaja menos de 15 horas, presenta niveles de persistencia académica superiores a aquel

estudiantado que no trabaja, lo que iría en concordancia con aquellos estudios que señalan que la intensidad de la dedicación laboral influye en la persistencia (Choi, 2018) y la existencia de un efecto positivo en el logro académico si la dedicación laboral no supera un determinado número de horas (Applegate y Daly, 2006; Body et al., 2014, 2017; Ruesga et al., 2014). No obstante, solo se observan diferencias significativas en el curso académico 2012-13, curso inmediatamente siguiente al del inicio de los estudios, coincidiendo con el hecho señalado por múltiples investigaciones (Ariño et al., 2014; Figuera et al., 2015; Yorke y Longden, 2008) de que el primer curso académico es un momento especialmente sensible para la persistencia en los estudios universitarios y de mayor riesgo de abandono de los mismos.

Los resultados sobre la incidencia de la situación laboral del estudiantado becado en las elecciones educativas muestran que se dan diferencias significativas en las áreas de conocimiento en que se enmarcan los estudios de grado que cursa el estudiantado becado, siendo las áreas de Ingeniería y Arquitectura y de Ciencias las que presentan menores porcentajes de trabajo remunerado, lo que se situaría en la línea del efecto de las condiciones socio-familiares en las decisiones educativas (Boudon 1974) y con el hallazgo de Elías y Daza (2014, 2016) de que se da un predominio de las clases bajas en las áreas de conocimiento de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, ya que éstas adoptan decisiones de menor riesgo, que, a su vez, pueden tener una repercusión en las oportunidades laborales y el desarrollo de la carrera profesional (Evans et al., 2014; Geel y Backes-Gellner, 2012; Passareta y Triventi, 2015; Sánchez-Gelabert et al., 2017). Así, podemos concluir que el estudiantado becado que trabaja hace elecciones educativas menos arriesgadas que el estudiantado becado que no trabaja. En este sentido, Troiano y Elias (2014) afirman que en el sistema universitario español hay una jerarquía entre las titulaciones universitarias considerando de mayor prestigio los grados de Ciencias e Ingeniería frente a los de Ciencias Sociales y Humanidades, lo que según las autoras se puede explicar a partir de cuatro factores: a) prestigio en relación con la inserción profesional b) dificultad de la titulación – duración, tasa de fracaso y de abandono- c) requisitos de acceso y d) peso del componente vocacional. A su vez, ello comporta que estudiantado procedente de clases trabajadoras con notas altas eviten la elección de estudios de prestigio y de mayor riesgo, siendo los estudiantes con notas altas y con progenitores universitarios el perfil mayoritario en la elección de titulaciones difíciles y de mayor coste económico (Troiano et al., 2017).

Finalmente, señalar que la naturaleza de los datos solo nos ha permitido realizar un análisis de la persistencia bajo el enfoque de la formalización de la matrícula en el siguiente curso académico, por lo que una limitación de este trabajo es que no ha sido posible abordar el estudio de la persistencia desde el enfoque de la graduación, ya que los cuatro años analizados no abarcan la duración teórica de las enseñanzas de 300 y 360 ECTS<sup>4</sup> (*European Credit Transfer System*) quedando circunscritos a las enseñanzas de 240 ECTS. Cuestión que quedaría pendiente para posteriores investigaciones con la obtención de datos adecuados para dicho objetivo

Desde una perspectiva institucional y con la finalidad de favorecer las trayectorias universitarias del estudiantado no convencional, destacar la importancia de articular políticas públicas que contemplen escenarios y metodologías de aprendizaje flexibles, así como servicios y programas de apoyo al estudiantado universitario, relevancia más necesaria, si cabe, ante los nuevos retos planteados a partir de la pandemia de la Covid-19 que obliga a un replanteamiento y adaptación de los entornos de aprendizaje que establezcan espacios más flexibles e inclusivos, en aras de facilitar el acceso, el progreso y la graduación del estudiantado en su totalidad y, en particular, de los grupos con condiciones menos favorables o de perfiles no tradicionales y, en concreto, de colectivos que requieren de ayudas financieras para la realización de sus estudios y que además compaginan los mismos con una dedicación laboral, favoreciendo con ello la mejora de la equidad y, por ende, de la excelencia de la educación superior universitaria.

---

<sup>4</sup> Siglas en inglés del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos

## Referencias bibliográficas

- Acevedo Calamet, F. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 253-269. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-02>
- Adams, J., & Corbett, A. (2010). Experiences of traditional and nontraditional college students: A quantitative study of experiences, motivations and expectations among undergraduate students. *Perspectives*, 1(2), 1-29.
- Álvarez Pérez, P. R., Cabrera Pérez, L., González Afonso, M. C., y Bethencourt Benítez, J. T. (2006). Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios. *Paradigma*, 27(1), 349-363.
- Applegate, C., & Daly, A. (2006). The impact of paid work on the academic performance of students: A case study from the University of Canberra. *Australian Journal of Education*, 50(2), 155-166.
- Ariño, A., y Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación.
- Ariño, A., Llopis, R., y Soler, I. (Eds). (2014). *Desigualdad y Universidad. La encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. Universitat de Valencia.
- Ariño, A., Llopis, R., Martínez, M., Pons, E., y Prades, A. (2019). *Via Universitària: Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris (2017-2019)*. Xarxa Vives d'Universitats-Universitat Jaume I.
- Baquero, J.; y Ruesga, S.M. (2020). Empleo de los estudiantes universitarios y su inserción laboral. *Revista de Educación*, 390, 31.55.
- Bean, J., & Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-650.
- Béduwé, C., et Giret J.F. (2016). Le rôle de l'activité salariée dans le budget des étudiants, In J.F. Giret, C. Van de Velde y E. Verley (dir.) *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités (47-57)*. La Documentation française.
- Body, K. M. D., Bonnal, L., & Giret, J. F. (2014). Does student employment really impact academic achievement? The case of France. *Applied Economics*, 46(25), 3061–3073.
- Body, K. M. D., Bonnal, L., et Favard, P. (2015). *Travail salarié étudiant et réussite académique: le cas des étudiants de première année de Licence*. Laboratoire d'Économie d'Orléans.
- Body, K. M. D., Bonnal, L., et Giret, J. F. (2017). Mesurer l'effet du travail salarié sur la réussite : une analyse statistique sur les étudiants d'une université française. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(3), 69-103. <https://doi.org/10.7202/1048911ar>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunities and social inequality: Changing prospects in Western Society*. John Wiley & Sons.
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P., y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203.

Cabrera, A. F., Pérez, P., y López, L. (2014). Evolución de las perspectivas de estudio de la retención universitaria en los EEUU: Bases conceptuales y puntos de inflexión. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*, 15-40, Laertes.

Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., y Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>

Choi, Y. (2018). Student employment and persistence: Evidence of effect heterogeneity of student employment on college dropout. *Research in Higher Education*, 59(1), 88–107. doi:10.1007/s11162-017-9458-y

Darolia, R. (2014). Working (and studying) day and night: heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review*, 38, 38–50. doi:10.1016/j.econedurev.2013.10.004

Elias, M.; y Daza, L. (2014). Sistema de becas y equidad participativa en la Universidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 27(1), 233-251.

Elias, M.; y Daza, L. (2016). Estudios actuales. En E. Sintés Pascual (Ed.). *Via Universitaria: Ser estudiant avui* (34-54). Fundació Jaume Bofill.

Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., y Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 75-81. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>

Evans, C., Gbadamosi, G.; & Richardson, M. (2014). Flexibility, compromise and opportunity: students' perceptions of balancing part-time work with a full-time business degree. *International Journal of Management Education*, 12(2), 80-90. doi: 10.1016/j.ijme.2014.02.001

Fernández-Martín, T., Solís-Salazar, M., Hernández-Jiménez, M.T., y Moreira-Mora, T.E. (2019). Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 73-97. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.5>.

Fernández-Mellizo, M., y Constante-Amores, A. (2020). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación*, 387, 213-240

Figuera, P., & Torrado, M. (2015). The transition to university of at-risk groups in Spain: the case of students from vocational education and training. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 49, 23-40.

Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I., y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101>

Finkel, L., y Barañano, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España. *Revista de Sociología de la Educación*, 7(1), 82-103.

Fonseca, G.; y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>

Freixa Niella, M.; Llanes Ordóñez, J.; y Venceslao Pueyo, M. (2018). El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 185-202. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278971>

Geel, R., & Backes- Gellner, U. (2012). Earning while learning: When and how student employment is beneficial. *Labour*, 26(3), 313–340.

López-Roldán, P.; y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Moulin, S., Doray, P., Laplante, B., & Street, M. C. (2013). Work intensity and non-completion of university: Longitudinal approach and causal inference. *Journal of Education and Work*, 26(3), 333–356

Munizaga, F., Cifuentes, M., y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la Educación Superior Universitaria en América Latina y el Caribe: Una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3348>

Parmentier, P. P. (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission «Réussite» du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. CIUF.

Passaretta, G., & Triventi, M. (2015). Work experience during higher education and post-graduation occupational outcomes: A comparative study on four European countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(3–4), 232–253. doi:10.1177/0020715215587772

Ruesga, S. M., Da Silva, J., y Monsueto, S.E. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, 365, 67-95.

Sánchez-Gelabert, A., y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 31(1), 27-48.

