RAES

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DIRECTOR

NORBERTO FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTORAS ADJUNTAS

MARÍA DEL CARMEN PARRINO

MARÍA EUGENIA GRANDOLI

ASISTENTE EDITORIAL

NICOLÁS REZNIK

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

UNTREF UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

PUBLICACIÓN BIANUAL
AÑO 18 | N° 33 |2026
ISSN 1852-8171

RAES Revista Argentina de Educación Superior

Dirección

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

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

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

Comité editorial

Sonia ARAUJO (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)
Roberto FOLLARI (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)
Ana María GARCÍA DE FANELLI (Centro de Estudios de Estado y Sociedad/ CONICET, Argentina)
Elisa LUCARELLI (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Carlos MAZZOLA (Universidad Nacional San Luis, Argentina)
Estela MIRANDA (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Fernando NÁPOLI (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)
Augusto PÉREZ LINDO (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
Rosa PÉREZ DEL VISO DE PALOU (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)
Alicia VILLAGRA DE BURGOS (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina)
Pablo VAIN (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Comité Académico Internacional

Robert ARNOVE (Universidad de Indiana, Bloomington - EEUU)
Andrés BERNASCONI (Universidad Andrés Bello, Chile)
Stefano BOFFO (Universidad de Sassari/ Politécnico de Turín, Italia)
José Joaquín BRUNNER (Fundación Chile, Chile)
Roberto CARNEIRO (Universidad Católica Portuguesa)
Pierre CAZALIS (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario – OUI, Canadá)
María Isabel DA CUNHA (Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil)
José DIAS SOBRINHO (Universidad Estatal de Campinas/ Universidade de Sorocaba, Brasil)
Ángel DÍAZ BARRIGA (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Erwin EPSTEIN (Universidad de Loyola, Chicago - EEUU)
Miguel Ángel ESCOTET (Instituto de Educación Superior Intercontinental de la Empresa, España.)
Ángel FACUNDO (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia)
José FERREIRA GOMES (Universidad de Porto, Portugal)
José Luis GARCÍA GARRIDO (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Ana Lucia GAZZOLA (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en Am. Lat. y el Caribe)
Francesc IMBERNÓN (Universidad de Barcelona, España)
Jean Pierre JALLADE (Investigador independiente, Francia)
Francisco LÓPEZ SEGRERA (Global University Network for Innovation/ Universidad Politécnica de Cataluña, España)
María Beatriz LUCE (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Elvira MARTÍN SABINA (Universidad de la Habana, Cuba).
Enrique MARTÍNEZ LARRECHEA (Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay)
Pedro MELO (Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil)
José-Ginés MORA (University of London, Gran Bretaña)
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

Jorge Luis Aguilar-Martínez, Universidad de Salamanca (España)
Javier Albar-Mansoa, Universidad Complutense de Madrid (España)
Mariana Alonso Brá, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
María Lorena Alonso, Universidad Nacional de Villa María (Argentina)
Irma Rosa Alvarado Guerrero, Universidad Nacional Autónoma de México (México)
Marisa Alvarez, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Silvia Liliana Amarilla, Universidad Nacional de Itapúa (Paraguay)
Sonia Araujo, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
Fany Gisela Arrese, Universidad Nacional de La Pampa (Argentina)
Gabriela Baltodano-García, Universidad Autónoma de Nuevo León (México)
Wagner Bandeira Andriola, Universidade Federal do Ceará (Brasil)
Diego Berenstein, Universidad Nacional de Luján (Argentina)
Angélica Buendía Espinosa, Universidad Autónoma Metropolitana (México)
Omar Cabrales Salazar, Universidad Militar Nueva Granada (Colombia)
Carolina Cabrera Di Piramo, Universidad de la República (Uruguay)
Mario Andrés Calvachi-Morillo, Universidad CESMAG (Colombia)
Jorge Daniel Ceballos Macías, Universidad de Guadalajara (México)
Ricardo Cuenca, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú)
Cátia Rosane Da Rocha Wurth, Universidade La Salle (Brasil)
Jorgelina Daruich, Universidad Nacional de San Luis (Argentina)
Mauricio Dagoberto Deleon Villagrán, Universidad Dr. Andrés Bello (El Salvador)
Fernanda Di Meglio, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
Juan Ignacio Doberti, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Dora Cristina Enríquez López, Fundación Universitaria Internacional de la Rioja (Colombia)
María del Mar Felices de la Fuente, Universidad de Almería (España)
Lucía Fernández Rodríguez, Universidad de Almería (España)
Silvina Fernández, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Paulo Fossatti, Universidade La Salle (Brasil)
Carolina Fuentes, Universidad Católica del Norte (Chile)
Ana María García de Fanelli, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (Argentina)
Lorenzo García Martín, Universidad Complutense de Madrid (España)
Agustín Gori, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Orisel Hernández Aguilar, Universidad de Pinar del Río (Cuba)
Miriam Kap, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)
Karina Lastra, Universidad Nacional de General San Martín (Argentina)
Ignacio Mazzeo, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Mary Tahís Mogollón-Beltrán, Instituto Profesional IACC (Chile)
Víctor Montoya, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Marjorie Morales-Casetti, Universidad de La Frontera (Chile)
Liliana Muñoz, Universidad Peruana Cayetano Heredia (Perú)
Mariela Patrignani, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
Jorge Enrique Pérez Lara, Universidad Autónoma del Estado de México (México)
Salvador Ponce Ceballos, Universidad Autónoma de Baja California (México)
María Isabel Pozzo, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)
Jennifer Quiroz Fragoso, Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (México)
Aritz Recalde, Universidad Nacional de Lanús (Argentina)
Raúl Octavio Rondon-Morel, Universidad César Vallejo (Perú)
Olga M. Saavedra, Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

EDITOR
UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

Maipú 71
CABA | Argentina
raes@untref.edu.ar

Rebeca Soler Costa, Universidad de Zaragoza (España)
Marisel Adriana Somale, Universidad Nacional de Villa María (Argentina)
Rosana Sosa, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
Pilar Traverso, Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
Eliana María Trujillo-Avilés, Universidad CESMAG (Colombia)
Bárbara Trzenko, Universidad de Buenos Aires (Argentina)
Analía Umpierrez, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
Marcela Vidondo, Universidad Nacional de Hurlingham (Argentina)
Rodolfo Viveros Contreras, Universidad Veracruzana (México)
Marisa Zelaya, Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)

RAES Revista Argentina de Educación Superior

ÍNDICE

Editorial

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

Artículos

13 **Transiciones tecnológicas y límites de la inferencia en educación superior: deriva semántica de métricas, sesgos de atribución y arquitectura de medición resiliente**. Por Hugo Roger PAZ

32 **Alineación curricular con objetivos de desarrollo sostenible y agenda 2030 en ingeniería civil en América Latina**. Por Gabriel Jesús MONTÚFAR CHIRIBOGA

45 **Internacionalización de la Educación Superior: experiencia de becarios y becarias provenientes de América Latina y el Caribe en España**. Por Flavia ARRIGONI

63 **Incorporar las políticas lingüísticas al estudio de la internacionalización de la educación superior. Contribución a partir del análisis del programa argentino de formación y certificación en lenguas extranjeras (2022-2023)**. Por Victor MONTOYA y Lía VARELA

80 **Políticas de inclusión y financiamiento educativo en la educación superior: el caso del Fondo de Solidaridad en Uruguay (2013-2023)**. Por Lorena NIN DÍAZ

102 **Más allá del acceso: tensiones institucionales ante la expansión de la enseñanza en cárceles. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Uruguay**. Por Cecilia GARIBALDI

117 **Oficio docente en dos carreras de una universidad pública argentina**. Por Juan Pablo LOVEY

138 **Formación y experiencia investigativa de directores de Trabajo Final de Grado (TFG) y su relación con la tutorización e interés por la investigación**. Por Ramona MORALES RIVÉ, Claudia CÁCERES GONZÁLEZ y Matías DENIS

156 **Análisis y propuesta de clasificación de las consignas en las guías de Biología del ingreso universitario como mediadoras del aprendizaje en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis**. Por Andrea Celeste ISAGUIRRE, Mario Franco MOYANO y María Angélica GIL

Dossier temático

175 **Presentación.** Por Pablo Daniel GARCÍA

180 **Representaciones sociales sobre la educación superior en territorios periféricos: anclaje simbólico, espacio social y mediación biográfica en los inicios universitarios santacruceños**. Por Lucrecia Agustina SOTELO

193 **"Hacerse" estudiante de la universidad: capitales y soportes presentes en el inicio de los estudios**. Por Gustavo CARNELLI, Luis LORENZO y Luisa VECINO

205 **Las políticas de acompañamiento a los inicios de la vida universitaria: un análisis de las estrategias institucionales en la Universidad Nacional de La Pampa (2022-2025)**. Por Patricia Leonor FARÍAS y Milca Magali AVEZOU

222 **Trayectorias estudiantiles y políticas de acompañamiento en el tramo inicial: un estudio de caso en una universidad pública Argentina.** Por María Pilar TRAVERSO, Juliana DANDREA, Marcelo Enrique ARTURI, Fiorella SPINELLI y María Florencia CASTRO

243 **El sentido de pertenencia en la experiencia educativa universitaria.** Por Cecilia ORTMANN

259 **Permanencia en la Universidad de la República: trayectorias estudiantiles en contextos de democratización**. Por Virginia RUBIO MONTAÑO, Carina SANTIVIAGO ANSUBERRO, Jose PASSARINI y Fabiana DE LEÓN NICARETTA

Reseñas

278 **Doberti, J. (2024). Las políticas universitarias y su financiamiento en perspectiva histórica: de las dictaduras a la democracia (Período 1966-2023). Universidad Nacional de La Matanza**. Por Gabriela P. GABAY

283 **Atairo, D., Trotta, L. y Saforcada, F. (2025). La colonización de lo público. Privatización de la universidad en América Latina y el Caribe. IEC-CONADU**. Por Víctor ORELLANA CALDERÓN

Reseñas de encuentros

288 **Reseña del X Encuentro Nacional y VII Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación"**. Por Lucía TROTTA

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Editorial

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

El trigésimo tercer ejemplar de la Revista Argentina de Educación Superior (RAES) incluye una serie de artículos que contextualizan, desarrollan y enriquecen los cuestionamientos a los que nos enfrenta la educación superior latinoamericana. Es el resultado del trabajo de los diversos equipos de investigación el que nos convoca a renovar la perspectiva, haciendo foco en las distintas líneas que analizan las problemáticas actuales presentadas. Entre ellas, los desafíos de las nuevas tecnologías, la internacionalización de la educación superior, el acceso y la inclusión, el financiamiento y la actualización curricular.

Las universidades enfrentan, día a día, el desafío de la velocidad de cambio de los avances tecnológicos que impactan en la actualización y adaptación de la oferta académica que brindan, en la formación de los estudiantes, en la actualización de los profesores y en la perspectiva de los proyectos de investigación. Estos cambios exigen guardar vigencia y coherencia digital, conllevan una adaptación en los planes de estudio y en las formas de enseñanza.

Además, la educación superior en América Latina es espejo de la problemática social y económica coyuntural, en la que se desenvuelven nuestras Universidades. En particular, en Argentina, las restricciones presupuestarias que se sostienen e incrementan en el tiempo, exigen, cada vez más, un uso consciente y responsable de los recursos. De igual forma, la investigación científica se ve afectada por esta situación, mientras intenta sostener las actividades que la convocan manteniendo el trabajo y la calidad de sus resultados.

El presente número incluye, además de los artículos que desarrollan algunos de estos temas, un dossier temático especial sobre “Trayectorias estudiantiles universitarias y democratización de la educación superior”, presentado por Pablo Daniel García, en el cual se reúnen seis artículos sobre la temática.

Forman también parte de este número las reseñas de dos libros. La primera corresponde a “Las políticas universitarias y su financiamiento en perspectiva histórica: de las dictaduras a la democracia (Período 1966-2023) de Juan Ignacio Doberti (Universidad Nacional de La Matanza, 2024), reseñado por Gabriela Gabay. La segunda corresponde a “La colonización de lo público. Privatización de la universidad en América Latina y el Caribe” de Daniela Atairo, Lucía Trotta y Fernanda Saforcada (IEC-CONADU, 2025), a cargo de Víctor Orellana Calderón.

Además, en la sección Reseñas de encuentros contamos con la crónica del X Encuentro Nacional y VII Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación", realizado este año en la UNTREF, escrita por Lucía Trotta.

Damos inicio a este número con el artículo de Hugo Roger Paz, “Transiciones tecnológicas y límites de la inferencia en educación superior: deriva semántica de métricas, sesgos de atribución y arquitectura de medición resiliente”, en el que analiza cómo las transiciones tecnológicas, en relación a la digitalización, la virtualización

y la Inteligencia Artificial generativa, fragilizan la validez interpretativa de los indicadores académicos en la educación superior. El autor explica que los indicadores pueden conservar su validez estadística mientras cambian su significado, debido a que los actores adaptan sus estrategias al nuevo entorno. Así, fenómenos como el ausentismo a exámenes o caídas en la aprobación pueden interpretarse como declive académico o desinterés, cuando en realidad responden a una gestión racional del riesgo y del tiempo. Finalmente, propone criterios de monitoreo institucional para auditar estos cambios y evitar decisiones basadas en lecturas erróneas.

En segundo lugar, se presenta el artículo "Alineación curricular con objetivos de desarrollo sostenible y agenda 2030 en ingeniería civil en América Latina", de Gabriel Jesús Montúfar Chiriboga. El autor propone una revisión sistemática que se basa en PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Para ello, revisa 28 estudios publicados entre 2015 y 2025, donde analiza cómo se alinean los planes de estudio de ingeniería civil en América Latina con la Agenda 2030 y los ODS. Los resultados indican que predomina una transversalización curricular, dada por asignaturas específicas y proyectos integradores, que priorizan los ODS 4, 9, 11 y 13, los cuales están vinculados a infraestructura, ciudades, educación y clima. Sin embargo, persisten fuertes brechas en dimensiones sociales como el género, la reducción de desigualdades y las alianzas, en relación con los ODS 5, 10 y 17. Se concluye que la integración avanza de manera parcial y desigual, por lo que consolidarla exige políticas de acreditación, mayor formación docente y evaluación explícita de competencias socioambientales y éticas.

En tercer lugar, Flavia Arrigoni presenta "Internacionalización de la Educación Superior: experiencia de becarios y becarias provenientes de América Latina y el Caribe en España". El estudio analiza la experiencia de movilidad de 29 profesionales y docentes latinoamericanos becados para cursar posgrados o estancias en España. Predomina un perfil de mujeres jóvenes, solteras y vinculadas a áreas STEM o a la docencia, apoyadas mayoritariamente por la Fundación Carolina. La estancia presentó retos personales de adaptación cultural y exigencias profesionales ligadas a la innovación digital y la validación científica. Finalmente, la investigación concluye que este flujo promueve la circulación de conocimientos y el desarrollo regional, aunque parte de los antiguos becarios reside actualmente fuera de su país de origen.

Seguidamente, los autores Víctor Montoya y Lía Varela presentan su artículo titulado "Incorporar las políticas lingüísticas al estudio de la internacionalización de la educación superior. Contribución a partir del análisis del programa argentino de formación y certificación en lenguas extranjeras (2022-2023)". El trabajo sostiene que las políticas lingüísticas son una dimensión política e interdisciplinar clave, pero históricamente relegada dentro de la internacionalización de la educación superior. Para analizar esta relación, más allá de la enseñanza técnica o del predominio del inglés, el texto presenta un marco conceptual que articula aportes de la lingüística, la educación y las ciencias políticas. A partir de este enfoque, examina la génesis y el diseño del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE) implementado en Argentina entre 2022 y 2023. Finalmente, destaca cómo esta iniciativa pública masiva articuló a más de cien instituciones para democratizar el aprendizaje de idiomas entre becarios universitarios bajo un modelo de inclusión lingüística y de equidad.

Damos continuidad al tema de inclusión con el artículo de Lorena Nin Díaz, "Políticas de inclusión y financiamiento educativo en la educación superior: el caso del Fondo de Solidaridad en Uruguay (2013-2023). El estudio analiza el funcionamiento e impacto del Fondo de Solidaridad (FDS) de Uruguay entre 2013 y 2023, éste es un mecanismo de financiamiento basado en aportes obligatorios de los egresados para otorgar becas a estudiantes vulnerables de la educación terciaria pública. A partir de un análisis cuantitativo, se examina el instrumento en el marco de los debates sobre gratuidad, costos compartidos y equidad educativa. Los resultados evidencian que las becas se concentran mayoritariamente en estudiantes de la Universidad de la República (Udelar), aunque muestran un sostenido proceso de descentralización hacia el interior del país, impulsado por la expansión regional de Udelar y UTEC. De este modo, el Fondo se consolida como una herramienta clave de solidaridad intergeneracional que atenúa desigualdades territoriales y favorece a los jóvenes de primera generación universitaria.

El texto de Cecilia Garibaldi “Más allá del acceso: tensiones institucionales ante la expansión de la enseñanza en cárceles. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Uruguay”, analiza el crecimiento reciente de la enseñanza universitaria en cárceles a partir de la experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) de la Universidad de la República (Uruguay). Dicho artículo considera especialmente las tensiones y desafíos que presenta la expansión de las propuestas educativas dentro del sistema penitenciario. A su vez, sostiene que esta expansión es impulsada por la virtualidad y motivada en gran medida por la redención de pena, situación que obligó a la institución a aplicar normativas ad hoc ante la falta de planificación central y recursos específicos. Evaluando la propuesta bajo criterios de calidad educativa en contextos de encierro, se evidencian dificultades de acceso en el interior del país y la escasez de equipos docentes dedicados. El estudio concluye en la urgencia de trascender los esfuerzos aislados para consolidar una política universitaria integral y transversal, a la vez que intenta realizar un aporte a la discusión y diseño de lineamientos universitarios para el desarrollo de la enseñanza superior en privación de libertad.

El artículo “Oficio docente en dos carreras de una universidad pública argentina” de Juan Pablo Lovey, nos presenta un estudio que compara el oficio docente y la apropiación de tecnologías digitales en dos carreras que ofrecen una perspectiva diferente, como Medicina y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), a los efectos de comprender cuál es el impacto en la permanencia estudiantil. A partir de una encuesta mixta aplicada a 48 docentes, los resultados muestran una alta valoración del vínculo pedagógico y el diálogo en ambas carreras, factores clave para sostener las trayectorias en los primeros años. Sin embargo, el trabajo cotidiano enfrenta fuertes limitaciones estructurales, como las deficiencias en la infraestructura tecnológica, la sobrecarga laboral y la escasa formación tecnopedagógica de los profesores, lo que deriva en una baja adopción de inteligencia artificial y evaluaciones digitales. Por otra parte, se evidencia que, mientras Ciencias de la Educación prioriza evaluaciones colaborativas y el uso activo del campus virtual, Medicina recurre a exámenes estandarizados para gestionar la masividad de su matrícula. Se observa que la transformación digital requiere no sólo acceso a la tecnología sino también profesores con formación pedagógica específica y acceso a espacios colaborativos.

Continuamos con el trabajo de los autores Ramona Morales Rivé, Claudia Cáceres González y Matías Denis, “Formación y experiencia investigativa de directores de Trabajo Final de Grado (TFG) y su relación con la tutorización e interés por la investigación”. El artículo evalúa la relación entre la experiencia en investigación de los directores de Trabajo Final de Grado (TFG) y la percepción sobre el proceso de tutorización en la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay, durante 2024. Mediante encuestas a docentes y egresados de seis carreras, los resultados evidencian que las áreas con tutores más activos en investigación y con formación temprana obtienen valoraciones más favorables, como ocurre en carreras correspondientes a las áreas de Informática y Ciencias Ambientales. Mientras que, en carreras de áreas de Electrónica y Alimentos, donde la formación en investigación es tardía y con menor producción científica y capacitación docente, surgen dificultades sobre el seguimiento, la planificación y la orientación profesional. Además, si bien ambos grupos valoran positivamente la empatía y la comunicación del tutor, la experiencia activa en investigación y la formación continua del docente aportan al desarrollo y calidad de las tesis.

El artículo “Análisis y propuesta de clasificación de las consignas en las guías de Biología del ingreso universitario como mediadoras del aprendizaje en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis” que presentan Andrea Celeste Isaguirre, Mario Franco Moyano y María Angélica Gil analiza las consignas de las guías didácticas del módulo de ingreso de Biología, acotado a la unidad de compuestos químicos entre 2013 y 2023. Mediante un análisis documental diacrónico sobre el tema "Compuestos Químicos de la materia viva", se clasifican las actividades según las operaciones cognitivas demandadas: reproducción, comprensión y elaboración/opinión. Los resultados evidencian que, pese al aumento en el número total de actividades, predominan de forma sostenida las consignas de reproducción memorística por sobre las de integración y pensamiento crítico. De tal forma, considera la necesidad de reformular estos enunciados

mediadores para promover una apropiación significativa del conocimiento científico, y así facilitar la transición de los ingresantes hacia la vida universitaria.

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

Los saludamos muy afectuosamente y esperamos encontrarnos nuevamente en el próximo número RAES #34.

Equipo Editorial RAES, noviembre de 2026

RAES
Revista Argentina de Educación Superior

Artículos

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Transiciones tecnológicas y límites de la inferencia en educación superior: deriva semántica de métricas, sesgos de atribución y arquitectura de medición resiliente.

Technological Transitions and the Limits of Inference in Higher Education: Semantic Drift of Metrics, Attribution Biases, and a Resilient Measurement Architecture.

Por Hugo Roger PAZ[1]

Roger Paz, H. (2026). Transiciones tecnológicas y límites de la inferencia en educación superior: deriva semántica de métricas, sesgos de atribución y arquitectura de medición resiliente. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 13-31.

Resumen

En educación superior, los indicadores cuantitativos de desempeño académico sustentan decisiones de política institucional, asignación de recursos y evaluación de calidad. Su validez inferencial, sin embargo, se vuelve frágil durante transiciones tecnológicas que reconfiguran reglas, incentivos, restricciones y prácticas (por ejemplo, virtualización acelerada, digitalización de procesos, cambios en modalidades de evaluación y en sistemas de registro).

Este artículo analiza un problema recurrente: inferencias estadísticamente "correctas" pueden resultar sistemáticamente engañosas cuando cambia el proceso que genera los datos, aun si la fórmula del indicador permanece constante. Integrando teoría de sistemas adaptativos complejos, sociología de la cuantificación y teoría de la medición, se describen patrones típicos de inestabilidad inferencial bajo transición: cambios de nivel, quiebres de tendencia, heterogeneidad creciente entre cohortes y segmentos, sustitución de esfuerzo y deriva semántica de métricas aparentemente estables.

Como contribución aplicada, se propone una arquitectura mínima de medición resiliente basada en contrato de medición, chequeos de invariancia, panel complementario de indicadores, detección de cambios de régimen, triangulación de fuentes y gobernanza de métricas. El objetivo es reducir errores de diagnóstico, distinguir cambios reales de aprendizaje de artefactos inducidos por transición y orientar evaluaciones más robustas, transparentes y socialmente responsables.

Palabras Clave educación superior / indicadores de desempeño / medición educativa / deriva semántica / analítica del aprendizaje.

[1] Universidad Nacional de Tucumán, Argentina/ hpaz@herrera.unt.edu.ar / http://orcid.org/0000-0002-6291-2545

Abstract

In higher education, quantitative performance indicators underpin institutional policy decisions, resource allocation, and quality evaluation. Their inferential validity, however, becomes fragile during technological transitions that reconfigure rules, incentives, constraints, and practices (e.g., rapid virtualisation, digitalisation of processes, shifts in assessment modalities, and changes in record-keeping systems).

This paper analyses a recurrent problem: statistically "correct" inferences may become systematically misleading when the data-generating process changes, even if the indicator's formula remains unchanged. By integrating complex adaptive systems theory, the sociology of quantification, and measurement theory, the paper describes typical patterns of inferential instability under transition: level shifts, trend breaks, increasing heterogeneity across cohorts and segments, effort substitution, and semantic drift in seemingly stable metrics. As an applied contribution, the paper proposes a minimal resilient measurement architecture based on a measurement contract, invariance checks, a complementary indicator panel, regime-shift detection, triangulation of sources, and metric governance. The goal is to reduce diagnostic errors, distinguish genuine learning changes from transition-induced artefacts, and support more robust, transparent, and socially responsible evaluation.

Key words higher education / performance indicators / educational measurement / semantic drift / learning analytics.

Planteamiento del problema o tema objeto de estudio

Medir para decidir: la racionalidad de las métricas y su fragilidad

Lejos de ser un ejercicio metodológico aislado, la medición en la educación superior actual funciona como una infraestructura esencial para el gobierno del sistema. El uso de indicadores de rendimiento, regularidad, no presentación y analíticas de aprendizaje permite a las instituciones asignar presupuestos, rediseñar planes de estudio y evaluar el impacto de sus políticas de calidad. Esa racionalidad es comprensible: los sistemas universitarios son grandes, costosos, políticamente sensibles y temporalmente largos; sin medición, se depende de juicios ad hoc. También obliga a preguntarse qué dimensiones de la educación se están privilegiando cuando una institución gobierna a través de números (Biesta, 2010).

El problema es que esa medición suele tratarse como si fuera un termómetro: si sube o baja, "algo real" sube o baja. En sistemas sociales, sin embargo, los indicadores no son termómetros: son parte del sistema. Una vez que una métrica entra en el circuito de decisiones, cambia incentivos, cambia conductas, cambia estrategias, y por lo tanto cambia su propio significado. Esta es la intuición compartida por la Ley de Goodhart y el principio de Campbell: cuando un indicador se convierte en objetivo, tiende a degradarse como medida del constructo que pretendía capturar. En educación superior, ese riesgo se amplifica porque la vigilancia métrica es densa, los incentivos son múltiples y los actores (estudiantes, cátedras, gestión) son adaptativos.

Qué se entiende por transición tecnológica (y por qué importa)

Este trabajo se centra en un tipo de perturbación que altera el "régimen" del sistema: la transición tecnológica asociada a plataformas digitales, conectividad ubicua y mediación algorítmica (LMS, repositorios, buscadores, IA generativa, evaluación online, comunicación asíncrona). No se asume determinismo tecnológico ni un vínculo causal simple del tipo "apareció X → cayó Y". La tecnología no opera como una fuerza única que empuja resultados; opera reconfigurando la **estructura de oportunidades**: reduce costes marginales de acceso a información, habilita nuevas secuencias y ritmos de estudio, introduce mecanismos alternativos de señalización del esfuerzo y del aprendizaje, y permite nuevas formas de coordinación (o evasión) de reglas.

Desde una perspectiva de sistemas adaptativos complejos, estos cambios se parecen más a un choque estructural exógeno que modifica condiciones de contorno (costes, tiempos, opciones disponibles) que a una reforma interna del currículo. Los agentes siguen orientados a objetivos, siguen adaptándose, pero lo hacen en un ambiente distinto. Y cuando cambia el ambiente, cambia el mapa de estrategias plausibles. En consecuencia, un mismo indicador puede estar midiendo "otra cosa" sin que el modelo estadístico haya cometido ningún error. Leído desde enfoques complejistas del currículo, esto implica que la relación entre reglas, enseñanza, evaluación y aprendizaje deja de ser lineal y pasa a depender de interacciones emergentes y no totalmente controlables (Gough, 2013; Osberg & Biesta, 2010).

La paradoja central: inferencias "correctas" que se vuelven engañosas

La investigación educativa ha elevado notablemente sus estándares analíticos: diseños longitudinales, inferencia causal (cuando se puede), control de confusores, modelos jerárquicos, verificación de robustez, cuantificación de incertidumbre. Muchas inferencias, en términos técnicos, son correctas.

La paradoja es que **la exactitud estadística no garantiza la validez sustantiva**. En múltiples contextos universitarios aparecen patrones empíricamente robustos (descensos de aprobación, aumentos de no participación en evaluaciones, cambios de pendiente en la progresión, reconfiguración de la varianza entre cohortes) que se interpretan de manera casi automática como deterioro de capacidades estudiantiles, caída de estándares o fracaso institucional. Esas interpretaciones suelen persistir incluso cuando no se observa una degradación proporcional en la estructura curricular, en los recursos docentes o en el perfil de ingreso.

Este artículo sostiene que una parte relevante de esas lecturas no se explica principalmente por “malos datos” o “modelos débiles”, sino por un fenómeno más incómodo: **inestabilidad inferencial**. En sistemas sociales adaptativos, la relación entre indicadores observables y constructos subyacentes (aprendizaje, compromiso, esfuerzo, dificultad efectiva, calidad) puede desacoplarse cuando el sistema atraviesa un cambio de régimen. Bajo transición tecnológica, las métricas pueden conservar su coherencia interna (seguir “funcionando” estadísticamente) mientras pierden su significado externo: lo que antes implicaba “bajo aprendizaje” puede ahora implicar “nueva estrategia”; lo que antes era “falta de esfuerzo” puede convertirse en “sustitución eficiente de esfuerzo”; lo que antes era “riesgo” puede ser “optimización racional del tiempo”.

En términos de teoría social, esto equivale a decir que la medición está atravesada por **reflexividad**: los actores aprenden, responden y ajustan su conducta al entorno métrico y tecnológico. En términos de economía política de la educación, es una versión operacional de la Crítica de Lucas: los parámetros conductuales que vinculan una política con un resultado cambian cuando la política (o el entorno) cambia. En términos de complejidad, el sistema cambia su atractor: se estabiliza en otra configuración de comportamientos agregados, y las series temporales capturan ese desplazamiento. El error, entonces, no es de cálculo; es de **semántica**.

Relevancia práctica: por qué no es un asunto “técnico”

Este problema no es un detalle filosófico para el final del manuscrito. Es un riesgo práctico de alto impacto porque las métricas gobiernan decisiones reales: cupos, asignación de tutorías, reformas de cátedra, cambios reglamentarios, acreditación, financiamiento, legitimidad institucional. Una interpretación sustantiva errónea puede producir dos daños simultáneos:

1. Daño distributivo: intervenciones “bien intencionadas” que terminan castigando a grupos específicos (por ejemplo, cohortes que adoptan estrategias nuevas de estudio o de rendición bajo ambientes digitales), o que trasladan costos a quienes ya operan con menor margen de maniobra.

2. Daño epistémico y de confianza: cuando la institución interpreta como “declive” lo que en realidad es cambio de estrategia bajo nuevas condiciones, se erosiona la credibilidad de la evaluación, se genera conflicto normativo, y se alimentan respuestas adaptativas defensivas (más optimización, más simulación, menos cooperación).

Por eso, tratar el asunto como un ajuste “técnico” (mejorar un modelo, agregar covariables, “tunear” umbrales) suele ser insuficiente. El núcleo del problema es estructural: cómo se sostiene la validez de la medición cuando el sistema cambia de régimen. En otras palabras: la pregunta no es solo “qué dicen los datos”, sino “qué están diciendo ahora los mismos datos en un mundo distinto”.

Objetivo y contribución del artículo

El objetivo general es construir un marco interpretativo, desde sociología de la medición y teoría de sistemas adaptativos complejos, para explicar por qué pueden observarse patrones longitudinales estadísticamente sólidos que, bajo transición tecnológica, inducen interpretaciones sustantivas equivocadas.

De manera específica, este artículo:

- (i) caracteriza el fenómeno de **deriva semántica** de indicadores educativos bajo cambio de régimen, distinguiendo validez interna de significado externo;

- (ii) identifica firmas típicas de inestabilidad inferencial observables en series longitudinales (cambios de nivel, quiebres de tendencia, reconfiguración de varianza y heterogeneidad entre cohortes) y discute su interpretación plausible bajo adaptación estratégica;

- (iii) propone un conjunto mínimo de criterios para una medición "resiliente a régimen" en contextos universitarios, orientada a reducir el salto ilegítimo desde regularidades empíricas hacia narrativas de declive o déficit.

La contribución principal es conceptual y aplicada: no se discute la necesidad de medir, sino la necesidad de medir con conciencia de régimen. El argumento final es simple y antipático (por eso sirve): en universidades sometidas a transiciones tecnológicas, la inferencia correcta puede ser necesaria y aun así no ser suficiente. La solución no es medir menos, sino medir mejor: con humildad inferencial, trazabilidad de supuestos y mecanismos explícitos para detectar cuándo una métrica dejó de significar lo que creíamos que significaba. A diferencia de trabajos que discuten por separado auditoría, analítica del aprendizaje o IA generativa, este artículo formaliza el mecanismo que enlaza cambio de régimen, reactividad y deriva semántica, y lo traduce en un diseño mínimo de medición institucional.

Antecedentes y fundamentación teórica

Gobernanza por números: cuantificación, auditoría y efectos organizacionales

La expansión de métricas en educación superior no es un fenómeno puramente técnico, sino un cambio en el modo de gobierno institucional. En la medida en que los indicadores se incorporan a la gestión, la acreditación y la asignación de recursos, pasan de "describir" a organizar decisiones, estabilizar categorías y producir comparabilidad entre programas, cohortes y unidades académicas. En este sentido, la cuantificación funciona como una infraestructura socio-técnica: define qué se considera desempeño, riesgo o calidad y, por lo tanto, orienta conductas y prioridades (Espeland & Stevens, 2008). En este sentido, la expansión de tableros, rankings y rutinas de rendición de cuentas puede leerse también como una profundización de lo que Muller (2018) denominó la tiranía de las métricas.

Esta lógica se refuerza en contextos de auditoría y rendición de cuentas. Los procesos de verificación tienden a favorecer aquello que puede registrarse y reportarse con facilidad, promoviendo dinámicas de cumplimiento formal y desplazamiento de fines: se optimiza lo medible aunque ello no represente necesariamente lo más relevante (Power, 1997). En educación superior, esto puede traducirse en un gobierno por tableros donde se confunde estabilidad numérica con estabilidad sustantiva.

Desde una perspectiva de sistemas adaptativos complejos, el punto crítico es que los indicadores no son externos al sistema universitario. Al entrar en circuitos de decisión, se integran en bucles de retroalimentación: medición → interpretación → decisión → adaptación → nueva medición. En ese marco, es esperable que la conducta agregada cambie no solo por transformaciones "reales" del aprendizaje, sino por cambios en incentivos, reglas y posibilidades técnicas. Por ello, las métricas deben tratarse como artefactos sociales y organizacionales: útiles, pero susceptibles de producir efectos secundarios y de cambiar su significado cuando cambia el régimen de funcionamiento. Esta problemática se ha vuelto más visible con la rápida institucionalización de lineamientos sobre IA generativa, recursos universitarios de uso de ChatGPT y formas emergentes de gobernanza algorítmica, que hacen explícita la dimensión político-organizacional de la infraestructura de datos (Wang et al., 2024; Yan et al., 2024; McConvey & Guha, 2024).

Reactividad del indicador bajo presión decisional (principio Goodhart–Campbell)

Un antecedente clave para entender la fragilidad interpretativa de las métricas es el principio de **reactividad del indicador**: cuando una medida se utiliza intensamente para gobernar decisiones, se vuelve endógena, porque los actores ajustan su conducta a la forma en que serán evaluados. Este principio integra dos advertencias clásicas: cuando un indicador se convierte en objetivo, pierde capacidad para medir el constructo que pretendía representar (Goodhart, 1975); y cuanto más se usa un indicador cuantitativo para decisiones sociales, más tiende a distorsionarse y a distorsionar el proceso que monitorea (Campbell, 1979).

En educación superior, esta reactividad no requiere fraude ni intencionalidad explícita. Puede emerger como adaptación racional frente a incentivos institucionales y restricciones reales: cambios en estrategias de rendición, reordenamiento del tiempo de estudio, selección de asignaturas, o modificaciones docentes en instrumentos y criterios de evaluación. Bajo transición tecnológica, la reactividad tiende a intensificarse porque disminuyen costos de acceso a información y herramientas, aumenta la velocidad de difusión de estrategias, y se amplía el repertorio de sustitución de esfuerzo (por ejemplo, repositorios digitales, automatización parcial e IA generativa). En consecuencia, un mismo valor de un indicador puede corresponder a procesos distintos en regímenes distintos. Esto vuelve riesgoso la interpretación automática de variaciones longitudinales como evidencia directa de "declive" o "mejora" del aprendizaje.

Cambio de régimen e inestabilidad semántica: límites de la comparación longitudinal (Lucas–Meredith)

El núcleo del problema analítico puede expresarse en una conclusión operativa: bajo cambio de régimen, los parámetros conductuales no son constantes y la estabilidad técnica no garantiza estabilidad semántica. Cuando cambian reglas, tecnología o condiciones de contorno, los actores ajustan expectativas y estrategias; por lo tanto, las relaciones que conectan políticas, métricas y resultados pueden reconfigurarse. Esta idea se alinea con la advertencia de que los modelos que describen un régimen pueden perder validez al trasladarse a otro, porque el comportamiento del sistema cambia con el entorno (Lucas, 1976).

En paralelo, la investigación longitudinal presupone algún tipo de invariancia: que el indicador mantiene un vínculo estable con el constructo a través del tiempo. Cuando esa invariancia falla, comparar periodos puede equivaler a comparar entidades distintas. Desde la tradición de invariancia en medición, la conclusión relevante para este estudio es que diferencias observadas entre cohortes o periodos no pueden atribuirse automáticamente a cambios del constructo si cambió el régimen de medición o las condiciones que generan el indicador (Meredith, 1993). En términos prácticos, esto significa que un indicador puede mostrar coherencia estadística —ser estable, modelable, predictivo dentro de un periodo— y aun así haber cambiado de significado por la transformación del contexto socio-técnico.

Esta combinación (reactividad + cambio de régimen) permite conceptualizar la **deriva semántica**: el desplazamiento del significado operativo de un indicador sin modificación formal de su definición. En universidades atravesadas por transiciones tecnológicas, este riesgo es especialmente alto, porque se reconfiguran costos, oportunidades y formas de participación académica. Por ello, el análisis de métricas longitudinales debería incorporar procedimientos explícitos para distinguir cambios en el fenómeno de cambios en el significado de la medición.

Síntesis del marco: por qué una métrica "correcta" puede inducir a error

Integrando los antecedentes, el marco teórico del manuscrito sostiene cuatro premisas:

1. La cuantificación en educación superior funciona como **gobernanza por números**: produce comparabilidad y orienta decisiones, con efectos organizacionales propios (Espeland & Stevens, 2008; Power, 1997).
2. Bajo presión decisional, los indicadores exhiben **reactividad**: los actores se adaptan y el indicador puede degradarse como indicador sustitutivo del constructo (Campbell, 1979; Goodhart, 1975).
3. Las transiciones tecnológicas pueden operar como **cambios de régimen**: modifican el espacio de estrategias disponibles y, por lo tanto, alteran los vínculos entre métricas y resultados (Lucas, 1976).
4. La comparación longitudinal presupone invariancia; cuando esa condición se debilita, la estabilidad técnica no basta: puede existir **inestabilidad semántica** (Meredith, 1993).

Sobre esta base, la tesis del manuscrito se vuelve precisa: en contextos universitarios bajo transición tecnológica, es plausible observar series longitudinales estadísticamente consistentes que, sin embargo, inducen interpretaciones sustantivas erróneas si se aplican categorías del régimen anterior. Esta fundamentación abre paso

a los apartados siguientes, donde se describen señales empíricas compatibles con ruptura inferencial y se propone una arquitectura mínima de medición resiliente para la toma de decisiones institucionales.

Metodología

Enfoque y diseño

Este estudio adopta un **diseño cualitativo-conceptual** con orientación socio-técnica y de sistemas adaptativos. El objetivo no es estimar un efecto causal puntual, sino **formalizar el mecanismo** por el cual, bajo transiciones tecnológicas, indicadores longitudinales pueden conservar consistencia estadística y aun así volverse **semánticamente inestables**. El análisis se estructuró como una síntesis guiada por patrones, combinando **abducción** (proponer la explicación más plausible para regularidades observadas) y **codificación de firmas** (identificación de señales recurrentes compatibles con cambio de régimen) (Timmermans & Tavory, 2012).

Procedimiento analítico (abducción + codificación de firmas)

El trabajo se desarrolló en dos movimientos complementarios:

1. Abducción mecanicista. A partir de antecedentes sobre gobernanza por números, reactividad del indicador y cambio de régimen, se construyó una explicación integrada de por qué puede producirse una brecha entre validez técnica y validez sustantiva de las métricas. La abducción se utilizó para articular el marco conceptual con observaciones empíricas reportadas en la literatura, buscando consistencia con agencia adaptativa y retroalimentación institucional.
2. Codificación de firmas. Sobre la base de reportes longitudinales en educación superior bajo digitalización/virtualización/IA, se identificaron firmas observables compatibles con ruptura inferencial, utilizadas como alertas interpretativas (no como pruebas causales). Estas firmas se consolidaron en una taxonomía de patrones para orientar la discusión y la propuesta aplicada.

La secuencia metodológica (abducción y codificación de firmas) y la correspondencia entre lógica, insumos y productos del análisis se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. Núcleo metodológico: lógica, insumos y productos del análisis

Etapa	Lógica	Insumos principales	Producto
A. Abducción	Explicación más plausible para regularidades bajo transición tecnológica	Literatura de cuantificación y auditoría; reactividad del indicador; cambio de régimen; invariancia/estabilidad semántica	Modelo conceptual de "ruptura inferencial" y deriva semántica
B. Codificación de firmas	Identificación de señales recurrentes en series longitudinales	Estudios/revisiones con resultados longitudinales y discusiones de validez/transferencia	Taxonomía de firmas: (i) cambios de nivel, (ii) quiebres de tendencia, (iii) reconfiguración de varianza/heterogeneidad, (iv) no presentación/ausentismo estratégico, (v) desacople entre indicadores
C. Integración aplicada	Traducir marco + firmas a un mínimo institucional operable	Resultados A+B	Arquitectura mínima de medición resiliente (contrato, bitácora, checks semánticos, trazabilidad y gobernanza interpretativa)

Fuente: elaboración propia.

Criterio de selección de fuentes

También se incorporó literatura reciente sobre IA generativa y gobernanza algorítmica en educación superior para conectar la discusión de cambio de régimen con la capa normativa contemporánea.

Se priorizaron trabajos que: (i) conceptualizan el rol de métricas como instrumentos de gobierno; (ii) discuten reactividad, incentivos o distorsiones asociadas al uso decisional de indicadores; y/o (iii) analizan comparabilidad longitudinal bajo cambios contextuales (digitalización, virtualización, cambios de reglas). Se excluyeron aportes meramente instrumentales (p. ej., modelos predictivos sin discusión de validez interpretativa) o reportes sin trazabilidad metodológica suficiente.

Salida metodológica: qué valida este diseño

Este diseño valida **coherencia mecanicista** y **utilidad operacional**: (i) que la explicación propuesta sea consistente con agencia adaptativa y retroalimentación institucional, y (ii) que las firmas identificadas puedan funcionar como señales prácticas de alerta semántica para evaluación institucional y políticas universitarias. En este sentido, el aporte del estudio es principalmente **conceptual-aplicado**: ofrece un marco y una arquitectura mínima para reducir errores de interpretación bajo cambio de régimen, más que estimaciones de magnitud o causalidad.

Resultados: señales empíricas de ruptura inferencial (versión reformateada)

Enfoque del apartado: "firmas" como alertas de cambio de régimen

Los resultados se presentan como **firmas observables** recurrentes en series longitudinales de educación superior en contextos de transición tecnológica (digitalización, virtualización, cambio de plataformas y, más recientemente, IA generativa). Estas firmas no se interpretan como pruebas causales de deterioro o mejora, sino como **señales de posible ruptura inferencial**: situaciones en las que el indicador puede seguir siendo estadísticamente coherente, pero haber cambiado su significado operativo por reactividad, adaptación estratégica y cambio de régimen (Campbell, 1979; Espeland & Stevens, 2008; Lucas, 1976; Power, 1997).

Síntesis de patrones (P1–P4): firmas observables, mecanismos de deriva y chequeos mínimos

Las series longitudinales en educación superior bajo transición tecnológica suelen exhibir **cuatro firmas** cuya utilidad principal no es "demostrar" declive o mejora, sino **activar una alerta interpretativa**: revisar si el indicador conserva el mismo significado operativo o si está capturando conductas distintas bajo un régimen distinto. En primer lugar, el **cambio de nivel (P1)** aparece como un salto abrupto en aprobación, regularidad o ausentismo, típicamente cercano a un hito institucional (cambio de modalidad, LMS o reglas). Este patrón es compatible con una combinación de **cambio de régimen + reactividad**, donde el mismo indicador comienza a agregarse desde conductas distintas (recalibración del riesgo, modificación de instrumentos o cambio en la composición de quienes rinden). El chequeo mínimo recomendado es verificar la **alineación temporal** con la bitácora de régimen y evaluar si se alteran **relaciones históricas** entre indicadores (por ejemplo, asistencia↔aprobación o parciales↔finales).

En segundo lugar, el **quiebre de tendencia (P2)** se expresa como un cambio de pendiente: procesos que mejoraban se estancan o se revierten (o viceversa). En sistemas adaptativos, esto es compatible con el **aprendizaje del sistema**, donde los actores adoptan gradualmente nuevas estrategias, ajustan expectativas y desplazan cuellos de botella. El chequeo mínimo consiste en comparar pendientes entre **materias núcleo y periféricas** y monitorear si simultáneamente crece la **heterogeneidad** (aumento de varianza), lo que suele acompañar la diversificación estratégica.

En tercer lugar, la **reconfiguración de varianza/heterogeneidad (P3)** se observa cuando aumenta la dispersión entre cohortes o subpoblaciones. Este patrón es consistente con **diversificación estratégica** en un nuevo espacio de posibilidades y con redistribución de ventajas socio-técnicas (acceso, alfabetización digital, tiempo disponible),

generando sensibilidad diferencial a reglas y plataformas. El control mínimo no debe centrarse en promedios, sino en las **colas** de la distribución, la segmentación por condiciones materiales (trabajo, conectividad) y la comparación entre estabilidad "intra-grupo" versus divergencia "entre-grupos".

Por último, el **desacople entre indicadores (P4)** —cuando relaciones históricas se rompen, por ejemplo, actividad en LMS que deja de predecir aprobación— constituye la señal más directa de posible **deriva semántica**: el indicador puede conservar estabilidad interna pero perder validez externa por reactividad y reconfiguración de prácticas. El chequeo mínimo recomendado es monitorear una **matriz de relaciones** (correlaciones/elasticidades) comparando periodos pre/post régimen y analizar por periodos separados, evitando extrapolar interpretaciones del régimen anterior al nuevo.

En conjunto, estos patrones deben tratarse como **alertas y no veredictos**: si aparecen, la respuesta institucional correcta no es concluir inmediatamente "éxito" o "declive", sino activar revisión de régimen y comprobar si cambió el significado del indicador antes de sostener inferencias sustantivas o decisiones de alto impacto.

No presentación y ausentismo estratégico: el patrón que más se moraliza y menos se entiende

Entre los patrones anteriores, el **no presentación/ausentismo** (inscribirse y no rendir; ausentarse de exámenes; sostener regularidad sin presentarse; postergar intentos) merece un tratamiento separado porque suele ser el punto donde la institución cae más rápido en interpretaciones moralizantes ("falta de compromiso", "desinterés", "baja cultura del esfuerzo"). Desde un enfoque sociológico y de complejidad, esa lectura es frecuentemente pobre, porque confunde conducta observada con disposición moral, e ignora que la decisión de rendir es un **cálculo situado**.

El no presentación como decisión bajo incertidumbre

Presentarse a una instancia evaluativa no es un acto "neutral": tiene costos (tiempo, traslado, estrés, exposición pública), riesgos (reprobar, perder regularidad, consecuencias administrativas) y retornos (avanzar, liberar carga futura). Cuando el entorno cambia —por tecnología, modalidad, reglas, disponibilidad de materiales, existencia de recuperatorios o cambios de instrumentos— cambia el cálculo racional.

En transiciones tecnológicas, tres transformaciones son típicas:

1. Reducción de fricciones y expansión de recursos disponibles. Con plataformas, repositorios y herramientas digitales, la sensación de "puedo preparar mejor después" se vuelve más plausible. Esto puede aumentar postergaciones sin que ello implique menor capacidad.

2. Recalibración del riesgo evaluativo. Cambios en modalidad (online/presencial), en controles (antifraude), en instrumentos (más integradores, menos previsibles), o en reglas (recuperatorios, promoción) pueden modificar la percepción de riesgo. En ese contexto, ausentarse puede ser una estrategia de **evitación racional de pérdidas**: no "quemo un intento" cuando la probabilidad de fallo es alta.

3. Optimización del portafolio académico. Estudiantes con restricciones fuertes (trabajo, familia, conectividad) tienden a asignar esfuerzo donde el retorno percibido es mayor o el riesgo es menor. El no presentación puede ser la huella cuantitativa de esa optimización: el sistema se vuelve más selectivo en qué intentos se ejecutan.

En síntesis: el no presentación es un indicador altamente expuesto a **reactividad del sistema**. Puede aumentar por deterioro real, sí. Pero también puede aumentar por **cambio de estrategia** bajo un régimen nuevo. Por eso es un indicador peligroso para "explicar" y útil para **alertar**.

Mecanismo de deriva: cuando el ausentismo deja de significar lo mismo

El corazón del asunto es semántico: en un régimen, "no rendir" puede significar desconexión; en otro, puede significar gestión de riesgo o reordenamiento temporal. Bajo presión decisional, además, el no presentación puede

volverse endógeno: si la institución sanciona o estigmatiza, los estudiantes ajustan la conducta (p. ej., se inscriben menos, o rinden menos en condiciones subóptimas), y el indicador cambia nuevamente de significado. Este es un caso aplicado del principio Goodhart–Campbell: la métrica se convierte en objetivo y el sistema responde (Campbell, 1979; Goodhart, 1975).

Síntesis de resultados: qué aportan estas firmas

El aporte de esta sección es convertir una intuición frecuente ("los números cambiaron y no sabemos qué significa") en un conjunto de **señales operativas**. Cuando aparecen cambios de nivel, quiebres de tendencia, heterogeneidad creciente o desacoples, la institución debería activar una regla simple: **antes de atribuir declive o éxito, auditar si cambió el régimen y el significado**. En particular, el no presentación debe tratarse como un indicador de alta reactividad: útil para vigilancia interpretativa, pero peligroso como base única de diagnósticos morales o decisiones punitivas.

Discusión (integrada con implicaciones para evaluación institucional, calidad y política universitaria)

Relectura del hallazgo central: el error típico no es de cálculo, sino de interpretación

Las firmas empíricas presentadas (cambios de nivel, quiebres de tendencia, heterogeneidad creciente, desacoples entre indicadores y, en particular, no presentación/ausentismo estratégico) convergen en un punto: bajo transición tecnológica, puede existir una brecha entre **validez técnica** (coherencia estadística del indicador dentro de un periodo) y **validez sustantiva** (estabilidad de significado del indicador como indicador sustitutivo del constructo). En un sistema universitario entendido como sistema adaptativo, la medición ingresa en bucles de retroalimentación y, por lo tanto, modifica conductas; este rasgo hace que el problema dominante sea la **ruptura inferencial**: interpretar con categorías del régimen anterior datos producidos por un régimen nuevo.

La consecuencia metodológica es directa: cuando aparecen firmas compatibles con cambio de régimen, la pregunta institucional relevante deja de ser "¿subió o bajó el indicador?" y pasa a ser "¿sigue significando lo mismo?". Esto no niega la posibilidad de deterioro real; niega el atajo interpretativo.

Mecanismo integrado: reactividad + cambio de régimen (por qué el indicador puede "mentir" sin mentir)

La explicación más parsimoniosa de la ruptura inferencial combina dos mecanismos complementarios:

1. Reactividad del indicador bajo presión decisional (Goodhart–Campbell). Cuando una métrica se utiliza para gobernar decisiones (acreditación, metas, evaluación interna), se vuelve endógena: los actores ajustan conducta a lo que se mide. Esto puede distorsionar el indicador sin necesidad de fraude; basta con adaptación racional y aprendizaje del sistema.
2. Cambio de régimen (Lucas + no-invariancia). Si cambian reglas, tecnología o condiciones de contorno, cambian los parámetros conductuales y el vínculo indicador–constructo puede reconfigurarse. Un modelo o interpretación calibrados en el régimen anterior pueden fallar en el nuevo aunque el indicador permanezca "bien calculado".

Juntos, estos mecanismos explican el patrón más importante observado: la estabilidad numérica o la consistencia del modelo dentro de un periodo no garantizan interpretabilidad longitudinal. Lo que se rompe no es el dato; es el puente semántico.

El caso "no presentación": de variable moralizada a variable estratégica

El no presentación/ausentismo estratégico es el punto donde la institución más rápido se equivoca por un sesgo clásico: convertir una decisión situada en un juicio moral. En transiciones tecnológicas, "no rendir" puede expresar gestión de riesgo, reoptimización de tiempos o ajuste al nuevo costo de preparación, más que apatía. Además, el

no presentación es altamente sensible a reglas (recuperatorios, regularidad, promoción) y, por lo tanto, su interpretación requiere contexto.

Este resultado tiene una implicación inmediata: políticas punitivas o basadas en estigmatización tienden a empeorar el fenómeno, porque activan adaptación defensiva. Si se pretende intervenir, debe hacerse sobre el mecanismo (costos, reglas, señales de preparación, acceso a apoyo académico) y no sobre el síntoma moralizado.

Evaluación institucional: pasar de auditoría numérica a auditoría interpretativa

Si el riesgo central es la ruptura inferencial, la evaluación institucional necesita incorporar un componente explícito de **auditoría interpretativa**. Tres ajustes mínimos se desprenden del marco:

- Bitácora de régimen como insumo obligatorio. Toda lectura longitudinal debería estar acompañada por un registro de cambios relevantes (modalidad, plataforma, reglas, instrumentos). Sin esta bitácora, la institución interpreta tendencias como si el mundo no hubiera cambiado.
- Chequeos relacionales y de heterogeneidad, no solo promedios. La señal más informativa no es una tasa aislada, sino el desacople: cuando relaciones históricas entre indicadores se rompen. Asimismo, la reconfiguración de varianza suele revelar adaptación diferencial y brechas socio-técnicas que los promedios ocultan.
- Etiquetado de confiabilidad del indicador (alta/media/baja confiabilidad). Cuando un indicador muestra señales de inestabilidad semántica, debe limitarse su uso decisional y exigir triangulación. Esto reduce el riesgo de políticas basadas en un solo indicador de desempeño y, por ende, reduce Goodhart.