Sánchez-Gelabert, A.; Figueroa, M.; & Elias, M. (2017). Working whilst studying in higher education: The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education* 52(2), 231-244, <https://doi.org/10.1111/ejed.12212>

Taylor, A.; & Raykov, M. (2019, April). *The hard working student: Results from a survey of undergraduates*. Paper presented at the American Educational Research Association Meeting, Toronto, Ontario.

Thuy, T., Kaur, A., & Busthami, A.H. (2017). A self-determination theory based motivational model on intentions to drop out of vocational schools in Vietnam. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(1), 1-21.

Tinto, V. (2002, October 23–25). *Enhancing student persistence: Connecting the dots*. Paper presented at Optimizing the Nation's Investment: Persistence and Success in Postsecondary Education Conference, The University of Wisconsin, Madison, Wisconsin.

Tinto, V. (2004). *Student retention and graduation: Facing the truth, living with the consequences*. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, 1-20.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. The University of Chicago Press.



Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College student retention: Research, Theory and Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

Torrado, M.; y Figuera, P. (2019). Estudio longitudinal del proceso de abandono y reingreso de estudiantes de Ciencias Sociales: El caso de Administración y Dirección de Empresas. *Educar*, 55(2), 401-417.

Troiano, H., & Elias, M. (2014). University access and after explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students. *Higher Education*, 67(5), 637-654. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9670-4>

Troiano, H., Torrents, D., Sánchez-Gelabert, A., y Daza, L. (2017). Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven de Catalunya. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 281-303. <http://doi.org/10.5209/crla.56775>

Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-154

Velázquez, Y., y González, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>

Wenz, M., & Yu, W.-C. (2010). Term-time employment and the academic performance of undergraduates. *Journal of Education Finances*, 35(4), 358–373.

Yorke, M.; & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. The Higher Education Academy.

**Fecha de recepción:** 23-10-2023

**Fecha de aceptación:** 13-5-2024

# Percepciones de estudiantes de veterinaria sobre los atributos que constituyen un/a buen veterinario/a en clínica de pequeños animales

## *Perceptions of Veterinary Students on the Attributes that make a Good Veterinarian in Small Animal Clinics*

Por Sofía MARTÍNEZ<sup>1</sup>, María José DEL SOLE<sup>2</sup> y Antonio E. FELIPE<sup>3</sup>

Martínez, S., Del Sole, M. J. y Felipe, A. E. (2024). Percepciones de estudiantes de veterinaria sobre los atributos que constituyen un/a buen veterinario/a en clínica de pequeños animales. *Revista RAES*, XVI(28), pp. 139-156.

### Resumen

La identidad profesional es una construcción que principia en la formación de grado. El objetivo de este estudio fue examinar las percepciones de estudiantes del último año de medicina veterinaria que realizaron la orientación en clínica de pequeños animales con respecto a qué atributos constituyen "un/a buen/a veterinario/a" a partir de sus experiencias en lugares de trabajo clínico. Se llevó adelante un estudio de tipo exploratorio y descriptivo mediante una encuesta con escala Likert, cuya consistencia interna fue 0,91 (coeficiente alfa de Cronbach). La edad promedio de los/as encuestados/as fue de 25,5 años. Los atributos de un/a buen/a veterinario/a valorados como más importantes fueron el reconocimiento de las propias limitaciones y saber cuándo buscar consejo, tener buenas habilidades prácticas y los conocimientos sobre medicina y cirugía veterinaria, seguidas de la habilidad para trabajar en equipo, capacidad de decisión y limpieza. Un tercio de los encuestados hizo referencia al rol social de la profesión. Entre los atributos o características personales destacados por los estudiantes sobre los profesionales que consideraron un modelo a seguir, predominaron enunciados donde señalaron las habilidades interactivas con los tutores de mascotas y con los mismos estudiantes. Una capacidad enunciada por la mayoría de los estudiantes fue la comunicación asertiva. Los procesos formativos se enriquecen al extenderse más allá de los límites institucionales abarcando prácticas en diferentes contextos sociales, donde convergen de esta manera los conocimientos, la experiencia y los valores implícitos en el desempeño cotidiano que no son asequibles en las aulas.

**Palabras Clave** Estudiantes/ Competencias blandas/ Habilidades profesionales/ clínica de pequeños animales

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Veterinarias, Grupo de Investigación en Medicina Veterinaria Traslacional, Centro de Investigaciones Veterinarias Tandil (CONICET), Argentina / ORCID 0000-0002-0204-9639 / sofiam@vet.unicen.edu.ar

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Veterinarias, Grupo de Investigación en Medicina Veterinaria Traslacional, Centro de Investigaciones Veterinarias Tandil (CONICET), Argentina / ORCID 0000-0002-3896-4425 / mdlsole@vet.unicen.edu.ar

<sup>3</sup> Departamento de Cs. Biológicas, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. Aires, Argentina. / <https://orcid.org/0000-0003-0044-7657> / aefelipe@vet.unicen.edu.ar

## Abstract

Professional identity is a construction that begins in undergraduate training. The objective of this study was to examine the perceptions of final-year veterinary medicine students who completed their orientation in a small animal clinic regarding the attributes that constitute "a good veterinarian" based on their experiences in clinical workplace settings. An exploratory and descriptive study was carried out using a survey with a Likert scale, with an internal consistency of 0.91 (Cronbach's alpha coefficient). The average age of the respondents was 25.5 years. The attributes of a good veterinarian rated most important were recognizing one's own limitations and knowing when to seek advice, having good practical skills and knowledge of veterinary medicine and surgery, followed by the ability to work as a team, decision-making skill and cleanliness. One third of the respondents mentioned the social role of the profession. Among the attributes or personal characteristics highlighted by the students regarding the professionals they considered a role models, statements emphasizing interactive skills with pet owners and fellow students predominated. A skill stated by the majority of students was assertive communication. The training processes are enriched by extending beyond institutional boundaries, to encompass practices in different social contexts, where knowledge, experience and values implicit in daily performance, and which are not accessible in the classroom, converge.

**Key words** Students/ Soft skills/ Professional skills/ Small animal clinic

## Introducción

Efectuar aportes sustantivos para la construcción de identidad profesional en los estudiantes es un desafío para todas las carreras con características profesionalizantes. La preparación para un futuro ejercicio profesional no debería dejar de lado el aquí y el ahora de las prácticas educativas orientadas a dicha construcción y, principalmente, la voz de los destinatarios y protagonistas de esas prácticas, los mismos estudiantes. La educación médica tiene una amplia trayectoria de investigación educativa en torno al desarrollo del profesionalismo desde hace décadas (Wilhite *et al.*, 2020), en tanto que en medicina veterinaria se asumió como una necesidad desde el trabajo pionero de Mossop (2012). Abordar una formación profesional de manera explícita, tomando como eje la profesionalidad veterinaria implica diseñar estrategias que superen los contenidos divididos por asignaturas en los planes de estudio tradicionales, tender a su enfoque desde el modelo de la formación basada en competencias y, además de las capacidades y habilidades técnicas, incorporar el desarrollo de capacidades y habilidades socioafectivas, promoviendo la adquisición de rasgos específicos de un buen profesional (Gordon *et al.*, 2021).

Los planes de estudios veterinarios tienen como objetivo educar a los estudiantes para que estén óptimamente preparados para ingresar a la profesión veterinaria (Duijn *et al.*, 2020). Los nuevos enfoques en educación veterinaria enfatizan la importancia de las competencias no técnicas además de las competencias técnicas específicas (AVMA – AAVMC, 2019; CEDEFOP, 2020). En el mismo sentido, la inclusión de paradigmas formativos como Una salud y desarrollo sostenible entre otros, involucran no sólo contenidos interdisciplinarios sino capacidades y habilidades sociales (Togami *et al.*, 2018; Association of American Veterinary Medical Colleges, 2020; Bravo y Saunders, 2021; Felipe *et al.*, 2021).

En relación con lo señalado en el párrafo precedente, la Resolución del Ministerio de Educación Nro. 977/2022, en su Anexo I F-2022-11207415-APN-SECPU#ME, señala, en las pautas para el perfil del egresado de medicina veterinaria, que debe ser un profesional capacitado para desempeñarse en diversos ámbitos sociales, conociendo sus aspectos culturales y económicos y asumiendo la responsabilidad social de la profesión. Esto implica, además de conocimientos técnicos, la adquisición de capacidades y habilidades que, al caracterizar las áreas de formación veterinaria abordan de manera directa o indirecta, el desarrollo de competencias relacionadas con la adquisición, generación, aplicación y comunicación del conocimiento, en estrecha relación con valores vinculados a la profesión. La inclusión, en la misma Resolución, de los enfoques transversales de Bienestar Animal, Bioseguridad, Una salud y Desarrollo Sostenible, se efectúa contextualizando cada uno de ellos en dimensiones propias de la educación basada en competencias, destacando que “La inclusión de estos enfoques en las distintas actividades curriculares promueve la formación integral de los estudiantes en aspectos sociales, ambientales y de salud. Integran el ser, el saber, el hacer y el convivir mediante conceptos, procesos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje vinculados con estrategias de innovación y participación educativa de la comunidad académica” orientando el trabajo educativo hacia la “construcción gradual, en los estudiantes, de actitudes y comportamientos basados en valores.”