Este punto es crucial para “calidad”: sin esta capa interpretativa, la institución puede exhibir tableros sofisticados y, sin embargo, operar con una epistemología frágil.

Calidad: redefinición operativa bajo transición tecnológica

La calidad no debería evaluarse únicamente por niveles de rendimiento o tasas agregadas, porque esas métricas pueden volverse reactivas. Bajo transición tecnológica, una definición operativa más robusta es: **calidad como capacidad institucional de gobernar con evidencia interpretada bajo conciencia de régimen**.

Esto implica que la calidad incluye, como propiedad del sistema, la existencia de:

- contratos de medición (qué mide cada indicador y bajo qué supuestos),
- trazabilidad de datos/definiciones,
- mecanismos de auditoría interpretativa y triangulación,
- separación entre métricas de diagnóstico y métricas de incentivo.

En otras palabras: no solo importa “qué números dan”, sino si el sistema es capaz de saber cuándo esos números dejaron de significar lo que creía.

Política universitaria: incentivos, equidad y riesgo de daño distributivo

En educación superior, las métricas se convierten rápidamente en política, aun cuando se presenten como “técnicas”. Cuando el significado del indicador es inestable, el riesgo principal no es el error académico: es el **daño distributivo**. Tres implicaciones se derivan de los resultados:

1. Evitar políticas basadas en moralización del rendimiento. Si el sistema cambió el espacio de estrategias, sancionar conductas sin comprender el mecanismo puede incrementar abandono y desigualdad.

2. Reconocer la brecha socio-técnica como componente estructural. La transición tecnológica redistribuye ventajas: acceso, alfabetización digital, tiempo, conectividad. Si la institución interpreta divergencias como "falla individual", interviene tarde y de forma regresiva.

3. Separar métricas para incentivo de métricas para diagnóstico. Una institución que incentiva con un indicador de desempeño dominante acelera Goodhart. Políticas basadas en un conjunto pequeño de indicadores complementarios, con auditoría interpretativa, reducen distorsión y preservan capacidad de medición.

Estas implicaciones son especialmente relevantes para acreditación y rendición de cuentas: la comparabilidad inter-temporal debe tratarse como hipótesis (dependiente del régimen), no como derecho natural del indicador.

Síntesis operativa: reglas de decisión bajo incertidumbre semántica

A partir de los mecanismos y de las firmas empíricas, se derivan reglas prácticas que pueden integrarse a la gobernanza institucional:

- Regla 1: si hay quiebre de régimen, se suspende la atribución automática. Antes de afirmar declive o mejora, se revisa bitácora y se ejecutan chequeos relacionales.
- Regla 2: un indicador sin satélites es un indicador peligroso. Todo indicador crítico debe tener indicadores satélite cuya relación histórica sea monitoreada.
- Regla 3: decisiones punitivas requieren evidencia triangulada. Si el indicador está "amarillo/rojo", se prohíbe usarlo como base única para sanciones o reformas abruptas.
- Regla 4: mirar heterogeneidad antes que promedios. En sistemas adaptativos, la estructura de varianza es información, no ruido.

Estas reglas no requieren grandes presupuestos: requieren disciplina institucional y un estándar epistemológico más alto. La proliferación reciente de políticas universitarias sobre IA generativa refuerza esta exigencia: la institución no sólo debe producir métricas, sino también gobernar sus condiciones de uso e interpretación (Wang et al., 2024).

Arquitectura mínima de medición resiliente: propuesta aplicada

Propósito y alcance: de "tablero" a "sistema de medición"

La discusión previa conduce a una consecuencia práctica: si la transición tecnológica puede producir **deriva semántica** e **inestabilidad inferencial**, entonces una universidad que toma decisiones con métricas necesita algo más robusto que un tablero de indicadores. Necesita una **arquitectura mínima de medición resiliente**: un conjunto acotado de componentes, rutinas y controles que reduzcan el riesgo de interpretar con categorías del régimen anterior.

La propuesta aquí no intenta construir una plataforma completa ni prescribir un modelo único. Su objetivo es más austero (y por eso más útil): definir el **mínimo viable** para que una institución pueda (i) detectar cambios de régimen, (ii) registrar condiciones de contorno relevantes, (iii) auditar la estabilidad de significado de sus métricas, y (iv) sostener decisiones con trazabilidad de supuestos.

Principios de diseño (los "axiomas" de una medición resiliente)

La arquitectura se apoya en cinco principios:

1. Conciencia de régimen: toda inferencia debe explicitar en qué condiciones fue validada y qué cambios podrían invalidarla (Lucas, 1976).
2. Separación entre validez técnica y validez sustantiva: buen ajuste estadístico no implica significado estable; se requieren chequeos semánticos (Meredith, 1993).
3. Auditoría interpretativa, no solo auditoría numérica: monitorear relaciones entre indicadores y supuestos de interpretación (Espeland & Stevens, 2008; Power, 1997).
4. Diseño anti-Goodhart: minimizar incentivos perversos evitando un único indicador "rey" y privilegiando conjuntos pequeños de señales complementarias (Campbell, 1979; Goodhart, 1975).
5. Trazabilidad y reversibilidad: las decisiones basadas en métricas deben dejar un rastro reproducible de datos, supuestos, versiones y contexto; y permitir revisión posterior.

Componentes mínimos de la arquitectura (qué debe existir sí o sí)

La Figura 1 resume los componentes mínimos y el flujo de decisión de esta arquitectura.

Figura 1. Arquitectura mínima de medición resiliente y flujo básico de decisión.

Contrato de medición	**Bitácora de régimen**	**Datos versionados**
↓	↓	↓
Checks semánticos	**Triangulación mínima**	**Gobernanza interpretativa**
↓	↓	↓
Clasificación (verde / amarillo / rojo)		
→ decisión con trazabilidad y confiabilidad		

Fuente: elaboración propia.

Nota. La arquitectura combina contrato de medición, registro de cambios de régimen, trazabilidad de datos, chequeos semánticos y triangulación para limitar inferencias inválidas bajo transición tecnológica.

Contrato de medición

Documento breve, versionado, que define para cada indicador clave:

- Constructo: qué intenta representar (p. ej., progreso, dominio conceptual, persistencia, carga).
- Definición operacional: fórmula exacta, población, periodo, reglas de cómputo.
- Supuestos de invariancia: qué se asume estable en el tiempo (reglas de evaluación, modalidad, acceso, tecnologías).
- Usos permitidos y no permitidos: qué decisiones puede respaldar y cuáles serían extrapolación ilegítima.
- Riesgos de gaming y endogeneidad: cómo puede degradarse bajo presión (Goodhart/Campbell).
- Indicadores satélite: métricas que deberían moverse "coherentemente" con el indicador si conserva significado.

Este contrato reduce el problema clásico de las métricas universitarias: definiciones flotantes y usos expandibles sin control.

Bitácora de régimen

Registro sistemático, con fechas y alcance, de cualquier cambio que altere condiciones de contorno:

- cambios de LMS/entornos digitales, conectividad, autenticación, IA institucional;
- cambios reglamentarios (regularidad, promociones, recuperatorios, correlatividades);
- cambios en modalidad (presencial/híbrida/online), calendarios, turnos;
- cambios de instrumentos de evaluación (tipo de examen, banco de ítems, oral/escrito, antifraude);
- cambios organizacionales relevantes (políticas de retención, tutorías, alertas).

Flujo de procesamiento reproducible y "versionado" de datos/indicadores

Para que la medición sea auditable (no solo presentable), la institución debe sostener:

- versionado de conjuntos de datos (fecha de corte, fuente, transformaciones);
- versionado de definiciones (cambios en fórmulas o limpieza);
- registro de calidad (faltantes, duplicados, cambios en codificación);
- trazabilidad de reportes (qué tablero usó qué versión de datos).

Esto no es lujo técnico: es lo mínimo para que una discusión sobre tendencias no termine en "creo que…".

Chequeos de estabilidad semántica

Conjunto pequeño de pruebas rutinarias, automáticas o semi-automáticas, orientadas a detectar desacoples típicos. Tres familias mínimas:

(a) Chequeos relacionales

Monitorean si se rompen correlaciones o elasticidades históricas entre indicadores. Ejemplos:

- actividad/participación ↔ aprobación;
- parciales ↔ finales;
- regularidad ↔ tiempo a rendir;
- asistencia ↔ desempeño (si aplica).

(b) Chequeos de distribución y heterogeneidad

No mirar solo medias: monitorear varianza, colas, y divergencia entre cohortes/subgrupos (Davis & Sumara, 2006).

(c) Chequeos de cambio de régimen

Detección de cambios de nivel y quiebres de tendencia cercanos a hitos de la bitácora. No como "prueba de causa", sino como alerta semántica.

Triangulación mínima de constructos críticos

Para constructos de alto impacto (abandono, progreso, "rendimiento"), se requiere al menos una triangulación acotada:

- combinar un indicador administrativo (p. ej., aprobación) con otro de distinta exposición a gaming (p. ej., desempeño en un instrumento común interno, o consistencia inter-asignaturas);

- cuando sea posible, incorporar una fuente independiente (p. ej., cargas horarias auto-reportadas con validación, o métricas de trayectoria robustas).

La triangulación no busca "capturar la verdad total"; busca reducir la probabilidad de inferencias semánticamente erróneas.

Comité o rutina de gobernanza interpretativa

No basta con analistas. Se necesita un **mecanismo institucional** de revisión:

- periodicidad (mensual/trimestral);
- roles (datos, académicos, gestión);
- protocolo: revisar bitácora → revisar checks semánticos → revisar implicaciones decisionales → documentar conclusión.

Esto encarna la idea de "audit society" pero en versión saludable: auditoría del significado, no solo del número (Power, 1997).

Flujo operativo recomendado (ciclo de decisión resiliente)

La arquitectura se operacionaliza en un ciclo simple:

1. Cálculo: generar indicadores con flujo de procesamiento versionado.
2. Contextualización: consultar bitácora de régimen para el periodo.
3. Chequeo semántico: ejecutar pruebas mínimas (relacionales, distribución, breaks).
4. Clasificación de confiabilidad: etiquetar cada indicador (verde/amarillo/rojo) según estabilidad.
5. Decisión con trazabilidad: si es verde, se usa con confianza; si es amarillo, se usa con cautela y triangulación; si es rojo, se evita como base única y se prioriza análisis cualitativo/mixto.
6. Registro: documentar supuestos, versión de datos, conclusión y decisión.

El punto clave es introducir una salida explícita que hoy suele faltar: "este indicador está en rojo por cambio de régimen; no se usa para atribuir declive".

Diseño anti-Goodhart: cómo reducir presión destructiva sobre métricas

Para minimizar la degradación por Goodhart/Campbell (Campbell, 1979; Goodhart, 1975), la arquitectura recomienda:

- **No** gobernar con un único indicador de desempeño dominante.
- Usar **pequeños conjuntos** (3–7 indicadores) con roles complementarios: progreso, riesgo, equidad, carga, consistencia.
- Separar métricas para **diagnóstico** de métricas para **incentivo**: lo que se usa para premiar/sancionar debe ser distinto de lo que se usa para comprender.
- Introducir **rotación o revisión** anual de indicadores, con evaluación de efectos secundarios.

Indicadores propuestos (ejemplo de "conjunto mínimo" por función)

Sin pretensión de universalidad, un conjunto mínimo puede organizarse por función:

- Progreso: tasa de avance crediticio por cohorte; ritmo de aprobación en tramos del plan.
- Persistencia: retención año a año; reingreso tras abandono temporal.
- Riesgo evaluativo: no presentación/ausentismo a examen; repetición; “cuello de botella” por asignatura.
- Equidad/heterogeneidad: varianza de ritmo de avance; brechas entre subgrupos.
- Consistencia: desacoples entre indicadores satélite (checks relacionales).

La clave no es la lista, sino que cada indicador tenga contrato, bitácora y chequeo semántico.

Limitaciones y condiciones de implementación

Esta arquitectura mínima no elimina incertidumbre ni reemplaza juicio académico. Sus límites:

- Requiere disciplina organizacional: registrar cambios y versionar datos.
- No resuelve por sí misma disputas normativas sobre qué es “calidad”.
- Necesita adaptación local: el contrato de medición depende del régimen institucional y del plan de estudios.

Aun así, su valor es fuerte: reduce la probabilidad de que una institución confunda cambios de régimen con declive, y evita decisiones de alto impacto basadas en métricas semánticamente inestables.

Cierre del apartado: una práctica institucional de humildad inferencial

La arquitectura propuesta institucionaliza una forma de **humildad inferencial**: la inferencia técnica es necesaria, pero sin auditoría del significado puede ser insuficiente. En tiempos de transición tecnológica, medir no es solo calcular; es sostener un sistema de medición que reconozca que el objeto medido aprende y cambia. La alternativa —gobernar con tableros sin conciencia de régimen— incrementa la probabilidad de diagnósticos erróneos con apariencia de precisión.

Conclusiones, limitaciones del estudio y prospectiva

Conclusiones: lo que este trabajo sostiene (y lo que no)

Este manuscrito partió de una paradoja frecuente en educación superior bajo transición tecnológica: series longitudinales estadísticamente consistentes pueden inducir interpretaciones sustantivas erróneas. El argumento central no es que “las métricas no sirvan”, ni que “todo sea relativo”, sino algo más preciso (y más incómodo): en sistemas universitarios entendidos como **sistemas adaptativos complejos**, la medición es parte del sistema; por lo tanto, cuando cambian las condiciones de contorno (plataformas, modalidades, IA, reglas y costos), puede cambiar el significado operativo de los indicadores aunque su cálculo permanezca intacto (Davis & Sumara, 2006; Espeland & Stevens, 2008).

A partir de la literatura sobre cuantificación y auditoría, se sostuvo que los indicadores no solo describen: **gobiernan**. Al introducir comparabilidad y presión decisional, producen performatividad y reactividad, abriendo la puerta a la dinámica Goodhart/Campbell: cuando una medida se convierte en objetivo, se degrada como medida (Campbell, 1979; Goodhart, 1975; Power, 1997). Bajo transición tecnológica, esta dinámica se intensifica por reducción de costos de adaptación y ampliación del repertorio estratégico.

Los “resultados” se presentaron como un conjunto de **firmas observables** compatibles con cambio de régimen: cambios de nivel, quiebres de tendencia, incremento de heterogeneidad, reordenamiento del no presentación/ausentismo, y —como señal transversal más informativa— **desacoples entre indicadores**. La tesis

discutida fue que estas firmas son advertencias de posible **deriva semántica**, donde un indicador mantiene estabilidad técnica pero pierde validez sustantiva.

Sobre esa base, el aporte aplicado del manuscrito fue proponer una **arquitectura mínima de medición resiliente** que permite a una institución introducir "conciencia de régimen" sin requerir mega-proyectos tecnológicos: contrato de medición, bitácora de régimen, flujo de procesamiento versionado, chequeos de estabilidad semántica, triangulación mínima y gobernanza interpretativa. El objetivo de esta arquitectura es reducir el riesgo de políticas y evaluaciones basadas en interpretaciones rígidas del régimen anterior y, con ello, mitigar daño distributivo y erosión de confianza.

En síntesis, el trabajo concluye que:

1. La inferencia correcta es necesaria pero no suficiente cuando el indicador puede cambiar de significado bajo transición tecnológica.
2. El problema principal no es solo estadístico, sino socio-técnico: endogeneidad, reflexividad y cambio de régimen.
3. La calidad institucional debe incluir la madurez del sistema de medición (capacidad de auditar significado), no solo valores agregados.

Limitaciones del estudio

Este estudio presenta limitaciones derivadas de su diseño conceptual y del objetivo propuesto.

(i) No estimación causal ni cuantificación de magnitudes. El manuscrito no estima el tamaño de la deriva semántica ni identifica causalidad única entre transición tecnológica e indicadores. Propone un marco interpretativo y controles mínimos, más que un modelo causal. En consecuencia, su contribución es principalmente conceptual y aplicada (arquitectura), no inferencial en sentido econométrico.

(ii) Evidencia secundaria y heterogeneidad de contextos. Al basarse en literatura secundaria y en patrones reportados en múltiples contextos, la generalización es teórica (por mecanismo) y no estadística. Las firmas identificadas son plausibles y recurrentes, pero requieren validación localizada para cada institución, carrera o periodo (Espeland & Stevens, 2008; Power, 1997).

(iii) Problema de medición de la propia "deriva semántica". Detectar deriva semántica es metodológicamente desafiante: no se observa directamente, sino por señales indirectas (desacoples, quiebres, variación de relaciones). En ausencia de instrumentos independientes o de diseños cuasi-experimentales, la atribución puede ser ambigua (Meredith, 1993).

(iv) Riesgo de sobrerreacción institucional. Un peligro simétrico existe: usar "cambio de régimen" como excusa para deslegitimar toda evidencia longitudinal. Este manuscrito no propone relativismo; propone **criterios de precaución**. La arquitectura mínima busca precisamente evitar el péndulo: ni confianza ciega ni escepticismo total.

Prospectiva: agenda de investigación y desarrollo institucional

La prospectiva se organiza en dos planos: (a) investigación empírica para validar y cuantificar, y (b) desarrollo institucional para gobernar mejor.

Agenda de investigación empírica (validar y medir la ruptura inferencial)

1. Estudios de invariancia de indicadores administrativos por periodos (pre/post). Adaptar enfoques de invariancia al universo administrativo: analizar estabilidad de relaciones, elasticidades y estructura de varianza por régimen (Meredith, 1993).

2. Diseños cuasi-experimentales donde existan cambios exógenos claros. Aprovechar transiciones tecnológicas con fechas definidas (cambio de LMS, políticas de evaluación online) para explorar discontinuidades y sus mecanismos, evitando atribuciones simplistas.

3. Modelos de trayectorias y heterogeneidad (mixtos y de redes). En lugar de promedios, modelar trayectorias, subpoblaciones y transiciones entre estados académicos. En sistemas adaptativos, la heterogeneidad contiene información causal relevante (Davis & Sumara, 2006).

4. Medición de sustitución de esfuerzo y cambio en costos. Diseñar proxies y mediciones para estimar cuánto del cambio en indicadores se explica por cambios en costos de acceso, automatización y reorganización temporal del estudio.

5. Auditorías de Goodhart en educación superior. Estudiar explícitamente cómo metas institucionales alteran indicadores y qué efectos secundarios generan (Campbell, 1979; Goodhart, 1975). Esto permitiría pasar de advertencias generales a "modos de fallo" específicos por institución.

Agenda institucional (construir capacidad de gobierno bajo transición)

1. Estándar mínimo de medición resiliente. Adoptar formalmente contrato de medición, bitácora de régimen y chequeos semánticos como requisito de cualquier tablero de calidad.

2. Separación entre métricas de incentivo y métricas de diagnóstico. Reducir presión destructiva sobre indicadores críticos; diseñar métricas complementarias para evitar Goodhart.

3. Gobernanza interpretativa y trazabilidad. Institucionalizar revisiones periódicas donde se discuta estabilidad de significado antes de tomar decisiones punitivas o reformas estructurales.

4. Capacitación y alfabetización institucional. Formar a equipos de gestión y académicos en lectura de series longitudinales bajo cambio de régimen, evitando extrapolaciones ingenuas (Lucas, 1976).

5. Ética de la medición y protección contra daño distributivo. Incorporar análisis de impacto diferencial por subpoblación como requisito previo de políticas basadas en indicadores.

Cierre: una tesis sobria para un tiempo de cambios acelerados

La universidad atraviesa una aceleración socio-técnica que reconfigura enseñanza, estudio y evaluación. Por eso, en tiempos de transición tecnológica, la pregunta no es sólo qué muestran los indicadores, sino qué significan ahora bajo un régimen distinto. Responderla exige trazabilidad, conciencia de régimen, auditoría interpretativa y humildad inferencial.

Referencias bibliográficas

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm.

Campbell, D. T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning, 2*(1), 67–90. https://doi.org/10.1016/0149-7189(79)90048-X

Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Lawrence Erlbaum Associates.

Espeland, W. N., & Stevens, M. L. (2008). A sociology of quantification. *European Journal of Sociology, 49*(3), 401–436. https://doi.org/10.1017/S0003975609000150

Goodhart, C. A. E. (1975). *Problems of monetary management: The UK experience* (Vol. 1). Reserve Bank of Australia.

Gough, N. (2013). Towards deconstructive nonalignment: A complexivist view of curriculum, teaching and learning. *South African Journal of Higher Education, 27*(5), 1213–1233.

Lucas, R. E., Jr. (1976). Econometric policy evaluation: A critique. *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy, 1*, 19–46. https://doi.org/10.1016/S0167-2231(76)80003-6

McConvey, K., & Guha, S. (2024). "This is not a data problem": Algorithms and power in public higher education in Canada. En *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '24)* (Article 16, pp. 1–14). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3613904.3642451

Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika, 58*(4), 525–543. https://doi.org/10.1007/BF02294825

Muller, J. Z. (2018). *The tyranny of metrics*. Princeton University Press.

Osberg, D., & Biesta, G. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education, 14*(6), 593–607. https://doi.org/10.1080/13603110802530684

Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press.

Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory, 30*(3), 167–186. https://doi.org/10.1177/0735275112457914

Wang, H., Dang, A., Wu, Z., & Mac, S. (2024). Generative AI in higher education: Seeing ChatGPT through universities' policies, resources, and guidelines. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 7*, 100326. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100326

Yan, L., Sha, L., Zhao, L., Li, Y., Martinez-Maldonado, R., Chen, G., Li, X., Jin, Y., & Gašević, D. (2024). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *British Journal of Educational Technology, 55*(1), 90–112. https://doi.org/10.1111/bjet.1337

Fecha de recepción: 07-01-2026

Fecha de aceptación: 08-04-2026

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Alineación curricular con objetivos de desarrollo sostenible y agenda 2030 en ingeniería civil en América Latina.

Curriculum Alignment with Sustainable Development Goals and the 2030 Agenda in Civil Engineering in Latin America.

Por Gabriel Jesús Montúfar Chiriboga[1]

Montúfar Chiriboga, G. J. (2026). Alineación curricular con objetivos de desarrollo sostenible y agenda 2030 en ingeniería civil en América Latina. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 32-44.

Resumen

Esta revisión sistemática analiza la alineación del currículo de ingeniería civil con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 en América Latina. La revisión se justificó por la dispersión de estudios curriculares en la región y se desarrolló con base en PRISMA 2020. Se buscaron publicaciones entre 2015 y noviembre de 2025 en SciELO, Redalyc, Scopus, Web of Science, Google Scholar, Latindex, Dialnet y repositorios institucionales, con descriptores en español, portugués e inglés. Tras eliminar duplicados y aplicar criterios de inclusión, se analizaron 28 documentos. Los resultados muestran una predominancia de estrategias de transversalización curricular, seguida por asignaturas específicas y proyectos integradores. Los ODS más incorporados son el 4, 9, 11 y 13, mientras que persisten brechas en género, desigualdades y alianzas. Se concluye que la integración de los ODS en ingeniería civil avanza en la región, pero todavía de forma parcial y dependiente de liderazgos institucionales y políticas de acreditación.

Palabras Clave desarrollo sostenible / ingeniería civil / planes de estudio / educación superior / América Latina

[1] Universidad de Panamá, Panamá / gabriel.montufar@up.ac.pa / http://orcid.org/0000-0002-6291-2545

Abstract

This systematic review analyzes the alignment of civil engineering curricula with the Sustainable Development Goals (SDGs) and the 2030 Agenda in Latin America. The review was justified by the dispersion of curricular studies across the region and was conducted in accordance with PRISMA 2020. Publications published between 2015 and November 2025 were searched in SciELO, Redalyc, Scopus, Web of Science, Google Scholar, Latindex, Dialnet, and institutional repositories, using descriptors in Spanish, Portuguese, and English. After removing duplicates and applying inclusion criteria, 28 documents were analyzed. The results show a predominance of curricular mainstreaming strategies, followed by specific courses and integrative projects. The SDGs most frequently incorporated are 4, 9, 11, and 13, while gaps persist in gender equality, inequalities, and partnerships. The study concludes that SDG integration in civil engineering is advancing in the region, but it remains partial and strongly dependent on institutional leadership and accreditation policies.

Key words sustainable development / civil engineering / curricula / higher education / Latin America

Introducción

La adopción de la Agenda 2030 redefinió el papel de la educación superior en la formación de capacidades para afrontar problemas sociales, ambientales y económicos de alcance global (United Nations, 2015). En ese marco, la meta 4.7 del ODS 4 plantea que la educación debe promover conocimientos, habilidades y valores orientados al desarrollo sostenible, lo que interpela directamente a las universidades y, en particular, a las carreras con alta incidencia territorial como la ingeniería civil (UNESCO, 2017; Leal Filho et al., 2019). En América Latina, este desafío adquiere especial relevancia por la combinación de desigualdad social, vulnerabilidad climática, expansión urbana y rezagos de infraestructura.

La literatura internacional señala que integrar sostenibilidad en los planes de estudio supone revisar perfiles de egreso, metodologías docentes, evaluación de competencias e interacción con actores externos, y no solo añadir contenidos aislados (Lozano et al., 2015; Verhulst & Lambrechts, 2015; Thürer et al., 2018). En ingeniería, además, se ha destacado la necesidad de articular formación técnica con ética profesional, justicia socioambiental, economía circular e interdisciplinariedad (Kastenhofer et al., 2010; Lazzarini et al., 2018; Rodríguez-Chueca et al., 2020; Mesa & Esparragoza, 2021). Por ello, la discusión sobre flexibilidad curricular y transformación pedagógica resulta central para valorar hasta qué punto los ODS han sido incorporados de manera sustantiva.

En América Latina ya se observan avances, aunque heterogéneos, en educación ambiental, rediseño curricular y uso de proyectos integradores en ingeniería civil (Acosta-Castellanos et al., 2024; Baldi Sevilla & Aguiar Moya, 2025; Cabana et al., 2024). Sin embargo, la evidencia continúa dispersa entre estudios de caso, propuestas institucionales y revisiones parciales, lo que dificulta identificar patrones regionales. En respuesta a ese vacío, este estudio se propuso analizar en qué medida y mediante qué estrategias los programas de ingeniería civil en América Latina se alinean con la Agenda 2030 y los ODS en el periodo 2015-noviembre de 2025.

Metodología

Se realizó una revisión sistemática de la literatura porque este diseño permite sintetizar un campo emergente, identificar patrones recurrentes y explicitar vacíos de investigación cuando la evidencia se encuentra fragmentada entre distintos tipos de publicaciones (Snyder, 2019; Xiao & Watson, 2019). El proceso de búsqueda, selección y reporte siguió PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La pregunta de investigación se estructuró mediante una adaptación del esquema PICO: P = programas de ingeniería civil en universidades de América Latina; I = incorporación o alineación curricular con los ODS y/o la Agenda 2030; C = no aplica; O = estrategias de integración, ODS priorizados, barreras, facilitadores y niveles de alineación. El estudio se centró principalmente en evidencia publicada, pero incorporó además un contraste documental complementario de cinco currículos públicos, con el fin de verificar la presencia visible de componentes de sostenibilidad en programas citados por la literatura revisada.

La búsqueda se desarrolló entre mayo y noviembre de 2025 en SciELO, Redalyc, Scopus, Web of Science, Google Scholar, Latindex, Dialnet y repositorios institucionales. El recorte temporal se fijó entre 2015 y noviembre de 2025 porque coincide con la adopción y primera década de implementación de la Agenda 2030 (United Nations, 2015). Se combinaron descriptores en español, portugués e inglés sobre ingeniería civil, currículo, plan de estudios, perfil de egreso, ODS y Agenda 2030, seleccionados a partir de la terminología dominante en la literatura sobre sostenibilidad curricular (Thürer et al., 2018; Leal Filho et al., 2019). Las bases elegidas permiten cubrir tanto literatura indexada internacionalmente como producción regional iberoamericana. Además, se realizó búsqueda manual en actas del Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería y en las referencias de los estudios incluidos. Se identificaron 612 registros, 428 tras eliminar duplicados, 112 seleccionados por título y resumen, 56 textos completos evaluados y 28 documentos incluidos. La extracción de datos contempló autoría, año, país, tipo de estudio, estrategia de integración, ODS mencionados y nivel de alineación curricular. La calidad metodológica se valoró con una versión adaptada del MMAT y el análisis temático fue realizado de forma

independiente por dos revisores, con acuerdo kappa de 0.92. Como contraste documental complementario, entre el 28 y el 31 de marzo de 2026 se revisaron planes, matrices o descripciones curriculares públicas de cinco programas citados en el corpus: U Fidélitas (Costa Rica), Universidad La Gran Colombia (Colombia), Universidad Católica San Pablo (Perú), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil) y Universidad de La Serena (Chile). En esta muestra se registró la presencia explícita de sostenibilidad o ambiente, formación ética-humanística, proyectos integradores y señales de flexibilidad o actualización curricular.

Resultados

Las características generales de los estudios incluidos

Los 28 documentos analizados muestran una concentración geográfica en Colombia (11), Perú (5), Chile (4), Brasil (3), Costa Rica (2), Ecuador (2) y una revisión regional (1). El 71 % de las publicaciones se concentra entre 2023 y 2025, lo que sugiere una aceleración reciente del tema. Predominan los artículos de revista (22), seguidos de ponencias de congreso (5) y una revisión bibliométrica. Trece estudios son empíricos, nueve propositivos y seis mixtos. El español es el idioma principal, seguido del portugués y un caso en inglés. En general, se trata de una producción todavía joven, heterogénea y con fuerte anclaje institucional.

La mayoría de los trabajos estudia una sola institución, mientras que un grupo menor compara varias universidades o sistemas nacionales. La estrategia de integración más frecuente es la transversalización del currículo, entendida como la incorporación de competencias vinculadas con los ODS en varias asignaturas sin modificar sustancialmente la estructura de créditos (Baldi Sevilla & Aguiar Moya, 2025; Ríos Quiñónez et al., 2025). En segundo lugar aparecen la creación o actualización de asignaturas específicas, como construcción sostenible, gestión ambiental de obras o ética y sostenibilidad en ingeniería. Esta tendencia coincide con lo descrito en la literatura internacional sobre integración gradual de la sostenibilidad en educación superior (Lozano et al., 2015; Thürer et al., 2018).

Los proyectos capstone o integradores aparecen en nueve trabajos y destacan por su orientación aplicada: vinculan problemas reales de comunidades, infraestructuras o territorios con competencias de sostenibilidad (Mouthon Bello et al., 2024; Remolina Millán et al., 2024a, 2024b). También se identifican experiencias en las que la sostenibilidad se articula con acreditación, evaluación de resultados de aprendizaje o cultura institucional (Cabana et al., 2024; Zeni de Sá et al., 2024). En paralelo, algunos estudios centrados en el ODS 4 subrayan que la calidad educativa continúa siendo el principal punto de entrada para justificar la reforma curricular (López-Leyva, 2024; Salcedo Rentería et al., 2022).

Objetivos de Desarrollo Sostenible más incorporados

El ODS 4 es el más mencionado (93 % de los estudios), seguido por los ODS 9 (86 %), 11 (82 %) y 13 (68 %). Estos resultados muestran que la alineación curricular se concentra en dimensiones tradicionalmente cercanas a la ingeniería civil: infraestructura, ciudades, ambiente y resiliencia. El ODS 12 gana presencia por la incorporación de contenidos de producción responsable, materiales reciclables y economía circular, en sintonía con debates más amplios sobre formación ingenieril sostenible (Rodríguez-Chueca et al., 2020; Mesa & Esparragoza, 2021). En cambio, los ODS 5, 10 y 17 mantienen una presencia marginal, lo que sugiere que las dimensiones de género, desigualdad y gobernanza aún no se integran con la misma fuerza que los componentes técnico-ambientales.

Barreras, facilitadores y tendencias futuras

Entre las barreras más citadas figuran la resistencia del profesorado al cambio, la saturación de los planes de estudio, la escasa formación docente en sostenibilidad y la limitada disponibilidad de recursos para rediseñar experiencias formativas (Bustamante, 2024; Lacruhy Enríquez, 2024). Como facilitadores aparecen los sistemas de acreditación que incorporan criterios de sostenibilidad, las redes interuniversitarias y los proyectos con

financiamiento externo. También se observa una tendencia hacia modelos híbridos que combinan transversalización, asignaturas específicas y proyectos reales. Esta combinación es consistente con la literatura sobre cambio curricular en educación superior, que advierte que la transformación sostenible requiere liderazgo institucional, acompañamiento docente y mecanismos de seguimiento (Verhulst & Lambrechts, 2015; Lazzarini et al., 2018).

El contraste directo de la muestra curricular pública confirmó los patrones identificados en la literatura. En U Fidélitas, la carrera se presenta como un plan orientado a liderar proyectos sostenibles con responsabilidad ambiental; en Universidad La Gran Colombia aparecen espacios como Desarrollo Sustentable, Ciudad, Territorio y Medio Ambiente y Planificación Territorial; en la UCSP los objetivos educacionales y el Proyecto Integrador Piloto articulan ética, sostenibilidad y aprendizaje aplicado; en la UTFPR el proyecto pedagógico afirma que la sostenibilidad atraviesa toda la matriz curricular y las acciones de extensión; y en la Universidad de La Serena la renovación a 10 semestres se presenta como una actualización flexible del plan de estudios orientada al mejoramiento continuo (U Fidélitas, s. f.; Universidad La Gran Colombia, 2025; Universidad Católica San Pablo, 2024; Universidad Católica San Pablo, s. f.; Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2022; Universidad de La Serena, 2024). La Tabla 1 resume los estudios incluidos y permite observar la predominancia de Colombia, seguida de Perú y Chile, así como la diversidad de estrategias reportadas.

Tabla 1. Características principales de los estudios incluidos

Autor principal y año	País/Región	Tipo de estudio	Estrategia principal declarada	ODS más mencionados
Acosta Carrasco et al. (2025)	Ecuador	Propositivo	Transversal en toda la malla	4, 9, 11, 13
Acosta-Castellanos et al. (2024)	Colombia	Empírico-caso	Educación ambiental transversal	4, 6, 13
Álvarez et al. (2021)	España	Propositivo	Incorporación explícita de ODS en asignaturas	9, 11, 13
Baldi Sevilla & Aguiar Moya (2025)	Costa Rica	Caso institucional	Modelo de transversalización completa de malla	4, 9, 11, 12
Bustamante (2024)	Latinoamérica	Revisión	Competencias de sostenibilidad por perfil de egreso	4, 8, 9, 12
Cabana et al. (2024)	Chile	Diseño curricular	Desarrollo integral de competencias	4, 9, 11
Cala Cristancho & Nieto Gutiérrez (2022)	Colombia	Caso institucional	Dimensión ambiental como competencia de egreso	4, 6, 13
Chaves Prieto et al. (2023)	Colombia	Empírico-práctico	Proyectos aplicados en calidad del agua	6, 9, 11
Gómez-Martín et al. (2021)	España	Propositivo	Boosting ODS mediante asignaturas y proyectos	9, 11, 12, 13
Huaquisto-Cáceres et al. (2022)	Perú	Empírico-regional	Educación ambiental y ética en programas	4, 13, 15
Lacruhy Enríquez (2024)	Iberoamérica	Propositivo	Agenda 2030 y creación de valor	4, 8, 17

			compartido	
Lima et al. (2024)	Brasil	Revisión de literatura	Formación sostenible en ingenierías	4, 9, 12
López-Leyva (2024)	Chile	Propositivo	Percepción del ODS 4 en América Latina	4
Martínez-Acosta et al. (2023)	México	Propositivo	Universidades como laboratorios de ciudades sostenibles	4, 11, 12
Meisel Donoso et al. (2025)	Colombia	Propositivo	Formación ética mediante dilemas reales	4, 16
Mendoza Ludeña (2024)	Latinoamérica	Revisión sistemática	Desarrollo sostenible urbano en ciudades latinas	9, 11, 13
Mouthon Bello et al. (2024)	Colombia	Empírico-práctico	Aprendizaje colaborativo en zona rural	1, 4, 11
Obregón Neira et al. (2025)	Colombia	Propositivo	Bases conceptuales para programa graduado en riesgo	9, 11, 13
Pedraja-Rejas et al. (2023)	Chile	Revisión bibliométrica	ODS y educación superior en Latinoamérica	4
Perico-Granados et al. (2024)	Colombia	Empírico	Calidad de vida y equidad con proyectos	3, 10, 11
Plata et al. (2022)	Colombia	Propositivo	Aportes ambientales de IES	6, 13, 15
Remolina Millán et al. (2024a)	Perú	Caso	Capstone como puente internacionalización	4, 9, 17
Remolina Millán et al. (2024b)	Perú	Caso	Proyecto integrador piloto	4, 9, 17
Ríos Quiñónez et al. (2025)	Ecuador	Propositivo	Integración educación sostenible y ambiental	4, 6, 13
Rodrigues et al. (2024)	Brasil	Comparativo	Gestión de proyectos en curricula civil	9, 11
Sá, P. Z. de & van Kaick (2024)	Brasil	Análisis	Cultura de sostenibilidad en graduação	9, 12, 13
Salcedo Rentería et al. (2022)	Ecuador	Empírico-percepción	Incidencia del ODS 4 en IES	4
Zeni de Sá et al. (2024)	Brasil	Análisis	Competencias Gaia 2.0 en currículo civil	12, 13, 15

Fuente: elaboración propia.

En términos agregados, la Tabla 1 muestra que el 64 % de los trabajos propone modelos transversales, el 43 % incorpora asignaturas específicas y el 32 % recurre a proyectos capstone o integradores.

La Tabla 2 presenta la frecuencia de mención de cada ODS.

Tabla 2. Frecuencia de mención explícita de cada ODS

ODS	Descripción breve	Nº de estudios que lo mencionan explícitamente	Porcentaje
1	Fin de la pobreza	3	11 %
2	Hambre cero	5	18 %
3	Salud y bienestar	8	29 %
4	Educación de calidad	26	93 %
5	Igualdad de género	4	14 %
6	Agua limpia y saneamiento	14	50 %
7	Energía asequible y no contaminante	11	39 %
8	Trabajo decente y crecimiento económico	10	36 %
9	Industria, innovación e infraestructura	24	86 %
10	Reducción de las desigualdades	3	11 %
11	Ciudades y comunidades sostenibles	23	82 %
12	Producción y consumo responsables	17	61 %
13	Acción por el clima	19	68 %
14	Vida submarina	2	7 %
15	Vida de ecosistemas terrestres	8	29 %
16	Paz, justicia e instituciones sólidas	5	18 %
17	Alianzas para lograr los objetivos	2	7 %

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 2 confirma una priorización de los ODS más próximos a la práctica tradicional de la ingeniería civil, mientras que los ODS sociales y de gobernanza aparecen de forma secundaria.

Evolución temporal de las publicaciones

La evolución temporal de las publicaciones muestra un campo en expansión. Entre 2015 y 2020 se localizaron pocos trabajos pertinentes y, en general, de carácter exploratorio o conceptual (Álvarez et al., 2021; Gómez-Martín et al., 2021; Plata et al., 2022). A partir de 2021 empiezan a aparecer estudios empíricos y propuestas curriculares mejor definidas, especialmente en Colombia, Perú y Chile. El crecimiento entre 2023 y 2025 sugiere que la agenda de sostenibilidad pasó de una fase declarativa a otra de experimentación institucional más visible.

Este aumento puede asociarse a la consolidación de marcos de aseguramiento de la calidad, al impacto de la pospandemia sobre la reflexión curricular y a la mayor circulación regional de experiencias sobre sostenibilidad y aprendizaje basado en proyectos (Cala Cristancho & Nieto Gutiérrez, 2022; Pedraja-Rejas et al., 2023; Cabana et al., 2024). Asimismo, la literatura reciente incorpora con mayor frecuencia conceptos como competencias socioambientales, resiliencia urbana, ética profesional y evaluación de impactos, lo que amplía el debate más allá de la educación ambiental tradicional.

Los años 2024 y 2025 concentran más de la mitad del corpus, lo que confirma una aceleración reciente. Sin embargo, esa expansión no implica homogeneidad regional: buena parte de la producción procede de unos pocos países y de grupos académicos específicos, por lo que los avances identificados deben leerse con cautela en términos de representatividad regional.

Influencia de los sistemas nacionales de acreditación y las políticas públicas

Los países que cuentan con marcos de acreditación o políticas institucionales que incorporan la sostenibilidad de forma explícita muestran niveles mayores de sistematicidad en la integración curricular (Acosta-Castellanos et al.,

2024; Cabana et al., 2024; Baldi Sevilla & Aguiar Moya, 2025). En Colombia y Chile, por ejemplo, la convergencia entre exigencias de calidad, innovación curricular y vinculación con el entorno parece haber favorecido experiencias más consolidadas. En Costa Rica, el caso de Universidad Fidélitas destaca por la articulación entre transversalización, resultados de aprendizaje y cultura institucional.

En países donde no se observa un mandato reciente o una presión regulatoria comparable, predominan iniciativas locales, dependientes del liderazgo de docentes o equipos específicos (Huaquisto-Cáceres et al., 2022; Remolina Millán et al., 2024a). Brasil muestra avances a través de estudios sobre cultura de sostenibilidad y análisis curriculares, aunque con una documentación menos numerosa (Rodrigues et al., 2024; Sá & van Kaick, 2024; Zeni de Sá et al., 2024). En conjunto, los datos sugieren que las políticas de aseguramiento de la calidad funcionan como un acelerador más estable que la motivación individual aislada.

Incorporación de competencias éticas, sociales y de equidad

Aunque predomina el enfoque técnico-ambiental, varios estudios incorporan de forma explícita la ética profesional, la formación ciudadana y los dilemas reales como parte del perfil de egreso (Huaquisto-Cáceres et al., 2022; Bustamante, 2024; Meisel Donoso et al., 2025). Las menciones a género, equidad y justicia social son menos frecuentes y suelen aparecer vinculadas a proyectos comunitarios o a contextos de vulnerabilidad territorial (Mouthon Bello et al., 2024; Perico-Granados et al., 2024; Mendoza Ludeña, 2024). Esta brecha confirma que la integración de la sostenibilidad todavía privilegia dimensiones ambientales y técnicas por encima de las sociales.

Los estudios más avanzados sugieren que la incorporación de competencias éticas y sociales mejora cuando se combina aprendizaje situado, trabajo con comunidades y evaluación explícita de resultados formativos. No obstante, persiste un déficit de indicadores sobre equidad, inclusión o reducción de sesgos, de modo que el tratamiento de estas competencias continúa siendo más declarativo que evaluativo. En consecuencia, las futuras reformas curriculares deberían integrar con mayor claridad la justicia ambiental, la equidad de género y la participación comunitaria como componentes verificables del currículo.

Modelos de éxito y lecciones aprendidas

Entre los casos reportados como más consistentes sobresalen aquellos que articulan transversalización, proyectos reales, seguimiento de resultados de aprendizaje y alianzas externas. El modelo de Universidad Fidélitas muestra una estrategia de integración a nivel de malla; la Universidad Católica San Pablo destaca por el uso de proyectos capstone e internacionalización; y la Universidad de La Serena evidencia un diseño curricular que combina competencias técnicas y socioambientales (Baldi Sevilla & Aguiar Moya, 2025; Remolina Millán et al., 2024a, 2024b; Cabana et al., 2024).

En Colombia, experiencias como las de la Universidad La Gran Colombia y la Universidad de Cartagena muestran que la sostenibilidad puede incorporarse a través de proyectos aplicados, formación ética y trabajo con problemas reales de agua, saneamiento y territorio (Cala Cristancho & Nieto Gutiérrez, 2022; Chaves Prieto et al., 2023; Mouthon Bello et al., 2024). Aun con diferencias de escala, los casos de éxito comparten algunos rasgos: liderazgo institucional, formación docente, vínculos externos y mecanismos de evaluación continua.

Las lecciones más reiteradas apuntan a la necesidad de partir de diagnósticos curriculares participativos, involucrar a distintos actores universitarios y combinar estrategias múltiples en lugar de confiar en una única asignatura aislada. Estos hallazgos coinciden con la literatura internacional, que advierte que la sostenibilidad se consolida mejor cuando atraviesa la cultura organizacional y no solo un segmento del plan de estudios (Lozano et al., 2015; Verhulst & Lambrechts, 2015).

La interdisciplinariedad y las alianzas externas en la integración curricular

La interdisciplinariedad aparece como un componente clave en buena parte de los estudios revisados. En términos prácticos, se expresa en módulos compartidos, proyectos con otras carreras, codocencia y diálogo con saberes sociales, ambientales y de gestión (Martínez-Acosta et al., 2023; Lacruhy Enríquez, 2024; Cabana et al., 2024). Sin embargo, la implementación todavía es limitada y suele depender de arreglos institucionales puntuales más que de estructuras estables.

Las alianzas externas también funcionan como motor de cambio curricular. Los trabajos revisados muestran vínculos con gobiernos locales, organismos internacionales, comunidades y empresas para desarrollar proyectos sobre riesgo climático, vivienda, agua o infraestructura sostenible (Remolina Millán et al., 2024b; Mouthon Bello et al., 2024; Chaves Prieto et al., 2023). Estas alianzas fortalecen la pertinencia del aprendizaje, facilitan evidencias de impacto y acercan el currículo a problemas públicos concretos.

Un tercer nivel de apertura se observa en la incorporación de enfoques participativos y conocimiento local, especialmente cuando comunidades vulnerables intervienen en la definición o validación de soluciones. No obstante, persisten barreras estructurales: incompatibilidad entre cargas horarias, incentivos académicos insuficientes y resistencia a la docencia compartida. Sin cambios en los mecanismos de gestión académica y evaluación del profesorado, la interdisciplinariedad corre el riesgo de permanecer en el plano declarativo.

En consecuencia, futuras investigaciones deberían evaluar con mayor precisión el impacto de estas experiencias sobre el desempeño profesional de los egresados, la transferencia de competencias y la calidad social y ambiental de los proyectos desarrollados. La evidencia disponible sugiere que las alianzas externas y la docencia compartida son dos de los recursos más eficaces para pasar de una sostenibilidad aditiva a una sostenibilidad transformadora.

Discusión

Los hallazgos de esta revisión son consistentes con estudios internacionales que describen una incorporación creciente pero aún desigual de la sostenibilidad en la educación superior y en la formación de ingenieros (Lozano et al., 2015; Leal Filho et al., 2019; Thürer et al., 2018). En el caso latinoamericano, la predominancia de enfoques transversales indica que las instituciones optan, en muchos casos, por estrategias de bajo costo estructural y más viables políticamente que una reforma integral de la malla curricular. Esa decisión amplía el alcance de la sostenibilidad, pero también puede debilitar su profundidad formativa si no se acompaña de evaluación, formación docente y articulación interdisciplinaria.

Asimismo, la baja presencia de los ODS 5, 10 y 17 confirma que la alineación curricular se mantiene más cerca de los desafíos técnico-ambientales que de los problemas de equidad, gobernanza y colaboración. Esta tendencia coincide con otros estudios que advierten la dificultad de traducir la sostenibilidad en competencias complejas, relacionales y ético-políticas dentro de carreras fuertemente profesionalizantes (Kastenhofer et al., 2010; Lazzarini et al., 2018). El crecimiento del corpus entre 2023 y 2025 es relevante, pero la concentración geográfica de la evidencia obliga a evitar generalizaciones excesivas sobre toda la región.

Una limitación importante de esta revisión es que, aunque incorporó una verificación documental complementaria de cinco currículos públicos, no realizó una auditoría exhaustiva y sistemática de todos los planes de estudio vigentes de la región. Por ello, los resultados describen principalmente cómo la literatura reporta la alineación con los ODS y, en segundo término, cómo una muestra acotada de programas exhibe públicamente componentes afines a esa alineación. Futuras investigaciones podrían ampliar este enfoque con análisis comparados de mallas curriculares, sílabos, perfiles de egreso y evidencias de implementación. Aun así, la revisión permite identificar patrones regionales, vacíos temáticos y condiciones institucionales que favorecen o limitan la integración de la Agenda 2030 en ingeniería civil.

Conclusiones

Los programas de ingeniería civil en América Latina muestran avances en la incorporación de la Agenda 2030 y los ODS, especialmente a través de estrategias de transversalización, asignaturas específicas y proyectos integradores. Sin embargo, la integración sigue siendo parcial y desigual. Los ODS más presentes son aquellos asociados con infraestructura, ciudades, educación y acción climática, mientras que género, desigualdades y alianzas continúan ocupando un lugar secundario.

La revisión sugiere que la consolidación de una formación verdaderamente sostenible requiere fortalecer la formación docente, explicitar competencias sociales y éticas, mejorar los mecanismos de evaluación del aprendizaje e institucionalizar alianzas con actores externos. También resulta necesario complementar la revisión de literatura con análisis directos de currículos, perfiles de egreso y prácticas pedagógicas para validar el grado de alineación declarado por las instituciones.

En síntesis, la ingeniería civil en América Latina dispone de una oportunidad estratégica para traducir la Agenda 2030 en transformaciones curriculares de mayor alcance. El desafío ya no consiste solo en incorporar la sostenibilidad como tema, sino en convertirla en un principio estructurante de la formación profesional.

Referencias bibliográficas

Acosta Carrasco, M. R., Vizcaíno Zúñiga, P. I., Torres Barzola, G. A., Veintimilla Amay, L. E., & Maldonado Palacios, I. A. (2025). Integración de la sostenibilidad en los planes de estudio universitario. *Revista InveCom, 5*(1), e501089. https://doi.org/10.5281/zenodo.12637783

Acosta-Castellanos, P. M., Queiruga-Dios, A., & Camargo-Mariño, J. A. (2024). Environmental education for sustainable development in engineering education in Colombia. *Frontiers in Education, 9*, 1306522. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1306522

Álvarez, I., Etxeberria, P., Alberdi, E., Pérez-Acebo, H., Eguia, I., & García, M. J. (2021). Sustainable civil engineering: Incorporating sustainable development goals in higher education curricula. *Sustainability, 13*(16), 8967. https://doi.org/10.3390/su13168967

Baldi Sevilla, A., & Aguiar Moya, J. P. (2025). Modelo de transversalización de ODS en la malla curricular de la carrera de Ingeniería Civil: Caso Universidad Fidélitas. *Spirat. Revista Académica de Docencia y Gestión Universitaria, 3*(NE1), e5433. https://doi.org/10.20453/spirat.v3iNE1.5433

Bustamante, V. J. (2024). Competencias de sostenibilidad en la educación de ingenierías. *Espacios, 45*(6), 1–11. https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n06p01

Cabana, S. R., Cortés, F. H., Vega, D. L., & Rojas, J. C. (2024). Design of an academic program oriented towards the integral development of competencies of engineering students at the University of La Serena (Chile). *Formación Universitaria, 17*(1), 81–92. https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000100081

Cala Cristancho, L. M., & Nieto Gutiérrez, C. E. (2022). Dimensión ambiental en la formación de ingenieros civiles de la Universidad La Gran Colombia. En *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. https://doi.org/10.26507/paper.2228

Chaves Prieto, C. I. R., Rodríguez Nieto, I. S., & Ospitia Prada, J. F. (2023). Evaluación de la calidad del agua y diseños hidráulicos para su potabilización: Bocatoma El Rebosadero, municipio de El Colegio, Cundinamarca. En *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. https://doi.org/10.26507/paper.2955

Gómez-Martín, M. E., Gimenez-Carbo, E., Andrés-Doménech, I., & Pellicer, E. (2021). Boosting the sustainable development goals in a civil engineering bachelor degree program. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 22*(8), 125–145. https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2021-0065

Huaquisto-Cáceres, S., Hurtado-Chávez, E. V., Chambilla-Flores, I. G., & Barrientos-Paredes, K. N. (2022). Environmental education and ethics in civil engineering study programs in the Puno region, Peru. *DYNA, 89*(222), 18–27. https://doi.org/10.15446/dyna.v89n222.101210

Kastenhofer, K., Lansu, A., van Dam-Mieras, R., & Sotoudeh, M. (2010). The contribution of university curricula to engineering education for sustainable development. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society, 19*(1), 44–51. https://doi.org/10.14512/gaia.19.1.10

Lacruhy Enríquez, C. C. (2024). Agenda 2030 en el contexto de la educación superior y su incidencia en la contribución de la creación de valor compartido. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14*(28), e638. https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1853

Lazzarini, B., Pérez-Foguet, A., & Boni, A. (2018). Key characteristics of academics promoting sustainable human development within engineering studies. *Journal of Cleaner Production, 188*, 237–252. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.03.270

Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U. M., & Vargas, V. R. (2019). Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production, 232*, 285–294. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309

Lima, M. C. A. de, Rabbani, E. R. K., Costa, A. L. M., Silva Junior, M. A. B. da, Silva, A. K. B. da, & Ferreira, H. S. (2024). Aspectos de formación sostenible en los cursos de ingeniería: Una revisión de la literatura. *Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista, 20*(2). https://doi.org/10.17271/1980082720220244201

Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R., & Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: Results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production, 108*, 1–18. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048

López-Leyva, S. (2024). La educación de América Latina percibida desde el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Información Tecnológica, 35*(2), 23–36. https://doi.org/10.4067/S0718-07642024000200023

Martínez-Acosta, M., Vázquez-Villegas, P., Mejía-Manzano, L. A., Soto-Inzunza, G. V., Ruiz-Aguilar, K. M., Kuhn Cuellar, L., Caratozzolo, P., & Membrillo-Hernández, J. (2023). The implementation of SDG12 in and from higher education institutions: Universities as laboratories for generating sustainable cities. *Frontiers in Sustainable Cities, 5*, 1158464. https://doi.org/10.3389/frsc.2023.1158464

Meisel Donoso, C. A., Rojas Rodríguez, I. C., Sanabria Gómez, H. S., & Sánchez Ruiz, E. A. (2025). Fortaleciendo la formación ética en ingeniería civil: Un enfoque basado en dilemas reales. En *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. https://doi.org/10.26507/paper.4436

Mendoza Ludeña, L. (2024). Evaluación crítica del desarrollo sostenible en zonas urbanas de Latinoamérica: Revisión sistemática. *Visión de Futuro, 28*(2), 146–162. https://doi.org/10.36995/j.visiondefuturo.2024.28.02.005.es

Mesa, J. A., & Esparragoza, I. (2021). Towards the implementation of circular economy in engineering education: A systematic review. En *2021 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1–8). https://doi.org/10.1109/FIE49875.2021.9637395

Mouthon Bello, J., Babilonia, K., & Salomon, M. (2024). Aprendizaje colaborativo en ingeniería civil: Proyecto de desarrollo sostenible en la zona rural de Cartagena de Indias (Colombia). En *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. https://doi.org/10.26507/paper.3861

Obregón Neira, N., León, M. P., Villalba, J., & Ramos, A. (2025). Bases conceptuales para el desarrollo curricular de un programa graduado de ingeniería en riesgo. En *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. https://doi.org/10.26507/paper.4434

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Muñoz-Fritis, C., & Laroze, D. (2023). Sustainable development goals and education: A bibliometric review – The case of Latin America. *Sustainability, 15*(12), 9833. https://doi.org/10.3390/su15129833

Perico-Granados, N., Tovar-Torres, C., Garza-Puentes, J. P., & Perico-Martínez, N. R. (2024). Calidad de vida, equidad social y buenos seres humanos con proyectos de ingeniería. *Formación Universitaria, 17*(5), 57–66. https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000400057

Plata, Á. M., Holguín, M. T., Saénz, O., & Callejas, M. M. (2022). Agenda 2030 y objetivos de desarrollo sostenible: Aportes de las instituciones de educación superior en la dimensión ambiental. *Educación y Educadores, 25*(2), e2524. https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.4

Remolina Millán, A., León Tejada, M. J., Cano Valencia, A., Mejía Aguilar, G., & Neyra Ramos, A. D. (2024a). Proyectos capstone como puente para la internacionalización e integración del currículo. En *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. https://doi.org/10.26507/paper.3590

Remolina Millán, A., León Tejada, M. J., Tijo López, S. J., Mejía Aguilar, G., & Calderón Colca, Y. V. (2024b). Proyecto integrador piloto: Estrategia pedagógica para la internacionalización. En *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. https://doi.org/10.26507/paper.3591

Rodrigues, P. de M., Brito Guedes, R., & Hanson Costa, D. (2024). O ensino de gestão de projetos nos cursos de graduação em engenharia civil no Brasil: Comparativo entre 2018 e 2023. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, 11*(29), 166–183. https://doi.org/10.55028/pdres.v11i29.21203

Rodríguez-Chueca, J., Molina-García, A., García-Aranda, C., Pérez, J., & Rodríguez, E. (2020). Understanding sustainability and the circular economy through flipped classroom and challenge-based learning. *Environmental Education Research, 26*(2), 238–252. https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1705965

Ríos Quiñónez, M. B., Sánchez Caicedo, A. M., & Castillo Solano, M. Y. (2025). Integración de la educación sostenible y ambiental en programas de estudio universitarios. *Revista InveCom, 5*(2), e502093. https://doi.org/10.5281/zenodo.13905208

Salcedo Rentería, V. M., Correa de la Rosa, G. P., & Salcedo-Muñoz, V. E. (2022). Incidencia del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en instituciones de educación superior. *Revista Angolana de Ciências, 4*(1). https://doi.org/10.54580/R0401.08

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Sá, P. Z. de, & van Kaick, T. S. (2024). Análise da inserção da cultura de sustentabilidade na graduação de engenharia civil da UTFPR. *Revista Brasileira de Educação Ambiental, 19*(2), 318–337. https://doi.org/10.34024/revbea.2024.v9.15865

Thürer, M., Tomašević, I., Stevenson, M., Qu, T., & Huisingh, D. (2018). A systematic review of the literature on integrating sustainability into engineering curricula. *Journal of Cleaner Production, 181*, 608–617. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.12.130

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). https://sdgs.un.org/2030agenda

Verhulst, E., & Lambrechts, W. (2015). Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. *Journal of Cleaner Production, 106*, 189–204. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.049

Xiao, Y., & Watson, M. (2019). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research, 39*(1), 93–112. https://doi.org/10.1177/0739456X17723971

Zeni de Sá, P., van Kaick, T., & Sutil, N. (2024). Uma análise do currículo da engenharia civil sob o olhar das competências indicadas em Gaia 2.0. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 41*(2), 276–296. https://doi.org/10.14295/remea.v41i2.15695

Fecha de recepción: 17-11-2025

Fecha de aceptación: 30-03-2026

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Internacionalización de la Educación Superior: experiencia de becarios y becarias provenientes de América Latina y el Caribe en España.

Internationalization of Higher Education: experience of fellows from Latin America and the Caribbean in Spain.

Por Flavia ARRIGONI[1]

Arrigoni, F. (2026). Internacionalización de la Educación Superior: experiencia de becarios y becarias provenientes de América Latina y el Caribe en España. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 45-62.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado con personas con estudios superiores de América Latina y del Caribe que se movilizaron a España para realizar estudios de máster, doctorado o estancias posdoctorales en el marco de algún programa de movilidad internacional (flujo sur-norte). El objetivo es describir la experiencia de movilidad internacional de profesionales y docentes latinoamericanos y del Caribe becados en España. La investigación adopta un enfoque exploratorio descriptivo y un diseño mixto (cuanti-cuali) con una muestra intencional no probabilística de participantes. Participaron un total de 29 ex becarios y becarias (N=29) de diversos países de América Latina y del Caribe. Para recabar la información se construyó un Google Form de 42 ítems. Se analizaron variables sociodemográficas y otras relacionadas con la experiencia de movilidad estudiantil internacional a nivel profesional, laboral y personal. Los resultados obtenidos enfatizan los aprendizajes, los vínculos gestados y lo enriquecedor de la experiencia. Los participantes estiman que la experiencia promueve una mayor conciencia sobre la diversidad cultural al favorecer el conocimiento de personas provenientes de diferentes lugares y mejora las oportunidades laborales, ya que, por lo general, los estudios realizados en España tienen mayor prestigio que el mismo estudio en el propio país. Tres de cada 10 ex becarios/as no reside actualmente en su país de origen, y dos de cada 10 reside en España. Recomendarían la experiencia por lo que consideran necesario incrementar los programas de becas para profesionales y profesores de América Latina y el Caribe.

Palabras Clave Educación Superior / Iberoamérica / Estudiantes internacionales

[1] Universidad de Zaragoza, España / farrigoni@unizar.es / http://orcid.org/0000-0001-5664-6167

Abstract

This article presents the results of a study carried out with students with higher education from Latin America and the Caribbean who went to Spain to carry out third and fourth level studies (south-north flow) in the framework of some international mobility program. The objective is to describe the experience of international mobility of Latin American and Caribbean professionals and teachers awarded scholarships to go to Spain. The research adopts a descriptive exploratory approach and a mixed design (quantitative-qualitative) with an intentional non-probabilistic sample of participants. A total of 29 fellows (N=29) from various countries in Latin America and the Caribbean participated. To collect the information, a Google Form of 42 items was built. Some sociodemographic and other variables related to the experience of international student mobility at professional, work and personal level are analyzed. Participants feel that the experience promotes greater awareness of cultural diversity by facilitating the experience to meet people from different places and improving job opportunities (since usually studies in Spain are more prestigious than in one's own country). Three out of every 10 former students do not currently live in their country of origin, and two out of every 10 live in Spain. They recommend the experience and consider it necessary to increase scholarships programs for Latin America and the Caribbean.

Key words Higher Education / Ibero-America / International mobility

Introducción

El presente estudio aborda una temática relacionada con la internacionalización en la Educación Superior: la movilidad estudiantil internacional en la región Iberoamericana. Se escuchó la voz de ciudadanos originarios de América Latina y del Caribe que son ex becarios y becarias que realizaron sus estudios de posgrado o estancias investigativas en España.

Iberoamérica es una región que incluye dos continentes e integra a 22 países de lengua hispana y portuguesa (Suárez Fernández-Coronado, 2020). La movilidad internacional de estudiantes, investigadores y docentes por razones de estudio se ha convertido en un fenómeno global de gran dinamismo y potencial para reforzar los sentimientos de pertenencia y vinculación en Iberoamérica.

En la última década, la internacionalización de la educación superior ha dejado de ser un objetivo periférico para convertirse en un eje transversal de las políticas académicas globales. Según De Wit et al. (2015), este proceso no debe entenderse meramente como una cuestión de movilidad de estudiantes, sino como la integración intencionada de dimensiones internacionales, interculturales o globales en la finalidad y funciones de la enseñanza superior. En el caso de España, este impulso se materializó estratégicamente a través del documento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*, que estableció como prioridad no solo la atracción de talento, sino la consolidación de alianzas estratégicas más allá de las fronteras continentales, reconociendo el potencial del país como puente natural hacia otras regiones. Esta trayectoria ha sido recientemente reafirmada por la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) 2/2023, que eleva la internacionalización a rango de imperativo legal, la movilidad como derecho, subrayando la necesidad de fomentar la cooperación internacional y la movilidad del personal docente e investigador como motores de excelencia.

En la XXIV Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Veracruz (México) en el año 2014, se acordó “promover la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores en la Comunidad Iberoamericana” (Suárez Fernández-Coronado, 2020, p. 19). La globalización ha favorecido el incremento de la movilidad internacional de estudiantes provenientes de países en desarrollo hacia países desarrollados pasando de “2 a más de 5 millones en el periodo 1998-2017 (Suárez Fernández-Coronado, 2020, p. 3)”.

Durante la primera década del Siglo XXI, el número de estudiantes provenientes de Latinoamérica en movilidad internacional para realizar estudios de posgrado pasó de 76.350 en 2001 a 195.274 en 2010, siendo el flujo más frecuente del sur al norte, de manera que 3 de cada 4 de estos estudiantes móviles internacionales se trasladaron a algún país de Norteamérica o Europa. En la movilidad internacional se observa “un patrón universal: la hegemonía de los países más desarrollados como destino” (Suárez Fernández-Coronado, 2020, p. 11). Durante este período, España fue el segundo país de destino en importancia por el volumen de estudiantes móviles de nivel terciario latinoamericanos (UNESCO, 2024).

Según las cifras disponibles en 2017, “un total de 5.309.240 estudiantes salieron de sus países de origen con el fin de cursar estudios de educación superior en el extranjero: los estudiantes provenientes de América Latina y el Caribe fueron 341.150, representando el 6,4%” (Suárez Fernández-Coronado, 2020, p.9).

Dentro de este marco normativo y estratégico, la región iberoamericana se posiciona como un escenario prioritario. La internacionalización de la educación superior española encuentra en Iberoamérica un espacio de identidad lingüística y cultural compartida que facilita la creación de redes de conocimiento. En este sentido, los programas de becas para docentes y profesionales no son solo herramientas de asistencia técnica, sino instrumentos clave para la "internacionalización en casa" y la co-creación de un espacio común de educación superior. Estas ayudas permiten que el flujo de capital humano fortalezca la investigación y la transferencia de conocimiento, cumpliendo así con la visión de un sistema universitario abierto, interconectado y capaz de responder a los retos globales contemporáneos.

La movilidad internacional en Iberoamérica no es solo un desplazamiento geográfico de personas; es un motor de desarrollo que impacta directamente en la Agenda 2030 (Organización Internacional para las Migraciones, 2018). Al cruzar las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con los flujos de estudiantes, docentes y profesionales, se observa una relación de interdependencia sistémica. El ODS 4, Educación de Calidad, eje central de la movilidad, en la meta 4.b menciona explícitamente la necesidad de aumentar las becas para programas de enseñanza superior en países en desarrollo (Instituto Nacional de Estadística, 2025; UNESCO, 2022). Esto impacta en Iberoamérica ya que se incrementan las movilidades de docentes y alumnos entre universidades de la región permitiendo el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y la actualización de currículos. Así, el acceso a programas de formación de excelencia fuera de sus fronteras, los profesionales retornan a sus países con nuevas e innovadoras competencias que contribuye a mejorar el estándar educativo local. Por su parte el ODS 3, Salud y Bienestar, implica que se debe atender al bienestar de todo el alumnado, incluyendo al estudiante internacional.

El ODS 10, Reducción de las desigualdades, en su meta 10.7 sobre la migración y movilidad segura y ordenada, percibe la movilidad como una herramienta de cohesión regional que busca reducir la brecha de oportunidades al democratizar el acceso a la experiencia internacional, evitando así que la internacionalización sea un privilegio de quien pueda pagarla, fomentando una distribución más equitativa del capital intelectual en la región. Moreno (2020) señala que “La movilidad académica representa el elemento más visible de la internacionalización de la educación superior y del mundo científico y tiene como finalidad la adquisición de experiencias y credenciales educativas, principalmente de posgrado, y una formación profesional específica (p. 505)”. Por último, el ODS 17, Alianzas para lograr los Objetivos, promueve la creación de redes universitarias (alianza multiactoral) para diseñar e implementar proyectos de investigación conjuntos y marcos legales comunes, favoreciendo la colaboración técnica y científica que aseguran que la movilidad sostenible y que los recursos se utilicen de manera eficiente para resolver problemas comunes de la región.

Existen una serie de programas e iniciativas de movilidad en la región iberoamericana: los programas de alcance regional que ofrecen oportunidades para todos o parte de los 22 países iberoamericanos o iniciativas bilaterales basadas en los convenios suscritos entre instituciones de Educación Superior y que dan lugar a intercambios de estudiantes entre universidades de distintos países. Algunos de estos programas que promueven y facilitan la movilidad de estudiantes internacionales son la Fundación Carolina, la Asociación Iberoamericana de Posgrado, entre otras.

La situación de movilidad hace alusión a los movimientos transfronterizos de un grupo de personas desde el territorio de un Estado nacional al territorio de otro Estado nacional, para establecerse de forma temporal o permanentemente, en el segundo Estado nacional. La condición migratoria de los estudiantes en movilidad internacional al realizar sus programas de posgrado es de “estudiante migrante”, por esto, el país receptor debe facilitar el ingreso con un estatus migratorio legal para establecerse temporalmente en país mientras realiza sus estudios (UNESCO, 2024).

Se estima conveniente potenciar la movilidad internacional en la región Iberoamericana en virtud de los múltiples beneficios que conlleva para todos los actores involucrados: las propias personas, países de acogida y de origen.

Objetivos

El objetivo general fue Describir la experiencia de movilidad internacional de profesionales y docentes latinoamericanos y del Caribe becados en España. Asimismo, los objetivos específicos perseguidos fueron:

1. Describir características sociodemográficas de los titulares de las becas de movilidad internacional: sexo, edad al momento de recibir la beca, profesión, nivel educativo cursado en España, etc. y otras características relacionadas con la beca obtenida y *2.* Analizar la experiencia de los titulares de programas de becas de movilidad internacional para profesionales y docentes latinoamericanos y del Caribe en España a partir de la experiencia internacional en otra institución académica y país (aprendizajes, trayectoria laboral, interculturalidad).

Metodología

Investigación con un diseño mixto (cuanti-cuali) con una muestra intencional no probabilística de participantes invitados, con un enfoque exploratorio descriptivo (Hernández-Sampieri Mendoza, 2018).

Participaron un total de 29 hombres y mujeres de diversos países de América Latina y del Caribe, con formación en cualquier disciplina científica, de edad adulta y que realizaron alguna estancia por estudios en España (máster, doctorado, estancia pre o posdoctoral) gracias a algún programa de beca. La participación fue voluntaria y sin recompensa económica. Los participantes firmaron un consentimiento informado y para recabar la información se construyó un *Google Form* que incluía 42 ítems que incluyen ciertas variables sociodemográficas, variables relacionadas con la beca, país de residencia actual del ex becario/a y variables relacionadas con la experiencia como becario/a.

Para analizar los resultados cuantitativos se utilizó estadística descriptiva. Con el objetivo de comprender mejor la experiencia subjetiva de los participantes, la encuesta incluyó once preguntas abiertas. Estas respuestas se analizaron cualitativamente mediante un proceso de segmentación y categorización de los datos (De Andrés Pizarro, 2000). Este enfoque, centrado en el análisis de los relatos y sus significados, permitió profundizar en las percepciones y valoraciones de los participantes sobre su experiencia de movilidad internacional en España (Kazdin, 2007).

Resultados y discusión

"…una de las maneras más revolucionarias que todavía tenemos, es educarnos en la interculturalidad…" (E10)

4.1 Variables sociodemográficas

La edad promedio al momento de gozar de la beca fue de 32,27 años. El 62% de la muestra eran mujeres, el 38% restante hombres. El 61% de los participantes eran solteros y solo el 14% tenía hijos al momento de gozar de la beca. En lo que respecta a la profesión, el 34.5% se define como Profesor Docente e Investigador (PDI), el 17.5% son ingenieros, el 14% psicólogos, un 7% trabajador social y arqueólogo respectivamente y un 10% Biólogo u otras profesiones respectivamente. En lo concerniente al país de origen, el 31% de la muestra eran argentinos, el 25% colombianos, un 10% cubanos y mexicanos respectivamente, un 7% brasileros, ecuatorianos y nicaragüenses, y el 3% restante paraguayo (ver Tabla 1). A modo de síntesis podemos decir que las titulares de programas de beca para realizar estudios de posgrado o estancias son mujeres, jóvenes, solteras, sin hijos, con carreras vinculadas al área STEM o a la docencia e investigación.

Tabla 1. Variables sociodemográficas

Variable	Categoría	f	%
Sexo	Femenino	18	62
	Masculino	11	38
Estado civil	Soltero	18	61
	Casado	9	30
	Unión de hecho	2	9
Hijos	Sí	4	14
	No	25	86
Profesión/ Ocupación	Psicólogo	4	14
	PDI*	10	34.5
	Biólogo	3	10
	Ingeniero	5	17.5
	Trabajo social	2	7
	Arqueología	2	7

	Otro	3	10
País de origen	Argentina	9	31
	Colombia	7	25
	Cuba	3	10
	México	3	10
	Brasil	2	7
	Ecuador	2	7
	Nicaragua	2	7
	Paraguay	1	3

Fuente: Elaboración propia.

*Nota: PDI corresponde a Profesor Docente e Investigador

La bibliografía enfatiza el reciente incremento en la participación de las mujeres en este tipo de movilidades, lo que se considera coherente con la "tendencia a una mayor feminización de la migración calificada en su conjunto" (Bermúdez Rico, 2015, p. 111). En este estudio, el 62% de las participantes eran mujeres, lo que refleja una participación femenina mayoritaria en el flujo de migrantes por razones de estudio que se dirige a España.

Las llamadas áreas *Science, Technology, Engineering, and Mathematics* (STEM), es decir Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, aglutinan a un tercio de los estudiantes de tercer grado en movilidad (OECD, 2018), algo que también observamos en este estudio donde el 27.5% de los y las participantes tienen carreras vinculadas a las áreas STEM.

4.2 Variables relacionadas con la beca

Del análisis de los resultados obtenidos se observa que un 31% de los participantes refiere haberse enterado de la beca por sus colegas/amigos y un 27% lo hizo por su universidad de origen. Al respecto, cabe mencionar que desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI las universidades se han convertido en actores esenciales de la cooperación internacional para la internacionalización de la Educación Superior (Oregioni, 2025). Un 21% por las redes o web site respectivamente. Esto coincide con los hallazgos de Moreno (2020), quien señala que:

> Los directores, pares, contactos disponibles (propios o ajenos) van conformando una red flexible y heterogénea de diferentes jerarquías, nacionalidades, lugares de residencia, experiencias (o falta de ellas) migratorias y circuitos académicos, etc… Estas redes académicas pueden derivar en cadenas migratorias y brindar información y apoyo material al potencial migrante para definir o concretar su traslado (p. 519).

El 48% de los becarios debió renunciar a su puesto de trabajo para poder gozar de la beca. El 52% de los mismos reconoció que, tras la experiencia en España, regresó a trabajar en la misma empresa o institución.

En lo que respecta a la organización que otorgó la beca, el 59% de la muestra fueron becados por la Fundación Carolina. Las becas de la Fundación Carolina alcanzan un volumen considerable y abarcan casi todos los países iberoamericanos.

Otra organización que fomenta programas de movilidad entre instituciones iberoamericanas es la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). En nuestro estudio el 10% de los participantes fue becario de la AUIP.

Un porcentaje (10%) similar fue becado por el Programa Erasmus+ KA-171, iniciativa orientada al desarrollo de proyectos de movilidad de investigadores, ofreciendo oportunidades para realizar postdoctorados o estancias de investigación de distinto alcance. El Programa Erasmus+ KA-171 apoya la movilidad de estudiantes y personal de la universidad, hacia y desde países fuera de Europa. Este programa busca internacionalizar la educación y mejorar las competencias y la empleabilidad, más allá de las fronteras de la Unión Europea.

Las universidades de España "han puesto en marcha estrategias de activas de captación de estudiantes en procedencia de otros países, en ocasiones apoyándose en la concesión de becas o de ayudas de diversa índole" (Suárez Fernández-Coronado, 2020, p.12). El 7% de los participantes fue becado por una universidad española (UNIA, Santiago de Compostela). Un 3.5% por el Banco Mundial y el 10.5% restante por su universidad de origen (por ejemplo, UNCUYO de Argentina).

Suárez Fernández-Coronado (2020) menciona que solo algunos programas cubren la totalidad de los gastos asociados a una movilidad, mientras que otros son "ayudas parciales que permitan la financiación de algunos aspectos específicos (p. 28)". Con respecto a los gastos solventados por la beca, mientras que el 73% reconoció que la beca solventó la totalidad de los gastos (Pasaje aéreo, Seguro, Alojamiento, Manutención y Formación), el 23% restante solo recibió recursos para solventar los gastos de Alojamiento, Manutención y Formación.

En lo que respecta al tipo de estudios realizados en España, pese a que los migrantes que partieron para hacer su máster o doctorado y quienes se fueron para una estancia pre o posdoctoral forman grupos diferentes, hay ciertos aspectos compartidos, por lo que en el presente estudio se ha incluido a todo tipo de becario/a de algún programa de posgrado en España. Mientras que el 61% de los participantes realizaron estudios de máster, el 10% realizó algún programa de Doctorado. Un 14.5% de la muestra realizó una estancia predoctoral y un porcentaje similar una estancia posdoctoral respectivamente. Los estudiantes internacionales representan un 6% de las matriculaciones en educación superior en España (OECD, 2018), y se observa que cuanto mayor es el nivel educativo, más se priorizan los proyectos formativos en el extranjero. En el presente estudio, 4 de cada 10 participantes realizaron estudios de doctorado o estancias pre o posdoctoral.

Mientras que el 59% realizó sus estudios en la Universidad de Cádiz, 17% lo hizo en otras universidades de Andalucía (Huelva, Sevilla, Granada, UNIA), y el 24% restante en otras universidades españolas (Alicante, Compostela, Lleida, Extremadura, Oviedo, Madrid-Carlos III y Complutense).

En lo concerniente al tiempo de duración de la estancia en España, mientras que un 38% residió en el país de acogida por un periodo menor o igual a 6 meses, un 55% lo hizo por un periodo menor o igual a un año y mayor de 6 meses, y el 7% restante permaneció más de un año.

Con respecto al grado de dificultad percibido de los estudios realizados en España, el 42% lo calificó como fácil, el 48% como de exigencia media y el 10% restante como difícil (ver Tabla 2).

Tabla 2. Variables relacionadas con la beca

Variable	Categoría	f	%
Renunciar trabajo por beca	Sí	14	48
	No	15	52
Regresó a trabajar al mismo lugar	Si	15	52
	No	14	48
Organización que otorgó la beca	Fundación Carolina	17	59
	AUIP	3	10
	Erasmus+ (KA171)	3	10
	Universidad de origen	3	10.5
	Universidad española	2	7
	Banco Mundial	1	3.5
Tipo de estudios realizados en España	Máster	18	61
	Doctorado	3	10
	Estancia predoctoral	4	14.5
	Estancia postdoctoral	4	14.5
Universidad española en la que realizó estudios	Universidad de Cádiz	17	59
	Andalucía (Huelva, Sevilla, Granada, UNIA)	5	17

	Otras (Alicante, Compostela, Lleida, Extremadura, Oviedo, Madrid (Carlos III y Complutense)	7	24
Como se enteró de la beca	Redes	6	21
	Colegas/amigos	9	31
	Web site	6	21
	Universidad origen	8	27
Duración de la estancia en España	< 6 meses	11	38
	< 12 meses > 6 meses	16	55
	> 1 año	2	7
Gastos cubiertos por la beca	Pasaje aéreo, Seguro, Alojamiento, Manutención y formación	21	73
	Alojamiento, manutención y formación	8	27
Grado de dificultad percibido de los estudios realizados en España	Fácil	12	42
	De exigencia media	14	48
	Difícil	3	10

Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de los resultados sobre el país de residencia actual de los ex becarios/as, se observa que el 31% de la muestra (N=9) no reside en su país de origen. De estos, el 21% (N=6) reside en España, y un 3.2% en Australia, Países Bajos y Chile respectivamente. En síntesis, 3 de cada 10 ex becarios/as no reside en su país de origen, y 2 de cada 10 reside en el que fuera su país de destino durante su experiencia de movilidad internacional: España (ver Tabla 3).

Tabla 3. País de residencia actual de los ex becarios/as

País	**f**	**%**
Argentina	6	21
Colombia	5	17
Cuba	1	3.2
México	2	7
Brasil	2	7
Ecuador	2	7
Nicaragua	1	3.2
Paraguay	1	3.2
España	6	21
Australia	1	3.2
Países Bajos	1	3.2
Chile	1	3.2

Fuente: Elaboración propia

Tal como se ha señalado, una faceta fundamental de la migración calificada es la movilidad de estudiantes de nivel superior. “Estos movimientos –en principio temporales– representan un flujo migratorio en sí mismo y una masa potencial de trabajadores calificados” (Moreno, 2020, p. 505).

Bermúdez Rico (2015) define a los migrantes calificados “como aquellas personas que han alcanzado un nivel de educación de tercer o cuarto nivel (profesional y posgrado) y residen en un país distinto al que nacieron” (p.96). La movilidad de estudiantes de nivel superior es un eslabón fundamental de la migración académica: “Estos

movimientos –en principio temporales– representan un flujo migratorio en sí mismo y una masa potencial de trabajadores calificados (Moreno, 2020, p. 505)".

Bermúdez Rico (2010) señala que los estudiantes de tercer y cuarto nivel móviles internacionalmente son un "flujo potencial de trabajadores calificados" que alternan estudio con trabajo o que, finalizados sus estudios, se insertan laboralmente cambiando su condición migratoria.

> Los estudiantes suelen realizar sus movilidades en calidad de migrantes legales, apoyándose en esquemas de apoyo, programas de becas para atraer a estudiantes extranjeros, condición que facilita su acogida y los trámites migratorios… Posteriormente, algunos se insertan laboralmente en los países de destino cambiando su condición migratoria (Bermúdez Rico, 2015, pp. 96-98).

El flujo sur-norte de los estudiantes latinoamericanos que estudian en España se asienta en las relaciones históricas, los vínculos culturales y el idioma (Suárez Fernández-Coronado, 2020).

Desde comienzo del Siglo XXI ha habido un crecimiento exponencial de la movilidad internacional de estudiantes de tercer y cuarto nivel convirtiéndose en una de las formas "más dinámicos de la migración calificada contemporánea" (Bermúdez Rico, 2015, p. 98).

Sin embargo, Bolzman (2012, p.22) señala que, por lo general estos migrantes intentan construir modos de vida transnacionales y buscan "la preservación de lazos con la sociedad de origen e incluso la tentativa de influenciar el curso de los eventos en la sociedad de proveniencia". Hoy se habla de "circulación de cerebros" ya que, por lo general, los profesionales calificados mantienen lazos con sus países de origen, transfiriendo conocimientos, invirtiendo o incluso retornando por ciertos periodos durante sus carreras. Los migrantes calificados pueden enriquecer los sistemas educativos de sus países de origen como docentes, investigadores o profesionales.

4.3 Variables relacionadas con la experiencia como becario/a

Con el fin de analizar cualitativamente la experiencia de los titulares de programas de becas de movilidad internacional para profesionales y docentes latinoamericanos y del Caribe en España a partir de la experiencia internacional en otra institución y país, se realizó un proceso de segmentación y categorización de los relatos para explorar en profundidad las percepciones y valoraciones de los participantes.

Con relación al Ítem 1 "Lo más desafiante a nivel personal" de la experiencia como becario/a, tras el análisis de los relatos de los participantes se detectaron las siguientes subcategorías: Cambio y Adaptación, Pandemia COVID-19, Alejamiento de vínculos, Alojamiento y Otra. El análisis cualitativo de las respuestas de los participantes revela que los desafíos personales enfrentados durante el proceso de estancia en el extranjero son multidimensionales, abarcando desde dimensiones psicosociales hasta obstáculos logísticos y coyunturales.

La subcategoría "Cambio y adaptación" constituye el desafío más significativo para los estudiantes, registrando la mayor frecuencia de menciones. Los testimonios sugieren que la transición no se limita a lo académico, sino que implica un proceso complejo de aculturación y la asunción de nuevas responsabilidades domésticas y administrativas de forma independiente ("Tener que vivir solo, adaptarme a hacer las cosas solo, y entender la cultura española" (Entrevistado 4: "E 4"), "El cambio de contexto, culturas y saberes" (E 8). Este hallazgo subraya que el éxito de la movilidad está intrínsecamente ligado a la capacidad del sujeto para gestionar el estrés derivado del nuevo entorno cultural y tecnológico.

El "Alejamiento de los vínculos" y la necesidad de generar nuevas redes de apoyo emergen como factores de vulnerabilidad emocional. La distancia física de la familia y los afectos primarios representa un coste emocional elevado que puede condicionar el bienestar psicológico del estudiante: "El alejamiento temporal de los vínculos afectivos". (E.3).

La pandemia de COVID-19 se identifica como un estresor externo que exacerbó la incertidumbre de la experiencia migratoria. Asimismo, la búsqueda de alojamiento aparece como una barrera logística crítica que afecta la

estabilidad inicial del estudiante. Es imperativo señalar que, aunque con una frecuencia menor en esta muestra, la aparición de experiencias relacionadas con el racismo indica la existencia de barreras sociales estructurales que pueden comprometer seriamente la seguridad y la identidad del estudiante en el país de acogida (“El racismo experimentado”, E.6). Mientras que las dificultades logísticas (vivienda) y coyunturales (pandemia) son relevantes, es el proceso de reconfiguración de la identidad personal frente a una cultura y un sistema de saberes distintos lo que demanda una mayor inversión de recursos cognitivos y emocionales por parte del alumnado.

Con respecto al Ítem 2 “Lo más desafiante a nivel profesional” de la experiencia como becario/a, tras el análisis de los relatos de los participantes se detectaron las siguientes subcategorías: Aspectos relacionados con la tarea, Compartir con otros, Innovación, Idiomas, Reconocimiento vs falta de reconocimiento y Otra.

Los resultados obtenidos en relación con lo profesional muestran una preocupación más técnica, operativa y estratégica ya que los desafíos se centran en la ejecución de la tarea, la validación del conocimiento y la adquisición de nuevas competencias.

La categoría "Aspectos relacionados con la tarea" es la más prevalente y se observa que el desafío profesional no es solo intelectual, sino logístico-científico: el miedo al fallo experimental (E 4: “Siempre tuve el temor que las muestras biológicas que había llevado no salieran bien, y sobre todo que no me diera tiempo”), la presión por los tiempos de ejecución y la adaptación a líneas de investigación ajenas a la especialidad previa (E 27: “Adaptación a un nuevo lugar de trabajo en un entorno diferente a mi línea de investigación principal”). Esto sugiere que el investigador en movilidad se enfrenta a un "estrés de rendimiento" derivado de la necesidad de demostrar eficacia en un entorno desconocido.

Con una frecuencia significativa, la "Innovación" surge como un reto vinculado a la digitalización forzada y el aprendizaje de herramientas tecnológicas. Los testimonios (E 2: “Hacer una propuesta online, novedosa para mi hasta ese momento”, E 24: “Aprender nuevas herramientas tecnológicas”, E 28: “Hacer investigación de forma remota en la UC3M”) destacan la transición hacia entornos virtuales y la investigación remota, lo cual indica que la movilidad profesional hoy no es solo un desplazamiento geográfico, sino también una migración hacia nuevos paradigmas metodológicos y digitales. Vazirani Magnani et al. (2019) enfatizan el hecho de las que las movilidades internacionales permiten adquirir competencias comunicativas e interculturales y metodologías innovadoras aplicables al ámbito universitario.

La subcategoría "Compartir con otros" resalta la importancia del aprendizaje dialógico. El desafío reside en la interacción con pares de alta experiencia y en la formación multicultural (E 3: “Participar en una actividad de formación y reflexión con colegas de diferentes países en torno a una temática con conocimientos básicos”, E 26: “El encuentro con colegas con experiencia en la investigación”). Este punto es crucial, pues revela que el crecimiento profesional está mediado por la capacidad de integrarse en redes de conocimiento globales y de sostener debates científicos en contextos de diversidad.

Aunque la categoría de "Reconocimiento vs. falta de reconocimiento" tiene una frecuencia menor, posee una carga cualitativa crítica. El testimonio E 18 (*"Reconocer el trabajo que se hace desde el sur como válido"*) evidencia una tensión geopolítica en el conocimiento. Esto sugiere que, para los investigadores provenientes de países en desarrollo, el desafío profesional incluye la lucha por la legitimidad académica frente a los estándares hegemónicos del Norte Global.

Se identifican ciertas barreras lingüísticas: algunos participantes enfrentaron retos específicos en lenguas cooficiales (por ejemplo, con el catalán) o de difusión científica (inglés), lo que añade una capa de complejidad a la producción de resultados (luego materializados en un Trabajo Final de Master-TFM).

El desafío profesional se caracteriza por una doble exigencia: la excelencia técnica en la ejecución de la tarea y la flexibilidad para adoptar nuevas identidades digitales y lingüísticas, todo ello bajo una constante búsqueda de validación en el espacio académico receptor.

En el Ítem 3 “Lo mejor a nivel personal”, de la experiencia como becario/a, tras el análisis de los relatos de los participantes se detectaron las siguientes subcategorías: Conocer personas y lugares, Interculturalidad, Logros y Crecimiento personal, autoconocimiento. La subcategoría más prevalente en el discurso de los participantes fue Conocer personas y lugares, en segundo lugar, Innovación, en tercer lugar, Logros y por último Crecimiento personal, autoconocimiento.

Los resultados obtenidos sugieren que el valor del intercambio trasciende lo académico, centrándose en el capital social y el desarrollo humano.

La subcategoría "Conocer personas y lugares" es la más robusta ya que para la mayoría de los participantes la riqueza de la experiencia radica en la alteridad (el otro) y el entorno. El hecho de que sea la frecuencia más alta indica que la creación de redes afectivas es el motor principal de satisfacción personal. Las amistades no solo se ven como compañía, sino como un soporte fundamental de la experiencia (E26: “Las personas, su solidaridad y amistad”).

La Interculturalidad, como valor de respeto hacia la alteridad se posiciona como el segundo eje más importante. No es solo "conocer personas" sino que se observa un proceso cognitivo más profundo: la comparación de costumbres y el reconocimiento de similitudes (E 23: “Conocer nuevas personas, otras costumbres, identificar también las similitudes culturales entre España y Colombia”).

Algunos testimonios sugieren que esta experiencia favorece la transformación de la visión del mundo del estudiante: “Amé la experiencia de vivir en España, de conocer personas de diferentes culturas, viajar. Fue una experiencia que marcó mi vida” (E 1).

Echeverría King et al. (2020) señalan que la experiencia internacional que viven las personas en el proceso de movilidad fortalece las habilidades blandas que ayudan a integrarse al mundo laboral y social, tales como el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación y la empatía, así como también las competencias interculturales. Algunos participantes refieren: “Reconocer en mí una alta capacidad de adaptabilidad y resiliencia”. (E10) o “Conocerme en un lugar distinto estando sola” (E21).

Los estudiantes valorizaron la experiencia desde el punto de vista personal ya que contribuye al crecimiento personal y profesional (Moreno, 2020) y los resultados muestran que lo "mejor a nivel personal" es que es un viaje que va de afuera hacia adentro: de explorar lugares y conocer personas, al intercambio y empatía, hasta llegar al descubrimiento de la propia resiliencia y madurez.

En el Ítem 4 “Lo mejor a nivel profesional”, de la experiencia como becario/a, tras el análisis de los relatos de los participantes se detectaron las siguientes subcategorías: Formación, Investigación, Oportunidades laborales, Alianzas y Otras. La subcategoría más prevalente en el discurso de los participantes fue Formación, en segundo lugar, Investigación, en tercer lugar, Oportunidades laborales, en cuarto lugar, Alianzas y por último la subcategoría Otras.

Mientras que en lo personal destacaba el afecto y la cultura, en lo profesional el valor reside en la diversificación de competencias y la validación de la identidad académica.

La subcategoría "Formación" es la más citada, lo que confirma que el objetivo primario de la movilidad es la adquisición de conocimientos específicos. Los testimonios sugieren que el valor no es solo "aprender", sino "aprender diferente" debido a la exposición a modelos organizativos distintos y técnicas que no existen en el país de origen. Moreno (2020) relaciona esto con la posibilidad de conocer referentes dentro de la propia disciplina (E22: “Las alianzas académicas que posteriormente hemos utilizado para hacer colaboraciones”), o incorporarse a instituciones o grupos mundialmente reconocidos por sus logros en determinadas líneas de investigación (E15: “Poder asistir a simposios *in situ* de catedrales medievales y conocer otra perspectiva del arte y el patrimonio”) o aprender una técnica o manejar cierto equipamiento o recursos, escasos o inexistentes en el país de origen (E4: “Tener a disposición el laboratorio para trabajar a cualquier hora, y recursos para hacer mi trabajo”).

La Investigación se destaca como un pilar de la movilidad internacional ya la estancia se vincula directamente con la producción científica lo que opera como acelerador de la carrera investigadora.

(E1: “Haber podido publicar un artículo en coautoría con los resultados de mi TFM).

La experiencia internacional sirve como un espejo que permite al profesional latinoamericano validar la calidad de su formación previa: “Reconocer que la formación “latinoamericana” de un país subdesarrollado es de alta calidad y excelencia, con un nivel de exigencia, pero sobre todo de reflexividad que no necesariamente ocurre en todo el mundo” (E. 10).

A nivel profesional la experiencia favorece la adquisición de nuevas técnicas y modelos de trabajo y el avance en la carrera investigadora.

En el Ítem 5 “¿Crees que haber realizado estudios en España favoreció tu inserción laboral?”. Tras el análisis de los relatos de los participantes se detectaron las siguientes subcategorías: Mejores oportunidades laborales, Prestigio, No favorece la inserción laboral, Trabajo/conexiones en el extranjero y Otras. Las subcategorías más prevalentes en el discurso de los participantes fueron “Mejores oportunidades laborales” y “Prestigio”, seguidas de “No favorece la inserción laboral”, en tercer lugar “Trabajo/conexiones en el extranjero” y por último “Otras”.

Este ítem relaciona las expectativas de los ex becarios y becarias en la realidad del mercado de trabajo. Aquí se observa una tensión interesante entre el valor simbólico (prestigio) y la utilidad práctica (empleabilidad real).

Con una frecuencia de 9, el Prestigio es, junto con Mejores oportunidades laborales, la subcategoría más relevante. El título obtenido en España no solo se ve como un certificado de conocimientos, sino como un elemento de jerarquización (“Fortalece el *curriculum vitae* y perfil profesional, y jerarquiza la formación preexistente” (E3), funcionando como un "sello de calidad" que eleva el valor del currículum preexistente.

En relación con "Mejores oportunidades laborales", algunos participantes lograron insertarse en el mercado español (E21: “Me facilitó encontrar trabajo en España”), mientras que otros experimentaron una mejora en las ofertas incluso antes de regresar a su país de origen (E22: "Inclusive antes de regresar a mi país, ya tenía mejores ofertas laborales para cuando regresara. Desde entonces he mejorado mis oportunidades laborales”.). Un participante asocia el estudio en España con el acceso a la función pública y empleo formal (E. 18: “Pude ingresar a la función pública con un empleo fijo y en blanco”) lo que sugiere que la formación internacional ayuda a romper la barrera de la informalidad laboral.

La subcategoría de Trabajo/conexiones muestra los casos de éxito más profundos. Suárez Fernández-Coronado (2020) enfatiza que, más allá de los beneficios a nivel formativo y académicos, la experiencia de movilidad es una variable fundamental para el desarrollo socioeconómico, así como para entender los movimientos de población contemporáneos: “Ahora soy profesor de la misma universidad en la que estudié en España” (E11). Lipura y Collins (2020) mencionan que los ex becarios/as tienen carreras con mayor proyección internacional: “…se establecen nuevos contactos académicos para futuras colaboraciones” (E8).

En síntesis, estudiar en España ofrece un doble beneficio: un "escudo de prestigio" para el currículum y un acelerador de oportunidades para quienes buscan cambiar de sector o país.

En el Ítem 6 “¿Haber realizado una formación en España da prestigio en tu país?”, tras el análisis de los relatos de los participantes se detectaron las siguientes subcategorías: Mayor prestigio que si se estudia en el propio país, Abre puertas, Favorece Alianzas, Mejores oportunidades laborales y Otra. La subcategoría más prevalente en el discurso de los participantes fue Mayor prestigio que si se estudia en el propio país. Existe una creencia arraigada de que la formación en un "país desarrollado" dota al profesional de un aura de respeto y autoridad que la formación local no ofrece (E5: “…te conviertes en una persona de prestigio y respeto, con la que todos cuentan”). Los testimonios sugieren que el prestigio no es algo que el estudiante siente, sino algo que los demás (evaluadores,

colegas, sociedad) proyectan sobre él: E5 *"las personas te miran de otra manera..."* lo que permite inferir un cambio en el estatus social del individuo tras su regreso.

El relato de los participantes: "Cualquier experiencia internacional da prestigio en mi país" (E15) y "Los títulos en el exterior son más apreciados" (E20) confirman la idea de que un título en el exterior representa un elemento de prestigio académicas (Moreno, 2020).

Las estancias internacionales son un paso por seguir en la carrera de un investigador con ambición de progresar, por lo que las subcategorías de este ítem son "Abre puertas", "Favorece Alianzas" y Mejores oportunidades laborales". Moreno (2020) señala: "… los movimientos internacionales forman parte de las reglas del juego del campo científico, internalizadas por los individuos y reproducidas por la estructura" (p.517).

En el Ítem 7: "¿Crees que este tipo de becas ayuda a mejorar la calidad profesional y/o académica del contexto latinoamericano?". Tras el análisis de los relatos de los participantes se detectaron las siguientes subcategorías: Sí, ayuda; No, nivel más alto en el propio país y Otra. La subcategoría más prevalente en el discurso de los participantes fue Sí, ayuda.

Este ítem evalúa el impacto sistémico: ya no se trata solo de qué ganó el individuo, sino de cómo esa ganancia se traduce en una mejora para su región de origen (Latinoamérica).

Los testimonios revelan tres razones fundamentales por las cuales estas becas son críticas para el contexto latinoamericano: en primer lugar, para la democratización del conocimiento: el testimonio del participante E5 subraya el papel de las becas en la movilidad social, permitiendo que personas de escasos recursos alcancen niveles de especialización alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4): "…gracias a las becas las personas de escasos recursos como yo, pues incrementamos nuestro nivel profesional y académico". En segundo lugar, favorece la superación de limitaciones materiales: El testimonio del E4 señala una realidad cruda: la falta de recursos, tiempo y especialistas en la región ("Acá no tenemos siempre los recursos a disposición, ni todo el tiempo para dedicarnos a la investigación, los especialistas son escasos y todo cuesta dinero pues la lógica es otra"). Por último, productividad científica, lo que demuestra que la beca no es solo formación, sino producción de conocimiento que regresa a la región (E27: "Sí, en el ámbito científico me permitió adquirir nuevos conocimientos y publicar 4 artículos científicos").

Las becas son vistas como esenciales para compensar carencias estructurales en LATAM y el Caribe. No obstante, algunos becarios están en desacuerdo: "En Latinoamérica tenemos nuestros propios saberes que resultan inclusive más importantes a mi criterio que lo que te plantean/imponen desde el norte global" (E18).

En el Ítem 8: "Escribe 3 palabras que sinteticen tu experiencia de movilidad internacional". Tras el análisis de las 87 palabras nombradas por los participantes como síntesis de la experiencia vivida, se detectaron las siguientes 5 palabras como aquellas más nombradas: Aprendizaje (9 repeticiones), Amistad (6 repeticiones), Crecimiento (5 repeticiones), Desafiante (5 repeticiones) y Enriquecedora (4 repeticiones). La palabra que sintetiza la experiencia de los ex becarios/as participantes es Aprendizaje, lo que se relaciona tanto con los estudios realizados, así como también con las experiencias de vida y el encuentro con otras culturas.

En el Ítem 9: "¿Cuál crees que es el impacto de la movilidad estudiantil en la competencia intercultural de las personas becadas?", tras el análisis de los relatos de los participantes se detectaron las siguientes subcategorías: Conciencia de la diversidad, Amplia visión, Tolerancia, Impacto Positivo y Experiencia como migrante. La subcategoría más prevalente en el discurso de los participantes fue Conciencia de la diversidad.

La diversidad cultural es una característica fundamental de las sociedades actuales, por lo que resulta necesaria la transformación de la universidad en una institución intercultural (Torres Lezama, 2023).

Las diferencias culturales son enriquecedoras, por lo que, De los Santos García, Morales Vázquez y Coeto Calcáneo (2023) reconocen la conveniencia de considerar la variable cultural en el ámbito educativo: desde la educación se

debe preparar a los estudiantes para vivir y convivir en entornos heterogéneos, pluriculturales y cambiantes. Así se favorece el respeto por las diferencias culturales y el disfrute de la interacción con el otro.

La interculturalidad no es solo aprender sobre el otro, sino redescubrir la propia identidad a través del asombro ajeno. La movilidad permite al becario/a valorar su propia cultura al verla desde fuera: “El poder llevar partes de mi cultura que me parecen cotidianas y ver como a otros les parece asombroso es una forma de conocer lo que eres y lo que tienes” (E15).

Se trata de un aprendizaje multidimensional ya que la experiencia no se limita a la cultura española; el entorno universitario funciona como un "hub" donde convergen múltiples nacionalidades, permitiendo un aprendizaje global de gastronomía, historia y formas de convivencia (E5: “, se aprende mucho de la cultura no solo de España, sino también de muchos países, una conoce sitios históricos, comidas típicas, etc.”).

La experiencia de movilidad internacional se presenta como favorecedora del cambio de paradigma: "No se ve el mundo ni la realidad de la misma manera" (E. 23). Esto indica que la movilidad rompe el etnocentrismo (creer que la propia cultura es el centro de todo) y expande la percepción social del individuo, transformando el pensamiento lineal en uno más complejo y global.

Suárez Fernández-Coronado (2020) refiere que, a nivel individual, las experiencias propiciadas a partir de la movilidad estudiantil internacional ofrecen oportunidades para el crecimiento personal y profesional, ampliando horizontes y fomentando la interculturalidad: “Permite conocer otras culturas, promover la aceptación de la diversidad” (E1).

Por su parte Lipura y Collins (2020) mencionan como uno de los beneficios de esta experiencia el mejorar la capacidad de colaborar con personas de diferentes culturas: “Vivir y formarse en otro país permite conocer diferentes formas de pensar, comunicarse, trabajar y convivir. En mi caso, la experiencia en España me permitió desarrollar una mayor empatía, adaptabilidad y apertura hacia otras realidades culturales” (E22).

Los resultados sugieren que la experiencia de movilidad favorece la competencia intercultural e implica, la exposición a otras culturas (conocimiento de comidas, sitios y costumbres), hasta la adaptación a lo diferente y novedoso (desarrollo de empatía, flexibilidad y apertura mental) y el reconocimiento de la diversidad como un valor y cambio de la propia identidad.

En el Ítem 10: “¿Recomendarías la experiencia a otras personas?”, tras el análisis de los relatos de los participantes se detectaron las siguientes subcategorías: Si, experiencia recomendable, Sí, cambia perspectiva y Sí, en España. La subcategoría más prevalente en el discurso de los participantes fue Si, experiencia recomendable. El hecho de que la recomendación sea unánime (aunque segmentada por razones) valida el éxito de los programas de movilidad.

Como indica el testimonio E3, la recomendación no se basa solo en el título obtenido, sino en la adquisición de "madurez". Se percibe la movilidad como un rito de paso que permite al profesional "situarse de otra manera" frente a su realidad (E3: “Es una experiencia que enriquece el perfil profesional y el bagaje de experiencias personales desde todo punto de vista; permita lograr madurez y ampliar perspectivas para situarse de otra manera en el entorno de trabajo·).

Se valoriza el aprendizaje vivencia: E. 20 *"La capacidad intercultural... no se adquiere leyendo libros"*. Esto justifica la inversión en movilidad física frente a la formación virtual, destacando el valor de la presencialidad y la inmersión.

En lo que respecta al cambio de perspectiva, el E. 19 menciona la capacidad de "dejar huella":” … traje ideas novedosas y me ha servido para dejar huella en los lugares que he trabajado”. Esto indica que el retorno del becado a su país no es pasivo; regresa con una actitud proactiva e innovadora.

Otros participantes resaltan España como destino estratégico y amigable: “España es un país pacífico, amigable con la inmigración…” (E4). Asimismo, es relevante que se perciba como uno de los países "menos caros" de Europa, lo

que lo convierte en un destino eficiente para la inversión de fondos de becas internacionales (E. 4: "…Es de los países de Europa menos caros").

En el Ítem 11: Escribe cualquier otro aporte sobre tu experiencia". Tras el análisis de los relatos de los participantes se detectaron las siguientes subcategorías: Nuevas miradas, Más Becas para América Latina y el Caribe, Nuevos lazos y oportunidades y Crecimiento personal y autoconocimiento. Las subcategorías más prevalentes en el discurso de los participantes fueron Nuevas miradas y Más Becas para América Latina y el Caribe.

El testimonio E3 sugiere que, sin la movilidad, la práctica profesional queda limitada por los "límites locales": "La encuesta me ha permitido recuperar recuerdos de experiencias que son transformadoras en el devenir profesional y que, sin ellas, mi mirada sobre mi propia profesión estaría sesgada por los limites locales" (E3). La experiencia internacional actúa como una herramienta de validación y contraste que permite una visión más holística de la propia disciplina.

El testimonio E10 propone una visión novedosa: la movilidad permite al latinoamericano situarse en Europa no como mano de obra, sino como un par intelectual (colega, profesional), lo cual es una forma de empoderamiento: "… creo que una de las maneras más revolucionarias que todavía tenemos, es educarnos en la interculturalidad; no solo como migrantes obreros, si no mejor, como colegas, estudiantes, profesionales".

La estancia en España no es el fin del camino, sino el primer escalón. Haber ganado esta beca permitió al becario/a acceder posteriormente a fondos de élite mundial como *Alexander von Humboldt* o *Marie Curie*. Esto posiciona a la movilidad en España como una "plataforma de lanzamiento" hacia la cúspide del sistema científico internacional (E27: "Los antecedentes de mi estancia en España fortalecieron mi CV y eso me ha llevado a ganar otras becas importantes del Campus France, Alexander von Humboldt y Marie Curie").

Se alude, asimismo a una dimensión política vinculada a la Accesibilidad y Sostenibilidad. Se reclaman más becas para LATAM y el Caribe que no discriminen por edad, valorando la formación continua en cualquier etapa de la vida y que el impacto personal trasciende lo académico.

Conclusiones

En la región iberoamericana la movilidad académica internacional se presenta como una experiencia deseable a partir de la cual se construyen nuevas tramas académicas, profesionales, científicas y culturales.

La mayoría de los estudiantes de la región miran hacia España como país de destino de sus experiencias de movilidad estudiantil internacional, por lo que el flujo sur-norte es numeroso, debido, en parte, a su afinidad lingüística y cultural.

Los ex becarios y becarias en España valoran la creación de una extensa y variada red social y la experiencia de inmersión en la interculturalidad sobrevenida en su experiencia de movilidad internacional. Reconocen el acceso a nuevos métodos y su impacto en sus carreras investigativas, lo que favorece su inserción laboral y la mejora de condiciones laborales.

Asimismo, se reconoce el estatus como el beneficio más claro y extendido: estudiar en España es, ante todo, una herramienta de distinción profesional. La movilidad internacional no solo otorga "capital cultural" (conocimiento), sino fundamentalmente "capital simbólico" (Bourdieu, 1987), de manera tal que la posesión de un título extranjero actúa como un mecanismo de distinción, donde el valor del conocimiento está subordinado al prestigio de la institución que lo acredita. En el mercado laboral latinoamericano, este título otorga una posición de poder y autoridad frente a quienes poseen únicamente títulos expedidos por universidades nacionales.

La experiencia de los participantes tras su desplazamiento geográfico es percibida como de crecimiento ya que obliga al individuo a una reflexividad sobre sí mismo. Al salir de sus marcos de referencia locales, la persona debe reconstruir su identidad y seguridad ontológica, convirtiendo la experiencia migratoria en un proyecto de autodescubrimiento y autonomía (Giddens, 1991).

Es menester conocer el amplio espectro de programas de movilidad ofertados y abogar por su incremento y mayor difusión, para "articular un espacio común de aprendizaje, intercambio y conocimiento que contribuya a la implementación de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible en Iberoamérica" (Suárez Fernández-Coronado, 2020, p. 19).