Muchas de las innovaciones educativas en la educación veterinaria asumen marcos conceptuales que definen los dominios de competencias como áreas específicas de la profesión (Fascendini *et al.*, 2019; Fingland *et al.*, 2021; Tegzes y Frost, 2021). El enfoque por competencias tiende al desarrollo de programas de capacitación que preparen a los estudiantes para ingresar a la compleja profesión veterinaria, y requiere de estrategias de aprendizaje y evaluación basadas en capacidades y habilidades. En este sentido, para que la educación basada en competencias tenga éxito, el contenido, las estrategias educativas, los métodos de enseñanza y la evaluación deben estar alineados en un marco de resultados claramente establecidos del programa formativo (Frank y Danoff, 2007). Una de las estrategias más utilizadas es la conformación o aprovechamiento de lugares de trabajo clínico veterinario, donde los estudiantes interactúan con pacientes, clientes, especialistas y otros trabajadores de la salud (Bok, 2015). Esto proporciona un entorno en el que el aprendizaje y la evaluación pueden integrarse y centrarse en el intercambio de información relevante para el desempeño a fin de mejorar el desarrollo de competencias

(Teunissen, 2014). Tal enfoque de la educación requiere métodos y estrategias de evaluación que brinden retroalimentación significativa y estimulen la participación activa de los estudiantes, además de evaluar adecuadamente la adquisición y el desarrollo de competencias (Routh *et al.*, 2022; Ruczynskiy *et al.*, 2022).

Un dominio particular de competencias lo constituyen las denominadas sociales. En este punto, cabe señalar que, dada la polisemia del término competencias y sus diferentes clasificaciones, al hacer referencia a competencias sociales se trata de asumirlas en términos de capacidades y habilidades específicas que suelen variar con la cultura y abarcan un conjunto de relaciones interpersonales, en las cuales se integran pensamientos, sentimientos y conductas (López de Dicastillo Rupérez *et al.*, 2004). Incluyen a las habilidades comportamentales y se integran con las capacidades de percibir y entender situaciones interpersonales en las cuales se debe saber cómo y querer ponerlas en práctica.

A partir de diversos estudios, se concluyó que las competencias sociales forman el núcleo determinante de requisitos para el éxito laboral y social (León *et al.*, 2015; Gil Galván *et al.*, 2021; Hernández Sellés, 2021; Quispe Avalos *et al.*, 2023). En el ámbito laboral, sea el mismo de índole general o veterinario, priman los requisitos de habilidades interpersonales, como la comunicación asertiva, la capacidad para trabajar en equipo y resolver conflictos (Aguirre *et al.*, 2018; Fascendini *et al.*, 2019; Vaira *et al.*, 2019; Salazar *et al.*, 2020; Larruzea-Urkixo *et al.*, 2020; Ortega *et al.*, 2021).

Las prácticas veterinarias no sólo poseen un marco de realización interdisciplinario, sino que asumen cada vez más un contexto social interprofesional (Scholz *et al.*, 2015), que requiere de las competencias sociales como parte de la identidad profesional (Allister, 2015). Allister (2015) y Gaida *et al.* (2018), señalan la necesidad de que los planes de estudios universitarios incluyan componentes sobre la conducta, el comportamiento profesional y principios éticos importantes para las interacciones interpersonales y entre humanos y animales como aportes a la construcción de identidad. Uno de los elementos conceptuales destacados por los autores mencionados es el de socialización como parte de la capacidad comunicativa. La socialización acontece como un proceso en el cual cada sujeto recibe y procesa la influencia de personas o instituciones ajenas a su familia, como las instituciones educativas, y progresa mediante la interacción con modelos a seguir y profesionales (Vignoles *et al.*, 2011; Jarvis-Selinger *et al.*, 2012).

Las propiedades de la socialización se asocian con las características de los interlocutores, su forma de comportarse, la actitud comunicativa, el tipo de relación, el lenguaje utilizado, los canales de comunicación y la comunicación no verbal. Estas propiedades accionan sobre el comportamiento profesional como veterinario y caracterizan su interacción con los interlocutores, con un rango desde la distancia profesional hasta una relación amistosa y cercana (Gaida *et al.*, 2018). En este punto, cabe señalar que debe considerarse en el análisis la diferencia entre una adquisición intencional y no intencional de habilidades comunicativas (Laguens y Querejeta, 2019). Las primeras corresponden al ámbito de la educación y resultan necesarias para el desarrollo de tales habilidades.

De la combinación de los procesos de socialización y los estilos de comunicación personal emerge la identidad comunicativa profesional, la cual construye relaciones profesionales con las personas (Hirsch Adler, 2013; Blanco-Echeverry, 2022). Esa identidad tiene lugar en el contexto de la profesión y de la organización del trabajo con sus deberes y límites y de los valores de la sociedad. Esta identidad comunicativa profesional puede formarse en un proceso que se caracteriza por comenzar con la identidad comunicativa personal en la primera infancia, continuar con la socialización durante los estudios y la formación laboral, y finalizar con la formación de una identidad profesional a lo largo de toda la carrera (Beijaard *et al.*, 2004), estando directamente influenciada por la relación con los interlocutores (Adams y Kurtz, 2006; Gaida *et al.*, 2018).

Para asumir a las competencias sociales dentro del proceso formativo se requiere de la selección y adaptación sociocultural de las estrategias de enseñanza favoreciendo la elaboración de conocimientos y el desarrollo de

competencias tanto específicas de la profesión como generales para un desempeño idóneo en los procesos de interacción (Cejas Martínez *et al.*, 2019).

La construcción de la identidad profesional y el desarrollo de capacidades y habilidades son procesos complejos y están afectados por múltiples variables. Asimismo, su abordaje en el ámbito de las instituciones educativas puede concretarse por diferentes caminos. Uno de ellos es el seguido en distintas instituciones de educación veterinaria europeas y anglosajonas donde se trabaja, durante la formación de grado, en la adquisición y desarrollo de las denominadas “habilidades del primer día” o competencias esenciales requeridas de los veterinarios recién graduados (Duijn *et al.*, 2020; Gates *et al.*, 2021). Existe consenso en que el objetivo de la educación veterinaria es preparar a los estudiantes para ingresar con éxito a la profesión. Sin embargo, el tránsito de estudiante a profesional se asume como una etapa prolongada, intensa y estresante (Duijn *et al.*, 2020). Para enfrentar con éxito a los desafíos iniciales de su carrera profesional, se espera que entre las habilidades y atributos profesionales veterinarios del “primer día”, los graduados posean una comunicación efectiva con los clientes, puedan trabajar como miembros de equipos multidisciplinarios y sean conscientes de sus limitaciones personales (Mellanby *et al.*, 2007; Vinten, 2020), entre otros atributos profesionales que deberán desarrollar en su trabajo.

Existen estudios previos sobre las capacidades y habilidades que constituyen un “buen veterinario” dedicado a la clínica de pequeños animales. Por ejemplo, sobre las percepciones de los estudiantes (Schull *et al.*, 2012; Snyder y Royal, 2019), de los clientes en relación con la comunicación efectiva, la empatía y la competencia cultural (Brown, 2018; Kedrowicz y Royal, 2020; Kogan *et al.*, 2019), de veterinarios/as en ejercicio (Clark y Linder, 2021), entre graduados y empleadores (Bachynsky *et al.* 2013), y profesionales y clientes (Mellanby *et al.*, 2011; Torres *et al.*, 2019).

El objetivo de este estudio fue examinar las percepciones de estudiantes del último año de medicina veterinaria que realizaron la orientación en clínica de pequeños animales con respecto a qué atributos constituyen “un buen veterinario” a partir de sus experiencias en lugares de trabajo clínico.

## Metodología

Se llevó adelante un estudio de tipo exploratorio y descriptivo mediante la administración de una encuesta a estudiantes del último año de medicina veterinaria que realizaron la orientación en clínica de pequeños animales.

## Encuesta

Además del consentimiento informado y los datos personales de los y las estudiantes, la encuesta estuvo conformada por dos componentes. El primer componente consistió en un cuestionario desarrollado y validado por Mellanby *et al.* (2011) a partir una lista de atributos de graduados que los clientes y los veterinarios perciben como favorables. Se efectuó la traducción de los ítems originales del idioma inglés al castellano utilizando la técnica de traducción directa. La primera parte del cuestionario se basó en la pregunta “En tu opinión, ¿qué tan importantes son los siguientes atributos en un/a veterinario/a?” encabezando una tabla con 21 atributos profesionales que debían ser calificados según la importancia que cada uno de ellos le asignara, en una escala tipo Likert de cinco puntos: 1 = nada importante, 2 = poco importante, 3 = indiferente, 4 = importante y 5 = muy importante. Las siguientes dos partes se basaban en las preguntas “En tu opinión, ¿cuáles de los anteriores son los tres atributos más importantes en un/a veterinario/a dedicado/a a la clínica de pequeños?” y “¿Existen atributos adicionales que consideres altamente deseables en un/a veterinario/a dedicado/a a la clínica de pequeños? ¿Cuáles son?”.

En el segundo componente de la encuesta se les solicitó a los estudiantes que, dada la oportunidad de observar a veterinarios/as en ejercicio, eligieran y describieran a uno/a de ellos/as que consideraran como un/a profesional excelente o un modelo a seguir y fundamentaran su elección. Como cierre, se les pidió que formularan comentarios



o recomendaciones que consideraran adecuadas sobre la formación profesional en la Facultad relacionadas con las prácticas clínicas.

El instrumento fue sometido a pruebas de comprensión con un grupo de dos expertos docentes-investigadores con el método de agregados individuales (Martínez Ramírez, 2019). Los expertos fueron coincidentes en señalar que las instrucciones de la encuesta y la formulación de sus ítems eran claras y adecuadas al nivel comprensivo de la población de estudiantes (Martínez Clares y González Lorente, 2018). La consistencia interna de la encuesta basada en el listado de atributos con escala Likert se determinó con el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,91.

### **Participantes y contextos**

La encuesta fue distribuida en línea a 48 estudiantes, de los cuales respondieron 42 (87,5%), siendo asumida como una muestra representativa con un 95% de nivel de confianza. Los estudiantes habían finalizado la cursada de la orientación en clínica de pequeños animales y cumplido con las estadías de prácticas supervisadas en tres contextos diferentes: 1.- el Hospital Escuela de Pequeños Animales de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2.- clínicas privadas de la ciudad de Tandil y 3.- prácticas en contextos comunitarios de la Protectora de Animales de Tandil. La edad promedio de los encuestados fue de 25,5 años, correspondiendo el 73,9% al género femenino y el 26,1% al masculino.

### **Análisis**

Las respuestas a la tabla de atributos con escala Likert se analizaron estableciendo frecuencias y porcentajes. Las respuestas a preguntas abiertas fueron sometidas a comparación y diferenciación sistemática para identificar categorías emergentes. Las categorías iniciales se reformularon hasta la definición de categorías teóricas que describieran las significaciones de los estudiantes (Serbia, 2007). La obtención de categorías para analizar los elementos narrativos sobre el/la profesional que consideraran modelo a seguir se efectuó mediante análisis de temas y frecuencias (Serbia, 2007).

### **Resultados**

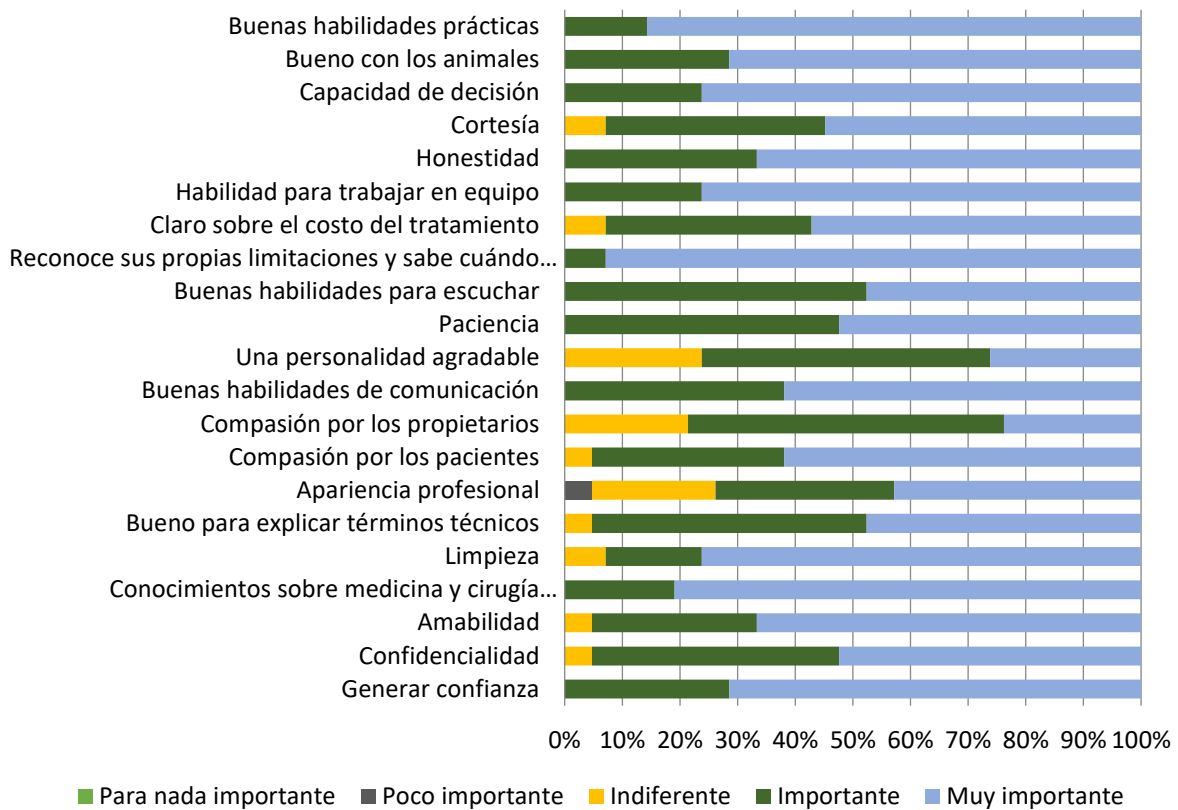
La mayoría de los atributos enumerados correspondientes a ser un “buen veterinario” fueron valorados por los estudiantes como importantes o muy importantes (Fig. 1), siendo los más destacados el reconocimiento de las propias limitaciones y saber cuándo buscar consejo, tener buenas habilidades prácticas y los conocimientos sobre medicina y cirugía veterinaria, seguidas de la habilidad para trabajar en equipo, capacidad de decisión y limpieza.

Los atributos elegidos como más importantes en un/a veterinario/a dedicado/a a la clínica de pequeños animales fueron los conocimientos sobre medicina y cirugía veterinaria, el reconocer sus propias limitaciones y saber cuándo buscar consejo, la habilidad para trabajar en equipo y poseer buenas habilidades de comunicación (Fig. 2).

Como atributos adicionales considerados altamente deseables en un/a veterinario/a dedicado/a a la clínica de pequeños, el 43% de los encuestados mencionó en primer lugar al mantenimiento de una actitud constante de actualización profesional. La misma estuvo relacionada con el hecho de brindar un mejor servicio:

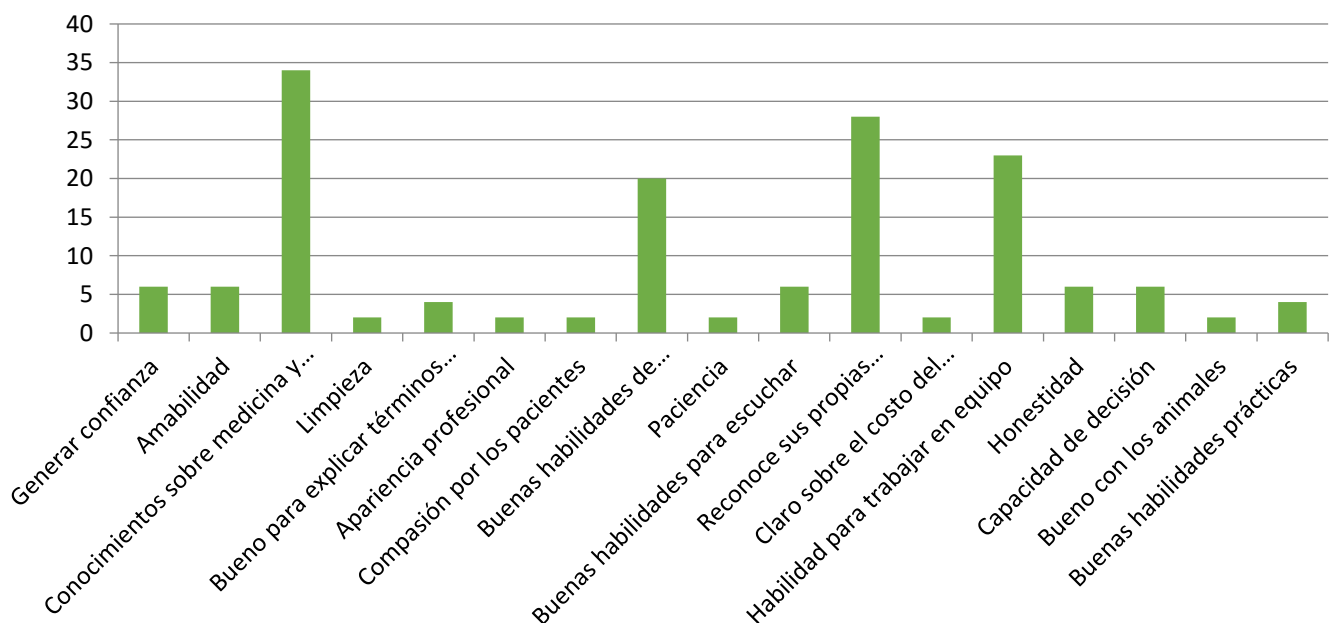
“Además de los atributos ya mencionados, considero muy importante que el médico veterinario siga adquiriendo conocimientos a lo largo de toda su carrera profesional. Como ya mencioné, estos conocimientos pueden ser académicos o de nuevos profesionales, más jóvenes, con nuevas prácticas y opiniones, con el fin de enriquecer y mejorar aún más el servicio brindado a los animales y la sociedad.”