Se han descripto los múltiples beneficios de la movilidad internacional a nivel personal y profesional, por lo que urge reducir barreras burocráticas para garantizar la movilidad internacional de académicos y estudiantes fomentando la cooperación regional y el respeto por la diversidad cultural, lo que favorecerá la interculturalidad y la internacionalización de la educación superior (UNESCO, 2025).

A modo de síntesis tomo las palabras de Gacel-Ávila, Villalón de la Isla y Vázquez-Niño (2024) "La internacionalización de la educación superior más que ser una opción, es una estrategia ineludible para que las Instituciones de Educación Superior se transformen con la finalidad de adaptarse al contexto global y sus retos" (p. 330).

Referencias bibliográficas

Bermúdez Rico, R. (2010). Migración calificada e integración en las sociedades de destino. *Sociedad y Economía, 19*, 135–150. https://www.redalyc.org/pdf/996/99618007008.pdf

Bermúdez Rico, R. (2015). La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global. *Migraciones Internacionales, 8*(28), 95–125. https://doi.org/10.17428/rmi.v8i1.589

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*.

De Andrés Pizarro, J. (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Atención Primaria, 25*(1), 42–46. http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/4+Aten+Primaria+2000.+Analisis+de+Estudios+Cualitativos.pdf

De los Santos García, E., Morales Vázquez, E., & Coeto Calcáneo, I. A. (2023). Impacto de la movilidad estudiantil internacional en el desarrollo de habilidades del egresado de la Licenciatura en Idiomas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(6), 3137–3150. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8910

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. European Parliament, Directorate-General for Internal Policies. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf

Echeverría King, L., Pineda Portacio, J., Lafont Castillo, T., & Palleres Cavagnaro, S. (2020). Impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: Un análisis para la mejora curricular desde la perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50*(3), 217–254. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.126

Gacel-Ávila, J., Villalón de la Isla, E., & Vázquez-Niño, M. G. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: Una visión comparada intrarregional. *Revista Educación Superior y Sociedad, 36*(1), 310–334. https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.912

Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo*. Península.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Indicadores de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. https://www.ine.es/dyngs/ODS/es/objetivo.htm?id=4869

Kazdin, A. (2007). Mediators and mechanisms of change in psychotherapy research. *Annual Review of Clinical Psychology, 3*, 1–27. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091432

Ley Orgánica del Sistema Universitario 2/2023, de 22 de marzo. (2023). *Boletín Oficial del Estado*. https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con

Lipura, S., & Collins, F. (2020). Towards an integrative understanding of contemporary educational mobilities: A critical agenda for international student mobilities research. *Globalisation, Societies and Education*. https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1711710

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015–2020*. http://www.sepie.es/doc/universidad/Estrategia_Internacionalizacion.pdf

Moreno, M. (2020). Tres niveles de análisis sobre la movilidad académica de argentinos hacia Estados Unidos. *Estudios Sociológicos, 38*(113). https://doi.org/10.24201/es.2020v38n113.1786

OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/09/education-at-a-glance-2018_g1g921ab/eag-2018-en.pdf

Oregioni, M. S. (2025). Internacionalización de la educación superior en universidades de frontera desde una perspectiva situada. *Revista RAES, 17*(30), 46–63. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/2179

Organización Internacional para las Migraciones. (2018). *La migración en la Agenda 2030: Guía para profesionales*. https://publications.iom.int/books/la-migracion-en-la-agenda-2030-guia-para-profesionales

Suárez Fernández-Coronado, I. (2020). *La movilidad académica como factor de desarrollo inclusivo: Apuntes para una estrategia regional iberoamericana*. CIDEAL. https://www.cideal.org/wp-content/uploads/2020/02/Movilidad-acad%C3%A9mica-v.maquetada-publicaci%C3%B3n.pdf

Torres Lezama, V. (2023). "Estos indios nunca aprenden": Universidad, racismo e interculturalidad en el Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 35*(1), 321–363. https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.767

UNESCO. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. https://hdl.handle.net/11362/48153

UNESCO. (2024). *Informe sobre el derecho a la educación en la movilidad humana en América Central, República Dominicana y México: Hacia una educación inclusiva, equitativa, de calidad y con oportunidades de aprendizaje permanente. Publicación I: Panorama internacional y subregional sobre el derecho a la educación en la movilidad humana*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391916

UNESCO. (2025). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Avances y retos; documentos de apoyo para la CRES+5* (ED/HE/IESALC/IP/2025/49).

Vazirani Magnani, S., Carmona, C., Hernaiz Agreda, N., & Shuali, T. (2019). El impacto de las estancias internacionales en el desarrollo de competencias en estudiantes de doctorado y su transferencia en diversos contextos. *Publicaciones, 49*(1), 79–91. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9854

Fecha de recepción: 16-03-2026

Fecha de aceptación: 01-09-2026

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Incorporar las políticas lingüísticas al estudio de la internacionalización de la educación superior. Contribución a partir del análisis del programa argentino de formación y certificación en lenguas extranjeras (2022-2023).

Bringing Language Policies into the Study of Higher Education Internationalization: Insights from the Analysis of Argentina's Foreign Language Training and Certification Program (2022–2023).

Por Victor MONTOYA[1] y Lía VARELA[2]

Montoya, V. y Varela, L. (2026). Incorporar las políticas lingüísticas al estudio de la internacionalización de la educación superior. Contribución a partir del análisis del programa argentino de formación y certificación en lenguas extranjeras (2022-2023). *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 63-79.

Resumen

Este artículo analiza las políticas lingüísticas en la educación superior desde una perspectiva de análisis de políticas públicas, con el objetivo de problematizar su lugar en los procesos de internacionalización universitaria. Partiendo de una revisión crítica de la literatura sobre políticas lingüísticas y sobre internacionalización de la educación superior, se muestra que ambos campos han tendido a abordar estos fenómenos desde enfoques disciplinares parcialmente desconectados. Frente a ello, el artículo aboga por una mirada interdisciplinar que incorpore la perspectiva politológica, propone abordar este objeto como un fenómeno complejo y aporta algunas clarificaciones conceptuales.

Se realiza luego una breve evaluación del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras, implementado en Argentina entre 2022 y 2023, analizado como una política lingüística orientada a la internacionalización de la educación superior. El estudio se apoya en una combinación de fuentes, particularmente registros administrativos y encuestas de alcance nacional.

[1] Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / vmontoya@untref.edu.ar / http://orcid.org/0000-0002-6291-2545
[2] Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / lvarela@untref.edu.ar / https://orcid.org/0000-0002-3008-0705

Los resultados muestran una fuerte demanda concentrada en el inglés, así como desigualdades significativas en los resultados según idioma, nivel, territorio y condiciones de acceso tecnológico. Se concluye destacando tanto el alcance del programa como sus límites y se subraya el potencial analítico de los datos producidos para el diseño de futuras políticas lingüísticas.

Palabras Clave: Política lingüística / política educativa / internacionalización de la educación superior / Argentina / política pública / sociología de la acción pública / lenguas extranjeras.

Abstract

This article examines language policies in higher education from a public policy analysis perspective, aiming to problematize their role in university internationalization processes. Through a critical review of the literature on language policies and the internationalization of higher education, the paper demonstrates that both fields have tended to address these phenomena from partially disconnected disciplinary approaches. In response, the article advocates for an interdisciplinary perspective that incorporates political science insights, proposes treating this subject as a complex phenomenon, and provides conceptual clarifications.

Based on this framework, a brief evaluation of the Foreign Language Training and Certification Program, implemented in Argentina between 2022 and 2023, is conducted. The program is analyzed as a language policy oriented toward the internationalization of higher education. The study draws on a combination of sources, particularly administrative records and nationwide surveys.

The findings reveal a strong demand concentrated in English, as well as significant inequalities in outcomes based on language, proficiency level, territory, and technological access conditions. The article concludes by highlighting both the program's scope and its limitations, emphasizing the analytical potential of the data generated for the design of future language policies.

Key words: Language policy / educational policy / internationalization of higher education / Argentina / public policy / sociology of public action / foreign languages.

Introducción

El objetivo de este artículo es mostrar que el estudio de las políticas lingüísticas constituye una dimensión clave, y aún insuficientemente problematizada, en el análisis de las políticas universitarias y, más específicamente, de la internacionalización de la educación superior (IES)[3]. Es innegable el papel central de lo lingüístico en la IES, y de hecho la cuestión es mencionada con frecuencia en la literatura, particularmente en relación al inglés[4]. Sin embargo, es reducida la cantidad de publicaciones que la tratan específicamente desde las políticas lingüísticas[5], o incluso que reconocen la cuestión del lenguaje en la IES como objeto posible de políticas, entendiendo aquí la noción de "política" en sus distintas acepciones: como asunto público, como lucha y como acción (i.e. como *polity*, *politics* y *policy*, según la terminología en inglés, útil para asir la polisemia del término español "política") (Hassenteufel, 2011). Es decir, que se enfoquen en las decisiones y acciones sobre las lenguas implicadas en los escenarios donde tiene lugar la IES y en las tensiones que las rodean.

La ausencia de un diálogo más profundo entre los estudios sobre políticas lingüísticas y aquellos dedicados a la IES puede explicarse, según nuestro entender, por una doble segmentación, científica y político-institucional. Desde lo científico, el alto grado de especialización disciplinar dificulta la convergencia de los saberes necesarios para analizar cabalmente la relación entre políticas lingüísticas e IES: las políticas lingüísticas suelen abordarse desde la Lingüística y la enseñanza de lenguas, la internacionalización desde los estudios en Educación, y el análisis de políticas públicas desde las Ciencias Políticas. Desde lo político-institucional, se observa asimismo una escisión entre tomadores de decisiones y actores encargados de implementar estas políticas y los espacios académicos que las estudian. De este modo, y tal como lo señala Clark (2022) a propósito del contexto italiano y europeo, la cuestión lingüística rara vez ha sido objeto de un debate explícito y las políticas lingüísticas no han sido suficientemente consideradas como un fundamento de las políticas de IES.

En este sentido, las políticas lingüísticas constituyen un punto ciego de la IES. Con el objetivo de contribuir a subsanar esta laguna, tanto en lo científico como en lo político-institucional, este artículo propone avanzar en la conceptualización y problematización de la relación entre políticas lingüísticas e IES, para luego presentar el caso del Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (PFCLE) implementado por el Ministerio de Educación de Argentina (MEA) entre 2022 y 2023.

Este programa interesa por varios motivos: en el paisaje de la política lingüística argentina, donde habían prevalecido hasta entonces fenómenos naturalizados o de baja intensidad (Varela, 2008), resalta como una auténtica política lingüística pública –la primera en el ámbito de la Educación Superior– debido a su alcance nacional, el número y la calidad de actores intervinientes y la masividad del público destinatario. El PFCLE buscaba llegar a una población de un millón y medio de estudiantes beneficiarios de las becas PROG.R.ES.AR[6] y Manuel Belgrano[7] con una oferta gratuita de cursos virtuales de idioma, en una perspectiva de equidad en relación a la IES.

---

[3] Las publicaciones de Dandrea y Lizabe (2020) y de Rodríguez Betanzos y Castiello-Gutiérrez (2025) indican que en América latina la temática se instala progresivamente en la agenda científica y política.

[4] Una búsqueda realizada en la base de datos bibliométricos OpenAlex (20/02/2026), utilizando la cadena ("language" OR "languages") AND "higher education" AND ("internationalization" OR "internationalisation") en título y resumen, arrojó 2.701 publicaciones, de las cuales aproximadamente el 36 % hace referencia al inglés.

[5] Para dimensionar el escaso cruce entre la literatura sobre políticas lingüísticas y sobre IES, se realizaron búsquedas en OpenAlex (05/02/2026). La búsqueda de los términos *"language policy"* AND *"higher education"* en títulos y resúmenes arrojó 1 208 artículos, de los cuales 909 fueron publicados entre 2015 y 2025. Al afinar incorporando la dimensión "internacionalización" —(*"language policy"* OR *"language policies"*) AND *"higher education"* AND (*"internationalization"* OR *"internationalisation"*)—, el resultado se reduce a 289 artículos, 247 de ellos publicados en el mismo período. Más allá de los posibles sesgos, estos resultados indican que el abordaje explícito de las políticas lingüísticas en relación con la IES es aún marginal y constituye una temática emergente.

[6] https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar. Último acceso 27/2/2026

[7] https://www.argentina.gob.ar/educacion/becas/becas-manuel-belgrano. Último acceso 27/2/2026

En la oferta y certificación de estos cursos se involucraron más de 100 instituciones de Educación Superior y otros actores del ámbito de la cooperación internacional. En el período en que estuvo en vigencia, se dictaron cerca de 3.000 cursos en los que participaron más de 600.000 becarias/os.

Un recorrido crítico de este programa a la luz del análisis de políticas públicas dará la ocasión de poner en práctica el marco que proponemos para el abordaje de las políticas lingüísticas en la IES como objeto interdisciplinario y complejo. A la presentación de este marco se dedica el siguiente apartado.

Las políticas lingüísticas como objeto de investigación en el ámbito de la ES

Un objeto interdisciplinar

Para conceptualizar y problematizar la relación entre políticas lingüísticas e IES, conviene caracterizar primeramente la naturaleza interdisciplinar del objeto. Ello implica partir de definiciones provenientes de las principales disciplinas involucradas, comenzando por la noción de política lingüística.

Una definición ampliamente citada es la de Calvet (2019, p. 4), quien concibe las políticas lingüísticas como "un ensemble de choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale, et planification linguistique: la mise en pratique concrète d'une politique linguistique"[8]. Al hacer referencia a elecciones conscientes y a procesos de planificación, esta definición remite directamente a la noción de acción pública (*policy*), con todo lo que conlleva en términos de definición de objetivos, asignación de recursos, dispositivos de gestión y modalidades de implementación. Asimismo, al enfatizar la relación entre lengua(s) y vida social, Calvet sitúa las políticas lingüísticas en el plano de la *polity*, en tanto conciernen a la dimensión lingüística de lo público.

Otra definición clásica, la de Spolsky (2003, p. 9), amplía el concepto al señalar que "Language policy may refer to all the language practices, beliefs and management decisions of a community or polity"[9]. Esta formulación retoma explícitamente tanto la dimensión de la *polity* como la de la *policy*, a través de la noción de *management*, que el autor define como "the formulation and proclamation of an explicit plan or policy" (2003, p. 11). Pero introduce además dos elementos centrales: las *language practices*, que remiten al uso efectivo de las lenguas y al campo de la lingüística, y los *beliefs*, o ideologías lingüísticas, es decir, los sistemas de representaciones, valores y jerarquías asociados a las distintas lenguas y prácticas.

Esta última dimensión introduce de lleno la problemática del conflicto, de la *politics*. El valor social de las lenguas no es neutro: está social e históricamente construido y es objeto de disputas. En consecuencia, toda política lingüística se ve confrontada a representaciones divergentes y a relaciones de poder entre lenguas y entre variedades de una misma lengua. Las políticas lingüísticas aparecen así como objetos políticos, en un sentido fuerte del término: vinculados a la cosa pública, a la acción pública y a las luchas sociales.

Estas definiciones, si bien fundamentales para recortar las políticas lingüísticas como objeto, presentan una limitación analítica importante: tienden a superponer, o al menos a no distinguir teórica y analíticamente, entre la política y lo político[10]. Desde un enfoque de antropología política, como el propuesto por Balandier (2013), esta

[8] "Un conjunto de decisiones conscientes sobre las relaciones entre lengua(s) y vida social, y planificación lingüística: la implementación concreta de una política lingüística."

[9] "La política lingüística puede referirse al conjunto de prácticas, creencias y decisiones de gestión relacionadas con el lenguaje de una comunidad o entidad política."

[10] Efectivamente, Spolsky (2003, p. 8) sostiene que "language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority" y que, en consecuencia, "the nature of their language policy must be derived from a study of their language practices or beliefs" (reserva el término "management" para la formulación de un plan explícito). Si bien esta perspectiva es fecunda para captar formas implícitas de regulación lingüística, también diluye la especificidad de la acción pública. Este desplazamiento puede leerse, siguiendo a Bourdieu (1994), como una forma de error escolástico, que consiste en proyectar categorías propias del campo científico sobre el objeto estudiado, sin atender a las condiciones sociales de

distinción resulta central, ya que evita confundir lo político con el Estado y sus políticas. En efecto, lo político es una dimensión constitutiva de toda vida social, mientras que la política remite a la constitución histórico-social de una esfera de actividad autónoma, como en el caso del Estado moderno.

Partiendo de esta distinción, es posible afirmar que, si bien lo político y lo lingüístico están presentes en toda sociedad, no todas cuentan con políticas lingüísticas en sentido estricto. En particular, aun cuando la mayoría de las sociedades contemporáneas con Estado desarrollan políticas económicas, educativas o de defensa, por ejemplo, no todas han institucionalizado políticas lingüísticas claramente identificables, es decir, objetivables en documentos oficiales, estructuras administrativas específicas, presupuestos asignados o cuerpos de funcionarios dedicados a su implementación. Este punto, central para el análisis, remite a lo que la literatura en análisis de políticas públicas denomina la formación de agenda, proceso mediante el cual ciertos problemas sociales son construidos y legitimados como objetos de intervención pública (Jaime *et al*., 2013).

De allí la necesidad de integrar aportes provenientes de las Ciencias Políticas y de la Sociología Política, que permitan reinscribir las políticas lingüísticas en un marco analítico más amplio, atento a los procesos de problematización, institucionalización y jerarquización de lo lingüístico como objeto de acción pública.

El estudio de las políticas públicas se estructura históricamente en torno a dos grandes perspectivas (Lascoumes y Le Galès, 2012). La primera, politológica, otorga un lugar central al Estado, a los gobernantes y a las élites, y privilegia una visión jerárquica, racional y *top-down* de la acción pública, focalizada en las decisiones centrales y sus efectos. La segunda, desarrollada inicialmente por la sociología de las organizaciones, se interesa por los desajustes entre los programas y su puesta en práctica, y desplaza la atención hacia la variedad de actores, sus interacciones, los mecanismos de coordinación y las lógicas *bottom-up*.

Este desplazamiento se apoya, según los autores, en tres rupturas analíticas decisivas. La primera cuestiona el voluntarismo político y la fascinación por la decisión central al mostrar que la proclamación de una política no garantiza en sí misma la modificación de las prácticas, y que los efectos de la acción pública dependen esencialmente de su implementación, frecuentemente atravesada por resistencias, apropiaciones y efectos no previstos. La segunda ruptura cuestiona la concepción de un Estado homogéneo y unificado, poniendo de relieve su fragmentación interna, la heterogeneidad de los actores y la influencia de grupos profesionales y de interés. La última ruptura apunta contra el fetichismo de la decisión racional, subrayando la importancia de los procesos situados, de las no-decisiones, de las escenas invisibles y de los encadenamientos contingentes que disuelven la acción pública en una dinámica de acción colectiva. Lejos de evacuar la dimensión política, esta sociología de la acción pública propone analizar las articulaciones entre regulación política y regulación social, perspectiva particularmente fecunda para abordar las políticas lingüísticas en educación superior como un objeto complejo, multiescalar y atravesado por relaciones de poder.

Estos planteos resultan especialmente pertinentes para superar las limitaciones señaladas en las definiciones de las políticas lingüísticas provenientes de las Ciencias del Lenguaje. Efectivamente, las discusiones desarrolladas desde las perspectivas politistas y sociológicas remiten, más generalmente, a la relación entre lo político y la política. Al integrar estos aportes, se hace posible no solo enriquecer el análisis de las políticas lingüísticas, sino también conceptualizar y problematizar su dimensión propiamente política, en particular los procesos mediante los cuales lo lingüístico accede al estatuto de problema público e integra la agenda de la acción pública.

Ahora bien, corresponde realizar un ejercicio similar de revisión de las definiciones de la IES. Una referencia ineludible es la de Knight (2004), quien define la internacionalización como “the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education” (p.11). Esta definición, útil para conceptualizar la dimensión internacional de la universidad, presenta sin embargo

producción de dichas categorías. La distinción entre lo político y la política permite evitar este tipo de error y restituir la especificidad de las políticas lingüísticas en tanto acción pública.

ciertas limitaciones cuando se trata de analizar los aspectos propiamente políticos de la internacionalización, tanto internos como externos a las instituciones, así como las relaciones de poder que atraviesan estos procesos.

Oregioni y Taborga (2018, p.11) superan esta laguna al concebir la IES como un proceso "multidimensional, complejo, no neutral y transversal a las funciones sustantivas de la universidad; espacio en el que intervienen diferentes lógicas, ligadas a actores y agentes de internacionalización, y mediante la promoción y/o ejecución de instrumentos o dispositivos específicos que en ocasiones entran en tensión". Esta perspectiva desplaza el foco desde una concepción funcional o técnica de la internacionalización hacia una lectura que la inscribe en el terreno de lo político, entendido como espacio de disputas y jerarquizaciones.

Desde esta óptica, emerge un punto central para el análisis: así como resulta necesario no confundir lo político con la política, tampoco corresponde equiparar la IES con las políticas de IES. En Argentina, las universidades han estado históricamente internacionalizadas —movilidades académicas, circulación de bibliografía, incorporación de estudiantes y docentes extranjeros, etc.—, sin que ello implicara necesariamente la existencia de políticas institucionales explícitas en la materia. Como señalan los datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (2023), hasta comienzos de los años 1990 solo cuatro universidades contaban con áreas específicas de internacionalización; esta cifra ascendió a 14 en el 2000, a 41 en 2010 y a 69 en 2020. No obstante, en 2023 apenas el 27,3 % de las instituciones dispone de un plan estratégico formal en este ámbito. Estos elementos permiten sostener que la internacionalización, en tanto práctica preexistente, está siendo incorporada progresivamente a la esfera de intervención de las políticas universitarias institucionales[11].

En conjunto, los desarrollos precedentes ponen de relieve que el análisis de las políticas lingüísticas y de la IES se sitúa en un cruce disciplinar. Mientras que las políticas lingüísticas han sido abordadas principalmente desde la Lingüística, y la IES constituye un objeto tradicionalmente trabajado desde la Educación, ninguno de estos enfoques ha problematizado de manera sistemática las dimensiones propiamente políticas de dichos procesos incorporando más plenamente las herramientas de las Ciencias Políticas. A su vez, las Ciencias Políticas han tendido a relegar estos objetos en favor de áreas consideradas más clásicas de intervención estatal[12]. Esta fragmentación disciplinar conlleva una comprensión parcial de fenómenos que, en la práctica, se inscriben de lleno en el campo de la acción pública. De allí que las políticas lingüísticas en el ámbito de la educación superior y, más específicamente, de la internacionalización, requieran ser abordadas desde una perspectiva interdisciplinar y concebidas como un objeto complejo, demandantes de un enfoque capaz de articular los aportes de las disciplinas mencionadas.

Un objeto complejo

Se deriva de lo anterior que el análisis de las políticas lingüísticas en el ámbito de la educación superior presenta una complejidad particular. Esta complejidad no proviene de una "esencia" del objeto que lo haría intrínsecamente más difícil que otros, sino de la existencia de prenociones que obligan a operar una ruptura epistemológica para lograr construirlo científicamente (Bourdieu *et al*., 1973). En línea con lo argumentado, el principal obstáculo radica en la tendencia a reducir las políticas lingüísticas a objetivos y cuestiones lingüísticas, abordadas por especialistas en lenguas. Esta reducción opera mediante la confusión entre medios y fines: las políticas lingüísticas no tienen objetivos lingüísticos *per se*, sino que consisten en intervenir sobre las lenguas para alcanzar objetivos políticos. En

[11] Con respecto a esta secuencia histórica, que se abordará más adelante en relación a Argentina, obsérvese el caso europeo: las políticas lingüísticas surgen allí como efecto del proceso de Bolonia, es decir de implementación de una política europea de IES (Clark, 2022).

[12] Una búsqueda exploratoria realizada en OpenAlex (09/02/2026), sobre el conjunto de publicaciones (26.040) que contienen en el título o el resumen los términos *"language policy"*, *"linguistic policy"* o *"language planning"*, muestra una marcada concentración temática en áreas vinculadas a la lingüística y la educación. Los tópicos dominantes corresponden a *Multilingual Education and Policy* (8.276 publicaciones), *Second Language Learning and Teaching* (3.736) y *Linguistics, Language Diversity, and Identity* (1.576). En contraste, los tópicos asociados explícitamente a la Ciencia Política y los estudios internacionales son marginales, con volúmenes significativamente menores, como *Political Systems and Governance* (122) o *European Union Policy and Governance* (86).

el ámbito universitario, dichas intervenciones se inscriben necesariamente en un proyecto político —regional, nacional o institucional— del cual se deriva tanto la orientación como la legitimidad de la política lingüística.

En consecuencia, una política lingüística universitaria no puede ser concebida como una intervención aislada, circunscripta al espacio áulico o a cuestiones de didáctica. Se trata de una política transversal a las funciones sustantivas de la universidad —docencia, investigación y extensión— que involucra múltiples áreas institucionales: grado y posgrado, investigación, cooperación internacional, etc. Asimismo, su implementación supone la articulación con actores externos que participan en la configuración del espacio universitario, tales como ministerios, agencias de investigación, organismos de cooperación y organizaciones internacionales. Desde esta perspectiva, un enfoque limitado a la dimensión pedagógica resulta insuficiente para captar las múltiples facetas del objeto.

Otro obstáculo consiste en equiparar las políticas lingüísticas universitarias con políticas de internacionalización y, por reducción sucesiva, con la enseñanza del/en inglés. Sin embargo, una política lingüística universitaria no se limita a las lenguas extranjeras. Puede intervenir también sobre la lengua de enseñanza, por ejemplo mediante acciones de fortalecimiento de las competencias en lectura y escritura orientadas a la inclusión. Asimismo puede contemplar otras lenguas presentes en el espacio universitario —como las lenguas de migración, las lenguas originarias o la lengua de señas argentina (LSA) en el caso argentino— y desplegar acciones dirigidas no solo a estudiantes, sino también a docentes, investigadores y equipos de gestión. La complejidad del objeto radica entonces en la pluralidad de lenguas, públicos y finalidades susceptibles de intervención.

La relación entre políticas lingüísticas y universidad remite así a un espectro más amplio que el de la internacionalización *stricto sensu*. También aquí conviene evitar la trampa de confundir IES con movilidad: ésta representa apenas la parte más visible de un proceso más amplio. La dimensión lingüística de la internacionalización atraviesa las prácticas cotidianas de la vida universitaria, ocurre “en casa”[13]: la lectura de bibliografía en lenguas extranjeras, la interacción en entornos digitales multilingües, etc.

Finalmente, así como se objeta la reducción de las políticas lingüísticas a lo estrictamente lingüístico[14], se plantea que el análisis sociológico no puede limitarse a las competencias entendidas en un sentido meramente escolar. Tal como señalan Montoya *et al*. (2022), resulta necesario interrogar bajo qué condiciones determinadas personas logran transformar competencias lingüísticas en capital lingüístico internacional. Para que dicho capital sea efectivamente reconocido debe producirse un cambio de escala: las competencias adquiridas han de poder ser valorizadas en espacios académicos y profesionales más amplios. Asimismo, es preciso problematizar las desigualdades en la capacidad de capitalización de dichas competencias, es decir, las distintas posibilidades que tienen las personas de convertir recursos lingüísticos en ventajas académicas o profesionales efectivas. En este sentido, el análisis debe contemplar también los procesos mediante los cuales se forma un habitus lingüístico internacional.

Considerar las políticas lingüísticas en la educación superior como un objeto complejo implica, por lo tanto, adoptar un enfoque capaz de articular dimensiones institucionales, pedagógicas, políticas y sociales, así como de integrar distintas temporalidades y niveles de acción. Esta perspectiva exige apoyarse en un conjunto diversificado de fuentes y en una estrategia metodológica que permita captar tanto los dispositivos formales de intervención como sus efectos diferenciados. Es desde este encuadre que se presenta, a continuación, el material empírico analizado en el artículo.

[13] Para una revisión de los debates sobre este concepto, véase Beelen y Jones (2015).

[14] La idea de que una política lingüística tendría como finalidad principal objetivos propiamente lingüísticos, y que por ello debería ser concebida, estudiada e implementada fundamentalmente por especialistas en lenguas, puede interpretarse como una expresión de lo que Spolsky (2003, p. IX) denomina “*linguicentrism*”. Desde nuestra perspectiva, dicha inclinación constituye un obstáculo epistemológico.

Fuentes y metodología

El conjunto de elementos teórico-conceptuales y empíricos movilizados en esta investigación se inscribe en la trayectoria del equipo de investigación "Política Lingüística e Internacionalización de la Educación Superior" (PLIES)[15] de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Vinculado a la Maestría en Gestión de Lenguas de esta universidad, el equipo desarrolla desde 2017 distintos proyectos de investigación centrados en las políticas lingüísticas y los procesos de IES. La implementación del PFCLE en 2022 por el MEA constituyó una oportunidad privilegiada para profundizar estas líneas de trabajo.

Con el objetivo de evaluar dicho programa, el Laboratorio de Investigación e Innovación en Política y Gestión de Lenguas (UNTREF LINGUA) y el equipo PLIES, en articulación con la coordinación nacional del PFCLE, se asociaron con la especialista Monika Jezak, de la Université d'Ottawa, para desarrollar el proyecto PoLinguAr, presentado en la convocatoria InnovSoc&Tech 2023 de la Agence Universitaire de la Francophonie. El proyecto se propuso realizar, desde una perspectiva de investigación-acción, un estudio de impacto del PFCLE desde el enfoque de análisis de políticas públicas y de política y gestión de lenguas.

Con este fin, el MEA confió al equipo fuentes de particular relevancia. Entre ellas, una base de datos proveniente de una encuesta elaborada por la Administración Nacional de la Seguridad Social y enviada a las/os becarias/os del programa PROG.R.ES.AR entre la primera y la segunda etapa del PFCLE. Con 2.195.559 respuestas, esta encuesta brinda información detallada sobre los idiomas hablados por las/os becarias/os y las lenguas que les interesa estudiar.

Asimismo, se tuvo acceso a los siguientes registros administrativos de aprobación de cursos, que permiten analizar los resultados del programa:

- los registros correspondientes a las becas PROG.R.ES.AR del primer y segundo cuatrimestre de 2023, con 283.581 observaciones[16];
- los registros relativos a las becas Manuel Belgrano para el año 2022, con 18.923 observaciones.

A estas fuentes se suman informes de gestión del programa y documentos oficiales, que aportan información sobre los objetivos, los dispositivos institucionales y las modalidades operativas del PFCLE.

Otras fuentes complementarias provienen del seminario "El Programa de Formación y Certificación en Lenguas Extranjeras (2022-2023). Balance y desafíos" (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, octubre de 2022) que reunió a referentes institucionales de distintas universidades del país a instancias del equipo PLIES. Este espacio permitió intercambiar con actores directamente involucrados en la implementación del PFCLE y acceder a perspectivas institucionales y docentes sobre su desarrollo. Sus experiencias y valoraciones se recogieron además mediante una encuesta[17].

En conjunto, la diversidad de fuentes disponibles habilita un análisis del PFCLE en sus distintas dimensiones. Por otro lado, el equipo de investigación cuenta con un conocimiento de primera mano de las políticas lingüísticas en la educación superior argentina, derivado de la experiencia profesional de sus integrantes.

A partir de este corpus y desde la perspectiva analítica propuesta, el PFCLE es abordado como una política pública en sentido pleno, es decir, no únicamente como un dispositivo técnico, sino como un proceso de acción pública

[15] El equipo está compuesto por I. Delfino, M. Foligna, S. Luppino, V. Montoya, F. Müller, J. Raspa, V Salas, C. Valenzuela Issac, L. Varela (directora) y A. Verdelli.

[16] Dado que la base analizada resulta de registros correspondientes a distintas cohortes, el número de observaciones no equivale estrictamente al número de estudiantes. Una misma persona puede haber cursado más de una vez y, por lo tanto, figurar varias veces en la base.

[17] A cargo de Ivana Delfino y Jonathan Raspa.

atravesado por decisiones, instrumentos, actores y relaciones de poder. Este enfoque permite analizar el programa atendiendo tanto a sus condiciones de emergencia como a sus modalidades de implementación, así como a los efectos producidos.

Consecuentemente, el análisis propuesto se organiza en tres momentos. Primero, se reconstruye la génesis del programa, situándolo en su contexto regional y nacional. Luego, se examinan el diseño del programa y los instrumentos de implementación. A continuación, se analiza el alcance del PFCLE, en lo que se refiere principalmente a los objetivos que atañen a las/os becarias/os y se discuten sus principales resultados.

Análisis del PFCLE como política pública

Génesis del programa: contexto, actores y puesta en agenda

Hasta los años 1990, la cuestión de los idiomas en la universidad argentina era tratada mayoritariamente en cuanto objeto curricular: una materia o contenido acreditable presente en el plan de estudios de ciertas carreras y, por lo mismo, en virtud de la autonomía universitaria, considerado en los espacios de decisión de cada institución. En aquellos años, con la intensificación de la movilidad de estudiantes y migrantes, la emergencia de un mercado internacional de las lenguas y el interés incipiente por "el valor económico del español"[18], así como por la perspectiva de potenciar la cooperación regional universitaria en el marco del MERCOSUR, el sector de la enseñanza del español y del portugués como lengua segunda y extranjera experimentó un singular desarrollo: en 1998, el Ministerio de Educación brasileño creó el *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros* para regular las condiciones lingüísticas de acceso a la educación y al empleo. En Argentina, paralelamente, las/os referentes de la enseñanza de español constituyeron un Consorcio interuniversitario, en el seno del cual se elaboró, con perspectivas similares, el Certificado de Español, Lengua y Uso en 2004, luego reconocido como oficial por el Ministerio de Educación y de Relaciones Exteriores argentino (Rusell, Varela y Velloso, 2008).

Este movimiento representa un primer gesto de política lingüística universitaria de escala nacional en Argentina, si bien centrado en la problemática específica de la movilidad entrante y el mercado internacional de las certificaciones lingüísticas. En lo que se refiere a las lenguas extranjeras, un cambio surge en los años 2000, cuando se inicia el proceso de acreditación de carreras de grado cuyo ejercicio profesional puede comprometer el interés público (de áreas de salud, ingeniería y tecnología, abogacía y otras) establecido en el art. 43 de la Ley de Educación Superior Nro. 24.521 sancionada en 1995: el organismo a cargo, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, incluye la enseñanza del inglés entre los estándares que éstas deben alcanzar. El enfoque predominante en la implementación de este requisito nacional es el que apunta al desarrollo de la comprensión lectora de textos de especialidad (Acosta y Zonana, 2019, p. 15).

Entretanto, los convenios de intercambio firmados con universidades extranjeras, las políticas públicas de IES que comienzan a estructurarse en 2006 (Chiancone y Martínez Larrechea, 2025), así como las políticas de internacionalización de la ciencia vinculadas con proyectos de desarrollo científico-tecnológico autónomo que emergen en aquellos años les plantean a las instituciones nuevos desafíos lingüísticos: para aprovechar las oportunidades de movilidad internacional hacen falta candidatas/os competentes, no solo en lectura ni en inglés, sino en un abanico más amplio de idiomas y competencias. Las/os candidatas/os con los perfiles requeridos escasean. En Brasil, bajo circunstancias similares, la implementación del programa Ciências sem Fronteiras (2011-2017) debió complementarse poco después con el programa Inglês sem Fronteiras (2012), luego Idiomas sem Fronteiras (IsF) (Leal, 2019). En Argentina, el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2013-2016 y el programa "Becas de formación en el exterior en Ciencia y Tecnología" (BEC.Ar), ambos de 2012, así como el Plan nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Argentina innovadora 2020, lanzado en 2013, suponían la intensificación de la movilidad internacional de estudiantes e investigadoras/es, y por ende la disponibilidad de candidatas/os lingüísticamente aptas/os para participar en estos intercambios. Pero los diagnósticos realizados entonces en el

[18] Cf. Del Valle y Villa, 2007, para una lectura crítica.

ámbito de la educación básica, a raíz de la inclusión en la Ley de Educación Nacional 26.206/2006, por primera vez en la historia, de la obligatoriedad de la enseñanza de al menos un idioma en la educación primaria y secundaria, evidenciaban carencias y desigualdades muy marcadas en cuanto a posibilidades de aprendizaje de lenguas extranjeras en el país. Esta situación había dado lugar a la elaboración de una política de enseñanza de lenguas para estos niveles educativos, desarrollada federalmente entre los años 2010 y 2015 (Varela, 2018).

En el Nivel Superior, en cambio, esta problemática aún no se había recortado con claridad. La situación comienza a cambiar cuando en 2015 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) convoca a las partes interesadas (Ministerios de Educación Nacional, de Ciencia y Tecnología, de Relaciones Exteriores; Universidades; agencias internacionales de cooperación lingüística) a analizar "la cuestión del idioma en la internacionalización de la Educación Superior"[19]. El tema ya venía poniendo a prueba la capacidad de agencia de ciertos actores en el terreno: profesores y especialistas en enseñanza de idiomas, nucleados en algunos casos en centros de lenguas de las universidades. En 2019 éstos institucionalizan sus vínculos conformando la Red Universitaria de Lenguas, foro que agrupa hoy a 38 universidades. Ese mismo año, el tema termina de configurarse como problema público, y también la red de política pública que lo toma a cargo: los representantes de las universidades públicas y privadas firman la declaración "Hacia la formulación de políticas lingüísticas al servicio de los objetivos de la universidad argentina"[20], y con ello consagran también la perspectiva de la *gobernanza lingüística* para su abordaje. Esto es, propugnan la elaboración de políticas lingüísticas de nivel institucional, en diálogo con los organismos del Estado, "como garantía de inclusión de todas las personas a la educación universitaria, de participación en el intercambio de conocimiento a nivel mundial, de integración regional y de refuerzo de la calidad y de la pertinencia de las ofertas formativas".

Es en este proceso de instalación progresiva en la agenda pública de la cuestión de las lenguas en la internacionalización donde se inscribe la emergencia del PFCLE. Una conjunción de factores explica su rápida aprobación y puesta en marcha: la voluntad política de retomar la senda del desarrollo científico-tecnológico autónomo con equidad regional, de democratizar el acceso a la educación y las oportunidades de internacionalización; la disponibilidad de financiamiento internacional; la renovada aptitud para la enseñanza virtual en el Nivel Superior en la inmediata post pandemia; la experiencia previa de algunos especialistas y centros de lenguas, y su incipiente organización en redes; la existencia de un marco de acción consensuado en lo que se refiere a lenguas en la Educación Superior (la gobernanza lingüística); y, en particular, la participación, como promotora de la iniciativa, de una funcionaria referente del área de Cooperación Internacional Universitaria, con perfil plurilingüe y consciente de la importancia estratégica de los idiomas, que venía promoviendo la incorporación de la dimensión lingüística en la agenda de internacionalización universitaria, y que contaba además con una amplia red de contactos.

Diseño e instrumentos de implementación

Asumir la perspectiva de la gobernanza lingüística implicaba, para los promotores del PFCLE, reconocer a las instituciones de Educación Superior como corresponsables de su ejecución, sostener el criterio de pluralidad en la consideración de las lenguas objeto de la política y traducir en términos operativos el principio de inclusión y equidad en el acceso a la educación de calidad y a la internacionalización. Sobre este telón de fondo ha de leerse el conjunto de decisiones tomadas para su implementación, comenzando por la determinación de objetivos:

" a) en relación con los/as becarios/as:

- Fortalecer las trayectorias académicas de los estudiantes:

[19] Taller realizado en la sede del CIN en CABA el 17 de junio de 2015.

[20] El documento fue suscrito por los presidente del CIN y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) en conclusión del *Primer Seminario sobre gobernanza lingüística en el sistema universitario argentino* realizado el 24 de junio de 2019 a instancias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, la Embajada de Francia en Argentina, el CIN y el CRUP.

1. Incrementar y diversificar las experiencias de índole académica.
2. Consolidar y expandir las competencias expresivas y comunicativas.
3. Facilitar el acercamiento a manifestaciones culturales diversas.

- Incrementar las competencias lingüísticas e internacionales de becarios/as.
- Certificar las competencias lingüísticas de becarios/as.
- Potenciar el acceso a oportunidades de becas en el exterior, a oportunidades de empleo y al desarrollo de la carrera académica para becarios/as.

b) en relación con las universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) participantes:

- Diseñar ofertas integrales de formación en lenguas extranjeras considerando los distintos niveles de dominio y modalidades de enseñanza.
- Implementar las ofertas de formación diseñadas.
- Certificar el logro de las competencias alcanzadas por los becarios/as en el idioma a partir de las ofertas formativas." (Resolución Ministerial nro 2321/2022)

En virtud del principio de gobernanza lingüística, que apuntaba a una participación institucional efectiva y horizontal, las instituciones de educación superior, también destinatarias del programa, desempeñaron un papel activo. En cada convocatoria, eran invitadas a presentar propuestas de cursos ajustadas a la normativa del programa. Todas aquellas propuestas que cumplían con los términos de referencia fueron ejecutadas en el marco de convenios de cooperación. Se realizaron así tres convocatorias sucesivas, que dieron lugar a tres cohortes del programa:

- Cohorte 1 (2do semestre 2022): 1.080 cursos; más de 300.000 estudiantes; 101 instituciones participantes.
- Cohorte 2 (1er semestre 2023): 1.676 cursos; más de 190.000 estudiantes; 93 instituciones participantes.
- Cohorte 3 (2do semestre 2023): la convocatoria estuvo dirigida exclusivamente a instituciones que contaran con plataformas para el aprendizaje en línea. 113.000 estudiantes participaron en cursos ofrecidos por tres instituciones.

El ciclo de convocatoria a nuevas cohortes se vio discontinuado tras el cambio de autoridades nacionales en diciembre de 2023.

Alcance y limitaciones del programa

Para proyectar una mirada evaluativa sobre el programa con base empírica, se propone a continuación un breve análisis de las principales bases de datos referidas a las/os estudiantes destinatarias/os.

En cuanto a las/os becarias/os PROG.R.ES.AR 2023, se registraron en total 283.576 observaciones. Como indica la Tabla 1, el 66,5 % de éstas se refiere al inglés, índice del fuerte predominio de esta lengua en la población en cuestión. Esta tendencia se confirma en los datos de la encuesta PROG.R.ES.AR, que reunió más de dos millones de respuestas: el 68,9 % señala al inglés como idioma que interesa estudiar, muy por encima del italiano (6,5 %), del francés (6,1 %), del portugués (5,5 %) o del alemán (1,9 %). Asimismo, el 79,8 % declara no hablar ningún idioma adicional, y el primero mencionado entre quienes sí reportan competencias es nuevamente el inglés (14,2 %), seguido con amplia diferencia por el portugués (1,7 %). En conjunto, se trata de una población que se autoidentifica mayoritariamente como monolingüe y que presenta una marcada anglofilia.

Tabla 1. Datos generales por idioma para estudiantes PROG.R.ES.AR

Idioma	No aprobado	Aprobado	Total	% No aprobado	% Aprobado	% Total
Alemán	12.551	4.627	17.178	73,1	26,9	6,1
Chino	1.248	555	1.803	69,2	30,8	0,6
Francés	12.223	1.199	13.422	91,1	8,9	4,7
Inglés	157.826	30.762	188.588	83,7	16,3	66,5
Italiano	29.211	11.979	41.190	70,9	29,1	14,5
Lengua de Señas Argentina	214	0	214	100	0,0	0,1
Portugués	18.908	2.273	21.181	89,3	10,7	7,5
Total	232.181	51.395	283.576	81,9	18,1	100

Fuente: elaboración propia.

Como indica la Tabla 1, la segunda lengua más enseñada después del inglés en el marco del programa fue el italiano (14,5 %), lo que refleja su importancia relativa como lengua de herencia en el país. Le siguen el portugués, el alemán, el francés, el chino y la LSA.

Un dato significativo es la baja proporción general de aprobación de los cursos, que se sitúa en 18,1 %. Este porcentaje varía considerablemente según el idioma: es nula en LSA, inferior al promedio en francés y portugués, y superior en alemán, chino e italiano. En el caso del inglés, el porcentaje es similar al promedio; no obstante, dado su peso cuantitativo en el programa, ello implica que 157.826 estudiantes de esta lengua no aprobaron el curso realizado.

La variable “aprobación” constituye un indicador necesariamente limitado para evaluar el programa. Un enfoque estrictamente centrado en ésta resulta insuficiente para captar la densidad formativa de la experiencia, que trasciende el resultado formal de certificación: la participación puede implicar procesos de socialización académica y exposición a nuevas prácticas lingüísticas. No obstante, desde una perspectiva sociológica, este indicador permite identificar desigualdades y patrones diferenciales de desempeño. Así, los niveles 1 y 2 presentan porcentajes de aprobación del 17,7 % y 16,8 %, levemente inferiores al promedio, mientras que los niveles 3 y 4 alcanzan el 25,5 % y el 34,7 %, respectivamente. Asimismo, el 49,8 % de quienes no aprobaron correspondía al nivel 1, subpoblación que representa el 40,8 % del total analizado, lo que sugiere mayores dificultades de éxito entre quienes se encontraban en etapas iniciales de aprendizaje.

El análisis territorial revela también diferencias significativas: CABA registra el porcentaje más alto, 23,5 %, claramente superior al promedio. Provincias como Córdoba, La Pampa y Santa Cruz presentan porcentajes superiores al 20 %, mientras que Santiago del Estero, Catamarca, Formosa y Chaco registran porcentajes inferiores al 15 %, lo cual revela la persistencia de desigualdades territoriales.

En cuanto al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), también se observan diferencias relevantes. La mayoría de las/os estudiantes (64,7 %) declara haber utilizado el teléfono celular como dispositivo principal, frente al 33,9 % que utilizó computadora y un porcentaje menor que recurrió a tablet. Entre quienes usaron celular, la aprobación fue del 15,6 %, inferior al promedio general y sensiblemente menor que el de quienes

utilizaron computadora (22,9 %), mientras que la tablet presenta un nivel intermedio (20,8 %). En conjunto, las personas que no aprobaron y utilizaron celular representan el 54,6 % del total.

En el caso de la población correspondiente a las becas Manuel Belgrano, se trabajó con una base de 18.979 observaciones. Tal como muestra la Tabla 2, el inglés concentra ampliamente la mayor proporción de inscripciones, con el 79,4 % del total. En proporciones notablemente menores se ubican el italiano (6,3 %), el portugués (4 %), el alemán (3,9 %) y el francés (3,9 %), lo cual confirma el interés por el italiano y revela un mayor interés por el alemán en comparación con los datos de PROG.R.ES.AR, lo que puede explicarse por el perfil específico de las/os destinatarias/os de este programa. En cuanto al chino (1,5 %) y la LSA (0,6 %), éstos presentan participaciones marginales. Esta distribución confirma el peso predominante del inglés en el programa.

Tabla 2. Datos generales por idioma para estudiantes Manuel Belgrano

Idioma	No aprobado	Aprobado	Total	% No aprobado	% Aprobado	% Total
Alemán	436	311	747	58,4	41,6	3,9
Chino	214	70	284	75,4	24,6	1,5
Francés	608	136	744	81,7	18,3	3,9
Inglés	11.005	4.068	15.073	73	27	79,7
Italiano	783	415	1.198	65,4	34,6	6,3
Lengua de Señas Argentina	118	0	118	100	0	0,6
Portugués	559	200	759	73,7	26,4	4
Total	13.777	5.202	18.979	72,6	27,4	100

Fuente: elaboración propia.

El porcentaje general de aprobación se sitúa en 27,4 %, cifra significativamente superior a la observada en la población PROG.R.ES.AR. Sin embargo, este porcentaje presenta variaciones importantes según el idioma. El alemán registra el porcentaje de aprobación más elevado (41,6 %), seguido por el italiano (34,6 %). El inglés presenta un porcentaje intermedio del 27 %, cercano al promedio general. El portugués (26,4 %) y el chino (24,6 %) se ubican levemente por debajo de ese promedio, mientras que el francés presenta un porcentaje menor (18,3 %) y en el caso de LSA no se registran aprobaciones[21].

En cuanto a TIC, la computadora aparece como el dispositivo predominante (62 %), frente al celular (37 %) y, en menor medida, la tablet. Esta diferencia en el equipamiento se asocia asimismo a variaciones en el desempeño: el

[21] El diferencial observado en el porcentaje de aprobación según el idioma en ambas poblaciones lleva a buscar factores explicativos del éxito formal del curso no sólo del lado del estudiantado sino también de la enseñanza de cada lengua (enfoques, formación docente, etc.).

porcentaje de aprobación alcanza el 29,4 % entre quienes utilizaron computadora, frente al 24,9 % entre quienes accedieron principalmente mediante celular.

Con sus particularidades, los datos referidos a una y otra población de becarias/os muestran una convergencia fuerte en este último aspecto: el peso del factor "dispositivo" en el éxito académico. En los datos de nuestro corpus referidos a las/os docentes del programa se observa que éstos habían señalado reiteradamente dificultades en el aprendizaje vinculadas con limitaciones de acceso a equipamiento tecnológico y a conectividad de calidad y falta de dominio de herramientas TIC; en algunos casos también se informan intervenciones paliativas, como la oferta de capacitación para trabajo en la virtualidad. No es ocioso subrayar, sin embargo, la importancia, cuando no la urgencia, de considerar la adecuación de las estrategias y materiales didácticos para la enseñanza de lenguas en el Nivel Superior al aprendizaje vía celular, si de lo que se trata es de garantizar igualdad en el acceso al conocimiento.

Conclusión

Siguiendo la lógica del análisis de políticas públicas, la pregunta clave es saber si los objetivos que se propuso el PFCLE fueron alcanzados. El recorte de datos presentado más arriba puede aportar algunos elementos de respuesta y, además, desde la investigación-acción, sugerir líneas de intervención.

En relación con las/os becarias/os, no cabe duda de que, por su alcance mismo, el programa fue exitoso. Por la cantidad de participantes, la diversidad de la oferta de idiomas y la continuidad del programa a lo largo de tres cohortes, es innegable que se contribuyó a fortalecer las trayectorias académicas de las/os estudiantes, incrementar sus competencias, aumentar las certificaciones, lo cual redundará probablemente en potenciar el acceso a oportunidades. Este éxito es aún más claro si se tiene en cuenta que se trataba de becarias/os y que más del 80 % declaraba no hablar ninguno de los idiomas propuestos en el marco del programa. Sin embargo, el alto índice de desaprobación mitiga esta primera apreciación positiva de los resultados del programa. ¿Estuvo el esfuerzo (humano, institucional y financiero) a la altura de los resultados? Las diferencias que se observan en cuanto al porcentaje de aprobación según el idioma, la provincia de residencia, el nivel y el dispositivo utilizado remiten a una serie de diferencias sociales y económicas que, a la hora de aprobar o no aprobar cursos, expresan desigualdades. Cabe preguntarse entonces hasta qué punto se logró democratizar e incluir: ¿el Programa, en su funcionamiento institucional y en las prácticas docentes, estaba adaptado al público? ¿Había "un público" o "públicos", que se hubieran podido segmentar? ¿Qué recursos humanos, institucionales y financieros se hubieran necesitado para segmentar? Es decir, ¿qué equipos docentes y qué prácticas para cada público? ¿Qué funcionamiento institucional hubiera requerido esta segmentación? ¿Cómo financiar de forma óptima, y con qué recursos?

En relación con las universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) participantes, aspecto que no se ha desarrollado en esta ocasión, no hay duda tampoco de que se lograron los objetivos: se diseñaron ofertas integrales de formación, éstas se implementaron y se expidieron certificaciones. Por la cantidad de cursos que se ofertaron, la cantidad de docentes y de instituciones involucradas, así como por la agilidad con la cual se llevó a cabo el proceso, en cuyo marco se configuraron nuevos roles y dinámicas intra e interinstitucionales, el Programa constituye sin duda un hito en el campo argentino de la enseñanza de lenguas. En un contexto caracterizado por un cambio de rumbo de las políticas públicas en general y educativas en particular, la pregunta es *cómo capitalizar la experiencia y los conocimientos adquiridos a través del PFCLE para lograr, dentro del modelo de la "gobernanza lingüística" de la universidad argentina, diseñar e implementar una política lingüística de alcance nacional al servicio de la internacionalización de la Educación Superior* del país.

Por último, destacamos un efecto indirecto clave del programa: la producción de datos a gran escala. El PFCLE no solo generó un dispositivo de intervención, sino también una infraestructura de información inédita. El volumen y la sistematicidad de los datos producidos permiten, por primera vez, analizar de manera empírica y comparada las prácticas, resultados y desigualdades vinculados a la formación lingüística en poblaciones becarias. Su análisis científico no constituye únicamente un ejercicio evaluativo *ex post*, sino que puede convertirse en un insumo

estratégico para el diseño, ajuste y consolidación de futuras políticas lingüísticas orientadas a una internacionalización más equitativa.

Referencias bibliográficas

Acosta, P., & Zonana, G. (2019). *Las lenguas extranjeras en el currículum universitario: Implementación de la Ord. 75/2016 CS*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Balandier, G. (2013). *Anthropologie politique*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.baland.2013.01

Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflection and future policies* (pp. 59–72). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques: Sur la théorie de l'action*. Éditions du Seuil.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1973). *Le métier de sociologue: Préalables épistémologiques* (2e éd.). Mouton.

Calvet, L.-J. (2009). *La sociolinguistique*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.calve.2009.01

Chiancone, A., & Martínez Larrechea, E. (2025). La internacionalización de la educación superior en Argentina. En A. Rodríguez Betanzos & S. Castiello-Gutiérrez (Coords.), *Internacionalización de la educación superior: Políticas públicas en América Latina*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Clark, C. (2022). Developing an institutional language policy in the complex scenario of internationalization. *Verbum, 13*, 6. https://doi.org/10.15388/Verb.32

Dandrea, F., & Lizabe, G. (Eds.). (2020). *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: Las lenguas extranjeras en contexto. Aportes para su estudio y desarrollo*. UniRío Editora.

Del Valle, J., & Villa, L. (2007). La lengua como recurso económico: Español S. A. y sus operaciones en Brasil. En J. Del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana-Vervuert.

Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique: L'action publique* (2e éd.). Armand Colin.