**Figura 1. Nivel de importancia otorgado por los estudiantes de la orientación de pequeños animales a cada uno de los veintiún atributos para ser un “buen veterinario”.**



Fuente: Elaboración propia

**Figura 2. Atributos elegidos como más importantes en un/a veterinario/a dedicado/a a la clínica de pequeños animales.**



Fuente: Elaboración propia

En las valoraciones, además de la actitud de actualización, se destacaba como rasgo positivo, el trato:

*“Conocí una veterinaria con un muy buen trato con la gente, amable, paciente, capaz de explicar la situación y los pasos a seguir varias veces. También que está en constante actualización, realizando cursos de radiografía o ecografía para interpretar mejor los resultados, e investigando cada vez que un caso se dificultaba. Además del trato con la gente también con los pasantes, explicando cada situación que sucedía en la veterinaria e invitando a participar.”*

En segundo término (33%) aparecieron rasgos relacionados con los vínculos entre el/la profesional y sus clientes, como la empatía, y con sus pacientes como la amabilidad y el respeto. En las mismas expresiones, un tercio de los encuestados hizo referencia al rol social de la profesión. Un ejemplo de enunciado es:

*“El fomentar en la sociedad la importancia de ciertas prácticas médicas y sanitarias (castración, desparasitación, dietas, controles, etc).”*

Entre los atributos o características personales destacados por los estudiantes sobre los profesionales que consideraron un modelo a seguir, predominaron enunciados donde destacaron las habilidades interactivas con los tutores de mascotas y con los mismos estudiantes. Por ejemplo:

*“Con W. y J. siempre me sentí libre de preguntar sin miedo al reto, y siempre explican todo con mucha paciencia y pasión por la profesión.”*

Una capacidad enunciada por la mayoría de los estudiantes fue la comunicación asertiva:

*“S. a mi criterio se destaca como profesional porque es muy comunicativa con el cliente, amable con el paciente y hace un muy buen manejo de la semiología del animal. Se preocupa por llegar al diagnóstico haciendo las pruebas necesarias que estén a su alcance y a la del tutor. Además tiene buen diálogo con sus colegas.”*

*“A M. lo considero un modelo a seguir ya que ha sabido ejercer su actividad con profesionalismo, ha podido transmitir sus conocimientos técnicos a los propietarios en un lenguaje adecuado para que pudieran comprenderlo, sus conocimientos sobre medicina veterinaria son excelentes y muy amplios, además de su capacidad para enseñar.”*

La totalidad de los estudiantes formularon como sugerencia el incremento de las prácticas clínicas durante la carrera, tanto en las instalaciones propias de la institución como en diferentes contextos sociales. Indicaron la importancia de las prácticas “... para tener contacto con diferentes profesionales para ver cómo trabajan, y también con más propietarios, para ejercitarnos en comunicación y trato.” Además de que “... las practicas me ayudaron a tomar más confianza a la hora de realizar algunas maniobras y de alguna manera la parte teórica fue mejor comprendida, ya que se puede entender de mejor manera el objetivo de X información.”

## Discusión

En este trabajo se presenta una aproximación inicial a las percepciones y valoraciones de un grupo de estudiantes avanzados de medicina veterinaria orientada a la clínica de pequeños animales sobre qué atributos hacen a un/a buen/a veterinario/a. Diferentes investigaciones subrayan la importancia de la participación e implicación de los/as estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje requiriéndose del conocimiento de sus apreciaciones elaboradas a partir de experiencias educativas (Gil-Galván *et al.*, 2021; Poveda *et al.*, 2021). La mayoría de los atributos indagados de un buen profesional se corresponden con rasgos del dominio de las competencias no

técnicas, ya que se ha señalado su importancia como elementos esenciales para el éxito profesional de los veterinarios y, por consiguiente, como componentes a incluir en los diseños curriculares (Mellanby *et al.*, 2011; Torres *et al.*, 2019).

El atributo profesional más destacado por los estudiantes fue el reconocimiento de las propias limitaciones y saber cuándo buscar consejo. Este es un rasgo de importancia ya que Cake *et al.* (2016) lo relacionan con el éxito profesional de los graduados por estar asociado con los valores profesionales, el pensamiento crítico, la colaboración y la resiliencia. Los estudiantes también valoraron entre los primeros lugares al hecho de tener buenas habilidades prácticas y los conocimientos sobre medicina y cirugía veterinaria, siendo estas características esperables en quienes están finalizando sus carreras y asociadas a la preponderancia de las competencias técnicas en los planes de estudio (Fingland *et al.*, 2021). Esos rasgos han sido señalados como importantes o muy importantes por veterinarios y clientes (Mellanby *et al.*, 2011; Torres *et al.*, 2019). En este sentido, Rösch *et al.* (2014) destacan que los estudiantes de medicina veterinaria deben alcanzar las competencias profesionales básicas requeridas para ejercer su profesión, ya que uno de los enfoques centrales de la educación veterinaria es el desarrollo de habilidades clínicas.

Otros atributos con alta valoración entre los/as estudiantes indagados en este trabajo fueron la habilidad para trabajar en equipo, la capacidad de decisión y el poseer buenas habilidades de comunicación. Estos atributos han sido destacados en estudios con veterinarios y estudiantes, quienes clasificaron la comunicación verbal y las habilidades interpersonales como el conjunto de habilidades más importante para un veterinario de nivel inicial (Haldane *et al.*, 2017; Powell *et al.*, 2022) y condicionantes del éxito en la transición a la práctica (Reinhard *et al.*, 2021).

La capacidad de decisión, entendida como la aptitud para tomar resoluciones clínicas, es considerada como uno de los aspectos más complejos de la interacción veterinario-cliente-paciente y, como se mencionó, está fuertemente asociada con las habilidades de comunicación (Bard *et al.*, 2017). Las investigaciones sugieren que el enfoque de comunicación utilizado por los veterinarios puede afectar la participación de los clientes en el proceso de toma de decisiones y su satisfacción final (Janke *et al.*, 2021). El uso de diferentes enfoques para el proceso de toma de decisiones puede afectar la forma en que se intercambia la información y, en consecuencia, cómo se toman las decisiones. Este es un aspecto ampliamente estudiado en el campo de la medicina humana (Mejía Estrada y Romero Zepeda, 2017) y veterinaria, en estrecha relación con la noción de consentimiento informado (Littlewood *et al.*, 2021; Merle y Küper, 2021) y atributos profesionales como el respeto por la autonomía y la toma de decisiones compartida (Christiansen *et al.*, 2016).

Por su parte, las habilidades de comunicación han sido destacadas en numerosos trabajos como críticas y prioritarias para los veterinarios recién graduados (Cake *et al.*, 2016; Pun, 2020) y se ubican conformando el núcleo más amplio de competencias en el proyecto SOFTVETS. Éste tiene como objetivo crear un modelo de competencia y una versión ideal de un plan de estudios de habilidades blandas que se pueda implementar en la educación superior veterinaria en toda Europa (Kleinsorgen *et al.*, 2021). Merle y Küper (2021) señalan que una práctica veterinaria exitosa requiere una buena comunicación y la construcción de vínculos entre los veterinarios y los tutores de los animales. Esto se atribuye a que las relaciones entre veterinarios-propietarios de los animales ha ido cambiando, determinándose que los propietarios demandan cada vez más información y participación (Kogan *et al.*, 2019; Küper y Merle, 2021). Por consiguiente, el logro de una comunicación efectiva y la atención a las expectativas de los dueños de los animales, son dos características de las cuales depende lograr el cumplimiento de los tratamientos y por consiguiente mantener o mejorar la salud de los animales (Merle y Küper, 2021). Algunos grupos de investigación han estudiado las expectativas de los dueños de mascotas y han descubierto que valoran la atención médica de alta calidad, la buena comunicación y el trato respetuoso e individualizado (Show y Englar, 2018; Janke *et al.*, 2021). En su estudio cuantitativo Brown (2018) examinó el rol mediador de la comunicación en la relación entre satisfacción y lealtad (actitudinal y conductual) en clínicas veterinarias, junto con los roles

moderadores de confianza, compromiso, valor percibido y características relacionales, concluyendo que la lealtad actitudinal está influenciada por la confianza en el veterinario, la comunicación y el compromiso de los profesionales.

Entre los atributos adicionales considerados altamente deseables en un/a veterinario/a dedicado/a a la clínica de pequeños, los estudiantes indagados mencionaron en primer término el mantenimiento de una actitud constante de actualización profesional, asociada mayormente con la posibilidad de brindar un mejor servicio a los clientes y sus mascotas. Esa actitud está abarcada por la concepción del desarrollo profesional continuo (DPC) relacionado con un atributo profesional como es la práctica reflexiva (Wieland *et al.*, 2021). El DPC es una estrategia relevante para que los veterinarios adquieran, mantengan y mejoren su capacidad para desempeñarse de manera competente en el área de práctica elegida durante su carrera (Gates *et al.*, 2021).

El segundo atributo más destacado estuvo relacionado con el trato del/la profesional con la gente y los estudiantes, señalando que los vínculos entre los/las profesionales y sus clientes estaban basados en rasgos de la profesionalidad como la empatía, la amabilidad y el respeto. La empatía es una habilidad clínica necesaria para los profesionales de la salud y la valoración de la misma se han asociado positivamente con el profesionalismo, la competencia clínica, la confianza, el bienestar y la inteligencia emocional (Stackhouse *et al.*, 2020). En medicina humana, la expresión de empatía se asocia con una mayor precisión diagnóstica, mayor adherencia del paciente a las recomendaciones de tratamiento, menor riesgo de mala práctica y mayor satisfacción del paciente y del médico (Schoenfeld-Tacher *et al.*, 2015; Yelland *et al.*, 2022). Por tales razones, en la educación médica se considera como un elemento clave del profesionalismo a la empatía ya que la misma constituye el eje central de la relación médico-paciente (Vera Portilla, 2018). En medicina veterinaria, la comunicación de la empatía se asocia con una mayor satisfacción del cliente y del veterinario (McMurray y Boysen, 2017).