Jaime, F. M., Dufour, G., Alessandro, M., & Amaya, P. (Eds.). (2013). *Introducción al análisis de políticas públicas*. Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education, 8*(1), 5–31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

Leal, F. (2019). Os caminhos recentes da internacionalização da educação superior brasileira. *Revista de Educación Superior en América Latina, 6*, 31–35.

Montoya, V., Salas, V., & Varela, L. (2022). De las competencias lingüísticas al capital internacional: El francés en las trayectorias profesionales de ingenieros exbecarios argentinos en Francia. En P. Chardenet & E. Lousada (Eds.),

Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil: Dos contextos acadêmicos aos contextos profissionais (pp. 17–69). Letrária. https://hal.science/hal-03648814v1

Oregioni, M. S., & Taborga, A. M. (2018). Introducción. En M. S. Oregioni & A. M. Taborga (Eds.), *Dinámicas de internacionalización universitaria en América Latina*. Grafikart.

Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.

Rodríguez Betanzos, A., & Castiello-Gutiérrez, S. (Coords.). (2025). *Internacionalización de la educación superior: Políticas públicas en América Latina*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Russell, G., Varela, L., & Velloso, L. (2008). La enseñanza del español como lengua extranjera: Un sector en expansión. *ARI - Boletín del Real Instituto Elcano, 61*. https://www.realinstitutoelcano.org/analisis/la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera-en-argentina-un-sector-en-expansion-ari/

Secretaría de Políticas Universitarias. (2003). *Internacionalización de la educación superior*. Ministerio de Educación de Argentina. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008355.pdf

Spolsky, B. (2003). *Language policy*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245

Varela, L. (2008). Política lingüística: ¿Qué está pasando en Argentina? En F. Piñón (Dir.), *Indicadores culturales 2007* (pp. 164–173). EDUNTREF.

Varela, L. (2018). Política y gestión de lenguas: Experiencias en la educación argentina. En S. Tavares, C. Marinho, & P. Roca (Eds.), *Temas de política linguística no processo de integração regional*. Pontes.

Fecha de recepción: 08-03-2026

Fecha de aceptación: 01-06-2026

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Políticas de inclusión y financiamiento educativo en la educación superior: el caso del Fondo de Solidaridad en Uruguay (2013-2023).

Inclusion Policies And Educational Financing In Higher Education: The Case Of The Solidarity Fund In Uruguay (2013–2023).

Por Lorena NIN DÍAZ[1]

Nin Díaz, L. (2026). Políticas de inclusión y financiamiento educativo en la educación superior: el caso del Fondo de Solidaridad en Uruguay (2013-2023). *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 80-101.

Resumen

El siguiente trabajo busca poner en diálogo los conceptos de equidad, inclusión y financiamiento educativo en un contexto de masificación y estratificación de la educación superior. Con este fin, la presente investigación se desarrolla en torno al Fondo de Solidaridad (FDS) como mecanismo de inclusión con estrategias de financiación que no provienen de la órbita pública. Este fondo es financiado a través de los aportes de egresados y egresadas de la educación superior, constituyéndose sistema de becas. Además, en el año 2001 se creó el Adicional del FDS, como nuevo aporte para las carreras de la Universidad de la República (Udelar) mayores de cinco años, que luego de 20 años fue derogado.

El FDS y su adicional han sido objeto de múltiples debates en la comunidad educativa. El análisis de esta investigación se centra en las becas otorgadas por el Fondo para el período delimitado y construye series históricas según la institución educativa, clima educativo y distribución entre lugar de origen y lugar de estudio. Un aporte central de esta investigación radica en la definición y caracterización del Fondo como instrumento de política, tarea no menor dado que en la revisión bibliográfica realizada no se identificaron mecanismos comparables en la región que combinen simultáneamente un objetivo redistributivo, una lógica de solidaridad intergeneracional y una estructura de financiamiento basada en aportes de egresados. El FDS se presenta, entonces, como un caso singular en el panorama de la educación superior, que podría interpretarse como una respuesta local a los desafíos estructurales del financiamiento público de las instituciones de educación superior.

Palabras Clave Becas / educación superior / equidad / financiamiento educativo /inclusión.

[1] Universidad de la República, Uruguay / lorena.nin@cienciassociales.edu.uy / https://orcid.org/0009-0001-5670-1514

Abstract

This study aims to examine the interplay between the concepts of equity, inclusion, and educational financing within the context of the massification and stratification of higher education. To this end, the research focuses on the Solidarity Fund (FDS)—an inclusion mechanism utilizing financing strategies that originate outside the public sector. This fund operates as a scholarship system financed through contributions from higher education graduates. Additionally, in 2001, an FDS "Additional" levy was introduced to fund degree programs at the University of the Republic (Udelar) lasting longer than five years; this measure was subsequently repealed after twenty years.

The FDS and its additional levy have been the subject of considerable debate within the educational community. This study analyzes the scholarships awarded by the Fund during the specified period and constructs historical data series based on educational institution, educational background (family climate), and the geographical distribution between students' places of origin and study locations. A key contribution of this research lies in defining and characterizing the Fund as a policy instrument—a significant undertaking, given that the literature review revealed no comparable mechanisms in the region that simultaneously combine a redistributive objective, a logic of intergenerational solidarity, and a financing structure based on graduate contributions. The FDS thus emerges as a unique case within the higher education landscape, one that can be interpreted as a local response to the structural challenges associated with the public financing of higher education institutions

Key words Scholarships / higher education / equity / educational funding / inclusion.

Introducción

El Fondo de Solidaridad (FDS) representa una institución única en el escenario educativo latinoamericano. Tiene como cometido la financiación de becas para estudiantes de la educación pública terciaria y superior a través del aporte de los egresados del sistema.

La recaudación y financiamiento del Fondo está dada por un aporte obligatorio que hacen todas aquellas personas que egresan de carreras terciarias de la educación técnico-profesional (DGETP-UTU), de la Universidad de la República y de la Universidad Tecnológica (UTEC). Estas tres instituciones componen parte del mapa de actores educativos públicos de la educación terciaria y superior en el país, excluyendo a la formación en educación. El aporte en la actualidad está fijado para todos quienes hayan egresado de alguna de estas instituciones y comienza cinco años después de haber egresado, estando o no en ejercicio. Cuenta con un mínimo no imponible de 8 Bases de Prestaciones y Contribuciones (BPC): quienes perciban un salario menor a $54912 (aproximadamente U$S 1300) están exonerados de contribuir al FDS.

Todo lo generado por este tipo de aportes está volcado a becas para estudiantes de que provengan de hogares socioeconómicamente vulnerables que estudien carreras terciarias en las instituciones mencionadas. El monto de la beca es de 2 BPC (aproximadamente U$S 340). No es el objeto de este trabajo analizar si el monto de la beca es suficiente para afrontar el costo de oportunidad de estudiar en lugar de trabajar, pero para brindar un marco de referencia, el salario mínimo nacional en Uruguay está fijado para aproximadamente U$S 630 dólares. Además, en el año 2001, se implementó por la ley n° 17296 el Adicional del Fondo de Solidaridad para aquellas carreras de la Universidad de la República mayores a cinco años de duración, un aporte adicional que se incluye al presupuesto universitario como fondo de libre disponibilidad, que posteriormente fue derogado. La existencia de este adicional, así como el Fondo en general, ha sido objeto de múltiples debates en la comunidad educativa, particularmente en la universitaria.

Desde este trabajo, se busca aportar a comprender la relevancia del Fondo de Solidaridad en las discusiones regionales sobre la pertinencia de la existencia de un mecanismo de financiamiento educativo cuya base no provenga de fondos públicos, sino de otros tipos de fuentes. Para esto se busca indagar sobre la relevancia del instrumento en el mapa de las políticas de inclusión en la educación, considerando que lo recaudado tiene como objeto financiar una política de inclusión a través de becas educativas. De esta manera, se define y estudia su alcance y los beneficiarios de la política de becas para el período 2013-2023. Para entender mejor las discusiones asociadas a la pertinencia y funcionamiento de mecanismos de financiación como los del Fondo, es clave saber cuál fue el destino de ese dinero.

La investigación principal de la que surge este artículo analiza las características de los principales beneficiarios del sistema de becas del FDS siguiendo algunas de las dimensiones del análisis de equidad propuestas por García de Fanelli y Adrogué (2019, 2021), tomando como base lo que ya releva el propio Fondo de Solidaridad en sus balances anuales: clima educativo, lugar de residencia y de estudio (atendiendo a las desigualdades geográficas de la oferta) y género. A la vez, para reconocer las diferencias a la interna del subsistema terciario, se analizan los históricos de asignación de becas y aportes por institución educativa. Asimismo, en la investigación se aborda haciendo especial énfasis en las políticas desarrolladas con el adicional de aportes derogado en el 2021, ya que la modificación de este adicional constituye una baja sustantiva para el presupuesto universitario que requerirá un análisis detallado en las generaciones universitarias futuras. En este artículo se presentan los principales hallazgos vinculados a la evolución de becas y su distribución por subsistema, clima educativo y distribución geográfica. De esta manera, el artículo busca utilizar la información disponible para presentar un estudio exploratorio y descriptivo sobre el funcionamiento del instrumento presentado.

Los desafíos de la inclusión en la educación superior

En primera instancia, serán de referencia los trabajos de García de Fanelli y Adrogué (2019, 2021) que presentan, sistematizan y analizan la equidad en los sistemas de educación superior de Argentina, Chile y Uruguay en

diferentes indicadores y dimensiones. Para ello, las autoras parten de la expansión de la matrícula de la educación superior en la última década, dando paso a sistemas que atraviesan procesos de masificación. Esta expansión de la matrícula es de esperar que se traduzca en democratización del conocimiento, en la medida en que cada vez más personas tienen la posibilidad de continuar sus estudios. Sin embargo, es necesario introducir los desafíos de la equidad y de políticas de inclusión en este marco, considerando además que América Latina es de las regiones más desiguales del globo.

Por otro lado, las autoras señalan que el crecimiento de la demanda en la educación superior se ha concentrado especialmente en los jóvenes de hogares más vulnerables en términos socioeconómicos (Avitabile, 2017 citado en García de Fanelli y Adrogué, 2021) y que, además, para estos jóvenes en particular, acceder y alcanzar un título de nivel superior es sustantivo para la mejora de su empleabilidad en el sector formal. Las cuestiones de equidad en educación superior y su relación con la expansión de la matrícula tienen largo desarrollo en el campo de la sociología de la educación. Desde esta perspectiva, la desigualdad que existe en la educación superior tiene su origen en las etapas y recursos académicos alcanzados previamente (Ibidem, 2021). En esta etapa de masificación resulta crucial promover políticas y programas de inclusión que contribuyan a eliminar las barreras que limitan a los jóvenes de menores ingresos.

Considerando esta premisa, García de Fanelli (2021) analiza políticas que promuevan el acceso a la universidad, partiendo del supuesto de que es necesario garantizar la equidad en el acceso a la educación superior para que no dependa de desigualdades previas, considerando además que la investigaciones en la temática han demostrado que el estudiantado que habita los hogares de menores ingresos suele ser primera generación en su familia en la educación superior (Chen y Carroll, 2005; Choy, 2001; y García de Fanelli y Adrogué, 2021 citados en García de Fanelli, 2021). Para ello, la autora hace referencia a que el capital cultural (o clima educativo) puede medirse en el nivel de escolarización máximo adquirido por la madre y el padre del estudiante, y que es una dimensión de relevancia que opera cuando se analiza el acceso a la educación superior. El presente trabajo considera esta dimensión clave para comprender el alcance del Fondo de Solidaridad en términos de inclusión, por lo que para el período 2013-2023 se toman como base estos conceptos y se presenta de manera agregada el acumulado de becas adjudicadas distribuidas en función del nivel educativo de los padres y sobre el perfil demográfico en general de los estudiantes para el período asignado, para visualizar cuántos estudiantes beneficiarios de las becas son primera generación universitaria y cómo se relaciona esa proporción con el estudiantado en general.

En cuanto a la inequidad territorial, en Uruguay, la Universidad de la República tuvo desde su creación hasta 1985 el monopolio de la educación universitaria y concentra hasta el presente la mayor matrícula de grado y posgrado, así como las actividades de investigación. El estudio a nivel de grado es gratuito e irrestricto (salvo carreras excepcionales). Esto plantea una de las mayores segmentaciones en el acceso, la geográfica, dado la concentración de gran parte de la oferta de grado en Montevideo.

En el 2012 se creó la Universidad Tecnológica, instalando sus principales sedes y carreras en el país, buscando mejorar la oferta existente en términos territoriales y con el objetivo de una mayor diferenciación del sector universitario (Landoni-Couture, 2017 en García de Fanelli y Adrogué, 2019). En este sentido, la Udelar impulsó un fuerte proceso de regionalización, creando Centros Universitarios Regionales, carreras y polos de investigación en departamentos del interior del país y promoviendo la radicación estudiantil y docente (Landoni-Couture, 2017 en García de Fanelli y Adrogué, 2019). En este trabajo se releva, para el período asignado, cómo se distribuyeron las becas territorialmente, considerando el lugar de estudio y de origen de los estudiantes, en contraste con la evolución de la matrícula de educación terciaria y superior por región del país. De esta forma, podemos observar si las becas constituyen una forma de atenuar la desigualdad territorial marcada por la fuerte segmentación de acceso en la concentración de la oferta universitaria.

El escenario en el financiamiento de la educación superior y las nuevas fuentes de financiamiento

En primera instancia, García de Fanelli (2019) analiza los cambios en las formas de financiamiento de la educación superior en la última década, tomando en consideración por un lado la situación económica de la región y las

variantes demográficas de cada país, así como el grado de masificación. Para ello, se centra en lo ocurrido con estos mecanismos en Argentina, Colombia y Chile, llegando a la conclusión de que han puesto en marcha políticas con instrumentos específicos y el desarrollo de "fórmulas según insumos, resultados, contratos de desempeño y asignación específica y han aumentado la participación del sector privado y el subsidio directo a la demanda, tal como ocurre en algunos países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD)" (García de Fanelli, 2017 y Salmi y Hauptman, 2006 citados en García de Fanelli, 2019, p. 112). Asimismo, es importante indicar también que se registra un aumento de la privatización de la educación superior con mayor participación de los estudiantes y sus familias en el financiamiento del sistema.

Para este trabajo resulta pertinente preguntarse en primera instancia cómo se comportó el Fondo de solidaridad en esta tendencia, pero particularmente poder comprender su naturaleza en el marco de los cambios en el financiamiento de la educación superior relevados. Teixeira, Johnstone, Rosa y Vossensteyn (2007) analizan los problemas y las principales interrogantes tanto políticas como económicas asociadas a la implementación de estrategias de *cost-sharing* o costos compartidos. Parten del aumento de la importancia de la educación superior a nivel global, pero centrándose en los países de la OCDE. Desde allí, formulan que la educación superior es un pilar fundamental de las sociedades democráticas y del crecimiento económico, pero principalmente, de mejoras de justicia y movilidad social. Sin embargo, a pesar del reconocimiento casi universal de esta importancia, las instituciones de la educación superior están siendo rodeadas por el tema de la austeridad financiera, que tiene entre sus consecuencias la implementación de tasas de matrícula altas y/o restrictivas (Teixeira y otros, 2007).

Para estos autores, un componente clave de esta austeridad ha sido el aumento de la demanda de las últimas décadas, que se ha combinado con nuevas presiones que han surgido en términos de extensión de la educación superior a sectores históricamente relegados en su acceso. En este contexto de restricción financiera, las instituciones de la educación superior y los gobiernos han tenido que considerar otras fuentes de financiamiento. Para el caso de Uruguay, puede establecerse un aumento sostenido de la matrícula a la vez que continúan creciendo la cantidad de estudiantes que son primera generación en la educación superior.

Globalmente, estas nuevas fuentes de financiamiento han implicado la mayor contribución económica de los estudiantes y sus familias en el gasto en educación superior, en lo que se denomina estrategias de cost-sharing. Johnstone (2007) analiza que la construcción de políticas de cost-sharing está sostenida en cuatro pilares principales: los gobiernos, las familias, el estudiantado y la filantropía. Para el caso analizado en este trabajo, es sustantivo destacar que en el escenario uruguayo el estudiantado y sus familias no forman directamente parte de la contribución al financiamiento de la educación superior, pero sí los egresados y egresadas de este nivel educativo, en la forma del Fondo de Solidaridad, y eso constituye este Fondo como un caso raro y cuasi excepcional donde no existen otros referentes empíricos para comparar el instrumento.

Esto plantea un cambio sustancial para el campo de la educación superior y la preocupación de atender particularmente el impacto que tiene, en términos de acceso, la expansión de estrategias de "costos compartidos". Este escenario de restricción presupuestaria como parte del aumento de la demanda redunda en reforzamiento de los privilegios: la educación superior no puede resistir y menos revertir su inclinación natural a reproducir las inequidades sociales existentes, considerando que el acceso a la educación superior en el mundo está limitado por estas inequidades (Jonhstone, 2007).

El Fondo de Solidaridad: entre el cost-sharing, la gratuidad y la solidaridad intergeneracional

Los debates en torno a la gratuidad universitaria en Uruguay fueron inherentes a la creación de la Universidad de la República y acompañaron su desarrollo, reflejando las discusiones del ámbito internacional a principios del siglo XIX pero, en particular, los debates latinoamericanos influidos principalmente por los movimientos generados a partir de la Reforma de Córdoba de 1918. La gratuidad universitaria rige en Uruguay de manera formal desde 1958, establecida en su Ley Orgánica, aún vigente, y tiene rango constitucional en el artículo 71 de la Constitución (Dávila y Martínez Larrechea, 2019).

El texto de Bentancur (2002) analiza las políticas universitarias en la década del noventa. El trabajo señala que, hasta ese tiempo, la financiación de la educación universitaria estaba canalizada en asignaciones de presupuesto relativamente estables y que el suministro era tradicional y casi excluyente. También establece que esa concepción fue puesta en jaque por varias líneas: por las políticas de recorte y focalización del gasto público social, por el cuestionamiento a las nociones de rentabilidad social de la educación superior —en favor de visiones que hacen énfasis en sus retornos individuales y, como factor más políticamente importante para el autor, por un malestar estatal con el funcionamiento de las universidades públicas y un interés en incidir sobre el desarrollo por medio de instrumentos financieros. Estas ideas sobre el financiamiento de la educación superior se expresaron en un documento del Banco Mundial que llamaba a los países a financiar únicamente la educación básica y tuvo oposición entre las universidades públicas y la Unesco, por entender que reducía la visión de la educación superior a una tasa de retorno de inversión (Dávila y Martínez Larrechea, 2019).

En la década analizada por el autor se visualiza una consolidación global y regional que introduce formas de financiamiento privado para las universidades públicas. Particularmente en Uruguay, la propuesta de arancelamiento surge en la década del noventa desde el gobierno como respuesta a las demandas universitarias de mayores recursos para la educación superior (Bentancur, 2002). En la línea de esta finalidad, una alternativa al pago de derechos de enseñanza de manera simultánea (cuotas o matrículas) es la retribución diferida en el tiempo impuesta al graduado de la educación superior. Esta opción figuraba en el catálogo disponible para Uruguay, en tanto no existía (ni existe) el pago de aranceles por parte del estudiantado ni una renta específica a los profesionales universitarios.

En la literatura internacional, Doneschi, Novas y Velázquez relevan que existen dos modelos de financiamiento para la educación superior que buscan obtener fondos privados que implican la contribución económica al egreso: “Dentro de estos sistemas se encuentra el llamado Préstamo Contingente al Ingreso y el Impuesto al Graduado (ICL y GT por sus siglas en inglés). La característica fundamental que ambos comparten es que el aporte se determina en función de los ingresos.” (Ibdiem, p.5, 2014). Según las autoras, el GT constituye un esquema teórico que hasta al momento no ha sido implementado, si bien en Uruguay cuenta esquema similar. La principal diferencia está que, en un esquema de GT, los egresados del sistema aportan una parte de sus ingresos una vez que han culminado su formación. En el formato de ICL, el aporte de los egresados guarda relación con el costo de la carrera y con el costo de la matrícula. El aporte en el FDS es un monto fijo que no guarda relación directa ni con los ingresos ni con los costos de la carrera.

En este sentido, Oddone y Perera (2005) señalan que el Fondo de Solidaridad no puede ser interpretado estrictamente como una recuperación de costos para el sector público, considerando que una parte se destina a subsidiar becas de acceso a la educación superior de estudiantes que de otra manera no podrían acceder. Teniendo esto en consideración, según los autores puede afirmarse que el “sistema de solidaridad intergeneracional” tiene doble finalidad: la de recuperar parcialmente los costos en los que incurre la Udelar por brindar educación —Adicional del fds— y, por otro, contribuir a reducir la inequidad en el acceso mediante una política de becas.

En medio de estas tendencias internacionales y regionales en el campo de la educación superior y sus fuentes de financiamiento, es que en el 2008 se desarrolla la Conferencia Regional de Educación Superior (cres) que declara la educación superior como un derecho humano universal y deber del Estado garantizar su cumplimiento (Unesco, 2008). Sin embargo, estos principios declarativos, enunciados de forma contundente en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior, no parecen haber tenido un correlato directo en el plano de los debates sobre financiamiento. Por el contrario, muchas de las respuestas planteadas frente al crecimiento sostenido de la demanda social por educación superior se han materializado a través de la incorporación de mecanismos de financiación privada, en particular, mediante el cobro de matrícula y aranceles. En esta línea, Ball y Youdell (2007) plantean que las tendencias hacia la privatización de la educación pública están escondidas a través del lenguaje

de la reforma educativa o la modernización. En este caso, cabe preguntarse si existe una tendencia de este estilo detrás de los discursos de equidad.

En este campo de tensiones se inscribe la existencia del FDS: la expansión de la matrícula hacia sectores más vulnerables, la escasez financiera global que enfrentan las instituciones de la educación superior, las estrategias de recuperación de costos a través de mecanismos de cost-sharing, las políticas de inclusión a sectores históricamente relegados a través de las políticas de becas. En este escenario, la pregunta central que guía esta investigación es si el instrumento de política analizado —aunque con márgenes de mejora— puede configurarse como una posible respuesta a los desafíos actuales de expansión, equidad y restricción de recursos en el ámbito de la educación terciaria y superior.

Estrategia metodológica

Este apartado presenta las consideraciones metodológicas que guían la investigación. En primera instancia, establece que la presente investigación está enmarcada en un enfoque exploratorio, ya que se constituye como un primer acercamiento sistemático a las transformaciones en las políticas de inclusión y financiamiento educativo implementadas a través del Fondo de Solidaridad en Uruguay durante el período 2013-2023, construyendo series históricas para el caso concreto.

Para esta investigación se optó por un abordaje metodológico predominantemente cuantitativo, en tanto se basa en la construcción de series históricas a partir del relevamiento y análisis de información secundaria. El trabajo se apoya en fuentes documentales públicas y oficiales, como los balances anuales del Fondo, los censos y formularios estadísticos de las instituciones educativas involucradas (UDELAR, UTEC y DGETP), y las rendiciones de cuentas presentadas ante el Parlamento. A partir de esta base de datos secundaria, se elaboraron series históricas para las dimensiones clave del estudio.

Para esto se relevaron los datos de los siguientes indicadores: el clima educativo del hogar se consideró a partir del nivel educativo alcanzado por los padres como variable de aproximamiento de la información que es relevada por el propio Fondo de Solidaridad y por el formulario estadístico de ingreso a la Universidad de la República. Esta variable se agrupó de forma tal que permitió identificar cuántas personas beneficiarias de becas del fds son primera generación en acceder a la educación superior, en relación con el total general de estudiantes de la Udelar. En segundo término, se analizó la distribución territorial, en la comparación de las variaciones entre el lugar de residencia de origen y el lugar de estudio. Además, la evolución general de la asignación de becas por institución fue comparada con la evolución de la matrícula de cada subsistema educativo, con el objetivo de identificar si los cambios en la cantidad de estudiantes que reciben beca para cada institución tienen relación con los aumentos o disminuciones en la cantidad total de estudiantes matriculados en cada institución

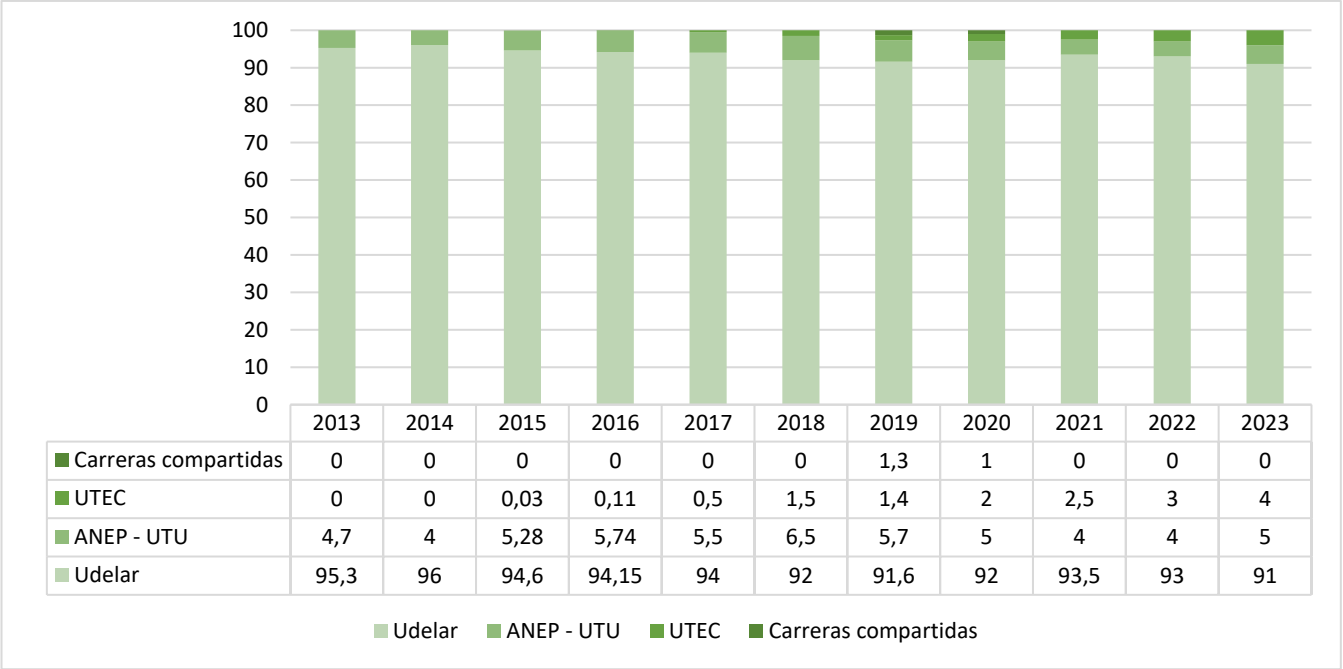
Análisis de tendencias en Fondo de Solidaridad

Como se planteaba anteriormente, los resultados de este artículo son parte de una investigación más abarcativa, que comprende otras dimensiones como evolución de becas solicitadas y otorgadas, evolución de los aportes por institución y género. En esta instancia se presentarán algunos de los resultados de las distribuciones por institución, clima educativo y distribución geográfica.

Desempeño por institución

En el gráfico 1.1 se presenta la información correspondiente a la evolución de las becas asignadas según institución educativa para el período de estudio. Como se puede apreciar, las becas asignadas a estudiantes de la Universidad de la República representan la gran mayoría de los becarios.

Gráfico 1.1 - Evolución de becas otorgadas según institución 2013-2023



	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Carreras compartidas	0	0	0	0	0	0	1,3	1	0	0	0
UTEC	0	0	0,03	0,11	0,5	1,5	1,4	2	2,5	3	4
ANEP - UTU	4,7	4	5,28	5,74	5,5	6,5	5,7	5	4	4	5
Udelar	95,3	96	94,6	94,15	94	92	91,6	92	93,5	93	91

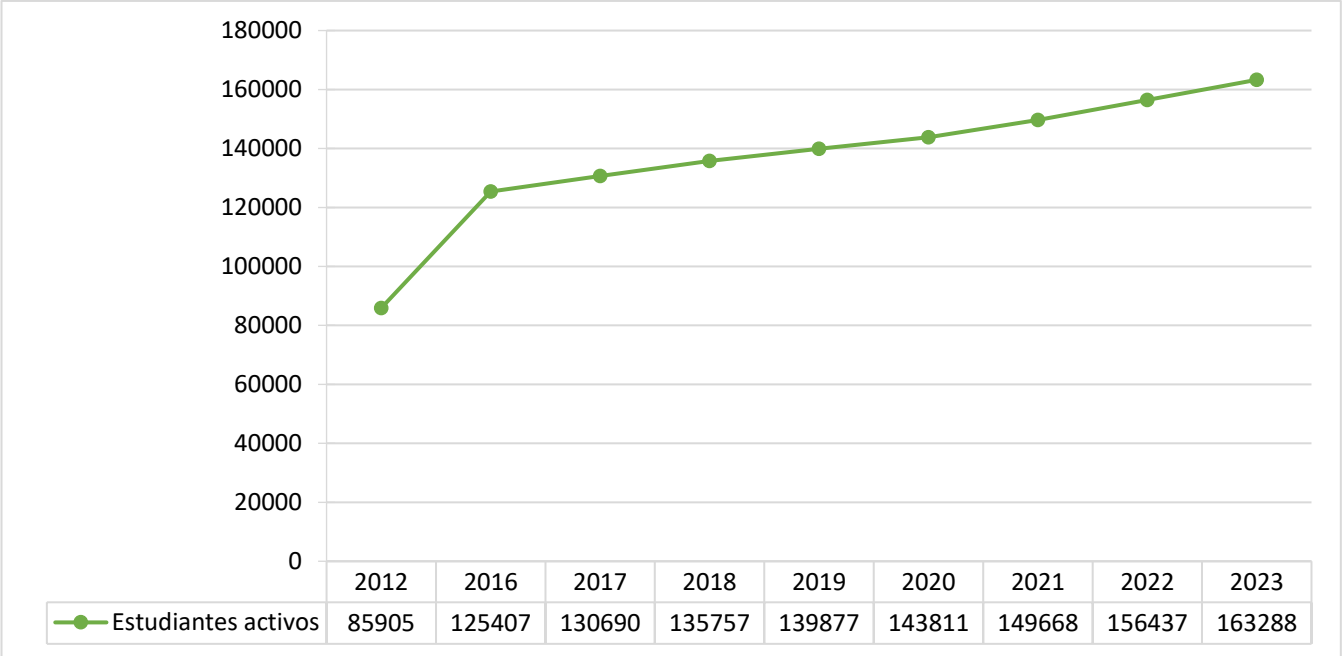
Fuente: Elaboración propia con datos de informes y balances del FDS 2013-2023.

Por otro lado, el porcentaje de becas asignadas a estudiantes de educación terciaria de la DGETP-UTU aparece relativamente estable en un 5 %. En tercera instancia, es menester destacar el crecimiento sostenido de las becas asignadas a estudiantes de la UTEC, si bien su representación en el universo total de becas es marginal, ascendiendo del 1 al 4 % al final del período. Dado el porcentaje relativamente constante de becas asignadas a estudiantes de educación terciaria DGETP-UTU, el crecimiento de las becas asignadas a estudiantes de la UTEC se analiza en relación con una leve disminución de las becas asignadas a los estudiantes de la Udelar, que continúan representando a la inmensa mayoría de las personas beneficiarias.

En cuanto al panorama general de la educación superior, se relevó un aumento continuo de la cantidad de estudiantes para la Universidad de la República.[2]

[2] Los datos se presentan bajo la categoría relevada por la Dirección General de Planeamiento y se agrupan como "Población estudiantil de grado"

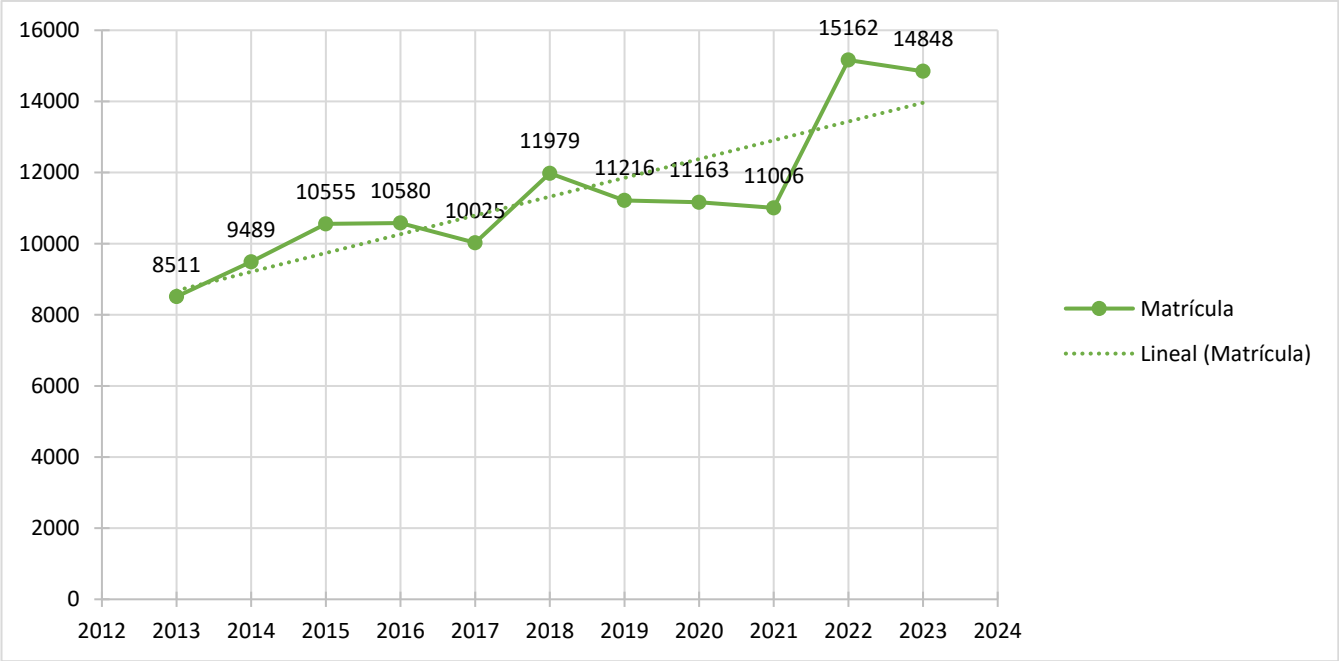
Gráfico 1.2 - Evolución de la matrícula de la Udelar 2012-2023



Fuente: Elaboración propia con datos de la DGPLAN-Udelar. No se consignan datos para los años 2013, 2014 y 2015.

A la vez, la matrícula correspondiente a la educación terciaria de la DGETP-UTU tiene un fuerte crecimiento, comenzando el período analizado en el 2013 con 8511 y finalizando la serie con 14848 inscriptos (ver gráfico 1.3). Esto significa un aumento de aproximadamente el 74,4 %. Entre el 2019 y el 2023 existe un crecimiento sustantivo de los centros educativos con oferta terciaria, pasando de 73 a 109, acentuado con 28 centros en el interior del país y 8 centros para Montevideo en el 2019 (DGETP-UTU, 2023).

Gráfico 1.3 - Evolución de la matrícula de educación superior terciaria DGETP-UTU 2013-2023



Fuente: Elaboración propia con datos de informes estadísticos de la DGETP-UTU 2013-2023.

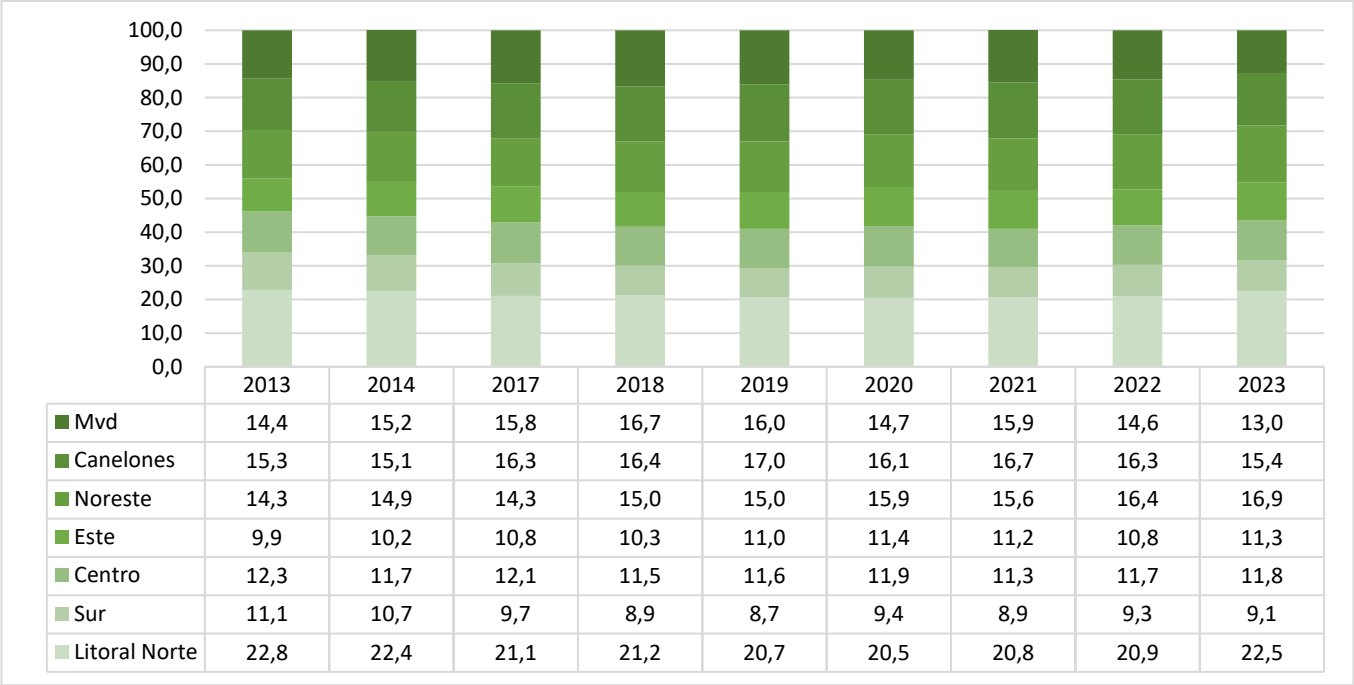
Sin embargo, a pesar de la expansión de la matrícula y la consolidación de la oferta terciaria de esta institución a nivel territorial, el porcentaje relativo de personas que recibieron becas de la DGETP-UTU para el período de referencia permanece relativamente estable, en comparación con las otras dos instituciones. Para profundizar en las causas de esta asignación, será clave para otros trabajos poder realizar un análisis de las aplicaciones a becas por institución. Según los datos analizados entre las personas becarias por institución para la década 2013-2023, el FDS se presenta como un instrumento de volcado muy mayoritariamente a los estudiantes de la Universidad de la República.

Desempeño por lugar de origen

Los datos presentados registran el número de becas otorgadas cada año en diferentes regiones de Uruguay para el período de análisis. La presentación de los datos fue agrupada en regiones, siguiendo el criterio que utilizan la Universidad de la República y el Fondo de Solidaridad. Los departamentos de Montevideo y Canelones no se agruparon en la región por constituir capital y área metropolitana del país.

El gráfico 2.1 presenta los resultados de la distribución según lugar de origen de las personas becadas ordenado por año y por región. Como se puede apreciar, las proporciones parecen mantenerse estables para todas las regiones: rondando el 21,4 % para el Litoral Norte; 9,1 % para el regional Sur; 11,7 % para la región Centro; 11 % para la región Este; mientras que la suma de los promedios para Canelones y Montevideo ronda el 30 %.

Gráfico 2.1 - Lugar de estudio por región de beneficiarios de becas 2013-2023

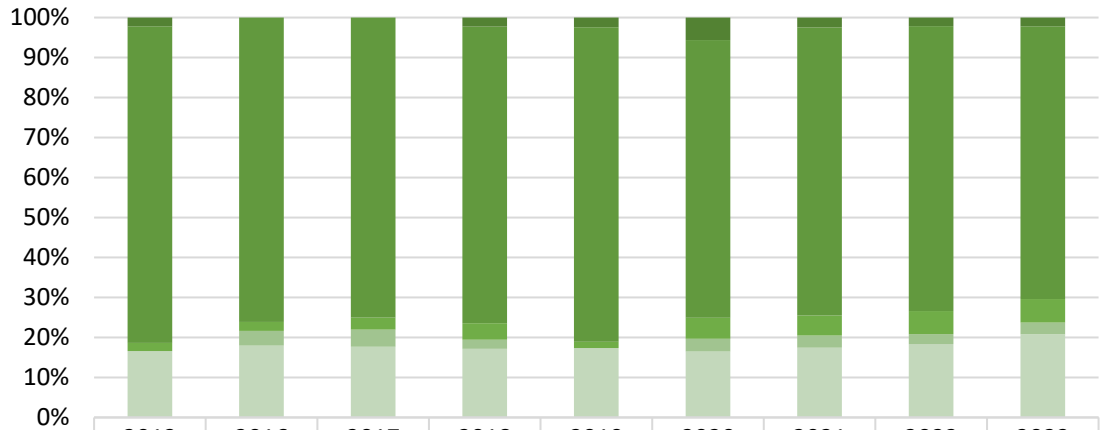


	2013	2014	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Mvd	14,4	15,2	15,8	16,7	16,0	14,7	15,9	14,6	13,0
Canelones	15,3	15,1	16,3	16,4	17,0	16,1	16,7	16,3	15,4
Noreste	14,3	14,9	14,3	15,0	15,0	15,9	15,6	16,4	16,9
Este	9,9	10,2	10,8	10,3	11,0	11,4	11,2	10,8	11,3
Centro	12,3	11,7	12,1	11,5	11,6	11,9	11,3	11,7	11,8
Sur	11,1	10,7	9,7	8,9	8,7	9,4	8,9	9,3	9,1
Litoral Norte	22,8	22,4	21,1	21,2	20,7	20,5	20,8	20,9	22,5

Fuente: Elaboración propia con datos de informes y balances del FDS 2013-2023. No se consignan datos para los años 2015 y 2016.

A continuación, se presenta en el gráfico 2.2 la distribución de quienes recibieron beca del FDS por lugar de estudio para el período analizado, donde la tendencia presenta cambios sustantivos frente a los vistos en lugar de origen. En primera instancia, es necesario señalar que desde el punto de vista metodológico esta categoría requirió necesariamente una construcción de los datos distinta a la distribución por lugar de origen, ya que los informes y balances relevados no siguen un criterio único de agrupación de los datos para el período.

Gráfico 2.2 - Lugar de estudio por región de beneficiarios de becas 2013-2023



	2013	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Resto del país	2,2	0,0	0,0	2,3	2,3	5,8	2,5	2,1	2,2
Montevideo	79,2	76,1	75,0	74,3	74,1	71,7	72,8	71,2	67,8
Rivera y Tacuarembó	2,1	2,2	3,0	4,1	1,5	5,4	5,0	5,8	5,8
Este	0,0	3,7	4,3	2,3	0,0	3,3	3,1	2,5	2,9
Salto y Paysandú	16,6	18,0	17,7	17,2	16,3	17,0	17,6	18,4	20,7

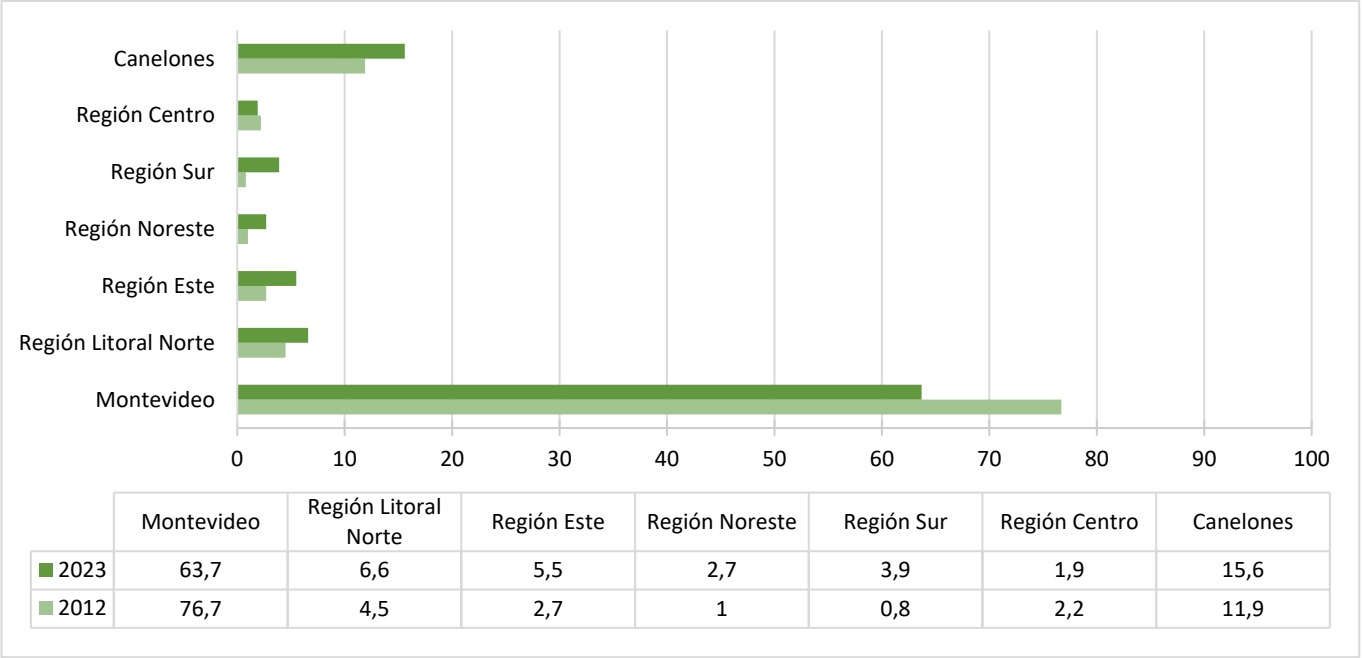
Fuente: Elaboración propia con datos de informes y balances del FDS 2013-2023. No se consignan datos para los años 2014 y 2015.

Es posible observar cambios sustanciales en la distribución de las personas que recibieron beca por lugar de estudio. Para el inicio del período los y las becarios y becarias que estudiaban en Montevideo constituían un 79,2 % del total, mientras que esa cifra desciende de forma constante alcanzando un 67,8 % al final del período. Esta modificación se distribuye entre la región Litoral Norte —que comienza con un 16,6 % en el 2013— para ascender 4,1 puntos porcentuales y terminar con el 20,7 % de los estudiantes con beca para el final del período analizado. Algo similar, aunque en menor escala, ocurre con la región Noreste, donde casi se triplica la cantidad de estudiantes con beca para el período 2013 -2023, iniciando con un 2,1 % y finalizando el período con el 5,8 % de becarios estudiando en esta región.

Considerando los datos planteados en la información de distribución según lugar de origen de las personas becarias, se puede observar que para ambas regiones el número permanece relativamente estable, mientras que crece para la distribución por lugar de estudio. Por lo tanto, podría plantearse la hipótesis de que, en los últimos diez años, más estudiantes solicitantes de becas lo hicieron para permanecer estudiando en el interior del país.

Esta tendencia entre el comportamiento del estudiantado que recibió becas parece acompañar la tendencia generalizada de la Universidad de la República, como se presenta en el gráfico 2.3 con los datos asociados. En este sentido, aumentan los estudiantes que reciben beca que estudian en el interior del país, en las sedes donde hubo un fuerte desarrollo de la oferta universitaria, a la vez que un crecimiento de los estudiantes para estos regionales, como es la expansión de los estudiantes de los regionales Litoral Norte y Noreste, que crecen un 3,4 y 0,5 %, respectivamente. Por otro lado, la matrícula de estudiantes en Montevideo cae un 4,2 %. Esto está acompañado de un aumento de más del doble de los estudiantes que estudian en las regiones Litoral Norte, Este y Noreste.

Gráfico 2.3 - Distribución de la matrícula de la Udelar según lugar de origen 2012 y 2023

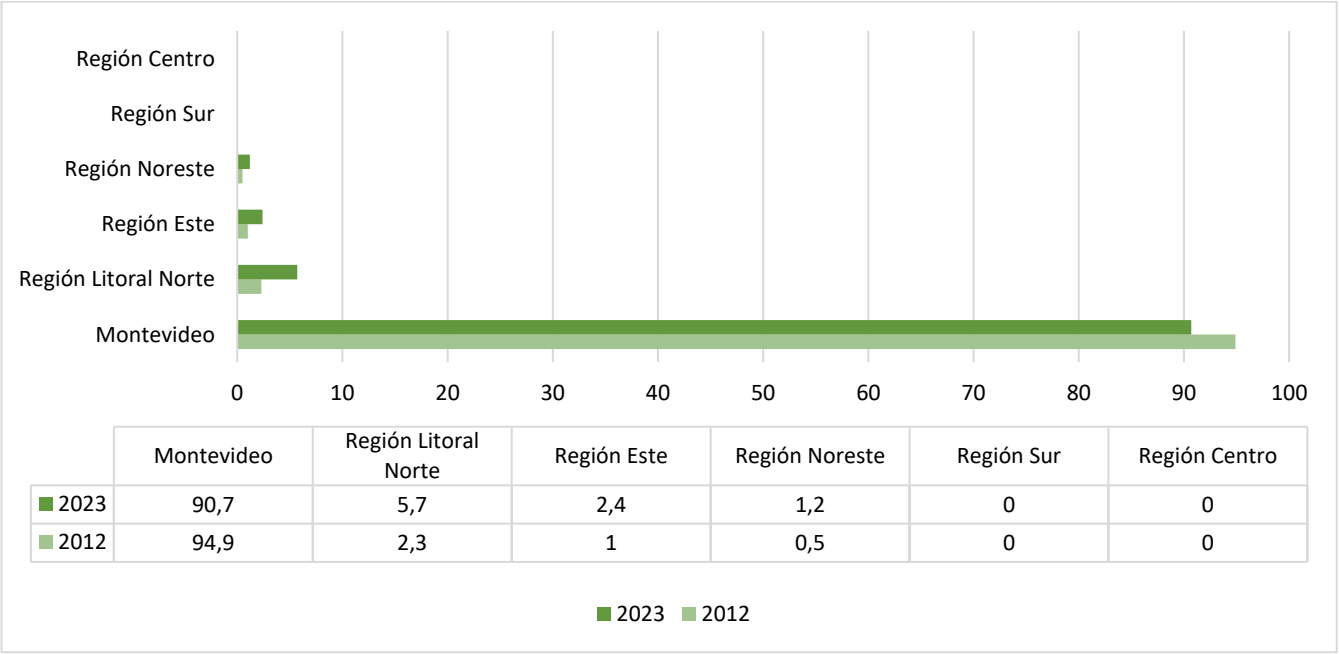


	Montevideo	Región Litoral Norte	Región Este	Región Noreste	Región Sur	Región Centro	Canelones
2023	63,7	6,6	5,5	2,7	3,9	1,9	15,6
2012	76,7	4,5	2,7	1	0,8	2,2	11,9

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGPlan-Udelar.

Sin embargo, la cantidad de estudiantes que reciben beca y estudian en Montevideo, como se planteaba anteriormente, desciende un 11,4 %, por lo tanto, este número no puede explicarse solamente por la política de descentralización que llevó y lleva adelante la Udelar, en particular por el crecimiento en regiones donde esta institución no tiene oferta educativa, como se visualiza en el gráfico 2.4

Gráfico 2.4 - Distribución por lugar de estudio de la Udelar 2012 y 2023

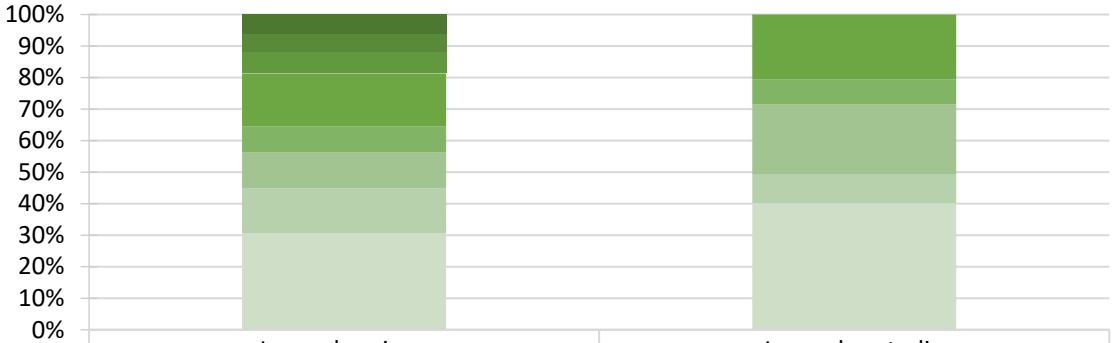


	Montevideo	Región Litoral Norte	Región Este	Región Noreste	Región Sur	Región Centro
2023	90,7	5,7	2,4	1,2	0	0
2012	94,9	2,3	1	0,5	0	0

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGPlan-Udelar.

Este efecto puede complementarse con las tendencias que se encuentran en la UTEC, pues, como se mencionaba al inicio, la UTEC surge como una propuesta de educación universitaria con un fuerte anclaje en su oferta de grado en el interior del país, en particular en departamentos donde la presencia de la Udelar es más débil.

Gráfico 2.5 - Matrícula de la UTEC según lugar de origen y lugar de estudio 2023

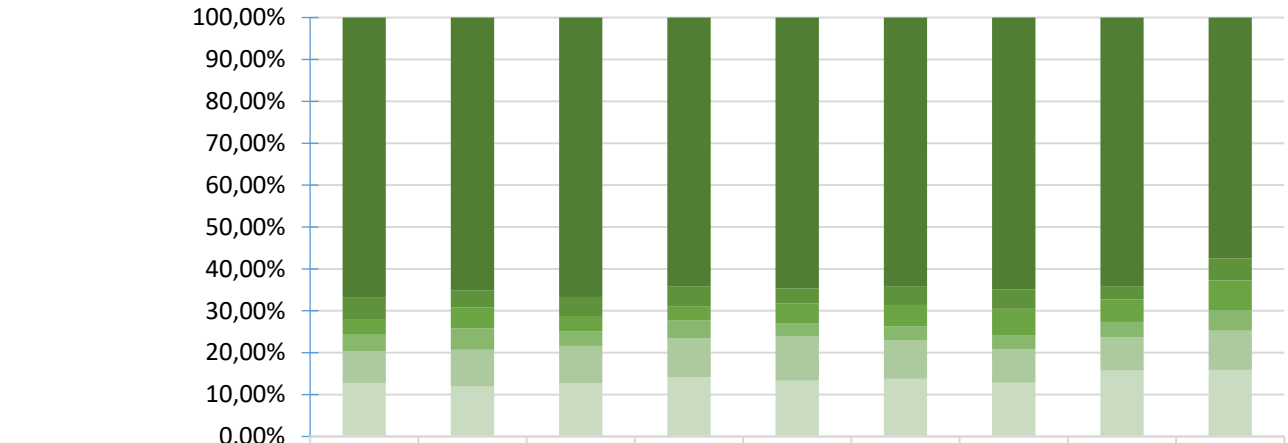


	Lugar de origen	Lugar de estudio
Extranjeros / SD	6,26%	0,00%
Canelones	5,44%	0,00%
Montevideo	6,98%	0,00%
Región Noreste	16,84%	20,67%
Región Este	8,11%	7,77%
Región Centro	11,53%	22,35%
Región Sur	14,31%	9,00%
Región Litoral Norte	30,53%	40,21%

Fuente: Elaboración propia con datos provistos por la UTEC a la División de Estadística del MEC.

Algo similar ocurre para el subsistema de la DGETP-UTU, donde en términos generales la cantidad de estudiantes en Montevideo y Canelones disminuye alrededor de un 18 % para el período analizado, y aumenta en las regiones Noreste, Litoral Norte, Este y Sur.

Gráfico 2.6 - Evolución de la matrícula de la DGETP-UTU distribuida según lugar de estudio 2014-2023



	2014	2015	2016	2017	2019	2020	2021	2022	2023
Montevideo y Canelones	66,72%	65,11%	66,69%	64,13%	64,67%	64,26%	64,93%	64,26%	57,48%
Sur	5,25%	4,12%	4,55%	4,89%	3,59%	4,34%	4,61%	3,01%	5,29%
Este	3,73%	4,95%	3,62%	3,23%	4,67%	5,18%	6,24%	5,40%	7,05%
Centro	4,00%	5,14%	3,52%	4,25%	3,23%	3,33%	3,40%	3,61%	4,95%
Noreste	7,49%	8,76%	8,88%	9,29%	10,51%	9,10%	7,99%	7,98%	9,35%
Litoral Norte	12,80%	11,92%	12,75%	14,21%	13,33%	13,80%	12,84%	15,74%	15,89%

Fuente: Elaboración propia con datos de los informes de la División de Estadística de la DGETP-UTU. No se consignan datos para el año 2018.

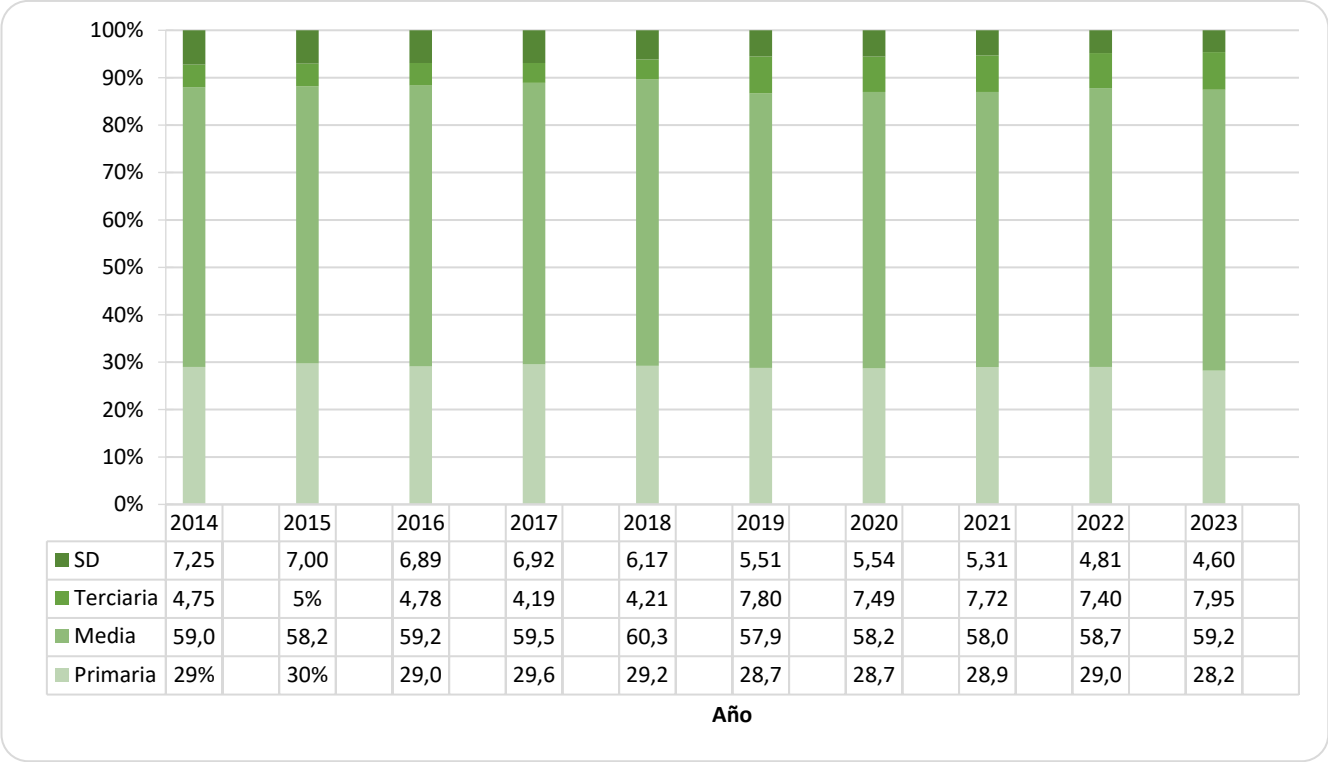
A modo de síntesis de esta sección, lo que las tendencias históricas parecen señalar es que las políticas de diversificación institucional con foco en la segmentación territorial de la oferta, parecen haber tenido un efecto en el estudiantado que accede a las becas del FDS, en tanto se registra un aumento de la cantidad de estudiantes que reciben beca para continuar sus estudios en el interior del país.

Distribución por clima educativo

Una de las dimensiones claves de equidad abordadas por la literatura de la educación superior está relacionada con el clima educativo del hogar de donde proviene el estudiantado que ingresa a la educación superior. El capital cultural (Bourdieu, [1986] 2015) se constituye como un factor clave para la continuidad educativa, en particular para aquellos estudiantes que son primera generación de sus familias que ingresa a la universidad.

En el siguiente apartado se presenta la distribución de estudiantes que recibieron beca para el período 2014-2023 en función del nivel educativo de los padres, por no contar con datos del año 2013. Para que esto pudiera ser analizado con relación a los valores de la misma dimensión, pero del estudiantado de la Udelar en general, se construyeron categorías con los mismos valores a pesar de que se presentan agrupadas de diferente manera. Para los datos del FDS, esto implicó hacer un promedio entre los datos presentados por padre y madre, ya que se encontraban consignados por separado. En el gráfico 3.1 se muestran los promedios realizados por nivel educativo de los padres para la población becaria.

Gráfico 3.1 - Distribución de estudiantes que recibieron beca según nivel educativo de los padres 2014-2023



	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
SD	7,25	7,00	6,89	6,92	6,17	5,51	5,54	5,31	4,81	4,60
Terciaria	4,75	5%	4,78	4,19	4,21	7,80	7,49	7,72	7,40	7,95
Media	59,0	58,2	59,2	59,5	60,3	57,9	58,2	58,0	58,7	59,2
Primaria	29%	30%	29,0	29,6	29,2	28,7	28,7	28,9	29,0	28,2

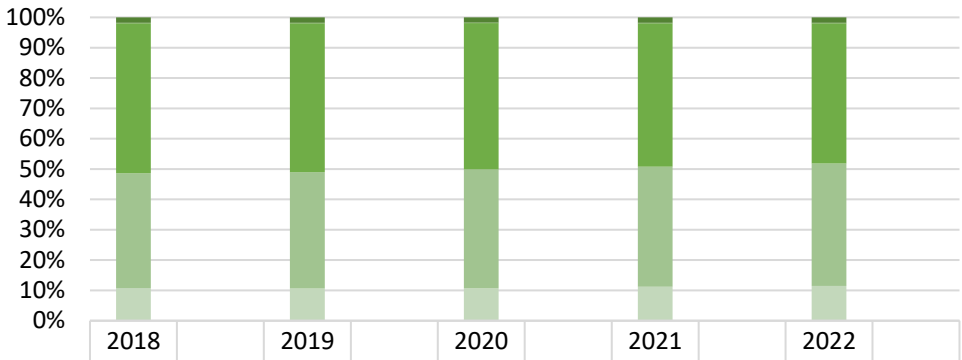
Fuente: Elaboración propia con datos de informes y balances del FDS 2013-2023.

En lo que refiere al clima educativo de los hogares de origen, es sustantivo señalar que para el período analizado en promedio solo el 6,11 % de los padres de quienes recibieron beca contaban con estudios superiores. Esto significa que, considerando las categorías “Terciaria” y “Sin datos” sumadas, aproximadamente un 88-90 % de quienes recibieron beca en la última década son primera generación en este nivel educativo.

Si se tiene en consideración además que los estudiantes que reciben beca son aproximadamente un 90 % de los estudiantes de la Udelar, se podría afirmar que este número corresponde a la primera generación de universitarios/as. Por lo tanto, en la dimensión de clima educativo, el sistema de becas del Fondo de Solidaridad tiene un fuerte énfasis en los estudiantes que son primera generación en sus familias de ingreso a la Udelar. Este dato contrasta fuertemente con los datos relativos a la población estudiantil en general. En las series construidas, se puede observar que un promedio del 51 % del total del estudiantado universitario es la primera generación en asistir a la universidad. Esta proporción, que se presenta en el gráfico correspondiente, es significativamente menor al porcentaje de estudiantes de primera generación beneficiarios del FDS. Esta comparación pone de manifiesto que el sistema de becas del FDS en sus resultados atiende a un grupo históricamente subrepresentado en el sistema universitario.

Teniendo en cuenta lo planteado en el marco conceptual de este trabajo respecto al clima educativo de origen de los estudiantes y su peso en el desarrollo de las trayectorias estudiantiles a nivel superior, el FDS como instrumento de inclusión está atendiendo mayoritariamente estudiantes que provienen de hogares sin estudios universitarios, siendo esta proporción incluso mayor a la del comportamiento del estudiantado general de la Universidad. Estos resultados son esperables considerando lo visto en el marco conceptual de este estudio: el estudiantado que habita los hogares de menores ingresos suele ser primera generación en su familia en la educación superior.

Gráfico 3.2 - Evolución de la matrícula distribuida según nivel educativo de los padres 2018-2022



	2018	2019	2020	2021	2022
SD	1,80%	1,80%	1,70%	1,80%	1,80%
Sin instrucción	0,20%	0,20%	0,20%	0,20%	0,20%
Terciaria incompleta y completa	49,60%	49,00%	48,20%	47,20%	46,20%
Educación Media incompleta y completa	38,00%	38,40%	39,20%	39,60%	40,40%
Primaria incompleta y completa	10,80%	10,60%	10,70%	11,20%	11,50%

Año

Fuente: Elaboración propia con datos de la DGPlan-Udelar.

En relación con esta dimensión, no se dispone de información correspondiente a las demás instituciones educativas incluidas en el análisis. Dado que el nivel educativo de referencia se vincula estrechamente con los ingresos del hogar, el acceso a esta información podría contribuir a esclarecer las razones detrás de la desigual representación de estudiantes provenientes de la DGETP-UTU entre los beneficiarios del Fondo.

Reflexiones finales

Este trabajo buscó colaborar a la comprensión de la relación de los conceptos de inclusión y financiamiento en la educación superior. Para ello, se recorrieron autores clave en ambas categorías y se establecieron algunos elementos para el análisis. En primera instancia, que las instituciones de la educación superior vienen atravesando un proceso de expansión y masificación hace aproximadamente tres décadas y que este proceso tiene como contracara el aumento de las exigencias sociales por educación superior de sectores históricamente relegados (García de Fanelli 2019, 2021; Unesco, 2008). Por otro lado, este proceso de expansión apareja nuevas formas de financiamiento para dar respuesta a las necesidades emergentes. En este marco, las respuestas son variadas y mantienen un elemento en común: la restricción de las fuentes de financiamiento público a las instituciones de la educación superior. En la década del noventa y bajo el paraguas de las teorías del capital humano, la tendencia global de los gobiernos ha sido a complementar las fuentes de financiamiento estatal con formas de financiación privadas, ya sea de empresas, filántropos o estudiantes y sus familias (Texeira y otros, 2007).

Se constituye como un fenómeno global que se viene consolidando desde hace varias décadas, y que en América Latina puede rastrearse con fuerza desde al menos mediados de los años noventa. Este proceso ha sido acompañado por un creciente reconocimiento, tanto desde los organismos internacionales como desde las propias instituciones educativas, de la necesidad de asegurar que dicha expansión no solo aumente la cobertura y el acceso, sino que también lo haga bajo principios de equidad e inclusión.

Sin embargo, las mayores necesidades de recursos en muchos países se han traducido en la implementación de esquemas de financiamiento basados en la lógica del *cost-sharing*, lo cual significa que una parte creciente del

financiamiento que antes era asumido por el Estado comienza a trasladarse a los propios estudiantes y sus familias. En la bibliografía específica sobre este instrumento se da cuenta de que su aplicación profundiza las desigualdades de acceso y permanencia en el sistema (Jonhstone, 2007), contraviniendo los principios de equidad e inclusión que son sostenidos en los discursos y declaraciones oficiales (Unesco, 2008). De esta manera, se produce una tensión estructural entre los objetivos declarativos de garantizar el derecho a la educación y las estrategias concretas de financiamiento adoptadas para efectivizar ese derecho.

En el caso de Uruguay, esta oleada de reformas orientadas por lógicas privatizadoras y de mercado se expresó de una manera particular dentro del escenario educativo. En la década del noventa se creó el Fondo de Solidaridad, un instrumento que, si bien se inscribe dentro del paradigma de los modelos de financiamiento basados en la teoría del capital humano, adopta una instrumentación institucional específica. De esta forma, se promueve una fuente alternativa de financiamiento que no recae directamente sobre los estudiantes y sus familias, sino sobre los egresados, bajo la lógica de las tasas de retorno que se derivan de la inversión en capital educativo que primó en las tendencias económicas de la época.

Esta especificidad hace necesario analizar el Fondo de Solidaridad desde una perspectiva que tenga en consideración el campo de tensiones en el que se inscribe que se plantean en el marco de este trabajo: por un lado, su vinculación con las transformaciones del financiamiento educativo propias del ciclo de reformas estructurales de los años noventa, que buscaron trasladar parte del peso del financiamiento hacia los individuos; y por otro, su carácter de política de inclusión orientada a la equidad, que mediante la redistribución intergeneracional intenta colaborar en garantizar el acceso a la educación superior a través de una política de becas.

Esta doble naturaleza —financiera y social— convierte al Fondo en un objeto de estudio particularmente complejo, que requiere ser abordado a partir de una mirada que reconozca sus tensiones internas y sus potencialidades. De esta forma, esta investigación llevó adelante un análisis evolutivo centrado en la implementación del Fondo de Solidaridad para la década 2013-2023, con el objetivo de comprender en qué medida este instrumento ha contribuido a enfrentar los desafíos derivados del proceso de masificación y estratificación de la educación superior en Uruguay, particularmente desde una perspectiva de equidad e inclusión. A través del estudio de dimensiones clave se buscó describir el desempeño histórico de este sistema de becas en relación con los principios que orientan las políticas de inclusión y equidad.

Como principal conclusión, se sostiene que el sistema de becas implementado por el FDS ha logrado, en términos generales, responder de forma consistente a estas dimensiones de análisis. Si bien es necesario complementar los datos en esta investigación con otras dimensiones de equidad clave, los insumos analizados permiten afirmar que el Fondo ha operado como un mecanismo relevante para contribuir en la mejora de oportunidades en lo que refiere al acceso de estudiantes provenientes de contextos menos favorecidos, principalmente respecto al clima educativo —donde el 90 % de los estudiantes en promedio para la década son primera generación en la educación superior— y a las inequidades asociadas a la distribución territorial de la oferta, siendo la enorme mayoría de los becarios originalmente residentes en el interior. Es menester señalar que, a pesar de que la tendencia no se revierte, sí se modifica para el período seleccionado, donde pareciera que cada vez menos de las personas que reciben becas lo hacen para trasladarse a estudiar en Montevideo, sino que podrían recibir este apoyo para continuar estudiando en su lugar de origen. Entre el 2013 y el 2023, un 11,4 % menos de los estudiantes que recibieron becas continuó sus estudios superiores en Montevideo.

En cuanto a su implementación institucional, el Fondo de Solidaridad parece configurarse como un instrumento predominantemente orientado a la Universidad de la República, que durante el período de los diez años analizados concentra aproximadamente el 90 % tanto de los beneficiarios del sistema de becas como de los egresados que realizan aportes. Esta concentración no sólo da cuenta del peso relativo de la Udelar dentro del sistema superior público, sino que también sugiere que el diseño y funcionamiento del Fondo han estado históricamente más alineados con las dinámicas, necesidades y transformaciones propias de esa institución.

Al mismo tiempo, se abre una interrogante clave respecto a la naturaleza de las mejoras observadas en las dimensiones de equidad analizadas: ¿se trata de resultados derivados de un criterio intencionado de priorización poblacional en la asignación de becas por parte del FDS, o bien reflejan procesos más amplios de transformación del estudiantado, particularmente de la Universidad de la República? Los datos relevados en materia de distribución territorial en este estudio parecen inclinarse hacia la segunda opción, mostrando una correspondencia entre los cambios en el perfil de quienes acceden a las becas y la evolución sociodemográfica general del estudiantado de la Udelar durante la década analizada.

Por otro lado, uno de los elementos que surgen del análisis en los que se podría prestar atención para la implementación de este sistema es la atención a los estudiantes de la DGETP-UTU, cuyo porcentaje de asignación de becas frente al de otras instituciones no ha acompañado la tendencia de crecimiento de la matrícula en el período que va hasta el 2016 y que parece retomarse en el 2021. Además, aunque los becarios provenientes de la educación terciaria de la DGETP-UTU se mantienen prácticamente constantes en torno al 4,5 % del total, el desfase se vuelve aún más relevante al compararse con la creciente matrícula y expansión de este subsistema para el período analizado. Sugiere la necesidad de revisar los mecanismos de inclusión y equidad específicos para este sector del estudiantado.

En siguiente lugar, se analizan los becarios pertenecientes a la Universidad Tecnológica (UTEC), quienes hacia el final del período contemplado representan aproximadamente un 5 % del total de los becarios del sistema. Este crecimiento sostenido en la participación de la UTEC dentro del sistema de becas parece darse en paralelo con una disminución proporcional de las becas asignadas a estudiantes de la Universidad de la República. Si bien este fenómeno puede responder a múltiples factores, es relevante considerar que la UTEC ha desarrollado una política de radicación de su oferta educativa de grado en departamentos del interior donde históricamente la Udelar ha tenido una menor presencia. Esta característica distintiva de la UTEC introduce nuevas dinámicas en la distribución territorial del acceso a la educación superior. En ese sentido, sería pertinente indagar si el aumento de becarios de la UTEC se traduce en una mayor movilidad estudiantil entre departamentos del interior, o incluso desde Montevideo hacia el interior del país, considerando los datos presentados para 2023.

Este trabajo se propuso articular dos dimensiones del campo de estudio de la educación superior que habitualmente se abordan de forma aislada: por un lado, las políticas de inclusión en favor de la equidad y, por otro, las estrategias de financiamiento. A través del análisis del caso del Fondo de Solidaridad, se buscó establecer vínculos entre ambas dimensiones para comprender cómo incide este instrumento en la configuración de un sistema educativo más equitativo. Un aporte central de esta investigación radica en la definición y caracterización del Fondo como instrumento de política, tarea no menor dado que en la revisión bibliográfica realizada no se identificaron mecanismos comparables en la región que combinen simultáneamente un objetivo redistributivo, una lógica de solidaridad intergeneracional y una estructura de financiamiento basada en aportes de egresados. El FDS se presenta, entonces, como un caso singular en el panorama de la educación superior, que podría interpretarse como una respuesta local a los desafíos estructurales del financiamiento público de las instituciones de educación superior.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) & Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). (2022). Informe matrícula 2021. ANEP.

ANEP & UTU. (2023). Matrícula de DGETP-UTU: Año 2022. ANEP.

ANEP & UTU. (2024). Matrícula de DGETP-UTU: Año 2023. ANEP.

ANEP & UTU. (2025). Informe de educación terciaria 2019–2024. ANEP.

ANEP & UTU. (2023, noviembre). Informe: Caracterización histórica de matriculaciones en educación superior terciaria 2019–2023 e indicadores de resultados para los años 2022 y 2023. ANEP.

Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). Hidden privatisation in public education. Education International. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education_International_Hidden_Privatisation_in_Public_Education.pdf

Bentancur, N. (2002). Políticas universitarias en el Uruguay de los noventa: Una crónica de inercias, novedades y rupturas. En M. E. Mancebo (Comp.), Uruguay: La reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada. EBO-ICP.

Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)–UTU. (2014). Informe matrícula: El Departamento de Estadística presenta el comportamiento de la matrícula de la educación técnico-profesional y tecnológica pública del país para el año 2013. ANEP.

CETP–UTU. (2015). Informe matrícula: El Departamento de Estadística presenta el comportamiento de la matrícula de la educación técnico-profesional y tecnológica pública en el país para el año 2014. ANEP.

CETP–UTU. (2016). Informe matrícula: El Departamento de Estadística presenta el comportamiento de la matrícula de la educación técnico-profesional y tecnológica pública en el país para el año 2015. ANEP.

CETP–UTU. (2017). Informe matrícula: El Departamento de Estadística presenta el comportamiento de la matrícula de la educación técnico-profesional y tecnológica pública en el país para el año 2016. ANEP.

CETP–UTU. (2018). Informe matrícula: Matrícula de estudiantes de UTU y principales características, 2015–2017. ANEP.

CETP–UTU. (2019). Informe matrícula: Matrícula del CETP-UTU para el año lectivo 2018, evolución y principales características. ANEP.

CETP–UTU. (2020). Informe matrícula 2019: Evolución de la matrícula de la educación técnica dependiente del CETP-UTU, 2009–2019. ANEP.

CETP–UTU. (2021). Informe matrícula año 2020. ANEP.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2014). Memoria anual 2013. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2015). Memoria anual 2014. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2016). Memoria anual y balance 2015. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2017). Memoria anual y balance 2016. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2018). Memoria anual y balance 2017. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2019). Memoria anual 2018. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2020). Memoria y balance anual 2019. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2021). Memoria y balance 2020. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2022). Memoria y balance 2021. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2023). Memoria y balance 2022. Fondo de Solidaridad.

Comisión Honoraria Administradora del Fondo de Solidaridad. (2024). Memoria y balance 2023. Fondo de Solidaridad.

Dávila, M., & Martínez Larrechea, E. M. (2019). Gratuidad universitaria en el Uruguay: Alternativas y desafíos actuales. Revista de Educación Superior del Sur Global (RESUR), (7), 8–20.

Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP)–UTU. (2022, noviembre). Primer informe de educación terciaria: Período 2020–2022. ANEP.

Doneschi, A., Novas, V., & Velázquez, C. (2014). Impuesto al graduado en Uruguay: Reformulación del Fondo de Solidaridad. Páginas de Educación, 7(1), 88–90.

García de Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina: Tendencias e instrumentos de financiamiento. Propuesta Educativa, (52), 111–126.

García de Fanelli, A. (2021). Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana. UNESCO.

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

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. Educación Superior y Sociedad, 33(1), 85–114.

Oddone, G., & Perera, M. (2005). Educación superior en Uruguay: Descripción y financiamiento. IESALC.

Teixeira, P. N., Johnstone, D. B., Rosa, M. J., & Vossensteyn, H. (Eds.). (2007). Cost-sharing and accessibility in higher education: A fairer deal? (Vol. 14). Springer.

Universidad de la República. (2022). La Universidad de la República le rinde cuentas al país [Aprobada por el Consejo Directivo Central en sesión extraordinaria del 28 de abril de 2023].

Universidad de la República. (2021). Rendición de cuentas de la Universidad al país 2021: Presentación a integrantes del Senado, septiembre de 2022.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2022). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Datos 2022.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2021a). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Datos 2021.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2021b). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Diciembre 2021.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2020). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Diciembre 2020.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2019). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Diciembre 2019.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2018). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Diciembre 2018.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2017). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Diciembre 2017.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2016). Síntesis estadística de la Universidad de la República: Diciembre 2016.

UNESCO. (2008). Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453

Uruguay. (1994). Ley N.º 16.524: Creación del Fondo de Solidaridad. IMPO. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/16524-1994

Uruguay. (2001). Ley N.º 17.296: Ley de Presupuesto Nacional. IMPO. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17296-2001

Fecha de recepción: 24-06-2026

Fecha de aceptación: 15-09-2026

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Más allá del acceso: tensiones institucionales ante la expansión de la enseñanza en cárceles. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Uruguay.

Beyond Access: Institutional Tensions in the Face of the Expansion of Education in Prisons. The Case of the Faculty of Economic Sciences and Administration, Uruguay.

Por Cecilia GARIBALDI[1]

Garibaldi, C. (2026). Más allá del acceso: tensiones institucionales ante la expansión de la enseñanza en cárceles. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Uruguay. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 102-116.

Resumen

El artículo analiza la experiencia de enseñanza universitaria en cárceles en Uruguay a partir del caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCEA) de la Universidad de la República (Udelar), centrándose en las tensiones y desafíos que presenta la expansión de estas propuestas educativas dentro del sistema penitenciario. Se recurre a la sistematización de datos secundarios como informes y resoluciones de la Facultad para su realización. Se destacan tres niveles de resultados. En primer lugar, se describe el escenario actual respecto al crecimiento histórico de estudiantes, de materias involucradas y participación en evaluaciones. Segundo, se sistematizan y analizan los cambios y limitaciones estructurales institucionales ante el crecimiento de este estudiantado, detallando las medidas tomadas por la institución respecto a los desafíos específicos de esta línea de trabajo. Y, por último, se analizan las características de la propuesta educativa, problematizando y realizando propuestas de cambio, afectando aspectos políticos, pedagógicos y didácticos. El texto pretende ser un aporte para la discusión y diseño de lineamientos universitarios para el desarrollo de la enseñanza superior en privación de libertad.

Palabras Clave educación universitaria / cárceles / política universitaria / Facultad de Ciencias Económicas y Administración

[1] Universidad de la República, Uruguay / capugari@gmail.com / http://orcid.org/0000-0002-6291-2545

Abstract

This article analyzes the experience of university teaching in prisons in Uruguay, based on the case of the Faculty of Economic Sciences and Administration (FCEA) of the University of the Republic (Udelar). It focuses on the tensions and challenges presented by the expansion of these educational proposals within the prison system. The study relies on the systematization of secondary data, such as Faculty reports and resolutions. The results are highlighted across three levels. First, the current scenario is described regarding the historical growth of the student population, the number of subjects involved, and participation in evaluations. Second, it systematizes and analyzes institutional structural changes and limitations in the face of this growing student body, detailing the measures taken by the institution regarding the specific challenges of this line of work. Finally, the characteristics of the educational proposal are analyzed, problematizing current practices and proposing changes affecting political, pedagogical, and didactic aspects. This text aims to contribute to the discussion and design of university guidelines for the development of higher education for individuals in deprivation of liberty.

Key words university education / prisons / university policy / Faculty of Economic Sciences and Administration

Introducción

La trayectoria de la Universidad de la República (Udelar) en enseñanza en unidades penitenciarias del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) data de hace menos de una década, con avances significativos: procesos de discusión inicial, institucionalización de la propuesta y una consolidación de la enseñanza en este contexto (Álvarez et al, 2022). La Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) ha acompasado este recorrido en el cual se han ido modificando los marcos, recursos y estrategias empleadas en el acompañamiento a esta población, que tuvo como resultado el incremento de estudiantes en esta situación y la diversificación de sus trayectorias académicas. Desde 2017 ofrece para su inscripción la Tecnicatura en Administración, y desde 2021 al extenderse la virtualidad comenzó a ofrecer el resto de sus formaciones: Licenciatura en Administración, en Economía, en Estadística y Contador/a público/a, además del Tecnólogo en Gestión Universitaria (TGU). Este texto sistematiza y analiza el trabajo realizado en términos de gestión institucional y de la enseñanza en la FCEA, en el marco del recorrido propio de la Universidad en la materia.

Este artículo sostiene que la expansión reciente de la enseñanza universitaria en cárceles en la FCEA se ha desarrollado a través de ajustes institucionales *ad hoc* que permitieron ampliar el acceso, pero que no han sido acompañados por una planificación pedagógica e institucional acorde al crecimiento del estudiantado. A partir del análisis del caso, se discuten los desafíos que este proceso plantea para la línea de política universitaria en cárceles. Es así que el artículo aborda la construcción de la propuesta educativa de la FCEA en privación de libertad como problema: busca identificar el recorrido de discusión y definiciones políticas en diálogo con los cambios en la cantidad de inscripciones, posibilidades de cursada y rendición de pruebas de estudiantes de dicha Facultad, así como en el avance de propuestas específicas y adecuadas al contexto. Este texto coloca en el centro la expansión reciente de la enseñanza universitaria en cárceles en tanto fenómeno a comprender, en donde el caso de FCEA resulta útil para analizar dicha problemática.

Para este ejercicio es preciso describir y analizar el recorrido y experiencia de la Facultad en relación a cómo este estudiantado específico ha interpelado la gestión de la enseñanza y algunas de las directrices políticas de la misma. Es así que pretende identificar nudos respecto a las proyecciones de la misma en términos de estrategias de enseñanza a desplegar, de discusión en torno a las características de la oferta curricular y la propuesta educativa en general en este contexto. Da cuenta entonces del recorrido institucional de la FCEA en relación a cómo fue adecuando sus disposiciones, normativas y propuestas para estudiantes en privación de libertad (EPL) a partir de su primer estudiante en 2017. Esta aproximación a un diagnóstico institucional respecto a los desafíos y propuestas de enseñanza en este territorio, busca ser un insumo para desplegar acciones y dar discusiones que permitan trazar una política de enseñanza universitaria en cárceles transversales a la Udelar.

Algunos antecedentes y marco institucional

La educación en cárceles en Uruguay se institucionaliza a comienzos de este siglo acompasada por cambios normativos respecto a los dos sistemas que convergen en esta intersección: penitenciario -con la sanción de la Ley de Humanización para el Sistema Carcelario (2005) y educativo -con la sanción de la Ley General de Educación (2009)-. Asimismo, en 2010 se inicia un proceso de reforma penitenciaria con la creación del INR institución que regirá los lineamientos penitenciarios a nivel nacional incorporando subdirecciones y funcionariado civil para dicha tarea, lo cual resulta un hito en la institucionalidad uruguaya en la materia.

En este contexto, se visibiliza el acceso a la educación como un derecho, creando en las unidades penitenciarias una arquitectura institucional que coordine y viabilice el cúmulo de actividades educativas y culturales a desarrollar (Viscardi, 2016). Cabe destacar que la Ley de Humanización reglamenta el beneficio de la redención de pena por estudio y trabajo, que, pese a algunas modificaciones en este beneficio introducidas por la Ley de Urgente Consideración (2020)[2], mantiene vigente la posibilidad de descontar días de pena por materias

[2] Reducción o imposibilidad de redención de pena por estudio y trabajo para ciertos delitos.

aprobadas en la educación formal. Esto es clave para comprender la motivación latente de la redención de pena en la continuidad educativa en este medio.

En este escenario, la Udelar asume la responsabilidad de institucionalizar la educación universitaria en cárceles y es en este marco que genera el primer Convenio de Cooperación Académica entre el INR y Udelar (2016), en el cual se flexibilizan mecanismos burocráticos para que personas privadas de libertad puedan concretar su inscripción, además de promover otro tipo de intercambio académico entre ambas instituciones. En 2020 se firma el primer Convenio Específico para Enseñanza (INR-Udelar, 2020), el cual pretende asegurar condiciones mínimas y adecuadas para el desarrollo de actividades de enseñanza en unidades del INR mediante obligaciones para ambas instituciones.

En este marco se crea el Circuito Universitario en cárceles, que busca concentrar a todo el estudiantado en cuatro unidades penitenciarias en donde existan condiciones mínimas para el desempeño de actividades educativas, contemplando la diversidad de género y niveles de seguridad: Unidad 3, Penal de Libertad (máxima seguridad), Unidad 4 Santiago Vázquez (media y máxima seguridad), Unidad 6 (mínima seguridad) y Unidad 5 cárcel de mujeres y Unidad 9, Mujeres con hijos/as (contemplan todos los niveles de seguridad y son las únicas unidades para dichas poblaciones específicas respectivamente)[3] en Montevideo, con la incorporación de la Unidad 20 en Salto. Como contrapartida, la Udelar se compromete a dar garantía de la calidad educativa y el diseño de la oferta educativa en cárceles. Por lo tanto, en un contexto de fragilidad presupuestal, de ausencia de recursos para la conformación del Programa Universitario en Cárceles (PUC) que fuera votado en diciembre de 2019[4] y de crecimiento acelerado de este estudiantado, es preciso generar insumos útiles para responder a la pregunta de qué características debe tener la política de enseñanza de la FCEA en cárceles.

En los inicios, al igual que se señala en el artículo de Álvarez el at. (2022), la línea de trabajo en cárceles estuvo encaminada por el trabajo desde la extensión universitaria a partir de su trabajo en este territorio, lo cual también marcó los comienzos de la FCEA (Castillo, Rivero y Paleo, 2019) y, al igual que en la Universidad en general, esta disyuntiva entre las funciones universitarias colocó a este estudiantado en el eje de ser estudiantes con derecho a la educación superior y no (sólamente) en tanto actores y actrices de un terreno pasible de ser intervenido en términos extensionistas Álvarez et al. (2022). Como se deja en evidencia en el apartado anterior, FCEA en sus inicios contaba con una decena de estudiantes en período marcado por la presencialidad: clases de apoyo, seguimiento de cursos de primer año y evaluaciones presenciales en el marco de proyectos financiados con estos fines específicos.

El devenir de esta línea de trabajo dentro de la Universidad ha estado acompañado por estudios puntuales que dan cuenta de algunos datos claves para comprender las características del estudiantado, algunas de sus demandas y experiencias. En 2019 se realiza el primer Censo de Estudiantes en Privación de Libertad (Rivero, et al., 2021) que contemplaba a estudiantes en nueve unidades penitenciarias distintas que desarrollaban sus estudios universitarios[5]. Este censo arrojó algunos datos relevantes respecto a este estudiantado: una población feminizada respecto a la carcelaria, más longeva respecto al estudiantado de Udelar y casi un 80% culmina sus estudios en privación de libertad, datos reafirmados en un estudio posterior además de identificar que el 73% son de carreras del Área Social y Artística (Garibaldi, et al. 2025).

Es interesante destacar cómo el estudio inicial (Rivero, et al, 2021) indaga en posibles reconocimientos y efectos en el entorno de los/as estudiantes respecto a su ingreso a la Udelar, sin identificar valoraciones sobre este hecho. Este escenario cambia sustantivamente en el estudio realizado años después (Álvarez et al., 2022) cuyos

[3] Si bien en el interior existen muchas unidades penitenciarias que tienen sectores para mujeres y/o mujeres con hijos/as, no son exclusivas para dicha población lo que genera dificultades a la hora de implementar acciones en la institución.

[4] Resolución Nº10 del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República en sesión ordinaria de fecha 17 de diciembre de 2019, Expediente 011000-004427-19.

[5] En 2019 había estudiantes inscriptos y realizado alguna actividad educativa en Udelar en las siguientes unidades penitenciarias de Montevideo y la Zona Metropolitana: Unidad 1, Público-Privada, Unidad 2, chacra de Penal de Libertad, Unidad 3 Penal de Libertad, Unidad 4, Santiago Vázquez, Unidad 5 Cárcel de Mujeres, Unidad 6 Punta de Rieles y Unidad 10 Juan Soler.

principales hallazgos refieren justamente a los efectos que su ingreso a la Universidad ha tenido en sus entornos afectivos, familiares en la cotidianeidad carcelaria y a nivel personal. Este cambio podría interpretarse como resultado ante del avance de la Udelar en el terreno carcelario en materia de enseñanza.

En términos conceptuales, es ineludible referenciar a Francisco Scarfó y Victoria Aued (2019) quienes muestran, por un lado, la necesidad de comprender los sentidos de la educación en cárcel en clave de inclusión socioeducativa y del derecho a la educación como *derecho llave* a otros derechos; y la demanda de una propuesta que contemple aspectos particulares de la situación y los sujetos pedagógicos. Al mismo tiempo, esto requiere de pensar un dispositivo para evaluar dichos lineamientos y es así que Scarfó y Zapata (2014) recurren a un conjunto de indicadores cualitativos propuestos por Katherina Tomasevsky para evaluar la calidad educativa, la cual debe ser: *accesible* (para todos/as, sin discriminación); *asequible* (que sea viable y en condiciones adecuadas); *adaptable* (al contexto, a sus demandas e intereses); *aceptable* (que incorpore temáticas de relevancia transversales y pertinentes para el contexto como ser derechos humanos, género y participación estudiantil). Estos postulados nos invitan a poner en diálogo las dificultades para el cumplimiento de cada uno de estos indicadores en el caso argentino con el uruguayo: ¿cuán accesible, asequible, adaptable y aceptable es la línea de trabajo de FCEA en cárcel? Para pasar a formular la siguiente: ¿cómo debería ser una propuesta *accesible, asequible, adaptable y aceptable*?

Metodología

Este artículo emerge de la experiencia de trabajo en la gestión de la enseñanza en la Udelar en la temática y de la necesidad de contribuir a un acumulado institucional de evidencia, discusión y reflexión sobre el tema. Es por ello que se debe comprender como un estudio de caso institucional de la FCEA que arroja luz sobre el fenómeno de la enseñanza en cárceles en general.

El sustrato empírico de dicho artículo es el análisis documental institucional y el procesamiento de datos secundarios de FCEA sobre la temática entre 2017 y 2025. Así, este texto recoge informes y presentaciones institucionales sobre la línea: prestación de Enseñar y aprender en privación de libertad realizada junto al asistente académico Ignacio García (FCEA, 2022), la presentación en el seminario "Escenario actual y perspectivas de la enseñanza universitaria en contextos de encierro" (2024) organizado por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y el ejercicio de sistematización más reciente presentado en el VII Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en Temáticas de Cárceles y Acceso a Derechos Educativos (EITICE), Valparaíso Chile en 2024 (Garibaldi y Vernazza, 2023)

La evidencia de este artículo responde a una sistematización y análisis de datos secundarios de dos registros. Por una parte, el relativo a convenios, protocolos y resoluciones de organismos de la Universidad: resoluciones del Consejo Directivo Central (CDC), del Consejo de Facultad (CF) y la Comisión de Inserción para Estudiantes en Privación de Libertad (Comisión EPL) de la FCEA. En segundo término, reúne evidencia de la sistematización de la gestión de la enseñanza en la Facultad desde 2022 a 2025: cantidad de estudiantes que rinden exámenes, que cursan materias y cantidad de materias involucradas en este lapso temporal. En algunos casos se procesó la información registrada en el marco de la referencia educativa para EPL de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE), y en otra directamente se recurre a los informes que muestran tales datos.

Respecto a la información proveniente de los registro de la UAE, cabe señalar que como ya hemos identificado (Garibaldi y Vernazza, 2023) el procesamiento de datos tiene dificultades metodológicas debido a que no existe un sistema específico para la gestión de este estudiantado -administrativa ni académica- sino que está contemplado en la generalidad del sistema de bedelía. Es por ello que en esta oportunidad se apeló a sistematizar los registros de quienes vienen trabajando en la línea, considerando los sesgos por registros erróneos que estos puedan traer. Asimismo, cabe señalar que estos no serán utilizados con fines de analizar trayectorias académicas

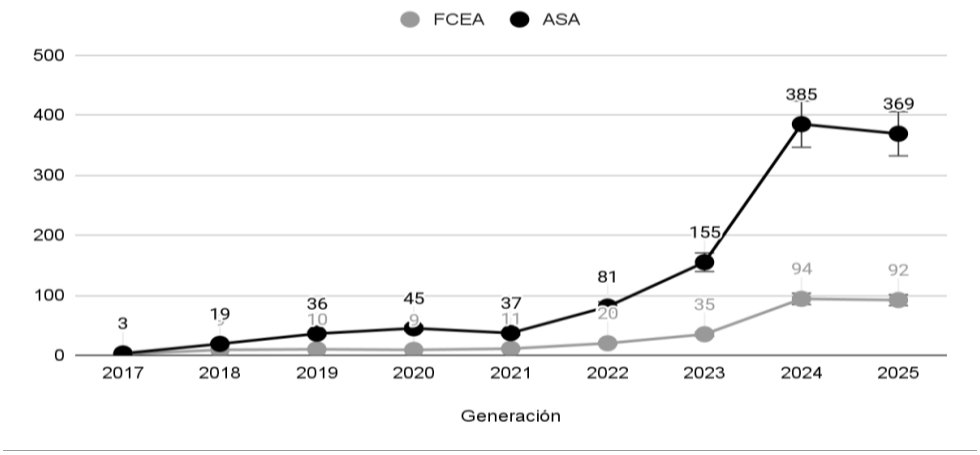
en términos de avance y continuidad de las formaciones, sino únicamente como evidencia que permita analizar el proceso de desarrollo y discusión institucional en clave de gestión de política universitaria.

La expansión de la enseñanza en cárceles en FCEA

Este apartado pretende dar cuenta del escenario actual y reciente respecto al crecimiento de inscripciones, cursadas, cambios en modalidades de evaluación, con énfasis en los puntos de inflexión de la virtualidad y el crecimiento en 2024.

Para comenzar con este escenario, a febrero 2026 la FCEA cuenta con 124 EPL en actividad en distintas unidades penitenciarias, el 85% dentro del circuito universitario. Las inscripciones de ingreso han ido aumentando significativamente en los últimos años, al igual que las inscripciones a Udelar en general por parte de EPL. En el siguiente gráfico se puede ver con claridad el crecimiento paralelo entre las inscripciones a la Facultad y el total de las inscripciones realizadas a los servicios del Área Social y Artística (ASA), pero con aceleraciones distintas. En el caso del ASA entre 2022 y 2024 las inscripciones incrementan casi al cuádruple, identificando un cambio abrupto en 2024; mientras que el FCEA ese crecimiento es sostenido pero más moderado, también identificando un aumento de casi el triple de inscripciones en 2024 respecto al año anterior. En ambos casos se ve un leve descenso en 2025, que pareciera proyectar una meseta en el crecimiento de inscripciones.

Gráfico 1. Cantidad de inscripciones por año según servicio o área



Fuente: elaboración propia.

El artículo de de los Santos et al. (2026) coloca un conjunto de elementos clave para entender este crecimiento en 2024, el cual se ve un punto de quiebre con la tendencia que antecede: inscripción a múltiples servicios y carreras[6], situaciones de plagio y/o fraude ante el crecimiento del uso (inadecuado) de IA y tasas altas de aprobación en relación con el estudiantado en general. Varias de estas dificultades se deben al predominio de estrategias de aprendizaje basadas únicamente en dictado de clases y evaluaciones virtuales, tal y como es el caso de FCEA.

En FCEA la inclusión de EPL en clases virtuales aparece como una oportunidad considerando el antecedente de la pandemia y la masividad del servicio con más estudiantes de la Universidad. Respecto a esto, cabe señalar dos

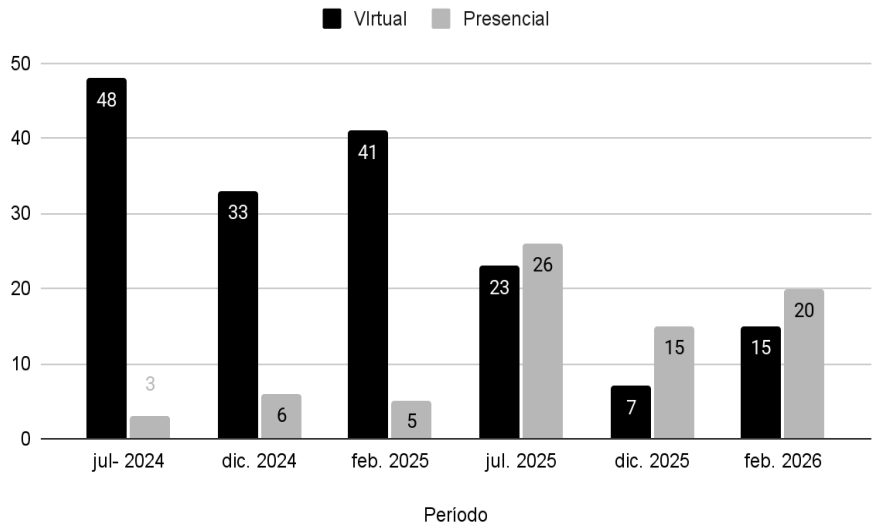
[6] No existe una normativa que regule la cantidad de inscripciones que hacen EPL ni a carreras ni servicios, por lo que se han registrado inscripción a más de diez carreras por parte de un estudiante y en un mismo período.

cosas. Por un lado, que la experiencia de cursado virtual representa para EPL en general una oportunidad de inclusión, y en la mayoría de los casos de cursar por primera vez una materia en lugar de rendir exámenes libres (Álvarez et al., 2022). Entre EPL de FCEA según el relevamiento realizado en 2022 (FCEA, 2022) los/as EPL hacen menos acuerdo de que la virtualidad perjudicó el proceso de aprendizaje que sus pares en el ámbito libre (DGPlan, 2021).

La tendencia a la virtualidad en las evaluaciones ha generado una serie de dificultades respecto a la garantía de la autoría de la elaboración de la prueba o por uso de IA. Por este motivo, en el último año se han ido modificando las modalidades en la toma de pruebas (exámenes y revisiones es decir pruebas parciales), no por resoluciones de la Facultad[7], sino en tanto propuesta pedagógica más adecuada acordada entre docentes de materias y referencia EPL a partir de la evidencia en las tasas de aprobación.

El siguiente gráfico da cuenta del cambio en la modalidad de las evaluaciones mostrando una tendencia a aumentar aquellas presenciales[8] en detrimento de las virtuales en los últimos períodos de exámenes. Cabe señalar que los períodos que le preceden a esta cronología se dividen en dos momentos: de totalidad de toma de pruebas presenciales (2017-2019) y totalidad de pruebas tomadas de forma virtual (2020-2022)[9]; un tercer momento de pruebas tomadas en ambas formas sería entre 2023 -2025.

Gráfico 2. Cantidad de adecuaciones (uc) por período según modalidad en cada período



Fuente: elaboración propia.

[7] Esta resolución tampoco ha sido promovida considerando que la Facultad sólo cuenta con un cargo específico en el marco de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) para esta línea de acompañamiento y orientación curricular, y algunas extensiones horarias a docentes de materias de primer año que dictan clases virtuales para EPL.

[8] La logística de toma presencial requiere de un esfuerzo institucional grande considerando que según definiciones de la FCEA el examen debe ser tomado el mismo día en la misma franja horaria en los cuatro Centros Universitarios (lo que implica la coordinación de cuatro transportes en dicho horario) y tomados por al menos un/a docente de la unidad académica o departamento. A su vez, es necesario que este/a docente concurra con algún/a docente referente del territorio: que conozca dicha unidad penitenciaria, su funcionariado y a las/os estudiantes para poder desempeñar la tarea de forma cómoda y en las condiciones lo más adecuadas posibles.

[9] Durante 2022 hubo sólo una materia que tomó exámenes presenciales.

Asimismo, al sistematizar la información institucional vemos que la cantidad de adecuaciones curriculares realizadas ha incrementado significativamente en los últimos años: tanto cantidad de estudiantes en actividad (en sintonía con el gráfico de inscripciones) como en diversidad de materias rendidas. En números absolutos, hubo un aumento de la cantidad de estudiantes que solicitan rendir evaluaciones según su tipo, especialmente en los exámenes: lo cual puede deberse a la no aprobación durante el curso y/o a que se rinden exámenes sin cursar. Cada vez más EPL cursan, rinden pruebas parciales y exámenes en la FCEA alcanzando más de una centena en el último año.

En consonancia con lo ya expuesto sobre la diversificación de trayectorias educativas de EPL del ASA (de los Santos, et al, 2026) y en la Facultad, también aumentan la cantidad de materias que cursan o rinden exámenes. Nuevamente el 2024 marca un punto de inflexión en dos sentidos. Por una parte, mientras que antes de este año la cantidad de estudiantes que cursaron materias y rendían exámenes era similar, en 2024 casi el doble de estudiantes solicita rendir exámenes que quienes. Esta estrategia de aprobación de materias también se evidencia en la duplicación de cantidad de materias que demandan adecuación de examen por sobre la cursada. Esto deja en evidencia el incremento de exámenes libres en lugar de la cursada, y la diversificación de unidades curriculares adecuadas en lugar de la concentración de las mismas.

Asimismo, la diversificación de materias responde a la distribución de estudiantes según inscripción a carreras, considerando que la Facultad cuenta con seis carreras en Montevideo.

Tabla 1. Cantidad de inscripciones según carrera

Carrera	**N° inscripciones**
Técnico en Administración	114
Contador Público	49
Tecnólogo en Gestión Universitaria	40
Licenciatura en Administración	16
Licenciatura en Economía	7
Licenciatura en Estadística	1
Total	226

Fuente: Procesamiento de la autora a partir de información brindada por Bedelía.

Por otra parte, considerando un total de 76 estudiantes en actividad a febrero 2026 que se inscribieron en 2024 o antes, hay un promedio de dos carreras por estudiant,e colocándose la mediana también en este número. No obstante, la distribución pese a ser moderada muestra casos de estudiantes con 4 o 5 inscripciones a carreras.

Este apartado deja en evidencia un conjunto de hallazgos útiles para comprender las definiciones tomadas por la Facultad y analizar la forma de gobernabilidad que esta expansión produce. El crecimiento del año 2024 dejó en evidencia la diversificación de las carreras y por tanto de materias que EPL cursaban de distintas carreras, un crecimiento en la diversificación de materias y equipos docentes; y un predominio casi total de las evaluaciones virtuales por sobre las presenciales. Este crecimiento que irrumpe las definiciones hasta el momento vigentes, demanda de una redefinición institucional detallada a continuación.

Respuesta a la expansión: sobre ajustes de la institución

El proceso de crecimiento de estudiantes detallado anteriormente y las nuevas interrogantes sobre el proceso de aprendizaje, conllevan a que la Facultad comienza a aplicar un conjunto de modificaciones que operan como parches a una institucionalidad en pañales para tal desafío. Este apartado reconstruye y analiza el proceso de discusión institucional a través de las definiciones que el Consejo de la FCEA ha tomado en relación a la materia, evidenciando la demanda de una nueva forma de gobernabilidad que produce dicha expansión estudiantil.

La evidencia de las trayectorias y decisiones de este estudiantado muestra un escenario desafiante en términos educativos: la expansión de la enseñanza se produjo de forma acelerada en comparación con las definiciones de la institución, donde no fue posible repensar en tiempo real la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El aumento de estudiantes que cursan materias de distintas carreras, responde principalmente a una motivación de redención de pena por materia aprobada, haciendo ineludible una respuesta institucional que respalde el cometido de la universidad como institución de educación superior: garantizar acceso y permanencia en las trayectorias educativas.

En términos procesuales la Facultad ha atravesado en los últimos años distintas etapas respecto a esta tarea, cuya analogía con la propuesta por Álvarez et al. (2022) resulta útil: 1) *comienzo*; 2) *institucionalización; 3) consolidación de un programa integral de la universidad en cárceles.* En el caso de la FCEA el proceso de *comienzo e institucionalización* aparecen casi al mismo momento, de modo que en 2017 se realiza la primera inscripción y en este mismo año se crea la CIEPL con el objeto de "planificar, acompañar y regular la inserción de estudiantes privados de libertad en la Facultad" (FCEA, 2017) comienza a elaborar un "Protocolo para la inserción de estudiantes privados de libertad", aprobado en 2018. En este primer Protocolo se detallan los procedimientos de inscripción, la demanda de flexibilidad administrativa, actividades de integración e ingreso a la vida universitaria y toma de pruebas.

A través de la aprobación del Convenio INR- Udelar (2020), la creación de un programa integral en cárceles y de un ciclo introductorio optativo (CIO), estando estos dos últimos compromisos pendientes por parte de la Udelar, se puede identificar una etapa de consolidación en tanto coloca por primera vez a un marco de referencia respecto a responsabilidades y obligaciones de cada institución. Esta etapa está signada por la pandemia, lo que trae consigo desafíos específicos en relación a las estrategias de enseñanza, incluyendo instancias áulicas, evaluaciones y recursos didácticos. Sin embargo, a nivel institucional, este nuevo escenario no devino en nuevas discusiones respecto a los aspectos mencionados, sino más bien por el contrario; la habilitación de la cursada virtual, toma de evaluaciones en este formato conlleva a un crecimiento en las inscripciones de EPL a más diversidad de carreras, siendo que la educación superior estaba condicionada a esta enseñanza virtual. Una vez terminadas las restricciones de movilidad y presencialidad debido a la pandemia, estas discusiones no fueron retomadas y un nuevo escenario político se avizora en el cual la punta de lanza de los lineamientos está bajo la órbita de cada servicio -de gran heterogeneidad- y no de los órganos centrales y decisivos de la institución educativa.