Al abordar el tema del profesional considerado como un modelo a seguir, entre los estudiantes predominaron enunciados donde destacaron las habilidades interactivas con los tutores de mascotas y con los mismos estudiantes, generándose espacios de comunicación asertiva. King *et al.* (2019) señala como conclusión de su estudio sobre percepciones de estudiantes de veterinaria que los mismos destacaron como uno de los rasgos más importantes en los profesionales con quienes trabajaron, su predisposición al diálogo y la enseñanza. De esa manera subrayan que, durante el aprendizaje clínico en el lugar de trabajo, la comunicación efectiva entre los estudiantes de veterinaria y los profesionales es de suma importancia para facilitar el aprendizaje, la evaluación y la atención al paciente.

La interacción de los estudiantes con los profesionales es una de las estrategias para implementar el trabajo con modelos de rol que brindan inspiración, contribuyendo al aprendizaje a medida que los estudiantes aspiran a emular su ejemplo (Adoga *et al.*, 2019; Mohammadi *et al.*, 2021). En su trabajo con estudiantes australianos de veterinaria de último año de la Universidad de Queensland, Schull *et al.* (2012) identificaron que los modelos a seguir se describieron como buenos comunicadores que tenían la habilidad de manejar las relaciones con los clientes, los pacientes y el personal. Tenían conocimientos, habilidades y destrezas ejemplares, eran metódicos y realizaban consultas bien estructuradas. Los profesionales demostraron respeto por los clientes, colegas, personal y estudiantes por igual. También eran buenos docentes y podían adaptar las explicaciones a los clientes y estudiantes.

Las expresiones de los estudiantes en este trabajo incluyeron como componentes importantes del modelo a seguir las características individuales, habilidades clínicas y competencia, habilidades docentes y rasgos del profesionalismo, en modo semejante a lo identificado por Bazrafkan *et al.* (2019) con estudiantes residentes de medicina.

La alta valoración en los estudiantes indagados en referencia al trato empático y respetuoso por parte de los profesionales señala la presencia de rasgos de profesionalidad que son coincidentes con las características que han sido destacadas por diversos autores como dimensiones e indicadores imprescindibles en la medicina humana para la construcción de una relación médico-paciente óptima (Jurado Ronquillo *et al.*, 2017; Bravo López *et al.*, 2019).

## Conclusiones

Los procesos formativos se enriquecen al extenderse más allá de los límites institucionales abarcando prácticas en diferentes contextos sociales, donde los componentes del saber disciplinar (cognitivos y de habilidades específicas) se pueden asociar con elementos valorativos y afectivos. Se construye así un ambiente de aprendizaje experiencial donde el futuro profesional en formación vivencia aspectos cualitativos de las prácticas en territorio. El desarrollo y el análisis crítico de tales prácticas desde una perspectiva socioeducativa prioriza los aspectos comunicacionales, de colaboración y de atributos profesionales donde los saberes específicos están contextualizados. Convergen de esta manera los conocimientos, la experiencia y los valores implícitos en el desempeño cotidiano que no son asequibles en las aulas. Puede así afirmarse que, en la experiencia presentada en este trabajo y otras de similar índole, las interacciones estudiantes-profesionales enriquecen el desarrollo personal y profesional, ampliando las prácticas educativas posibles y contribuyendo a la mejora de competencias.

El marco de referencia de este trabajo y sus resultados se relacionan con las pautas de la Resolución del Ministerio de Educación Nro. 977/2022, en cuanto sus elementos conceptuales promueven la formación basada en competencias. Las interacciones sociales requeridas para la formación de un profesional universitario capaz de comprender y traducir las necesidades de individuos, grupos y comunidades, demandan del conocimiento del entorno social, cultural y económico, en diferentes territorios. Esto conduce a tratar de superar de la visión de los contenidos como puramente disciplinares y abordarlos en función de la adquisición y el desarrollo de capacidades y habilidades. Además, en la citada Resolución, al destacarse la formación integral de los estudiantes se brindan los campos de trabajo y evaluación concreta de las competencias (sociales, ambientales y de salud), favoreciendo, de esta manera, que los equipos docentes cuenten con la posibilidad de seleccionar e incluir dichos campos en sus prácticas educativas.

Entre las ventajas del desarrollo de capacidades y habilidades interpersonales, cabe señalar, en relación con los resultados obtenidos, la adquisición de habilidades comunicativas para favorecer el abordaje consciente e intencional de los obstáculos en la comunicación. Si alguien es consciente de las posibilidades de los obstáculos que pueden surgir durante una interacción de comunicación, se podrían prevenir los mismos o aprender a resolverlos. Estos obstáculos pueden estar relacionados con personas, rasgos del entorno o de los animales. Los encuestados en este trabajo plantearon la necesidad de incrementar y diversificar las prácticas en territorio infiriéndose la necesidad de aprender a manejar los obstáculos en las interacciones interpersonales, lo cual moldea las futuras interacciones comunicativas de forma positiva. Con la ampliación de experiencias socioeducativas, y su inclusión temprana en la carrera, esos obstáculos a la comunicación podrían minimizarse.

Como ya se señaló, en el terreno del desarrollo de competencias sociales, el lenguaje no es sólo un vehículo del conocimiento, sino un componente que genera y regula nuevos saberes de tipo social, psicológico, cultural y epistémico. Estas funciones del lenguaje y su contexto social hacen que el abordaje de su enseñanza sea foco de interés en la educación superior y se constituya en un elemento central en la formación integral de profesionales. Esta formación requiere de la selección de espacios en los cuales los aprendizajes disciplinares se vinculen con las interacciones sociales y promuevan el desarrollo de competencias necesarias para un desempeño exitoso en diversos territorios y, como propone Moreira (2010), abandonar la narrativa para que los estudiantes sean los verdaderos protagonistas de su formación.



Es importante señalar que, tanto los fundamentos de este trabajo como las expresiones de los encuestados, apuntan hacia la necesidad de entrenar a los estudiantes en habilidades sociales para el desarrollo de una buena relación profesional, en la cual los componentes perceptivos sean elementos de reflexión para desarrollar actitudes valoradas como rasgos de la profesionalidad y el profesionalismo veterinarios.

## Referencias

- Adams, C.L. y Kurtz, S.M. (2006). Building on existing models from human medical education to develop a communication curriculum in veterinary medicine. *Journal of Veterinary Medical Education*, 33:28–37.
- Adoga, A.A., Kokong, D.D., Dakum, N.K., Ma'an, N.D., Iduh, A.A., Okwori, E.T. y Yaro, J.P. (2019). The undergraduate medical student's perception of professional mentorship: Results from a developing nation's medical school. *Journal of Educational Health Promot.* 14;8:53. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_212\\_18](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_212_18).
- Aguirre, F., Baez, L., Cadoche, L., Garbe, N. y Ruiz, M.F. (2018). Las habilidades sociales en el médico veterinario del siglo XXI. *VI Jornada de difusión de la investigación y extensión*. Esperanza, Santa Fe. [https://www.fcv.unl.edu.ar/investigacion/wp-content/uploads/sites/7/2018/11/ED\\_AGUIRRE\\_LASHABILIDADES.pdf](https://www.fcv.unl.edu.ar/investigacion/wp-content/uploads/sites/7/2018/11/ED_AGUIRRE_LASHABILIDADES.pdf)
- Allister, R. (2015). Questions of identity. *Veterinary Records*, 176(17):431-442. doi: 10.1136/vr.h2059.
- Association of American Veterinary Medical Colleges. (2020). *One Health interprofessional education working group: case studies*. Washington, DC: APTR. <https://www.aptrweb.org/page/OneHealth>
- AVMA – AAVMC Veterinary Futures Commission. (2019). *Executive Summary: The Future of Veterinary Medicine*. [https://www.aavmc.org/assets/Site\\_18/files/Newsletter\\_Files/Feb%20VME%20Future%20of%20Vet%20Med.pdf](https://www.aavmc.org/assets/Site_18/files/Newsletter_Files/Feb%20VME%20Future%20of%20Vet%20Med.pdf)
- Bachynsky, E.A., Dale, V.H., Kinnison, T., Gazzard, J. y Baillie, S. (2013). A survey of the opinions of recent veterinary graduates and employers regarding early career business skills. *Veterinary Records*, 172(23):604. <https://doi.org/10.1136/vr.101376>
- Bard, A.M., Main, D.C.J., Haase, A.M., Whay, H.R., Roe, E.J. y Reyher, K.K. (2017). The future of veterinary communication: Partnership or persuasion? A qualitative investigation of veterinary communication in the pursuit of client behaviour change. *PLoS One*, 12: 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171380>
- Bazrafkan, L., Hayat, A.A., Tabei, S.Z. y Amirsalari, L. (2019). Clinical teachers as positive and negative role models: an explanatory sequential mixed method design. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 4;12:11. <https://doi.org/10.18502/jmehm.v12i11.1448>.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2):107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Blanco-Echeverry, M.P. (2022). ¿Cómo entender la identidad profesional hoy?. *El Ágora U.S.B.*, 22(1):426-443. <https://doi.org/10.21500/16578031.4694>
- Bok, H.G. (2015). Competency-based veterinary education: an integrative approach to learning and assessment in the clinical workplace. *Perspectives on Medical Education*, 4(2):86-9. <https://doi.org/10.1007/s40037-015-0172-1>.
- Bravo, A. y Saunders, J. (2021). One Health Interdisciplinary Collaboration in Veterinary Education Establishments in Europe: Mapping Implementation and Reflecting on Promotion. *Journal of Veterinary Medical Education*, 48(4):427-440. <https://jvme.utpjournals.press/doi/pdf/10.3138/jvme-2020-0019>

Bravo López, G., Jurado Ronquillo, M. y Tejera Concepción, J. (2019). La comunicación médico paciente desde el inicio del proceso de formación. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2sup):471-486. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedmil/cmm-2019/cmms191n.pdf>

Brown, B.R. (2018). The dimensions of pet-owner loyalty and the relationship with communication, trust, commitment and perceived value. *Veterinary sciences*, 5(4):95. <https://doi.org/10.3390/vetsci5040095>

Cake, M.A., Bell, M.A., Williams, J.C., Brown, F.J., Dozier, M., Rhind, S.M. y Baillie, S. (2016). Which professional (non-technical) competencies are most important to the success of graduate veterinarians? A Best Evidence Medical Education (BEME) systematic review: BEME Guide No. 38. *Medical Teacher*, 38(6):550-63. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173662>.