En este marco de expansión, la FCEA se ve obligada a modificar normativas vigentes aplicadas a todo el estudiantado de modo de atender este nuevo escenario y con afán de promover trayectorias educativas basadas en un proceso educativo de calidad, al menos en dos sentidos. En primer lugar, la evidencia del ascenso en la cantidad de estudiantes, del aumento de las tasas de aprobación y de mayor participación en pruebas virtuales, conllevó a impulsar con mayor fuerza las instancias de evaluación presencial y a circunscribir el trabajo de FCEA a aquellas unidades que se pueda trabajar en forma presencial. Este argumento a su vez se sustenta en la acumulación de experiencias de trabajo en este terreno las cuales muestran la necesidad de trabajar aspectos educativos a través del vínculo presencial (Gomes Costa, 1995), lo que ha dejado en evidencia la experiencia de tutorías entre pares (Braida et al., 2024). Esto llevó a no dar continuidad a la adecuación de trayectorias de estudiantes en unidades penitenciarias en el interior del país.

En segundo lugar, la triplicación de inscripciones en 2024 respecto al año anterior muestra que son los/as mismos/as estudiantes inscribiéndose a múltiples facultades y carreras, cursando materias de múltiples carreras. Esta evidencia arroja luz sobre un nuevo nudo, común al punto anterior, sobre cómo se desarrollan las trayectorias educativas motivadas por la redención de pena: quedó en evidencia que ante la posibilidad de aprobación EPL comienzan a cursar materias de primeros años de varias carreras. Ante esta evidencia, la institución se ve obligada a comprender el problema en términos estructurales y generar disposiciones específicas para este estudiantado, como lo fueron: establecer un límite de cursada de 50 créditos, límite de cuatro exámenes por período, preestablecer una oferta de optativas específicas para EPL (no el abanico completo) y por último, establecer que estudiantes de ingreso cursen únicamente una carrera durante su primer año. Estas definiciones generaron un marco de orientación claro para ingresantes y también redujo significativamente el número de materias rendidas en exámenes libres y pese a haber un aumento de las materias cursadas, se revierte la tendencia de 2024.

Este recorrido da cuenta de cómo la FCEA mediante resoluciones y definiciones *ad hoc* delimitando sus lineamientos políticos respecto a la enseñanza en cárceles, en un contexto institucional de ausencia de definiciones generales en la materia (de los Santos et al., 2026). En un período de incipiente *institucionalización* la demanda de diversificar la oferta para EPL estaba latente en los discursos de estudiantes (Rivero et al., 2021), mientras que el escenario actual muestra la necesidad inminente de revisar la oferta de la Udelar de cara a las condiciones actuales para desempeñar actividades educativas de calidad en este contexto. Estas modificaciones dejan en evidencia cómo el proceso, la práctica va mostrando los efectos de las decisiones individuales de los y las EPL sobre la estructura débil de la institución: esto genera un movimiento sísmico respecto a la necesidad de centrarse en los cometidos de la institución respecto a la calidad educativa.

Sobre la calidad de la propuesta educativa y sus desafíos

¿Cómo es la propuesta educativa universitaria actual en cárceles? y ¿cómo podemos "evaluarla"? son las interrogantes que guían este apartado que no pretende dar respuestas unívocas, sino identificar elementos relevantes para el análisis de la propuesta educativa y ante la proyección de una específica para el contexto. Para este ejercicio retomaremos los postulados de Tomasevski (2003) y la posterior adaptación de a Scarfó y Zapata (2014) al contexto de educación en cárceles en Argentina sobre los indicadores cualitativos de educación en cárceles conocidos como 4 aes, descritos en el apartado conceptual.

La primera dimensión a considerar es la *accesibilidad* a la propuesta educativa universitaria. Si bien podemos confirmar que no tiene cupo de ingreso (como la mayoría de las carreras universitarias extramuros), aún existen algunas dificultades respecto a su alcance nacional. Como se analizó anteriormente, en virtud de fortalecer las actividades educativas presenciales, ya no es posible que estudiantes de FCEA en unidades del interior del país logren comenzar (o continuar) sus estudios en privación de libertad. Esto genera una barrera en el acceso, que debiera ser derribada en diálogo con las propuestas educativas existentes por parte de los centros regionales de la Udelar en el interior del país.

A su vez, persisten dificultades administrativas en la comprobación de culminación de enseñanza media[10], de definición de las características de la oferta educativa, así como en la permanencia y culminación de ciclos. La "falta de información de la oferta educativa" por parte del estudiantado, es presentada por Scarfó y Zapata (2014) como una de las principales dificultades, lo cual adquiere relevancia en el contexto uruguayo. La oferta educativa de la Udelar se ha caracterizado como *abierta* (ofrece "lo mismo afuera que adentro"), ya que ningún documento oficial especifica el grado de avance posible de cada carrera. La primera consulta institucional al respecto por parte del Consejo Directivo Central (órgano máximo de la Udelar) hacia los servicios tiene lugar en diciembre de 2025, donde se pregunta a cada Facultad, Escuela, Instituto qué formaciones ofrece en privación de libertad, si se puede culminar en este contexto y cuáles son las barreras para no hacerlo. En este contexto la FCEA define que a

[10] Esto se agudiza en el caso de personas que culminaron dicho ciclo en el exterior, identificando enormes dificultades para obtener documentación apostillada tal como exige la normativa.

partir de la generación 2026 sólo se permitirán inscripciones a la Tecnicatura en Administración, considerando que es la única que puede ser culminada en privación de libertad y con el compromiso de trabajar para elaborar una segunda carrera a ofertar.

Al pensar en las condiciones y lo *asequible* de la propuesta educativa los puntos de contacto aumentan significativamente con la evidencia Argentina: superposición de actividades; falta de condiciones y herramientas adecuadas; poca coordinación entre niveles educativos; y falta de formación y jerarquización del trabajo docente en este contexto. La enseñanza universitaria en cárceles en Uruguay, asume aún más dificultades a ser señaladas. En primer punto, existen menos de una decena de docentes cuya tarea específica es el trabajo en contexto de encierro en la Udelar y en ningún caso se trata de un trabajo de enseñanza directa anclado en cursos académicos curriculares, sino que refieren a actividades de orientación y gestión educativa (de los Santos et al., 2026) Así, las condiciones en términos de equipos docentes con formación y trabajo específico presencial en el contexto distan de ser las adecuadas, incluso en los servicios con mayor presencial y referencias específicas para esta labor, como lo es la FCEA la enseñanza se desenvuelve casi en su totalidad en un formato virtual a excepción de la orientación curricular (realizada por parte de docentes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza) y la toma de evaluaciones (por docentes de las unidades académicas o curriculares). La falta de planificación y distribución de recursos humanos específicos inhibe la posibilidad de sensibilización y formación continua de los equipos docentes que trabajarán con esta población.

En segundo término, las características de la Udelar y del trabajo desarrollado en cárceles han desencadenado procesos paralelos en cada uno de los servicios universitarios, lo cual redunda en una superposición de actividades educativas no sólo entre los distintos niveles e instituciones sino dentro de la misma institución, mostrando el desafío de que la Udelar se proyecte en el territorio en tanto Universidad y no en tanto "facultades o escuelas". El territorio, al igual que ocurre en los centros regionales, interpela la lógica federal de facultades mostrando la necesidad de un abordaje, seguimiento y planificación central. Esto se materializa en la superposición de carreras, cursos y evaluaciones por parte de un/a mismo/a estudiante. Esta definición del/a EPL en tanto "estudiante de X Facultad", con una orientación marcada hacia la redención de pena no permite un abordaje, planificación y proyección individual en términos de formación de cara al egreso penitenciario, sino que la segmentación institucional se proyecta en cada estudiante.

En esta línea aparece un tercer y último elemento diálogo con las dificultades de acceso a la información sobre la oferta: la barrera significativa para que las condiciones educativas permitan una continuidad extramuros: "La ausencia de información pública, confiable, accesible y actual, sobre la demanda y oferta educativa, espacios y programas de estudio existentes, recae en ausencia de estrategias para continuar el proyecto educativo tras la salida de la prisión" (Scarfó y Zapata, 2014, p. 10). Esto adquiere especial relevancia en el campo universitario, generando escasas condiciones para esta continuidad al egreso y desconocimiento sobre posibles campos de inserción técnico-profesional[11]. Para el caso de FCEA existen experiencias aisladas de inserción en pasantías a partir de convenios preexistentes de la Facultad, pero sin sistematizar, hacer seguimiento o foco específico por parte de la institución.

El carácter (no) *adaptable* de la propuesta. El recorrido institucional de la Universidad y la FCEA ha sido de carácter *ad hoc* en virtud de adaptar la propuesta al contexto en términos administrativos para generar condiciones para promover trayectorias educativas en pos de la formación y no únicamente en la redención de pena, así como en fortalecer aquellas prácticas pedagógicas accesibles para este estudiantado. No obstante, esta adaptación en el sentido de Scarfó y Zapata (2014) requiere de una adaptación de la oferta educativa, no solo de ajustes puntuales que acomodan la propuesta universal a una situación y un sujeto pedagógico específico. Si bien este proceso ha interpelado el esquema de enseñanza en términos administrativos y de gestión (Beltramino et al., 2009) de la Udelar en general; pero no en generar uno específico.

[11] Esto no sólo responde a la ausencia de un programa de seguimiento al egreso, sino también a que para el ejercicio de la función pública se solicita el certificado de antecedentes judiciales, además del conjunto de aspectos vinculados a las dificultades genéricas tras el egreso.

Por último, cabe analizar la enseñanza en cárceles en términos de *aceptabilidad* de los contenidos dictados en este contexto. Aquí cabe hacer puntualizaciones respecto a tres de las barreras coincidentes con la revisión de Scarfó y Zapata (2014): tensión en la concepción de la educación en cárceles; participación estudiantil y perspectiva de derechos humanos. Ni la política penitenciaria ni educativa han consensuado ni plasmado en el papel el para qué la educación en cárceles, materializado en términos empíricos en una relación entre beneficio y castigo (Bové, 2019). Si bien el convenio delimita el acceso a la educación como un derecho, esta discusión no ha sido actualizada ni ha tenido un lugar central en el demos universitario contemplando las características de la oferta, la continuidad educativa al egreso y las dificultades específicas de inserción técnico-profesional: ni a la interna de la institución ni en diálogo con otras instituciones estatales como ser INR y la Dirección Nacional del Liberado (DINALI).

En segundo lugar, la participación de estudiantes en ámbitos de participación o injerencia sobre los lineamientos educativos ha adquirido dos formas que responden a la especificidad de la Universidad. Por una parte, lo referente a la existencia de roles de estudiantes designados con "Comisiones Udelar", personas que realizan tareas de gestión, organización y orientación educativa, quienes tienen capacidad e injerencia sobre las definiciones tomadas en los centros universitarios (Pasturino y Medina, 2023). Y por otra, la participación de EPL en espacios cogobernados[12], principalmente en las comisiones cogobernadas de EPL, como es el caso de la CIEPL de FCEA. Ambas participaciones ponen sobre la mesa un aspecto en común que es la necesidad de potenciar la participación estudiantil en espacios que promuevan la inclusión de la perspectivas de EPL, tanto de Udelar como de INR. Ambas formas de participación merecen ser analizadas de cara a los efectos que la representación en términos organizativos tiene en el marco de las características de las relaciones sociales y del poder carcelario, y universitario.

El último elemento deja entrever la debilidad de la propuesta educativa, donde la articulación entre funciones universitarias y la perspectiva de derechos humanos es escasa o nula. La revisión de las escolaridades de estudiantes de FCEA muestra que los créditos correspondientes a "áreas integradoras" son los únicos que no tienen posibilidad de culminar con la oferta actual de la FCEA, lo cual obliga una vez más a articular y reconocer la oferta de Udelar. El trabajo en cárceles muestra un terreno muy fértil para el trabajo interdisciplinar pero sobre todo para un abordaje de la universidad en el cual converjan las diferentes funciones señaladas como sustantivas, extensión, enseñanza e investigación, como la gestión universitaria. En esta línea, tampoco existe una planificación y transversalización de los contenidos de las propuestas en términos de derechos humanos, a excepción de propuestas concretas, lo cual requiere también de lineamientos y equipos docentes trabajando específicamente en este territorio.

Esta interpretación de la evidencia a la luz de estos indicadores permite identificar aquellos aspectos que merecen discusión y líneas de intervención. Asimismo, el recorrido anterior que corona este apartado muestra los efectos de la inercia de las prácticas educativas en cárceles que como bien señalan colegas de Argentina, no responde a una planificación educativa en cárceles, sino que se sincroniza con la latente y cotidiana urgencia penitenciaria (Manchado y Routier, 2023).

Algunas conclusiones y posibles líneas de acción

El artículo ofrece un análisis de la gobernanza universitaria y una aproximación a la discusión sobre la calidad de las propuestas educativas en cárceles a partir de la evidencia empírica institucional. Este análisis permite visibilizar al menos dos elementos nodales en la interrogante de cómo la Universidad ha venido delineando la tarea de enseñanza en cárceles.

[12] Espacios cogobernados se le denomina en la Udelar a aquellas comisiones, asambleas, consejos u otros órganos que para su funcionamiento requieren de representación estudiantil, docente y de egresados/as, y son estas delegaciones que definen mediante el voto las propuestas. Requiriendo en algunos casos participación de funcionarios/as técnicos/as, de servicio y administrativos/as (no docentes).

Por un lado, evidencia una vez más las enormes dificultades de planificación de las actividades educativas en cárceles, en gran medida debido a la falta de definición sobre el vínculo educación-rehabilitación en términos estatales, generando una tensión entre los cometidos institucionales y las definiciones individuales. Por otro lado, la experiencia reciente de enseñanza universitaria en cárceles ha interpelado fuertemente a la Universidad, debido a que los instrumentos que la institución coloca a disposición del estudiantado (con fines educativos) son también utilizados a partir del desarrollo de estrategias orientadas con fines de redención de pena.

No obstante, cabe señalar que de este análisis no se desprende que el foco institucional debe colocarse en única o principalmente en la orientación (o dirección) de las trayectorias individuales. Por el contrario busca una mirada dialógica que permita comprender el despliegue de estrategias y decisiones individuales en tanto contracara de una institución educativa que carece de planificación, estructura y cometidos específicos para este sujeto y terreno pedagógico.

Al mismo tiempo, la enseñanza en cárceles opera como catalizador de las limitaciones de la Universidad y de la FCEA en particular respecto a problemas institucionales resultantes de la masividad. En este sentido, esta experiencia tensa posicionamientos respecto a la presencialidad, a la virtualidad y a las habilidades que debiera (o no) generar la educación universitaria en el marco de las formaciones de la Facultad. Es por ello, que en términos curriculares también tensiona la idea de una oferta universal, lo cual pareciera haber sido saldado para el interior del país, pero que aún requiere de discusión e implementación en este terreno.

A modo de cierre, cabe señalar algunas posibles líneas de acción. El escenario actual obliga a hacer seguimiento de la implementación de una propuesta educativa -que si bien no es específica- es posible de ser culminada en privación de libertad, como lo es la Tecnicatura en Administración. Asimismo, el seguimiento debe ser también de aquellas generaciones previas a que esta sea la única formación posible. En esta línea, la evidencia sugiere la necesidad de discutir y diseñar prácticas didácticas que sintonicen con las demandas y contenidos significativos para esta población, en virtud de implementar actividades presenciales tales como tutorías, evaluaciones, clases de apoyo y otras actividades de corte curricular y académico en los centros universitarios. Al mismo tiempo se deberían promover también las instancias virtuales entendidas como dispositivos que permiten la inclusión de este estudiantado a actividades generales de la facultad. Ambos lineamientos requieren de una propuesta pedagógica específica con docentes destinados/as y formados/as para estas tareas. Esto demanda una articulación entre funciones universitarias, una perspectiva de derechos humanos y género, de promoción de mecanismos de participación del estudiantado de forma responsable y situada.

Este análisis deja entrever la laguna institucional existente respecto al egreso penitenciario y la continuidad educativa, de ineludible relevancia en términos educativos, sociales y políticos. La experiencia indica que en la mayoría de los casos la formación universitaria entra en la cárcel en tanto paréntesis vital y sin posibilidades de continuidad, lo cual obliga a nuestra institución no sólo a tomar medidas de fortalecimiento institucional en términos de oferta educativa, sino también de acompañamiento ante el egreso, construcción del vínculo institucional y proyección real de inserción técnico-profesional. Este conjunto de acciones tienen la potencialidad de contribuir a que la institución vaya más allá del acceso a la educación superior y logre promover trayectorias educativas de calidad y con una oferta adecuada al contexto de encierro y pos-encierro.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A., Braida, E., Garibaldi, C., Bruckner, V., Márquez, K., & Pasturino, G. (2022). Enseñanza universitaria en cárceles: Breve historia del proceso de construcción de la política (2016–2020). *Revista Fermentario, 15*(2), 8–27. https://doi.org/10.47965/fermen.15.2.2

Beltramino, L., Aravena, D., & Voloj, D. (2019). Enseñar en contextos de encierro: Una experiencia universitaria en la cárcel. *Revista Alquimia Educativa*.

https://ri.conicetgov.ar/bitstream/handle/11336/129671/CONICET_Digital_Nro.e8c6bae0-7b18-4032-aa86-6591420c3f12_A.pdf

Braida, E., Álvarez, A., Pasturino, G., & Garibaldi, C. (2024). Tutorías entre pares de Udelar en cárceles: Procesos y aprendizajes. *Cuadernos del CLAEH, 43*(119), 15–32. https://doi.org/10.29192/claeh.43.1.4

Bové, M. E. (2019). La educación en las cárceles: Entre la libertad y la obligatoriedad del ejercicio del derecho a la educación. En G. Tenenbaum & N. Viscardi (Coords.), *Juventudes y violencias en América Latina* (pp. 37–50). CSIC-Udelar.

Castillo, J., Rivero, A., & Paleo, C. (2019). La Unidad de Extensión y Relacionamiento con el Medio (UERM) de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. En *Tejer la red: Experiencias de extensión desde los servicios universitarios 2008–2018*.

Comisión Sectorial de Enseñanza. (2024, mayo). *Jornadas escenario actual y perspectivas de la enseñanza universitaria en contextos de encierro* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8oru4a-qB5Y

de los Santos, V., Garibaldi, C., Matto, M., Rubio, E., & Vigna, A. (2026). Expansión sin consolidación: Recorridos institucionales y desafíos de la enseñanza universitaria en cárceles uruguayas. *Fronteras, 24*, 131–154. https://doi.org/10.47428/24.1.5

DGPlan. (2021). *Principales resultados de la encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2021*.

Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. (2017). *Resolución N.º 56/2017 del Consejo de Facultad sobre la creación de la Comisión para la inserción de estudiantes privados de libertad*.

Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. (2018). *Resolución N.º 40/2018 del Consejo de Facultad sobre el protocolo para la inserción de estudiantes privados de libertad*. https://fcea.udelar.edu.uy/campanas/epl/docs/protocoloFCEA.pdf

Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. (2022). *Resolución N.º 23/2022 del Consejo de Facultad sobre el protocolo para estudiantes en privación de libertad*. https://fcea.udelar.edu.uy/images/micrositios/comunicacion/2024/Archivos/_Protocolo_EPL_FCEA_2022.pdf

Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. (2022a). *Enseñar y aprender en privación de libertad* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=hWphIe0ACYk

Garibaldi, C., Pasturino, G., Álvarez, A., & Braida, E. (2026). *Trayectorias educativas de estudiantes de Udelar en cárceles* [Manuscrito no publicado].

Garibaldi, C., & Vernazza, E. (2024). Trayectorias educativas de estudiantes en privación de libertad de Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA), Udelar. En *VII Encuentro de Tesistas e Investigadores en Temáticas de Cárceles y Acceso a Derechos Educativos (EITICE)*.

Gomes Costa, A. (1995). *Pedagogía de la presencia*. Losada.

Manchado, M., & Routier, E. (2023). La educación carcelaria no se planificará: Sobre las dimensiones de accesibilidad y desarrollo de prácticas educativas en dos cárceles contemporáneas de la provincia de Santa Fe (Argentina). *CS, 39*, 137–163. https://doi.org/10.18046/recs.i39.5376

Pasturino, G., & Medina, M. (2023). Organización de los centros universitarios en las cárceles uruguayas: El caso de la Unidad 4 (ex COMCAR). *Prisiones. Revista digital del Centro de Estudios de Ejecución Penal*. https://www.derecho.uba.ar/publicaciones/revista-ceep/articulos/R-Prisiones-CEEP-2023-03-02-PASTURINO-MEDINA-SOSA.pdf

Rivero, A., Paleo, C., Reyes, A., & Vigna, A. (2021). Educación universitaria en prisiones uruguayas. *InterCambios, 8*(1). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262021000100090&script=sci_arttext

Scarfó, F., & Aued, V. (2019). Los sentidos de la práctica educativa en contextos de privación de libertad. En *Perspectivas y abordajes sobre prisiones: Configuraciones, prácticas y discursos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374679

Scarfó, F., & Zapata, N. (2014). Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles: Una aproximación sobre la realidad argentina. *Cátedra UNESCO de investigación aplicada para la educación en la cárcel*. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/69650/Documento_completo.pdf

Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. IIDH.

Uruguay. (2005). *Ley N.º 17.897 de humanización y modernización del sistema carcelario*. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005

Uruguay. (2008). *Ley N.º 18.437 General de Educación*. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Universidad de la República. (2016). *Convenio específico entre la Universidad de la República y el Instituto Nacional de Rehabilitación*. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/11325/1/5496%20-%20Instituto%20Nacional%20de%20Rehabilitacion%20%28INR%29.pdf

Universidad de la República. (2020). *Convenio específico entre el Instituto Nacional de Rehabilitación y la Universidad de la República para el acceso a la educación superior de estudiantes privados/as de libertad*. https://fcea.udelar.edu.uy/campanas/epl/docs/Convenio%20Udelar%20INR%204%20de%20diciembre.pdf

Viscardi, N. (2017). Educación en cárceles en Uruguay: Políticas de subjetividad e integración social. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay, 1*. http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/295

Fecha de recepción: 09-03-2026

Fecha de aceptación: 06-04-2026

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Oficio docente en dos carreras de una universidad pública argentina.

Teaching Profession in Two Degree Programs at an Argentine Public University.

Por Juan Pablo LOVEY[1]

Lovey, J. P. (2026). Oficio docente en dos carreras de una universidad pública argentina. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 117-137.

Resumen

El presente estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre ingreso, permanencia y virtualización en la educación superior universitaria. Con un diseño exploratorio, tiene como objetivo caracterizar el oficio docente en dos carreras contrastantes desde sus condiciones laborales, prácticas de enseñanza, estrategias evaluativas y usos de tecnologías digitales, identificando cómo estos aspectos intervienen en las posibilidades de acompañamiento y permanencia estudiantil. Se administró el Cuestionario sobre el oficio docente en educación superior (CODES), un instrumento ad hoc basado en escalas Likert de cinco opciones con preguntas abiertas optativas, a 48 docentes de las carreras de Ciencias de la Educación (n=15 CE) y Medicina (n=33 ME). Se realizaron análisis estadístico descriptivo y de contenido cualitativo. Los resultados muestran que, pese a la confianza general en habilidades tecnológicas básicas, prevalece una formación tecnopedagógica insuficiente para la enseñanza, con predominio de modalidades sincrónicas y escasa incorporación de herramientas digitales de evaluación e inteligencia artificial. Se identificaron diferencias significativas entre carreras: CE mostró mayor diversidad evaluativa y uso del campus virtual, mientras que ME evidenció condiciones de masividad y carga horaria que condicionan las posibilidades de innovación pedagógica. Se concluye que la transformación digital en educación superior requiere no solo acceso a tecnología sino también formación pedagógica específica, mejoras en infraestructura y espacios colaborativos entre docentes.

Palabras Clave educación superior / trabajo docente / permanencia estudiantil / virtualización / afiliación institucional.

[1] Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica - Universidad Nacional de Rosario, Argentina / lovey@irice-conicet.gov.ar – juanpablo.lovey@unr.edu.ar / http://orcid.org/0000-0003-1358-7667

Abstract

This study is part of a broader research project on access, persistence, and digitalization in higher education. Using an exploratory design, this study aims to characterize the teaching profession across two contrasting degree programs based on their working conditions, teaching practices, assessment strategies, and the use of digital technologies, identifying how these aspects influence student support and retention. The "Questionnaire on the Teaching Profession in Higher Education" (CODES), an ad hoc instrument based on five-point Likert scales with optional open-ended questions, was administered to 48 faculty members from the programs of Education Sciences (n=15 ES) and Medicine (n=33 ME). Descriptive statistical analysis and qualitative content analysis were conducted. Results indicate that, despite general confidence in basic technological skills, faculty reported insufficient specific training in educational technology use, with a predominance of synchronous teaching modalities and limited incorporation of digital assessment tools and artificial intelligence. Significant differences emerged between programs: ES displayed greater diversity in assessment strategies and higher campus virtual adoption, while ME was characterized by large-scale enrollment and heavy teaching loads that constrain pedagogical innovation. It is concluded that digital transformation in higher education requires not only technology access but also targeted pedagogical training, improved infrastructure, and structured spaces for faculty collaboration.

Key words higher education / teaching work / student persistence / digitalization / institutional affiliation.

Introducción

Las universidades nacionales en Argentina se caracterizan históricamente por el ingreso irrestricto, la gratuidad y la autonomía universitaria, principios heredados de la Reforma de 1918 y consolidados, luego de ciertos avances y retrocesos según los contextos políticos, a lo largo del siglo XX (Chiroleu, 2018; Chiroleu y Marquina, 2009). Con el retorno de la democracia en 1983 y la restitución de las características de las universidades públicas, se produjo una expansión de la matrícula que intensificó la masificación del sistema. Sin embargo, esta apertura del acceso convivió con algunas dificultades de permanencia y egreso, como, por ejemplo, la concentración de altas tasas de deserción en los primeros años de las carreras (Freixa Niella et al., 2018). Este fenómeno llevó a concebir el ingreso como un tramo crítico, lo que requiere de políticas institucionales sostenidas (Ezcurra, 2011; Pierella et al., 2020).

El abandono universitario ha sido interpretado como efecto de mecanismos de selectividad implícita que operan sobre quienes carecen de los capitales culturales y económicos históricamente valorizados por la institución (Chiroleu, 1999; Ezcurra, 2011). Estas interpretaciones intentan contemplar otros aspectos además de las características individuales del estudiantado. En este sentido, algunas investigaciones señalaron la relevancia de las condiciones institucionales, los modos de organización de la enseñanza y las formas de interacción entre docentes y estudiantes como factores que intervienen en la continuidad o la discontinuidad de las trayectorias estudiantiles (Pierella, 2018; Pierella y Santos Sharpe, 2019; Tinto, 1993). Las modalidades de ingreso y los dispositivos que las universidades despliegan para favorecer la permanencia constituyen, en este marco, un campo de análisis en construcción que articula políticas institucionales, trayectorias estudiantiles y condiciones materiales de acceso (Sotelo, 2024; Sotelo y García, 2025).

El trabajo docente en las universidades ocupa un lugar central en este entramado. Lejos de reducirse a la transmisión de contenidos disciplinares, constituye una práctica compleja, heterogénea y específica que involucra una multiplicidad de actividades, prescritas y efectivas, sustantivas y estratégicas, desarrolladas en condiciones institucionales particulares y en relación con estudiantes, pares y autoridades (Walker, 2016). Desde esta perspectiva, la docencia universitaria puede comprenderse como una práctica relacional en la que se articulan saberes, vínculos y contextos organizacionales que la condicionan y le otorgan sentido (Walker, 2017). Asimismo, se concibe el oficio docente como el conjunto de saberes, disposiciones y prácticas que grupos docentes de la universidad construyen y despliegan en condiciones institucionales específicas, en interacción con sus estudiantes, pares y autoridades (Pierella, 2017). Desde esta perspectiva, la calidad del oficio docente constituye una dimensión determinante de la permanencia estudiantil. Las condiciones materiales (infraestructura, carga horaria, formación disponible) en las que docentes ejercen sus prácticas pedagógicas y sus decisiones evaluativas operan como mecanismos concretos a través de los cuales se construye, o se obstaculiza, la afiliación institucional e intelectual de estudiantes, particularmente en tramos críticos como el primer año (Tinto, 1993; Pierella et al., 2020). La virtualización, entendida como la incorporación de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, introduce nuevas tensiones en esta cuestión, ya que puede potenciar formas alternativas de interacción y acompañamiento, pero también puede amplificar desigualdades previas al carecerse de condiciones laborales adecuadas y formación pedagógica específica (Silas y Vázquez, 2020; Sotelo, 2025). Por tanto, analizar el oficio docente en su complejidad, considerando sus limitaciones estructurales y su potencial pedagógico, resulta esencial para comprender los mecanismos que facilitan o limitan la permanencia estudiantil en contextos de educación superior pública. Esta noción, articulada con los aportes de Walker (2016, 2017) y con la perspectiva sociológica de Dubet (2006) sobre el “trabajo sobre los otros”, permite comprender la docencia universitaria como una práctica que supera la mera transmisión de contenidos y se configura en la tensión entre prescripciones institucionales, vínculos pedagógicos y condiciones materiales de ejercicio docente. Los equipos docentes cumplen así una función central no solo en la enseñanza, sino también en el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, especialmente durante los primeros años, donde la dimensión vincular y afectiva cumple una función relevante en los procesos de afiliación institucional e intelectual (Pierella et al., 2020; Walker, 2020). Sin embargo, las condiciones de precarización laboral, tales como, los contratos temporarios, la intensificación de tareas y la escasez de recursos, comprometen la capacidad del cuerpo docente para sostener efectivas funciones de acompañamiento (Walker, 2024).

Hasta el año 2020 la incorporación de tecnologías digitales en la educación superior argentina fue un proceso gradual, fragmentado y mayormente dependiente de iniciativas individuales, con usos predominantemente organizativos y escasa integración pedagógica (Borgobello y Espinosa, 2021; Lovey et al., 2021; Mandolesi y Borgobello, 2022). El Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) de 2020 representó un punto de inflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La virtualización forzosa convirtió los entornos digitales en el principal medio de interacción pedagógica, sin planificación ni formación docente previa suficiente en relación con estos entornos, lo que derivó en prácticas que tendieron a replicar esquemas presenciales en entornos virtuales (Lovey et al., 2023; Mandolesi y Borgobello, 2022). Esta digitalización de emergencia amplió las desigualdades preexistentes, lo que afectó diferencialmente a docentes y estudiantes según sus condiciones socioeconómicas e institucionales (Santos Sharpe, 2020; Sotelo, 2025).

Con el retorno a la presencialidad en las comunidades educativas, las tecnologías digitales se consolidaron como un componente estructural de la vida universitaria, lo que impulsó la redefinición de roles, tareas y sentidos que revisten al oficio docente (Furguerle et al., 2016; Maggio, 2022; Mandolesi y Borgobello, 2022). En este contexto, la transformación pedagógica requiere de la equidad en el acceso a tecnologías digitales y además a formación específica, trabajo colaborativo entre docentes y condiciones institucionales que posibiliten y promuevan la innovación (García, 2025; Mercado Borja et al., 2019).

La articulación entre trabajo docente, virtualización e ingreso y permanencia estudiantil plantea la necesidad de indagar acerca de las condiciones laborales, las prácticas de enseñanza y las valoraciones que el claustro docente construye sobre los usos de tecnologías digitales en carreras universitarias. Las condiciones materiales en las que se desarrolla el oficio docente (infraestructura, carga horaria, formación disponible) no son ajenas a los procesos de desfinanciamiento que afectan a la universidad pública argentina y constituyen una dimensión central para comprender las posibilidades reales de transformación pedagógica (Walker, 2024).

En este contexto, el presente estudio se propone responder la pregunta acerca de cuáles son las características del oficio docente en dos carreras contrastantes de una universidad pública argentina y cómo estas características, en sus dimensiones de condiciones laborales, prácticas pedagógicas, estrategias evaluativas y apropiación tecnológica, se relacionan con las posibilidades de permanencia estudiantil. En este sentido, se busca identificar ciertas convergencias y divergencias en el ejercicio del oficio docente entre carreras con culturas organizacionales diferenciadas; cómo las limitaciones estructurales (infraestructura, carga horaria, formación) condicionan las prácticas de acompañamiento estudiantil; el potencial y los obstáculos de la incorporación de tecnologías digitales para las trayectorias estudiantiles en los primeros años de las carreras.

Materiales y Métodos

Este estudio es de carácter exploratorio con enfoque metodológico mixto. Se utilizó un cuestionario *ad hoc* en línea titulado Cuestionario sobre el oficio docente en educación superior (CODES) (Lovey et al., 2026). El instrumento está basado en escalas de tipo Likert de cinco opciones de respuesta con una pregunta abierta optativa al final de cada sección destinada a ampliar las respuestas. Las escalas utilizadas fueron: 1=Muy mal - 5=Excelente; 1=Nunca - 5=Siempre; 1=Nada de acuerdo - 5=Completamente de acuerdo; y 1=Muy malas - 5=Excelentes. Se realizó análisis estadístico descriptivo de las respuestas dadas en las escalas y análisis de contenido cualitativo de las respuestas abiertas (Piovani, 2007). Las respuestas abiertas fueron sistematizadas e integradas al análisis descriptivo para contextualizar y enriquecer los datos cuantitativos. El análisis completo de las mismas excede los alcances de este estudio y será objeto de otras publicaciones. Dado el carácter exploratorio del estudio y el tamaño de la muestra, carece de pruebas de comparación inferencial entre grupos; el análisis comparativo entre carreras se basó en distribuciones de frecuencias y porcentajes. Los subgrupos docentes que se describen en los resultados fueron construidos a partir de las respuestas al propio instrumento.

Contexto de estudio

La selección de las dos Carreras respondió al interés por analizar cómo el oficio docente se configura diferencialmente en contextos institucionales contrastantes y cómo estas diferencias pueden influir en las trayectorias y en la permanencia estudiantil. La Carrera de Medicina (ME) de la Universidad Nacional de Rosario se caracteriza por matrícula masiva, particularmente en primer año; estructura curricular tradicional y fuertemente pautada; énfasis institucional en dispositivos de tutorías. Por el contrario, la Carrera de Ciencias de la Educación (CE) presenta matrículas reducidas; menores tasas de ingreso y egreso; campo disciplinar centrado en problemáticas sociales e históricas, lo que anticipa prácticas pedagógicas diferenciadas. Según datos oficiales, ME registró más de 15.000 estudiantes, con aproximadamente 2.600 ingresos y cerca de 600 egresos anuales, mientras que CE contó con aproximadamente 400 estudiantes activos, alrededor de 80 ingresantes y 10 egresos anuales en 2022 (Boletín N° 75 UNR, 2024).

Ambas carreras forman parte de la Universidad Nacional de Rosario (Universidad-caso de ahora en adelante), una universidad pública argentina, ubicada en uno de los principales centros urbanos del país, con más de 90.000 estudiantes, cerca de 19.000 ingresos y aproximadamente 3.000 egresos anuales. La institución está compuesta por 12 unidades académicas y 7 institutos de enseñanza media, con cerca de 7.900 cargos, de los cuales 7.000 son docentes. Las Carreras-caso concentran aproximadamente el 38% (n=2.700) del total de cargos docentes de la universidad (Boletín Estadístico N° 75, 2024).

Análisis factorial exploratorio, prueba piloto, validez y confiabilidad del instrumento

Los cálculos de confiabilidad, validez y el análisis estadístico descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014) se realizaron con la asesoría del personal de estadística del instituto de investigación, utilizando los programas R y RStudio.

Para la prueba piloto se convocó a docentes de diferentes carreras de grado de la Universidad-caso, excluyendo las unidades académicas en estudio. Se obtuvieron 66 respuestas válidas provenientes de 11 de las 12 unidades académicas. El promedio de edad fue de 44 años, con un promedio de 15 años de antigüedad en la docencia universitaria. La mayoría de quienes participaron tenía dedicación simple (10 horas cátedra) y se desempeñaba en asignaturas de los primeros años de las carreras.

La validez de contenido del instrumento (Hernández Sampieri et al., 2014) se estableció mediante juicio de especialistas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Se convocó por correo electrónico a personal de investigación y docente de una facultad de psicología y de un instituto de investigaciones con experticia en la temática y en técnicas de recolección de datos. El panel evaluador contaba con titulaciones de doctorado o especialización. Se evaluó la pertinencia y la redacción de cada enunciado mediante una escala de 1 (Muy mala) a 5 (Excelente), obteniéndose 15 respuestas válidas. La validez se calculó con el método V de Aiken (Robles, 2018), con valores entre 0.966 y 1 para cada ítem.

La consistencia interna se calculó a partir de las 66 respuestas de la prueba piloto. Los valores de Alfa de Cronbach fueron: instrumento completo (66 ítems) = 0.876; Prácticas pedagógicas (29 ítems) = 0.816; Virtualización (26 ítems) = 0.794; Ámbito organizacional (11 ítems) = 0.822. Además, el análisis Omega de McDonald arrojó: constructo general = 0.918; Prácticas pedagógicas = 0.902; Virtualización = 0.831; Ámbito organizacional = 0.874 (Lovey et al., 2026).

El instrumento final (CODES) indaga acerca de tres constructos. 1-Prácticas Pedagógicas: acompañamiento y orientación a estudiantes; organización y promoción del diálogo en clases; nivel de exigencia; respeto en instancias de evaluación; vínculos institucionales; relación con pares docentes; consultas, tutorías y supervisiones; desempeño y motivación docente; formación y participación académica; obligaciones laborales; conocimiento disciplinar; métodos de enseñanza; habilidades pedagógicas y didácticas; y tipos de evaluación. 2-Ámbito organizacional: funcionamiento administrativo; programas de becas; servicios y actividades no académicas; apoyo gremial; infraestructura; carga horaria y organización del cursado; comunicación entre docentes y estudiantes; y

actividades de formación docente. 3-Virtualización: uso del campus virtual institucional, de inteligencia artificial, de redes sociales y otras tecnologías digitales en actividades académicas (Anexo I).

Universo y muestra

El universo estuvo constituido por 15 docentes con cargo activo en CE y 33 docentes en ME durante 2024. Se utilizó muestreo por conveniencia, incluyendo la mayor cantidad de respuestas posibles de docentes en actividad en todos los años de ambas carreras. Se excluyeron aquellas respuestas que negaron el uso de los datos en el consentimiento informado. En este sentido, el CODES fue respondido por 48 docentes (n=15 CE; n=33 ME) que consintieron el uso de los datos, con trayectorias laborales heterogéneas en términos de edad, antigüedad, cargo, dedicación y área de desempeño, así como una amplia presencia de actividades laborales complementarias a la docencia. En las Carreras-caso predominó la participación de docentes de asignaturas de los primeros años de las trayectorias formativas, es decir, en contextos de ingreso en la universidad. Cabe destacar que el muestreo por conveniencia y la participación voluntaria podrían generar un posible sesgo de autoelección. En este sentido, quienes respondieron espontáneamente el cuestionario pueden no ser un grupo representativo del claustro docente de las Unidades Académicas. Además, es comprensible suponer que entre las personas participantes hay una mayor proporción de docentes reflexivos sobre su práctica o más familiarizados con entornos digitales. Esta limitación debe considerarse al leerse los resultados expuestos a continuación, especialmente en lo que respecta a las valoraciones positivas sobre competencias tecnológicas.

Aspectos éticos del estudio

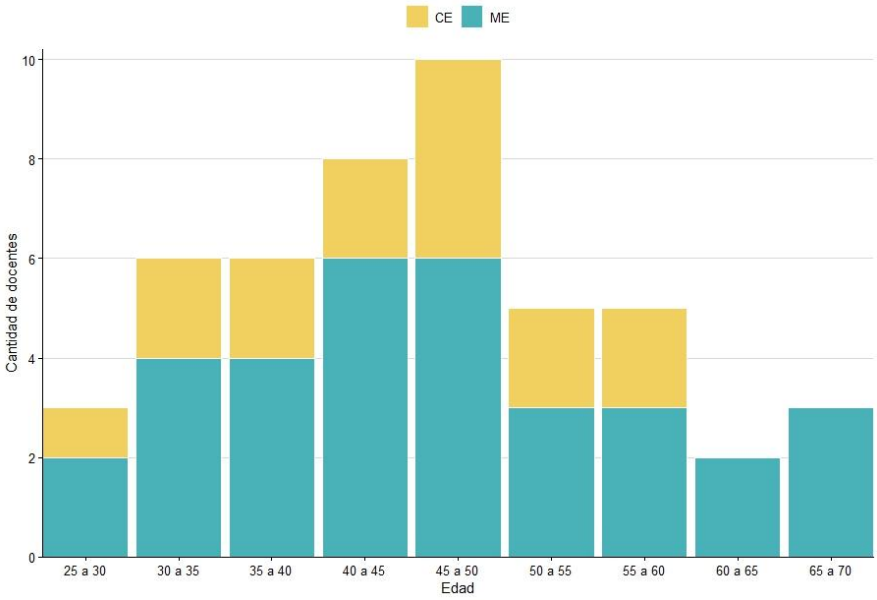
Las consideraciones éticas del estudio se rigen por lo establecido por las instituciones que aprobaron y financiaron el proyecto y en las que se realizó la recolección de datos, en compatibilidad con la Ley 25.326 de Protección de Datos Personales (Argentina, 2000) y con las resoluciones de la Universidad-caso sobre ética en el tratamiento de datos en investigación científica. El instrumento incluyó un consentimiento informado y las personas participantes recibieron una copia de sus respuestas en sus correos electrónicos.

Resultados

Perfil del claustro docente

Como se mencionó anteriormente, el CODES fue respondido en 2024 por un total de 48 docentes: 15 de CE y 33 de ME. En CE la edad promedio fue de 43 años (DS=9; rango: 26–56), mientras que en ME fue de 46 años (DS=11; rango: 25–69) (Figura 1).

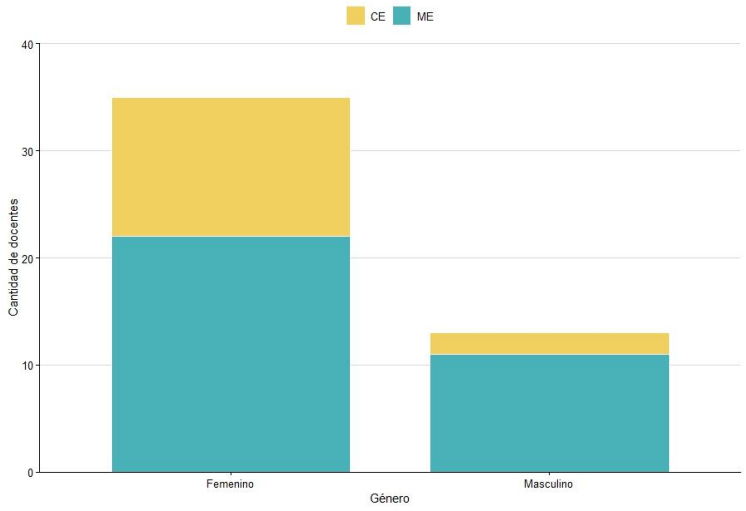
Figura 1. Distribución de edades por carrera



Nota: Elaboración propia.

En ambas carreras predominó la identificación con el género femenino: 87% en CE (n=13) y 67% en ME (n=22) (Figura 2).

Figura 2. Distribuciones de género por carrera



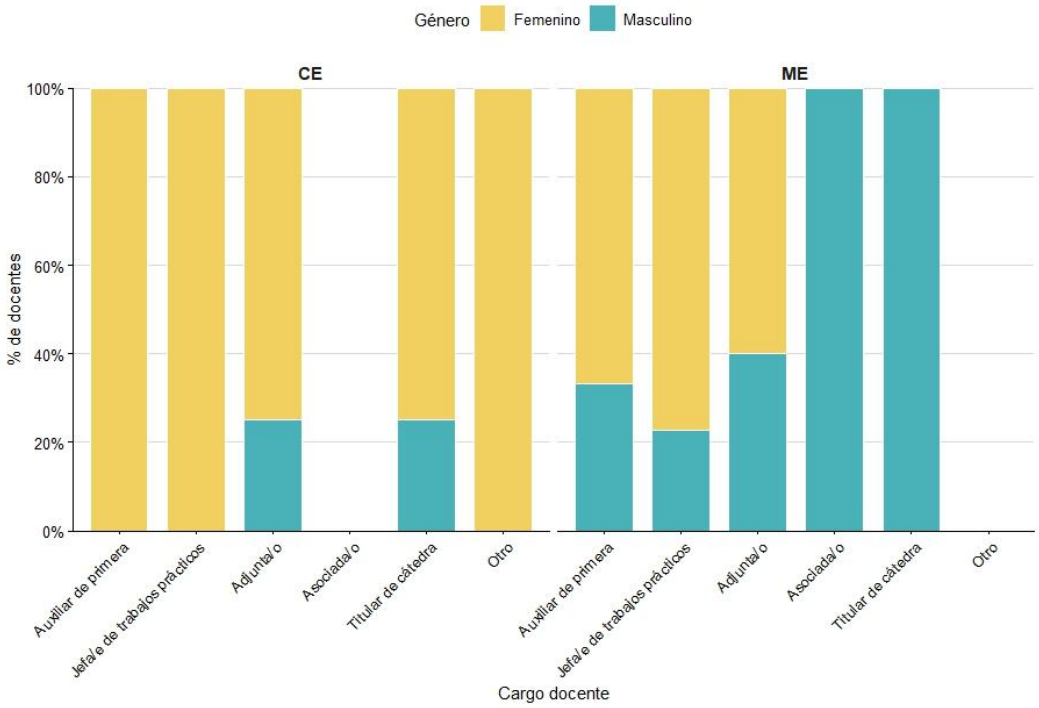
Nota: Elaboración propia.

Trayectoria y condiciones laborales

El perfil etario y de género se completa con una trayectoria docente heterogénea en ambos grupos. La antigüedad osciló entre 3 y 31 años en CE (M=14; DS=9) y entre 1 y 38 años en ME (M=18; DS=12). La mayoría declaró desempeñar otro trabajo remunerado además de la docencia universitaria: 87% en CE (n=13) y 76% en ME (n=25), principalmente vinculado a investigación independiente (becas, proyectos), gestión universitaria en otras áreas y en ME también actividades clínicas o asistenciales.

En cuanto a los cargos, en CE predominaron con igual proporción los de Titular de Cátedra, Adjunto/a y Jefatura de Trabajos Prácticos (27% cada uno, n=4), con dedicación simple mayoritaria (73%, n=11). En ME predominaron las Jefaturas de Trabajos Prácticos (67%, n=22), con dedicaciones simples (39%, n=13) y exclusivas (36%, n=12) (Figura 3). En ambas carreras la mayoría se desempeñaba en asignaturas de primer y segundo año (CE: 53%, n=8; ME: 88%, n=29), aunque con cargas horarias frente a estudiantes sustancialmente diferentes: cinco horas semanales promedio en CE (DS=2) frente a doce en ME (DS=7).

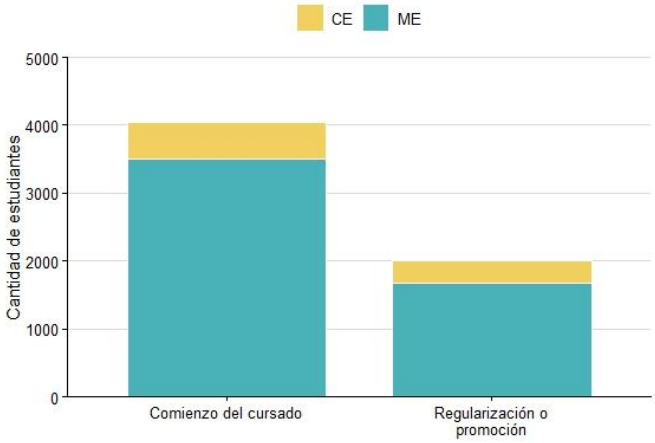
Figura 3. Distribución de cargos docentes según género



Nota: Elaboración propia.

Estas diferencias en carga horaria se expresaron también en la escala de los grupos de estudiantes. En CE, el total estimado de estudiantes que iniciaron el cursado en 2024 fue de 525 (DS=17; rango: 15–75) y quienes regularizaron o promovieron sumaron 325 (DS=15; rango: 0–58). En ME los valores fueron sustancialmente mayores: 3.571 estudiantes estimados al inicio del cursado (DS=283; rango: 15–1.600) y 1.614 con regularización o promoción (DS=141; rango: 0–800). En ambos casos los valores corresponden a estimaciones reportadas individualmente por cada docente para su asignatura (Figura 4). La amplitud de los rangos observados (particularmente en ME, donde los números de estudiantes oscilan entre 15 y 1.600 por docente) refleja la heterogeneidad de las asignaturas relevadas. Las materias de primer año reportan inscripciones masivas que coexisten con talleres y prácticos de años superiores con grupos reducidos. Cabe destacar que la variabilidad intracarrera es importante considerarla en la interpretación de los totales agregados.

Figura 4. Estudiantes que iniciaron el cursado en relación con quienes regularizaron, promovieron o aprobaron por carrera

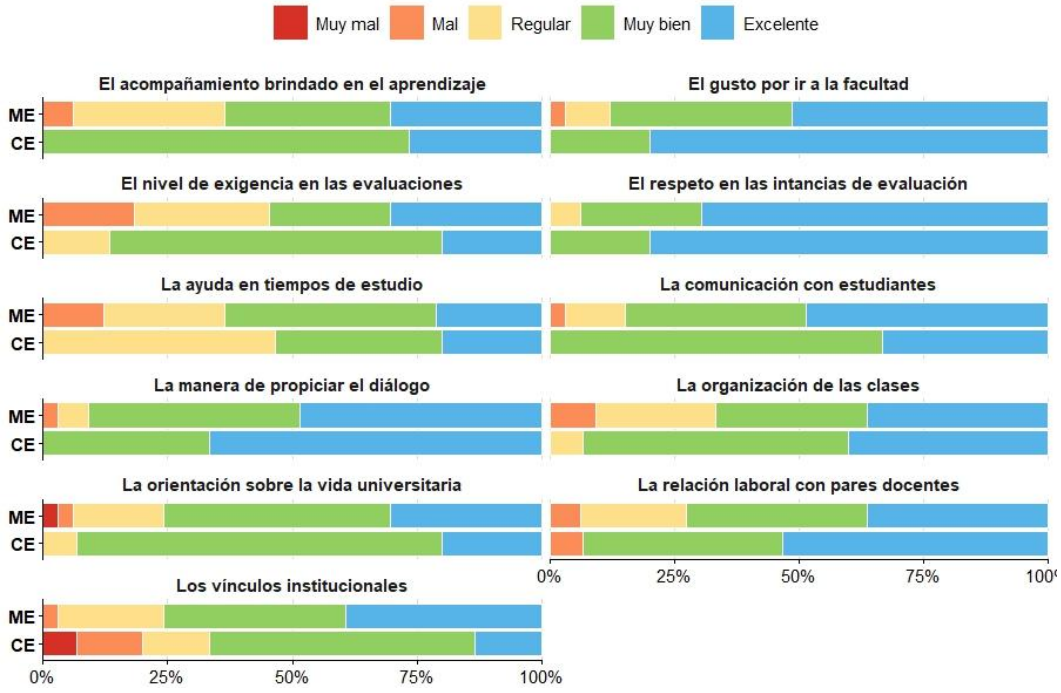


Nota: Elaboración propia.

Contexto institucional y académico

Las diferencias en escala y condiciones de trabajo coexistieron con valoraciones coincidentes en ambas carreras respecto del vínculo pedagógico y la convivencia institucional. La totalidad de docentes de CE (100%, n=15) valoró positivamente el respeto hacia el estudiantado durante las evaluaciones, el disfrute de asistir a la facultad, la promoción del diálogo en clases, la comunicación pedagógica y el acompañamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ME, las valoraciones más altas correspondieron al respeto hacia el estudiantado en las evaluaciones (94%, n=31) y la promoción del diálogo en clases (91%, n=30) (Figura 5).

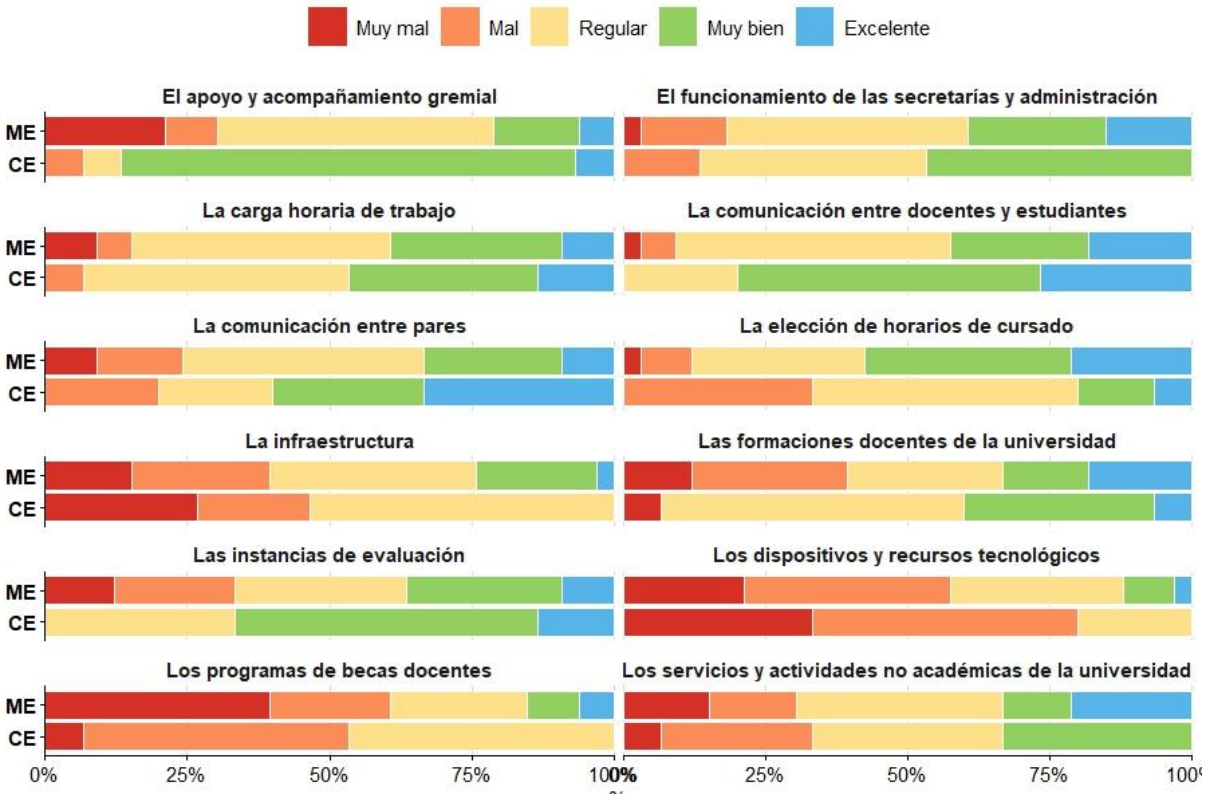
Figura 5. Valoraciones sobre aspectos positivos del contexto institucional y académico



Nota: Elaboración propia.