CEDEFOP (2020). *European Centre for the Development of Vocational Training. Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. CEDEFOP reference series No 114. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>

Cejas Martínez, M.F., Rueda Manzano, M.J., Cayo Lema, L. y Villa Andrade, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1): 94-101. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/html/>

Clark, J.J. y Linder, C.M. (2021). Evaluation of a novel communication and consultation skills model (WISE COACH) on dog owner perceptions of veterinarians and projected spending on veterinary care. *JAVMA*, 260(2):257-268. <https://doi.org/10.2460/javma.21.02.0096>

Christiansen, S.B., Kristensen, A.T., Lassen, J. y Sandøe, P. (2016). Veterinarians' role in clients' decision-making regarding seriously ill companion animal patients. *Acta Veterinaria Scandinavica*. 58(1):30. <https://doi.org/10.1186/s13028-016-0211-x>.

Duijn, C., Bok, H., Ten Cate, O. y Kremer, W. (2020). Qualified but not yet fully competent: perceptions of recent veterinary graduates on their day-one skills. *Veterinary Record*, 186(7):216-221. <https://doi.org/10.1136/vr.105329>.

Fascendini, P.Y., Guaita, M.L., Peralta, J. y De Gennaro, M. (2019). El impacto de los espacios formativos acerca de las competencias sociales y laborales en la carrera de medicina veterinaria. *Revista FAVE. Sección Ciencias veterinarias*, 18(2):40-44. <http://www.scielo.org.ar/pdf/favecv/v18n2/v18n2a02.pdf>

Felipe, A.E., Chiapparrone, L. y Caselli, A. (2021). Consideraciones sobre la formación basada en competencias y el enfoque Una Salud. *Revista FAVE. Sección Ciencias veterinarias*, 20(2):81-90. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.14409/favecv.v20i2.10835>

Fingland, R.B., Stone, L.R., Read, E.K. y Moore, R.M. (2021). Preparing veterinary students for excellence in general practice: building confidence and competence by focusing on spectrum of care. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 259(5):463-470. <https://doi.org/10.2460/javma.259.5.463>.

Frank, J.R. y Danoff, D. (2007). The CanMEDS initiative: implementing an outcomes-based framework of physician competencies. *Medical Teacher*, 29:642-647.

Gaida, S., Härtl, A., Tipold, A. y Dilly, M. (2018). Communication identity in veterinary medicine: a grounded theory approach. *Veterinary Record Open*;5:e000310. <https://doi.org/10.1136/vetreco-2018-000310>

Gates, M.C., McLachlan, I., Butler, S. y Weston, J.F. (2021). Building veterinarians beyond veterinary school: challenges and opportunities for continuing professional development in Veterinary Medicine. *Journal of Veterinary Medical Education*, 48(4):383-400. <https://doi.org/10.3138/jvme.2019-0148>

Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I. y Gil-Galván, F.J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 24(1): 271-295. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26800>

Gordon, S., Gardner, D., Weston, J., Bolwell, C., Benschop, J. y Parkinson, T. (2021). Fostering the development of professionalism in veterinary students: challenges and implications for veterinary professionalism curricula. *Education Sciences*, 11, 720. <https://doi.org/10.3390/educsci11110720>

Haldane, S., Hinchcliff, K., Mansell, P. y Baik, C. (2017). Expectations of Graduate Communication Skills in Professional Veterinary Practice. *Journal of Veterinary Medical Education*, 44(2):268-279. <https://doi.org/10.3138/jvme.1215-193R>.

Hernández Sellés, N. (2021). La importancia de la interacción en el aprendizaje en entornos virtuales en tiempos del COVID-19. *Publicaciones*, 51(3):257-275. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/18518/20807>

Hirsch Adler, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 35(140):63-81. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000200005&lng=es&tlng=es).

Janke, N., Coe, J.B., Bernardo, T.M., Dewey, C.E. y Stone, E.A. (2021). Pet owners' and veterinarians' perceptions of information exchange and clinical decision-making in companion animal practice. *PLoS ONE* 16(2):e0245632. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245632>

Jarvis-Selinger, S., Pratt, D.D. y Regehr, G. (2012). Competency is not enough: integrating identity formation into the medical education discourse. *Academic Medicine*, 87:1185–1190. [https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2012/09000/Competency\\_Is\\_Not\\_Enough\\_Integrating\\_Identity.16.a](https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2012/09000/Competency_Is_Not_Enough_Integrating_Identity.16.a)

Jurado Ronquillo, M., Bravo López, G. y López Fernández, R. (2017). Los métodos de enseñanza-aprendizaje y la comunicación interpersonal en la carrera de Licenciatura en Educación. *Revista Conrado*, 13(59):284-290. <https://conrado.ucf.edu/cu/index.php/conrado/article/view/556/587>

Kedrowicz, A.A. y Royal, K.D. (2020). A comparison of public perceptions of physicians and veterinarians in the united states. *Veterinary Sciences*, 7(2):50-55. <https://doi.org/10.3390/vetsci7020050>

King, E., Henning, J., Green, W.J., Turpin, M.J. y Schull, D.N. (2019) Am I being understood? Veterinary students' perceptions of the relationship between their language background, communication ability, and clinical learning. *Journal of Veterinary Medical Education*, 46(1):35-44. <https://doi.org/10.3138/jvme.0417-057r>.

Kleinsorgen, C., Steinberg, E., Dömötör, R., Piano, J.Z., Rugelj, J., Mandoki, M. y Radin, L. (2021). The SOFTVETS Competence Model - a preliminary project report. *GMS Journal of Medical Education*, 38(3):Doc50. <https://doi.org/10.3205/zma001446>.

Kogan, L., Schoenfeld, R. y Santi, S. (2019). Medical updates and appointment confirmations: pet owners' perceptions of current practices and preferences. *Frontiers in Veterinary Science*, 6:80-86. <https://doi.org/10.3389/fvets.2019.00080>

Küper, A.M. y Merle, R. (2021). Partners in sickness and in health? Relationship-centered veterinary care and self-educated pet owners in germany: a structural equation model. *Frontiers in Veterinary Science*, 7:e605631. <https://doi.org/10.3389/fvets.2020.605631>

Laguens, A. y Querejeta, M. (2019). Intencionalidad comunicativa e interacciones tempranas en el desarrollo comunicativo. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia*

Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-111/734.pdf>

Larruzea-Urkixo, N., Cardeñoso Ramírez, O. y Idoiaga Mondragón, N. (2020). El alumnado del grado de educación ante las tareas universitarias: emoción y cognición. *Educación XXI*, 23(1):197-220. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23453>

León, B., Felipe, M., Mendo, S. y Iglesias, D. (2015). Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario. *Psicología Conductual*, 23(2): 191-214. [https://www.researchgate.net/publication/285198652\\_Habilidades\\_sociales\\_en Equipos\\_de\\_aprendizaje\\_cooperativo\\_en\\_el\\_contexto\\_universitario](https://www.researchgate.net/publication/285198652_Habilidades_sociales_en Equipos_de_aprendizaje_cooperativo_en_el_contexto_universitario)

Littlewood, K., Beausoleil, N., Stafford, K. y Stephens, C. (2021). "What Would You Do?": How Cat Owners Make End-of-Life Decisions and Implications for Veterinary-Client Interactions. *Animals*, 11(4):1114. <https://doi.org/10.3390/ani11041114>

López de Dicastillo Rupérez, N., Iriarte Redín, C. y González Torres, M.C. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social». *Revista Española de Pedagogía*, 227:143-156.

Martínez Clares, P. y González Lorente, C. (2018). Validez de contenido y consistencia interna de un cuestionario sobre el proceso de inserción socio-laboral desde la mirada del universitario. *Revista Complutense de Educación*, 29(3):35-52.

Martínez Ramírez, J.L. (2019). El proceso de elaboración y validación de un instrumento de medición documental. *Revista Acción y Reflexión Educativa*, 44:50-63. [https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion\\_reflexion\\_educativa/article/view/673/573](https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/673/573)

McMurray, J. y Boysen, S. 2017. Communicating empathy in veterinary practice. *Veterinary Ireland Journal I*, 7(4): 199-205.

Mejía Estrada, A. y Romero Zepeda, H. (2017). La relación médico paciente: el desarrollo para una nueva cultura médica. *Revista Médica Electrónica*, 39(Supl. 1):832-842. <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v39s1/rme160117.pdf>

Mellanby, R.J., Crisp, J., De Palma, G., Spratt, D.P., Urwin, D., Wright, M.J. y Zago, S. (2007). Perceptions of veterinarians and clients to expressions of clinical uncertainty. *Journal of Small Animals Practice*, 48(1):26-31. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5827.2006.00288.x>.

Mellanby, R.J., Rhind, S.M., Bell, C., Shaw, D.J., Gifford, J., Fennell, D., Manser, C., Spratt, D.P., Wright, M.J., Zago, S. y Hudson, N.P. (2011). Perceptions of clients and veterinarians on what attributes constitute 'a good vet'. *Veterinary Record*, 168(23):616. <https://doi.org/10.1136/vr.d925>.

Merle, R. y Küper, A.M. (2021). Attitude of veterinarians toward self-informed animal owners affects shared decision making. *Frontiers in Veterinary Science*, 8:692452. <https://doi.org/10.3389/fvets.2021.692452>

Mohammadi, E., Mirzazadeh, A., Shahsavari, H. y Sohrabpour, A.A. (2021). Clinical teachers' perceptions of role modeling: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 21(1):261. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02648-1>.

Moreira, M.A. (2010). Abandono de la narrativa, enseñanza centrada en el alumno y aprender a aprender críticamente. *II Encuentro Nacional de Enseñanza de Ciencias de la Salud y del Ambiente*. Niterói, Brasil. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Abandonoesp.pdf>

Mossop, L.H. (2012). Is it time to define veterinary professionalism? *Journal of Veterinary Medical Education*, 39(1):93-100. <https://doi.org/10.3138/jvme.0411.041R1>.

Ortega, J.M., Díaz, E.M. y Cámara, A.M. (2021). Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio. *Publicaciones*, 51(1):139-155. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/15746>

Poveda, B., Barceló, M.L., Rodríguez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1):41-53.

Powell, L., Walsh, M., Reinhard, C.L., Jankowski, K. y Watson, B. (2022). One Health clinic promotes veterinarian-client trust among underserved pet owners and provides learning opportunities for veterinary students. *Journal of the American Veterinary Medical Association*, 260(8):931-939. <https://doi.org/10.2460/javma.21.06.0274>.

Pun, J.K.H. (2020). An integrated review of the role of communication in veterinary clinical practice. *BMC Veterinary Research*, 16, 394. <https://doi.org/10.1186/s12917-020-02558-2>

Quispe Avalos, A.M., Ortega Murga, O.J. y Navarro, B. (2023). Las habilidades sociales en la vida universitaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29):1387-1398. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.599>

Reinhard, A.R., Hains, K.D., Hains, B.J. y Strand, E.B. (2021). Are they ready? trials, tribulations, and professional skills vital for new veterinary graduate success. *Frontiers in Veterinary Science*, 8:785844. <https://doi.org/10.3389/fvets.2021.785844>.

Resolución del Ministerio de Educación Nro. 977/2022. (2022). Anexo I F-2022-11207415-APN-SECPU#ME. Contenidos curriculares básicos de las carreras de veterinaria y medicina veterinaria. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/260342/20220404>

Rösch, T., Schaper, E., Tipold, A., Fischer, M.R., Dilly, M. y Ehlers, J.P. (2014). Clinical skills of veterinary students - a cross-sectional study of the self-concept and exposure to skills training in Hannover, Germany. *BMC Veterinary Research*, 10:969. <https://doi.org/10.1186/s12917-014-0302-8>.

Routh, J., Paramasivam, S.J., Cockcroft, P., Nadarajah, V.D. y Jeevaratnam K. (2022). Using Learning Theories to Develop a Veterinary Student Preparedness Toolkit for Workplace Clinical Training. *Frontiers in Veterinary Science*, 9:833034. <https://doi.org/10.3389/fvets.2022.833034>.

Ruczynski, L.I., van de Pol, M.H., Schouwenberg, B.J., Laan, R.F. y Fluit, C.R. (2022). Learning clinical reasoning in the workplace: a student perspective. *BMC Medical Education*, 22(1):19. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03083-y>.

Salazar, M., Mendoza-Llanos, R. y Muñoz, Y. (2020). Impacto diferenciado del tiempo de formación universitaria según institución de educación media en el desarrollo de habilidades sociales. *Propósitos y Representaciones*, 8(2):e416. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992020000300021&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992020000300021&script=sci_abstract)

Serbia, J.M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3):123-146. <http://dspace.ugal.cl/handle/1950/9421>

Schoenfeld-Tacher, R.M., Kogan, L.R. y Meyer-Parsons, B. (2015). Education research report: changes in students' levels of empathy during the didactic portion of a veterinary program. *Journal of Veterinary Medical Education*, 42(3): 194-205

Scholz, E. y Trede, F. (2023). Veterinary professional identity: Conceptual analysis and location in a practice theory framework. *Frontiers in Veterinary Science*, 10:1041475. doi: 10.3389/fvets.2023.1041475

Scholz, E.; Trede, F. y Raidal, S.L. (2013). Workplace learning in veterinary education: a sociocultural perspective. *Journal of Veterinary Medical Education*, 40(4):1-8. <https://doi.org/10.3138/jvme.0113-015R>



Show, A. y Englar, R.E. (2018). Evaluating dog- and cat-owner preferences for calgarycambridge communication skills: results of a questionnaire. *Journal of Veterinary Medical Education*, 18:534–543. <https://doi.org/10.3138/jvme.0117-002r1>

Schull, D.N., Kyle, G.J., Coleman, G.T. y Mills, P.C. (2012). Attributes of clinical role models as described by senior veterinary students in Australia. *Journal of Veterinary Medical Education*, 39(3):263-266. <https://doi.org/10.3138/jvme.0311-032R>.

Schull, D.N., Morton, J.M., Coleman, G.T. y Mills, P.C. (2012). Final-year student and employer views of essential personal, interpersonal and professional attributes for new veterinary science graduates. *Australian Veterinary Journal*, 90:100-104.

Snyder, A.M. y Royal, K.D. (2019). Understanding veterinary students' intrinsic, extrinsic, and lifestyle values. *Health Professions Education*, 2:27–33.

Stackhouse, N., Chamberlain, J., Bouwer, A. y Mexas, A.M. (2020). Development and Validation of a Novel Measure for the Direct Assessment of Empathy in Veterinary Students. *Journal of Veterinary Medical Education*, 47(4):452-464. <https://doi.org/10.3138/jvme.0818-096r>.

Tegzes, J.H. y Frost, J.S. (2021). Alignment of Selected Veterinary Education Competencies With the Interprofessional Professionalism Assessment. *Frontiers in Veterinary Science*, 8, 688633. <https://doi.org/10.3389/fvets.2021.688633>

Teunissen, P.W. (2014). Experience, trajectories, and reifications: an emerging framework of practice-based learning in healthcare workplaces. *Advances in Health Sciences Education*, 19:1-14.

Togami, E., Gardy, J.L., Hansen, G.R., Poste, G.H., Rizzo, D.M., Wilson, M.E. y Mazet, J.A.K. (2018). *Core Competencies in One Health education: what are we missing? NAM perspectives – discussion paper*. Washington, DC: National Academy of Medicine. <https://doi.org/10.31478/201806a>.

Torres, C.G., Laytte-García, M.J. y Tadich, T.A. (2019). Perceptions of small animal practitioners and pet owners on professional competencies in veterinary practice: an essential component for curricula design. *Veterinaria México OA*, 6(4):00003. <https://doi.org/10.22201/fmvz.24486760e.2019.4.683>

Vaira, N.E., Zoratti, O. y Cadoche, L. (2019). Análisis de las distintas competencias sociales demandadas por el mercado laboral al profesional de las ciencias veterinarias. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 21. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3598>

Vera Portilla, A.F. (2018). *Relación entre el desarrollo del profesionalismo médico y el clima educativo en estudiantes de medicina que realizan el internado médico rotatorio en hospitales de Arequipa, Perú*. Tesis. Facultad de Medicina, Universidad Nacional de San Agustín, Perú, 52 pp.

Vignoles, V. L., Schwartz, S. J. y Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. En: Schwartz SJ, Luyckx K, Vignoles VL, eds. *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). New York, NY: Springer New York.

Vinten C. (2020). Making the transition to practice: building competence, confidence and trust. *Veterinary Records*, 186(7):213-215. <https://doi.org/10.1136/vr.m576>

Wieland, B., Daborn, C., Debnath, N. y Silva-Fletcher, A. (2021). Veterinary continuing professional development in a changing world. *Revue scientifique et technique Office international des épizooties*, 40(2):555-566. <https://www.oie.int/app/uploads/2021/06/402-18-wieland.pdf>

Wilhite, J.A., Altshuler, L. y Zabar, S. (2020). Development and maintenance of a medical education research registry. *BMC Medical Education*, 20:199-209 <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02113-5>



Yelland J, Whittlestone KD. A 2022 Call for Compassionate Empathy: Analysis of Verbal Empathic Communication between Veterinary Students and Veterinary Clients and their Dogs. *Journal of Veterinary Medical Education*, 49(1):51-60. <https://doi.org/10.3138/jvme-2020-0046>.

**Fecha de recepción:** 6-12-2023

**Fecha de aceptación:** 24-4-2024