Sin embargo, ambos grupos presentaron valoraciones críticas respecto de las condiciones estructurales. En CE, los dispositivos y recursos tecnológicos (conectividad, proyectores, equipamiento informático) fueron valorados negativamente por el 80% (n=12), y la infraestructura edilicia fue calificada como regular por el 53% (n=8). En ME, los programas de becas docentes recibieron valoraciones negativas del 61% (n=20) y los recursos tecnológicos del 58% (n=19). Las actividades de formación docente institucional presentaron evaluaciones regulares o negativas en proporciones relevantes en ambas carreras (CE: 53%, n=8; ME: 27%, n=9). Otras dimensiones como la elección de horarios de cursado, los servicios no académicos, el funcionamiento administrativo y la carga horaria de trabajo también recibieron valoraciones regulares o negativas en proporciones variables en ambos grupos (Figura 6).

Figura 6. Valoraciones sobre condiciones estructurales del contexto institucional y académico

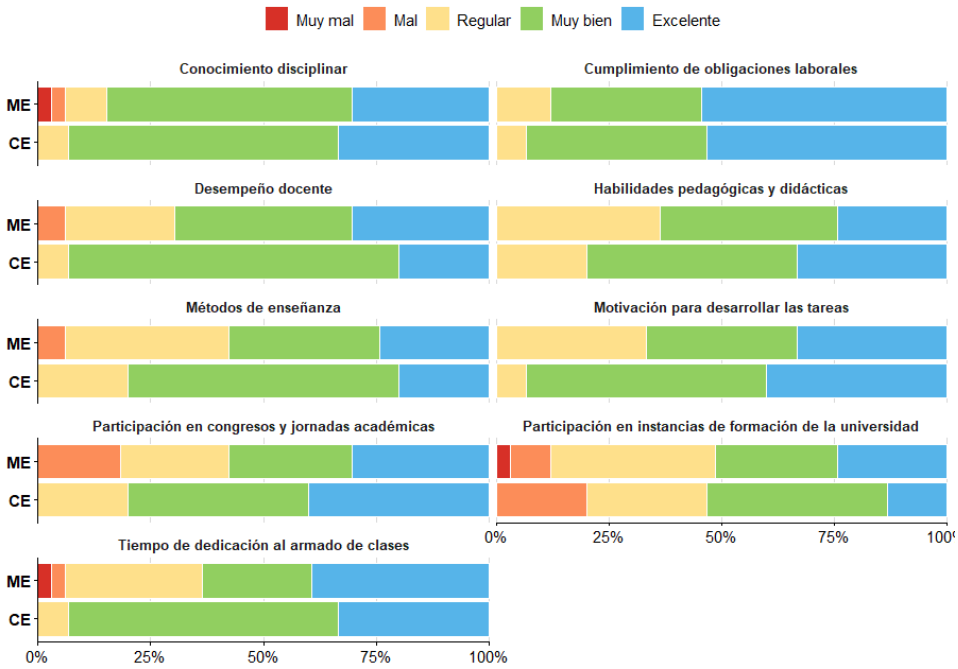


Nota: Elaboración propia.

Prácticas de enseñanza y estrategias evaluativas

Pese a las dificultades estructurales señaladas, las prácticas docentes recibieron valoraciones satisfactorias en ambos grupos. En CE, el 93% (n=14) evaluó positivamente el cumplimiento de obligaciones laborales, la motivación para la tarea, el conocimiento disciplinar, la preparación de clases y el desempeño docente. En ME se destacaron el cumplimiento de obligaciones laborales (88%, n=29) y el conocimiento disciplinar (85%, n=28), seguidos del desempeño docente (70%, n=23) y la motivación para la tarea (67%, n=22) (Figura 7).

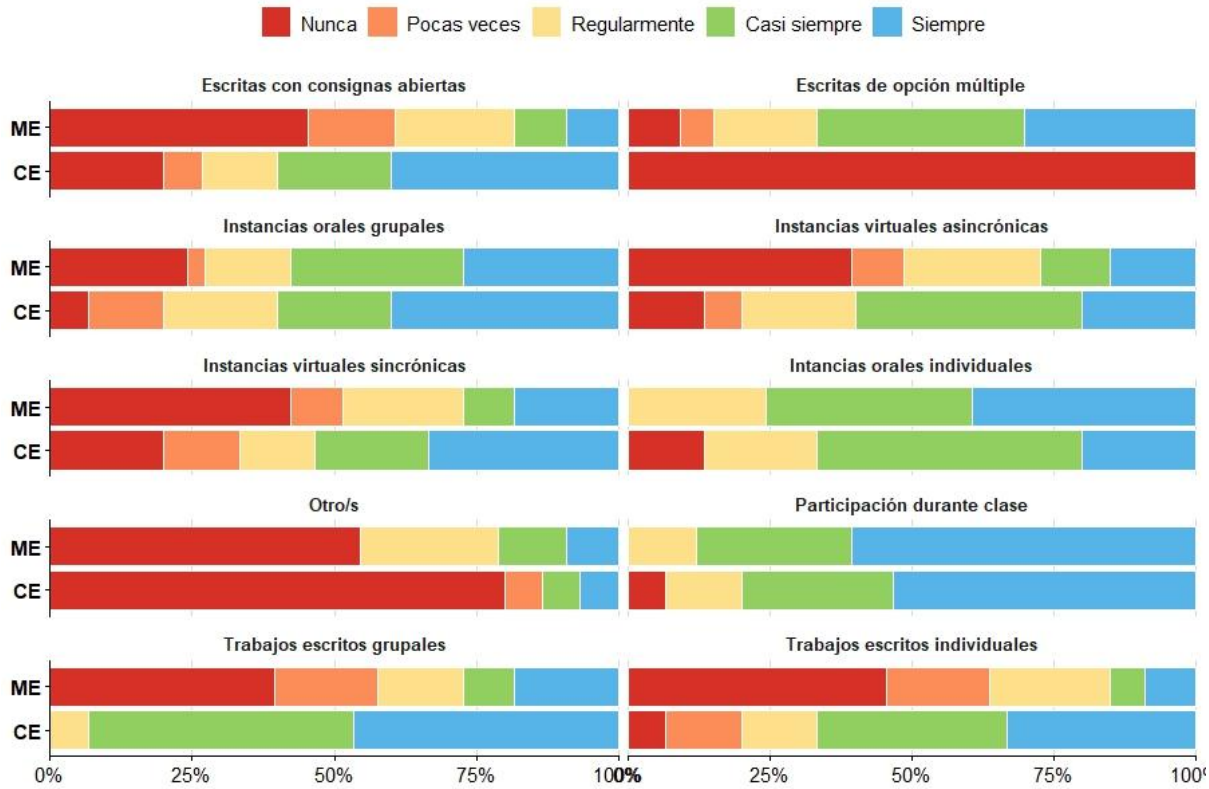
Figura 7. Valoraciones acerca de prácticas docentes en la universidad



Nota: Elaboración propia.

Las estrategias evaluativas mostraron diferencias entre carreras que reflejan culturas pedagógicas diferenciadas. En CE predominaron los trabajos escritos grupales (93%, n=14), la participación en clase (80%, n=12), los trabajos escritos individuales (67%, n=10) y las instancias orales individuales (67%, n=10). En ME las modalidades más frecuentes fueron la participación en clase (88%, n=29), las instancias orales individuales (76%, n=25) y los exámenes escritos de opción múltiple (67%, n=22). Cabe destacar que ningún docente de CE reportó utilizar exámenes de opción múltiple (0%, n=0), a diferencia de ME donde representaron la tercera modalidad más utilizada. Las evaluaciones virtuales (sincrónicas y asincrónicas) aparecieron con baja frecuencia en ambos grupos (Figura 8).

Figura 8. Estrategias de evaluación utilizadas por carrera

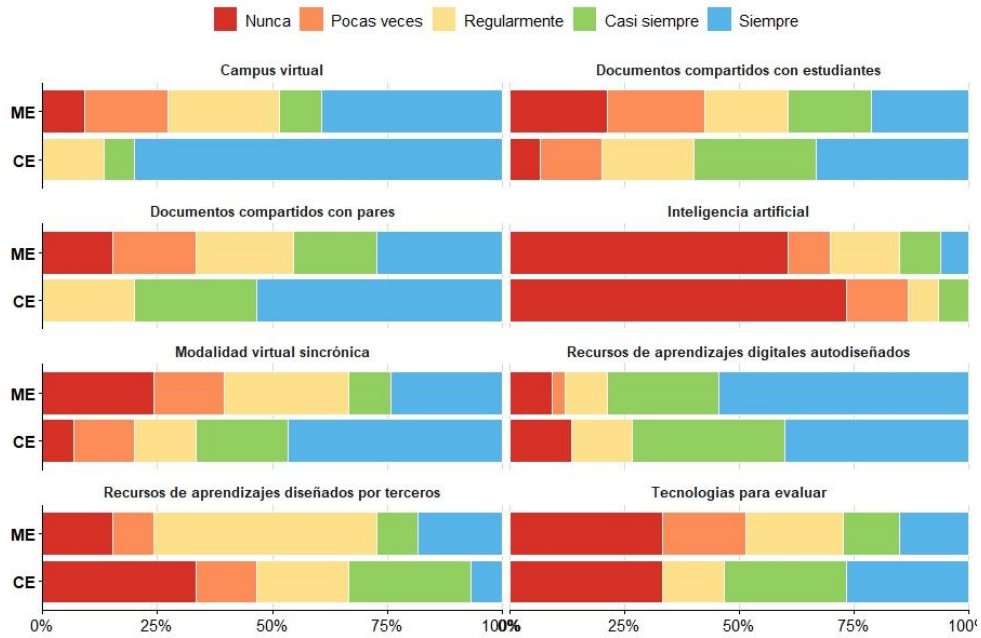


Nota: Elaboración propia.

En consonancia con estas diferencias evaluativas, también se observaron distintos patrones en el uso de tecnologías digitales. En ambas carreras se registraron valoraciones positivas respecto de la disponibilidad de dispositivos y el conocimiento general sobre tecnologías (CE: 80%, n=12 y 67%, n=10 respectivamente; ME: 55%, n=18 y 76%, n=25). La facilidad de uso del Campus Virtual Comunidades UNR fue valorada positivamente por el 87% en CE (n=13) y el 61% en ME (n=20). Sin embargo, la formación específica para el uso pedagógico de tecnologías digitales fue evaluada como regular o negativa por el 60% en CE (n=9), mientras que en ME obtuvo valoraciones positivas del 52% (n=17), lo que sugiere una percepción levemente más favorable en esta dimensión. En CE el campus virtual se constituyó como el principal entorno de trabajo y comunicación con el estudiantado (trabajo: 87%, n=13; comunicación: 93%, n=14), mientras que en ME su uso fue más moderado (como recurso de trabajo: 48%, n=16; sin utilizarlo para comunicación con estudiantes: 48%, n=16).

En ambas carreras la inteligencia artificial fue la tecnología con menor incorporación: el 87% de docentes de CE (n=13) y el 70% de ME (n=23) expresaron no utilizarla. En una tendencia similar, las herramientas digitales para evaluación tampoco se encontraron entre las más adoptadas (ME: no utilizadas por el 52%, n=17) (Figura 9).

Figura 9. Uso de tecnologías digitales en actividades de enseñanza y evaluación por carrera



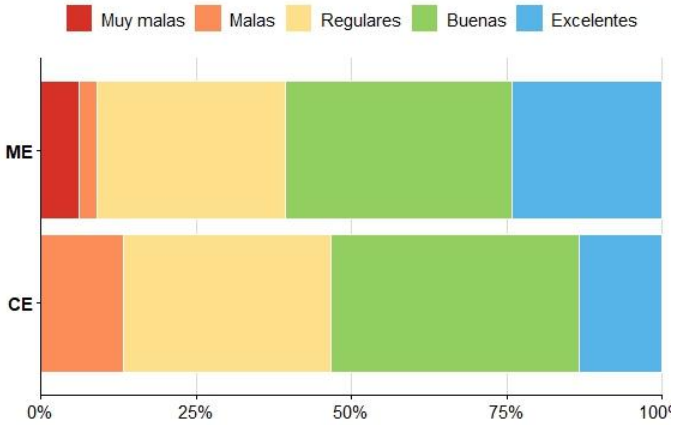
Nota: Elaboración propia.

Comunicación institucional y habilidades tecnopedagógicas

La baja adopción de tecnologías para la evaluación y la enseñanza contrasta con su uso extendido para la comunicación cotidiana. La mensajería instantánea se consolidó como el principal canal de comunicación entre pares docentes en ambas carreras (CE: 100%; ME: 88%), y también como medio predominante con instancias administrativas en ME (76%, n=25). En CE, el correo electrónico mantuvo un rol central en la comunicación con secretarías y áreas administrativas (87%, n=13). Las redes sociales fueron utilizadas de manera marginal en ambos grupos: en CE el 87% (n=13) indicó no emplearlas con estudiantes, el 80% (n=12) con la facultad y el 60% (n=9) entre pares docentes; en ME los porcentajes de no uso fueron igualmente elevados (79%, 91% y 85% respectivamente)

Finalmente, más de la mitad de los docentes de ambas carreras valoraron positivamente sus habilidades en el uso de tecnologías digitales con fines educativos (CE: 53%, n=8; ME: 61%, n=20), lo que contrasta con la formación específica insuficiente reportada y sugiere una brecha entre la autopercepción de competencia tecnológica y la preparación pedagógica para integrarla a la enseñanza (Figura 10).

Figura 10. Valoraciones de habilidades tecnopedagógicas por carrera



Nota: Elaboración propia.

Discusión

Los hallazgos de este estudio reflejan que el oficio docente en ambas carreras constituye un factor complejo pero estructural para la permanencia estudiantil. Lejos de ser una variable secundaria, las condiciones en que docentes de la universidad ejercen su trabajo, incluyendo sus prácticas pedagógicas, sus posibilidades de acompañamiento, su capacidad de innovación tecnológica, operan como mecanismos concretos a través de los cuales se construye (o se obstaculiza) la afiliación institucional estudiantil, particularmente en los primeros años. El análisis comparativo entre CE y ME permite identificar tanto convergencias como divergencias que iluminan la relación entre condiciones de trabajo, prácticas de enseñanza, apropiación de tecnologías digitales y problemáticas de ingreso y permanencia estudiantil. Una convergencia central entre ambos grupos fue la alta valoración del vínculo pedagógico: el respeto hacia el estudiantado en las evaluaciones, la promoción del diálogo en clases y la motivación para la tarea docente obtuvieron las puntuaciones más elevadas en CE y ME. Este hallazgo coincide con investigaciones que señalan la centralidad de la dimensión vincular y afectiva del trabajo docente para la construcción de pertenencia institucional y la sostenibilidad de las trayectorias estudiantiles, especialmente en los primeros años (Pierella et al., 2020; Walker, 2020). El vínculo pedagógico emerge así no como un valor añadido, sino como una condición estructural del oficio docente que opera como sostén de la permanencia universitaria (Tinto, 1993). Sin embargo, esta fortaleza vincular coexistió con limitaciones estructurales significativas. La infraestructura tecnológica deficiente, la sobrecarga laboral y la insuficiente formación tecnopedagógica constituyen obstáculos concretos que condicionan las posibilidades reales de innovación pedagógica. En este sentido, los resultados confirman que la incorporación de tecnologías en la educación superior ha sido más intuitiva que planificada, apoyada en disposiciones individuales antes que en políticas institucionales sostenidas (Borgobello y Espinosa, 2021; Copertari, 2020). Estos hallazgos se inscriben en un proceso más amplio de transformaciones del trabajo docente universitario, en el que la precarización de las condiciones laborales, como, por ejemplo, contratos temporarios, intensificación de tareas y escasez de recursos, compromete la capacidad del cuerpo docente para sostener tanto la función de enseñanza como la de acompañamiento de trayectorias (Pierella et al., 2020; Walker, 2024). Sin el apoyo institucional adecuado, la digitalización corre el riesgo de convertirse en un factor de exclusión antes que en una herramienta de democratización del conocimiento (Silas y Vázquez, 2020). En ambas carreras, la baja incorporación de herramientas digitales para la evaluación y la escasa experimentación con metodologías interactivas en entornos virtuales resultan particularmente relevantes en relación con las problemáticas de ingreso y permanencia. Si la virtualización no está acompañada de estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa del estudiantado, difícilmente contribuya a mejorar las condiciones de afiliación institucional e intelectual en los primeros años (Lovey et al., 2023; Sotelo, 2025). Este escenario se agrava al considerar que la mayoría de quienes

participaron del estudio se desempeñaba precisamente en asignaturas de primer y segundo año, tramo identificado consistentemente como el de mayor vulnerabilidad en las trayectorias universitarias (Ezcurra, 2011; Freixa Niella et al., 2018). Las divergencias entre carreras permiten profundizar este análisis. En CE se observó una caracterización docente con fuerte orientación hacia prácticas pedagógicas colaborativas, tales como, trabajos escritos grupales e individuales y participación en clase, además de usos consolidados del campus virtual como entorno de trabajo y comunicación. Estas características reflejan una concepción de la evaluación centrada en el proceso y en la producción colectiva de conocimiento, coherente con el campo disciplinar de CE. Sin embargo, la valoración negativa de la infraestructura tecnológica por parte del 80% del claustro representa una contradicción estructural: el mayor compromiso con la integración digital convive con escasas condiciones materiales para sostenerla. En ME, en cambio, la cantidad de horas ante estudiantes y la masividad de los grupos estudiantiles (conjuntos de hasta 1.600 estudiantes por asignatura, doce horas semanales frente a estudiantes) configuran un escenario en el que las modalidades evaluativas estandarizadas como el examen de opción múltiple resultan funcionales a la gestión del volumen, aunque limitan la diversificación pedagógica. La formación específica en tecnologías digitales mostró valoraciones levemente más favorables que en CE, lo que podría relacionarse con la experiencia acumulada en dispositivos de tutoría propios de la carrera. No obstante, la inteligencia artificial y las herramientas digitales de evaluación continuaron siendo las tecnologías menos incorporadas en ambos casos, lo que sugiere que la resistencia a su adopción responde a factores que exceden la formación individual y remiten a las condiciones institucionales y culturales de cada carrera (Santos Sharpe, 2020; Walker, 2016, 2017). En el marco de esta muestra, la distancia identificada entre la autopercepción positiva de habilidades tecnopedagógicas y la formación específica insuficiente constituye un dato de interés que merece mayor indagación. A partir de los datos disponibles se dificulta establecer si este desajuste es específico de estos grupos docentes o un fenómeno compartido por otros equipos docentes de la universidad. Este desajuste podría explicar en parte la persistencia de modelos sincrónicos y tradicionales incluso entre docentes que se perciben competentes en el uso de tecnologías digitales, teniendo en cuenta que saber usar herramientas de estas características difiere de saber integrarlas pedagógicamente. En este sentido, la transformación digital en educación superior requiere tanto de acceso a tecnologías como del uso crítico y sostenido de estas herramientas para el desarrollo de habilidades tecnopedagógicas para su implementación efectiva y contextualizada (Furguerle et al., 2016; García, 2025; Maggio, 2022), así como de espacios de formación entre pares que promuevan la apropiación colectiva de estrategias innovadoras (Lovey et al., 2021; Mandolesi y Borgobello, 2022).

Conclusión

Este estudio aporta evidencia para la reflexión acerca de las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente en la universidad. El análisis de dos carreras contrastantes de una universidad pública argentina posibilitó articular el oficio docente con la apropiación de tecnologías digitales y las problemáticas de ingreso y permanencia estudiantil. Este estudio aporta evidencia para comprender cómo el oficio docente influye en la permanencia estudiantil en educación superior pública. Los resultados muestran una paradoja clave, mientras que el compromiso pedagógico y vincular de docentes es elevado en ambas carreras, este compromiso se enfrenta ante limitaciones estructurales concretas (infraestructura deficiente, sobrecarga laboral, formación insuficiente) que comprometen su capacidad de construir condiciones inclusivas para sus estudiantes, especialmente en los primeros años.

Frente a este panorama, resulta prioritario avanzar en tres direcciones vinculadas entre sí. En primer lugar, fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de tecnologías digitales, con propuestas adaptadas a las necesidades y culturas específicas de cada carrera y unidad académica, superando lógicas de capacitación genérica. Además, garantizar condiciones materiales e institucionales que sostengan la práctica docente, con infraestructura tecnológica adecuada, carga horaria compatible con usos de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y programas de acompañamiento que reconozcan la multiplicidad de funciones que implica el oficio docente universitario. Por último, promover espacios de colaboración entre pares docentes que faciliten la construcción colectiva de propuestas pedagógicas más interactivas, especialmente en los primeros años de las carreras, donde

el acompañamiento docente resulta decisivo para las trayectorias estudiantiles.

Si bien la virtualización ha generado oportunidades para repensar la enseñanza universitaria, su implementación sigue siendo un proceso en construcción, atravesado por desigualdades estructurales que no se resuelven solamente con el acceso a las tecnologías. La comparación entre CE y ME evidencia que las condiciones estructurales de cada carrera, tales como, número de estudiantes, carga horaria, recursos disponibles, cultura institucional, intervienen de manera diferencial en las posibilidades de innovación pedagógica y apropiación tecnológica. En este sentido, avanzar hacia una universidad más inclusiva y democrática requiere una planificación organizacional integral y sostenida que articule formación docente, condiciones laborales y acompañamiento de trayectorias estudiantiles. Cabe señalar algunas de las principales limitaciones de este estudio relacionadas con el tamaño reducido de la muestra, que limita la capacidad de transpolar los resultados obtenidos aquí a otros grupos docentes y exige una interpretación cautelosa de los porcentajes comparativos. Otro aspecto se vincula con el sesgo de autoelección de respuesta relacionado con el muestreo por conveniencia, que puede sobrerrepresentar a docentes con mayor reflexividad sobre sus prácticas. Además, la circunscripción de los datos al claustro docente, sin recogida directa de información del estudiantado y la pertenencia de ambas carreras a una única universidad, lo que acota la transferibilidad de los hallazgos a otros contextos organizacionales. Estas limitaciones, junto con el carácter exploratorio del diseño, orientan la investigación futura hacia estudios con muestras más amplias, metodologías mixtas que integren perspectivas estudiantiles y comparaciones interuniversitarias.

Referencias bibliográficas

Borgobello, A., & Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: Crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. Garo & F. Costa (Eds.), Notas de pandemia: Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad (pp. 29–38). UNR Editora. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/277564

Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., & Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. Revista de Psicología, 37(1), 279–317. https://doi.org/10.18800/psico.201901.010

Chiroleu, A. (1999). El ingreso a la universidad: Las experiencias de Argentina y Brasil. UNR Editora.

Chiroleu, A. (2018). Democratización y masificación universitaria: Una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma Universitaria. Integración y Conocimiento, 7(1), 69–86. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/100497

Chiroleu, A., & Marquina, M. (2009). A 90 años de la Reforma Universitaria: Memorias del pasado y sentidos del presente. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Copertari, S. (2020). Virtualización de la educación en tiempos de pandemia. Revista Científica Educ@ção, 1(7), 891–895. https://bit.ly/3QzXT9B

Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior: Un desafío mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33641

Freixa Niella, M., Llanes Ordóñez, J., & 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. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278971

Furguerle Rangel, J., Villegas, B., & Daboín, Z. (2016). Las TIC y el perfil del docente para el desarrollo de actividades didácticas. Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería, 4(1), 21–28. https://doi.org/10.15649/2346030X.384

García, P. (2025). Reflexiones sobre el ingreso a la universidad en perspectiva de futuro: Entre herencias y desafíos. Revista Argentina de Investigación Educativa, 5, 13–32. https://bit.ly/4eGRKAt

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Lovey, J. P., Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2026). Diseño y validación: Cuestionario CODES sobre oficio docente en la universidad. Alteridad, 21(2), 235–247. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.05

Lovey, J. P., Mandolesi, M., Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2023). Problemáticas contemporáneas en educación superior: TIC y pandemia. En P. S. San Martín (Coord.), La apropiación creativa de la tecnología en educación: Claves para su comprensión (pp. 303–321). Teseo. https://www.teseopress.com/laapropiacioncreativadelatecnologiaeneducacion/

Lovey, J. P., De Seta, D., Mandolesi, M., Majul, S., & Borgobello, A. (2021). Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia. Revista IRICE, 41(1), 95–117. https://bit.ly/3zVL3Hq

Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. DIDAC, (80), 62–69. https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.103

Mandolesi, M., & Borgobello, A. (2022). Los espacios de formación docente como herramienta para la innovación en una organización de educación superior. Praxis Psy, 23(38), 6–20. https://doi.org/10.32995/praxispsy.v23i38.207

Mercado Borja, W. E., Guarnieri, G., & Rodríguez, G. L. (2019). Análisis y evaluación de procesos de interactividad en entornos virtuales de aprendizaje. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 11(20), 63–99. https://doi.org/10.22430/21457778.1213

Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: Los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. Roteiro, 42(1), 37–64. https://doi.org/10.18593/r.v42i1.11548

Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores: Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 28, 161–182. https://bit.ly/3QBBusw

Pierella, M. P., Peralta, N. S., & Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad: Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11(31), 68–84. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722020000200068

Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. Trayectorias Universitarias, 7(12), 1–13. https://doi.org/10.24215/24690090e049

Pierella, M. P., & Santos Sharpe, A. (2019). El ingreso a la universidad pública: Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. Propuesta Educativa, 28(51), 93–107. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/159813

Piovani, J. I. (2007). Otras formas de análisis. En A. Marradi, N. Archenti, & J. I. Piovani (Comps.), Metodología de las ciencias sociales (pp. 287–296). Emecé.

Santos Sharpe, A. (2020). La cultura institucional: Formas de organización, prácticas, identidades y sociabilidad en las carreras seleccionadas. En A. Santos Sharpe, Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios: Un análisis comparado de experiencias estudiantiles en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires (pp. 71–146). Teseo. https://www.teseopress.com/discontinuidadestudiosuniversitarios/

Silas Casillas, J. C., & Vázquez Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50, 89–120. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.97

Sotelo, L. (2024). Los inicios a la vida universitaria: Un campo de estudio en construcción. Journal of the Academy, 11, 5–32. https://doi.org/10.47058/joa11.2

Sotelo, L. (2025). Sobre los ingresos, el acceso y el inicio a la universidad argentina: Un estudio a través del tiempo. Praxis Educativa, 29(3), 1–21. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290312

Sotelo, L. A., & García, P. D. (2025). Dispositivos institucionales de ingreso universitario: Hacia un análisis desde la perspectiva de los inicios a la universidad. Cuadernos de Educación, 25, 9–28. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/49319

Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. Perfiles Educativos, (62), 56–63. https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1993-62-reflexiones-sobre-el-abandono-de-los-estudios-superiores.pdf

Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: Condiciones, dimensiones y tensiones. Perfiles Educativos, 38(153), 105–119. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300105

Walker, V. S. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: Sujetos, saberes e instituciones. Educación, Lenguaje y Sociedad, 14(14), 1–35. https://doi.org/10.19137/els-2017-141402

Walker, V. S. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario. Revista de la Educación Superior, 49(193), 107–127. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000100107

Walker, V. S. (2024). La precarización del trabajo docente universitario: Apuntes para su conceptualización y abordaje en las agendas políticas y de investigación. Entramados, 11(16), 250–268. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/8384/8758

Fecha de recepción: 26-06-2026

Fecha de aceptación: 18-09-2026

Anexo

Enunciados, preguntas e ítems del CODES

Enunciados / preguntas	Ítems / Escalas
1. ¿Qué edad tenés?	Respuesta numérica
2. ¿Con qué género te identificás?	A_Femenino B_Masculino C_No binarie D_Prefiero no decirlo F_Otro
3. ¿En cuál de las carreras universitarias mencionadas sos docente?	A_Ciencias de la Educación B_Medicina C_Psicología
4. ¿Cuál es tu cargo docente en la UNR?	A_Auxiliar de segunda (estudiante) B_Auxiliar de primera C_Jefa/e de trabajos prácticos D_Adjunta/o E_Asociada/o F_Titular de cátedra G_Otro
5. ¿Cuál es la dedicación al cargo docente?	A_Simple B_Semiexclusiva C_Exclusiva
6. ¿Cuál es tu antigüedad en años completos en la docencia universitaria?	Respuesta numérica
7. ¿Cuál es la cátedra o área disciplinar en la que desarrollás tus funciones docentes?	Respuesta corta
8. ¿En qué año del plan de estudios de la carrera se encuentra la materia en la que das clases?	A_1° B_2° C_3° D_4° F_5° G_6°
9. ¿Cuántas horas semanales estás frente a estudiantes en la materia?	Respuesta numérica
10. ¿Qué cantidad aproximada de estudiantes comenzaron a cursar en el último año con vos?	Respuesta numérica
11. ¿Qué cantidad aproximada de estudiantes aprobaron (regularizaron y/o promovieron) al finalizar el cursado en el último año con vos?	Respuesta numérica
12. Además del trabajo docente, ¿tenés otro/s trabajo/s remunerado/s?	A_Sí B_No
13. En caso de tener otro/s trabajo/s remunerado/s, ¿en qué trabajás?	Respuesta corta no obligatoria
14. En general, ¿Cómo te sentís en relación con los siguientes aspectos?	A_El acompañamiento que brindás a tus estudiantes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje B_La orientación que brindás a tus estudiantes sobre la universidad y la vida universitaria C_La ayuda que das a tus estudiantes para que organicen su tiempo de estudio D_La organización de tus clases E_Tu nivel de exigencia en el cursado y en las evaluaciones

	F_Tu respeto hacia estudiantes en las instancias de evaluación G_Tu manera de propiciar el diálogo en las clases H_Tu gusto por ir a la facultad I_Tus vínculos institucionales por fuera de las clases (por ejemplo, con la gente que trabaja en las oficinas administrativas de tu facultad) J_La comunicación con tus estudiantes K_La relación laboral con tus pares docentes
15. En general, ¿Cómo te sentís en relación con los siguientes aspectos?	A_En las reuniones de cátedra B_Con tus clases de consulta C_En instancias de tutorías o supervisiones
16. En general, más allá de tu asignatura, desde tu experiencia en la facultad, ¿Cómo calificarías los siguientes aspectos?	A_El funcionamiento de las secretarías y distintos trabajos administrativos B_El apoyo y acompañamiento gremial C_La infraestructura edilicia (por ejemplo, mobiliario, acústica, estado de las aulas) D_Los dispositivos y recursos tecnológicos (por ejemplo, WiFi, proyectores, coputadoras, equipos de audio) E_La carga horaria de trabajo F_La elección de horarios de cursado G_Las instancias de evaluación H_La comunicación entre docentes y estudiantes I_La comunicación entre pares docentes J_Los programas de becas para docentes K_Los servicios y actividades no académicas de la universidad (por ejemplo: comedores, actividades deportivas y recreativas, centros de salud) L_Las actividades académicas y de formación docente que se propician en el ámbito universitario (por ejemplo: talleres pedagógicos, jornadas, cursos y conferencias)
17. ¿Cómo te calificarías en relación con los siguientes aspectos?	A_Tu propio desempeño docente B_Tu tiempo de dedicación al armado de clases C_Tu motivación para desarrollar las tareas docentes D_Tu participación en instancias de formación propuestas por la universidad E_Tu participación en congresos y jornadas académicas F_Tu cumplimiento de las obligaciones laborales relacionadas con el cargo docente G_Tu conocimiento disciplinar (específicos de los temas que enseñás) H_Tus métodos de enseñanza I_Tus habilidades pedagógicas y didácticas
18. ¿Qué tipos de evaluación les proponés a tus estudiantes?	A_Escritas de opción múltiple B_Escritas con consignas abiertas a desarrollar C_Trabajos escritos individuales D_Trabajos escritos grupales E_Instancias orales individuales F_Instancias orales grupales G_Participación durante las clases H_Instancias virtuales sincrónicas (por ejemplo, con videollamada) I_Instancias virtuales asincrónicas (por ejemplo, foros o tareas en el campus virtual) J_Otro/s
19. En relación con tu trabajo docente, ¿cuál es tu grado de acuerdo acerca de las siguientes afirmaciones?	A_Tengo dispositivo/s apropiado/s para mis tareas docentes (por ejemplo: computadora) B_Tengo conocimientos generales de uso de tecnologías digitales (por ejemplo: descargas e instalación de aplicaciones, creación y edición de archivos, conexión de audio y video) C_Me resulta fácil el uso del campus virtual (Comunidades UNR) D_Dispongo de internet de calidad suficiente para mis actividades académicas E_Tengo formación específica para el uso de TIC en docencia
20. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás los siguientes recursos?	A_Estrategias metodológicas con inteligencia artificial (por ejemplo, ChatGPT) B_TIC para evaluar al conjunto de estudiantes C_Recursos de aprendizaje digitales diseñados por vos (por ejemplo, presentaciones con diapositivas, videos, podcast, audios) D_Recursos de aprendizaje digitales diseñados por otras personas E_Documentos compartidos para trabajar colaborativamente con tus estudiantes (por ejemplo: documentos de google) F_Documentos compartidos para trabajar colaborativamente con pares docentes de tu cátedra o departamento (por ejemplo: documentos

	de google) G_Modalidad virtual sincrónica (videollamadas para clases, acompañamiento, consultas o tutorías) H_Campus virtual (Comunidades UNR)
21. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás comunidades UNR para comunicarte con...?	A_ Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
22. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás correo electrónico para comunicarte con...?	A_ Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
23. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás redes sociales (por ejemplo, Facebook, Twitter/X, Instagram) para comunicarte con...?	A_ Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
24. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás mensajería instantánea basada en teléfono celular (por ejemplo, WhatsApp) para comunicarte con...?	A_ Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
25. En general, ¿cómo considerás tus habilidades en la utilización de las TIC en el ámbito educativo?	Escala: Muy malas - Excelentes

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Formación y experiencia investigativa de directores de Trabajo Final de Grado (TFG) y su relación con la tutorización e interés por la investigación.

Research Training and Experience of Final Degree Project and their Relationship with Tutoring and Research Interest.

Por Ramona MORALES RIVÉ[1], Claudia CÁCERES GONZÁLEZ[2] y Matías DENIS [3]

Morales Rivé, R., Cáceres González, C. y Denis, M. (2026). Formación y experiencia investigativa de directores de TFG y su relación con la tutorización e interés por la investigación. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 138-155.

Resumen

El Trabajo Final de Grado (TFG) constituye una etapa clave de la formación universitaria, ya que permite aplicar conocimientos de la carrera y desarrollar habilidades investigativas. Por su complejidad, requiere la guía de un director, cuyo rol es fundamental en lo metodológico y motivacional, influyendo en el progreso del estudiante. El objetivo fue evaluar la relación entre la formación y experiencia investigativa de los directores de TFG con la percepción sobre el proceso de tutorización y el interés por la investigación de egresados y docentes de la FaCyT, UNI. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de corte transversal y retrospectivo. La recolección de datos se realizó mediante revisión documental y encuestas aplicadas a todos los egresados y docentes directores de TFG del año 2024, utilizando cuestionarios de Google Forms. La sistematización y el análisis se realizaron con Microsoft Excel y el software STATGRAPHICS Centurión XVI (versión 16.2.04), aplicando estadística descriptiva y prueba de Chi-cuadrado (95% de nivel de confianza), complementada con el coeficiente de Cramer's V. Los resultados evidencian que la formación y experiencia investigativa de los directores de TFG se relacionan significativamente con el interés hacia la investigación científica y con la percepción sobre la suficiencia de conocimientos metodológicos y formación investigativa de los directores. Se concluye que la orientación docente se fortalece cuando existe formación, práctica y experiencia en investigación. Sin embargo, otros factores pedagógicos y curriculares también podrían incidir en la percepción de los egresados, por lo que es necesario profundizar en estas dimensiones.

Palabras Clave Educación superior / universidad / trabajo final de grado / tutoría / competencias investigativas.

[1] Escuela de Postgrado, Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay / ramonamorales@facyt.uni.edu.py / https://orcid.org/0009-0000-9463-1812
[2] Escuela de Postgrado, Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay / arayvoty@gmail.com / https://orcid.org/0000-0001-9191-0920
[3] Universidad Autónoma de Encarnación - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Paraguay / matias.denis@unae.edu.py / https://orcid.org/0000-0002-0970-7016.

Abstract

The Undergraduate Thesis (TFG) constitutes a pivotal stage in university education, as it enables the application of degree-specific knowledge and the development of research skills. Due to its complexity, it requires the guidance of an advisor, whose role is fundamental in both methodological and motivational aspects, significantly influencing student progress. The objective was to evaluate the relationship between the research training and experience of TFG advisors and the perception of the tutoring process and interest in research among graduates and faculty at FaCyT, UNI. The study employed a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and retrospective design. Data collection was conducted through documentary review and surveys administered to all 2024 graduates and TFG advising professors, using Google Forms questionnaires. Systematization and analysis were performed using Microsoft Excel and STATGRAPHICS Centurion XVI software (version 16.2.04), applying descriptive statistics and the Chi-square test (95% confidence level), supplemented by Cramer's V coefficient. The results demonstrate that the research training and experience of TFG advisors are significantly related to the interest in scientific research and the perception of the supervisors' methodological proficiency and research background. It is concluded that teaching guidance is strengthened when training, practice, and research experience are present. However, other pedagogical and curricular factors could also influence graduates' perceptions, necessitating further exploration of these dimensions.

Key words Higher education / University / Undergraduate thesis / Tutoring / Research competencies.

Introducción

La investigación representa un elemento fundamental para el desarrollo en la sociedad del conocimiento actual (Bueno, 1997, citado en Alfonso-Sánchez, 2016), y dentro de este escenario, las universidades cumplen una función crucial al formar profesionales con interés y competencias en el campo investigativo (Amarilla y Garay-Fernández, 2024).

De esta manera, la investigación se constituye en una función académica que permite obtener nuevos conocimientos, crear ciencia, desarrollar o adoptar nuevas tecnologías mediante un proceso sistemático y riguroso (Díaz-Vélez et al., 2008). En este sentido, la investigación no es un proceso aislado, sino que debe integrarse a la formación académica mediante la articulación entre docencia e investigación para generar las bases del conocimiento y el desarrollo de este, y en definitiva, que el estudiante pueda aprender investigando (Esteche y Denis, 2024).

Al respecto, Cabrera-Enríquez y otros (2013) coinciden en que es prioritaria la incorporación de los estudiantes a la investigación desde el inicio de la carrera, además de reforzar el desarrollo de competencias investigativas durante los últimos años de estudio. En esta línea, Esteche y Denis (2024) reportaron que, de 4 universidades privadas de Encarnación, solo en 2 la formación investigativa se desarrolla a lo largo de toda la carrera, mientras que en las restantes, las disciplinas relacionadas a investigación se imparten únicamente en el último año. Además, señalan que esta situación implica que los estudiantes podrían estar no alfabetizados en ciencia, ya que cursar una sola vez una disciplina en toda la carrera no es suficiente para comprender la complejidad de la ciencia.

A pesar de lo anterior, uno de los espacios donde indefectiblemente los estudiantes aprenden a investigar, generar nuevos conocimientos y vincularlo con el ámbito profesional es durante el desarrollo del Trabajo Final de Grado (TFG), el cual es un requisito para la titulación (FaCyT, 2016). Además de ser un requisito académico, el TFG busca que el estudiante adquiera pensamiento crítico y reflexivo de la información obtenida como resultado de una investigación original ajustada a normativas científicas y éticas (Patrignani, 2021; Fleitas de Candia, 2018).

En ese contexto, el estudiante debe demostrar el dominio de conocimientos y capacidad de aplicación de su carrera universitaria. Además, dada su importancia y complejidad, el desarrollo del TFG requiere ser conducido por un docente tutor, quién tiene la tarea de brindar colaboración, apoyo y orientación especializada al estudiante (Calvet et al., 2017; Morillo-Moreno, 2009).

Para poder brindar orientación especializada, el docente tutor debe tener sólidos conocimientos sobre la temática de investigación, además, conocimientos epistemológicos, metodológicos y sobre herramientas didácticas para el proceso de enseñanza (Morillo-Moreno, 2009; Loli-Ponce et al., 2016). Gonzales-Llontop y Otero-Gonzales (2019) señalan que el tutor debe ser un experto que se encuentre desarrollando activamente investigaciones en la temática objeto de la tutoría, para poder orientar debidamente el aprendizaje de los procesos investigativos del estudiante.

A partir de esto, se destaca la importancia de la actividad investigativa del tutor para enseñar con base a la experiencia, ya que la enseñanza de la investigación es una expresión de la propia experiencia (Loli-Ponce et al., 2016). Por ello, la formación permanente del docente es un tema de vital importancia, más aún, cuando se trata de docentes que deberán orientar un proceso de investigación o un TFG, considerando que de ello depende en gran medida la calidad y el éxito o fracaso del trabajo del estudiante (Fleitas de Candia, 2018).

Sin embargo, la tutoría va más allá del ámbito meramente académico, siendo ante todo un fenómeno de especificidad humana donde inevitablemente intervienen también componentes emocionales (Torrealba-Peña y Mendoza-Mejia, 2018). Es así que en el estudio de Pinedo-González (2016) se evidenció que las competencias personales de los tutores, relacionadas con la comunicación, la socialización y el desarrollo empático y afectivo, tuvieron mayor peso que las competencias técnico-metodológicas.

Por esto, son importantes no solo aspectos cognitivos y metodológicos, sino también, la actitud y la motivación. La motivación es necesaria para mantener la constancia y la dedicación mientras que la actitud refleja los sentimientos o estados de ánimo del individuo en el desarrollo del estudio, donde se reflejan emociones mostradas a través de la tensión, preocupación y/o satisfacción experimentada (Rietveldt y Vera, 2012).

Torrealba-Peña y Mendoza-Mejia (2018) mencionan que la dimensión emocional del proceso de tutorías es determinante para afianzar la cultura investigativa y que la instauración de un estado de ánimo de aspiración favorece la motivación y el interés hacia las experiencias investigativas. Al respecto, se ha explorado la percepción de los estudiantes en torno a la investigación, como en el estudio de Magariño-Abreus y otros (2021) que muestra que los estudiantes resaltan como principales motivaciones para investigar, la de aumentar el conocimiento científico (63,7%) y la preparación para la especialidad (37,4%), y algunas limitaciones como la falta de incentivo (58,2%) y de asesoramiento (57,1%). Loli-Ponce y otros (2016) reconocieron en los estudiantes sentimientos de frustración y actitudes desfavorables sobre la enseñanza de investigación científica. Por su parte Soto-Figueredo (2020) menciona que la principal barrera para la realización de la tesis está relacionada con aspectos metodológicos, ya que muchos tesistas no saben cómo abordarla o enfrentan dificultades con la redacción. De manera similar, Rodríguez-Oliveira (2019) afirma que muchos estudiantes rechazan la decisión de realizar el trabajo final de grado, influenciados por diversos factores tanto personales como institucionales. Además, Gutiérrez-Villafuerte y Mayta-Tristán (2003) sostienen que el avance de la investigación del estudiante se dificulta si el docente no investiga, y señalan que son pocos los docentes que cuentan con base metodológica fuerte y que dedican tiempo para los estudiantes.

Por lo expuesto, el objetivo de este estudio fue evaluar la relación entre la formación y experiencia investigativa de los directores de Trabajo Final de Grado (TFG) y la percepción sobre el proceso de tutorización e interés por la investigación de los egresados y docentes de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Nacional de Itapúa, del año 2024.

Diseño y metodología

El trabajo tuvo un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, temporalidad transversal y retrospectiva puesto que los datos se tomaron en un solo momento, referidos a experiencias pasadas de la unidad de estudio (Arias-Gonzales, 2021). La población estuvo compuesta de 15 docentes que se desempeñaron como Directores de TFG[4] y 27 egresados del año 2024 de 6 carreras de la FaCyT, UNI, Encarnación, que incluyen Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Electrónica, Licenciatura en Informática Empresarial, Licenciatura en Electrónica y Licenciatura en Ciencia y Tecnología de la Producción Aplicada a Alimentos. Se establecieron como criterios de inclusión para docentes el haber sido director de al menos un TFG culminado y presentado en el año 2024, y para egresados el haber culminado y presentado el TFG durante el año 2024.

Para la recolección de datos fueron utilizadas las técnicas de Revisión Documental y Encuesta. Para la revisión documental se utilizaron como insumos los Registros de TFG, reporte de estudiantes matriculados del año 2024, las mallas curriculares de las carreras para identificar asignaturas vinculadas a la enseñanza de la investigación y el registro de producción científica de la FaCyT periodo 2019-2023. Para la Encuesta se utilizaron como instrumentos cuestionarios digitales de elaboración propia, configurados en Formularios de Google. El cuestionario dirigido a Directores de TFG estuvo compuesto por 25 ítems distribuidas en las siguientes secciones: Consentimiento informado, datos personales y académicos, formación y experiencia en investigación, motivación e interés por la investigación, percepción sobre el proceso de tutorización. El cuestionario dirigido a egresados estuvo compuesto por 19 ítems distribuidas en las siguientes secciones: Consentimiento informado, datos personales y académicos, capacitaciones sobre investigación científica, motivación e interés por la investigación, percepción sobre el proceso de tutorización. En ésta última dimensión, en ambos cuestionarios, se utilizaron como referencia las

[4] Director de Trabajo Final de Grado: Docente de la Facultad, propuesto por el estudiante, quien acepta, orienta y avala el trabajo para evaluación (FaCyT, 2024).

preguntas establecidas por Gómez-Trigueros (2021) en la investigación sobre la percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster.

Las formas de respuesta utilizadas en los cuestionarios fueron de opciones preestablecidas para seleccionar, preguntas abiertas para completar y escalas de grado de interés y nivel de acuerdo o desacuerdo con el enunciado planteado. La escala utilizada para medir el grado de interés y nivel de acuerdo o desacuerdo fue tipo Likert de 4 puntos, en la cual, dos puntos correspondían a opciones con valoración positiva y dos a opciones con valoración negativa, buscando que el encuestado se posicione en una postura claramente positiva o negativa según su percepción y experiencia personal. Esta escala sigue el modelo empleado en la Primera Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología en Paraguay realizada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2016).

Los cuestionarios fueron validados mediante juicio de tres docentes investigadores con experiencia en el diseño de instrumentos y en la temática abordada. Tras las revisiones y ajustes recomendados fueron aplicados en el mes de agosto del 2025, utilizando el correo electrónico y mensajería de WhatsApp como medios de comunicación con los encuestados.

La sistematización y análisis de los datos recabados se realizó con Microsoft Excel y el Software STATGRAPHICS Centurión XVI (versión 16.2.04). El análisis descriptivo de las variables categóricas fue expresado como frecuencias porcentuales y medidas de tendencia central. La determinación de la relación de las variables se realizó mediante prueba de independencia aplicando el estadístico Chi-cuadrado con un nivel de confianza de 95%, con contraste posterior con el coeficiente de Cramer's V para determinar el grado de relación entre las variables.

Respecto al uso de la prueba de independencia Chi-cuadrado, se reconoce que el tamaño muestral es reducido, lo cual limita la potencia de las pruebas asintóticas. No obstante, se optó por este estadístico dado el carácter censal del estudio, al representar la totalidad de la población docente y de egresados del periodo analizado. Ante esta limitación, los resultados fueron interpretados con cautela y complementados con el coeficiente de Cramer's V, el cual mide el tamaño del efecto de forma independiente a la muestra, permitiendo determinar la magnitud de la asociación observada más allá de la significancia estadística.

Resultados y Discusión

Caracterización de directores de TFG

El 60% de los docentes que se desempeñaron como Directores de TFG fue del género femenino y el 40% del masculino, lo que muestra que los estudiantes optan mayormente por docentes mujeres para la dirección de sus proyectos de investigación[5]. Las edades estuvieron comprendidas entre 29 y 54 años, con una media de 41$\pm$7,3 años y una moda también de 41 años, reflejando la edad más frecuente.

Respecto a la formación académica de los docentes, se reflejó un predominio de formación de posgrado, con lo cual se espera una mayor capacidad para orientar proyectos de investigación, dado que la formación avanzada se asocia con la adquisición de conocimientos metodológicos y/o experiencia investigativa (Fleitas de Candia, 2018). Los docentes con doctorado (26,7%), correspondieron principalmente al área Ambiental e Informática Empresarial, mientras que el nivel de maestría (46,7%), estuvo distribuido en igual proporción entre docentes de Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Electrónica y Licenciatura en Informática Empresarial, con una menor representación en Ingeniería en Alimentos. En tanto, el 20% cuenta con especialización y el 6,7% con carrera de grado, niveles que se concentran exclusivamente en las carreras de Licenciatura en Electrónica y Licenciatura en Ciencia y Tecnología de la Producción Aplicada a los Alimentos.

[5] El reglamento interno de la FaCyT establece que la elección y propuesta del docente que será director de TFG queda a cargo del propio estudiante (FaCyT, 2016).

En cuanto a la trayectoria (Tabla 1), más del 70% cuenta con 10 o más años de experiencia como docente en la FaCyT, lo cual refleja una amplia trayectoria pedagógica, mientras que como directores de TFG, el 60% tiene menos de 10 años desempeñándose en ese rol.

Tabla 1. Años de experiencia como docente y Director de TFG en la FaCyT.

Rango de tiempo	Años de experiencia docente	Años de experiencia como Director de TFG
1 a 3 años	0%	20%
4 a 9 años	27%	40%
10 o más años	73%	40%

Fuente: elaboración propia

Caracterización de egresados

La población de egresados estuvo compuesta por un 56% del género masculino y el 44% del femenino, con edades comprendidas entre 24 y 49 años, una media de 30 $\pm$ 6,7 años y una moda de 25 años, lo que indica que predominan jóvenes adultos en la edad típica de culminación de carreras de grado e inserción laboral, aunque con una amplitud de rango etario que refleja la presencia de estudiantes que han cursado la carrera en distintas etapas de vida académica, es decir, que tuvieron una trayectoria educativa con discontinuidad sin cursar de corrido la titulación ya sea por cuestiones de correlatividad de asignaturas pendientes o porque simplemente retrasaron la ejecución de su TFG.

La mayor tasa de egreso provino del área de Informática Empresarial (30%), coherente con su proporción de matriculados más alta (37%), de acuerdo al reporte institucional del año 2024. Sin embargo, resulta llamativo que la carrera Ingeniería Ambiental, a pesar de ser la carrera con menor proporción de matriculados (17%), se posiciona como la segunda con mayor número de egresados (26%), sugiriendo mejores índices de retención y culminación del plan de estudios. En contraste, se evidencian menores tasas de egreso en Ingeniería en Alimentos (7% frente al 23% de matriculados) e Ingeniería en Electrónica (11% frente al 23% de matriculados), lo que indica posibles dificultades de permanencia o culminación en estas áreas.

Formación investigativa de los Directores de TFG

En la Tabla 2 se muestra que el 33% de los docentes no se dedica a la investigación, principalmente del área de Electrónica. Entre quienes cuentan con seis o más años de dedicación (47%), predominan docentes de Ingeniería Ambiental, seguidos por Informática Empresarial, por lo que se espera que en estas áreas de conocimiento se refleje un mejor desempeño en la orientación de TFG, dada la trayectoria y vinculación con la investigación. A esto se suma que el 47% indicó formar parte de algún equipo de investigación, principalmente equipos pertenecientes a la FaCyT, representando un factor favorable para facilitar el acompañamiento del trabajo de los estudiantes. Además, el 7% de los docentes se encuentra categorizado en el Sistema Nacional de Investigadores (SISNI) de Paraguay.

Tabla 2. Dedicación a la investigación de los Directores de TFG.

Años de dedicación a la investigación		Integra equipos de investigación		Categorización en el Sistema Nacional de Investigadores (SISNI)	
No se dedica a la investigación	33%	No se dedica a la investigación	33%	No está categorizado ni estuvo categorizado en ningún momento	80%
1 a 5 años	20%	NO	20%	Estuvo categorizado anteriormente	13%

6 a 10 años	27%	SÍ	47%	Está actualmente categorizado en Nivel I	7%
11 a 15 años	20%				

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la producción científica de los docentes, el 82% cuenta con publicaciones en revistas indexadas y presentación de trabajos en eventos científicos en los últimos 5 años, entre las que se destaca que la mayor cantidad de publicaciones (más de 5) corresponde a una docente del área de informática no categorizada y una docente categorizada en el Nivel I del SISNI. Sin embargo, existe un 18% de docentes que, aunque realicen investigaciones, no publican o divulgan sus resultados, o si lo hacen, probablemente sea en revistas no indexadas.

Respecto a la falta de publicaciones, Esteche-Cabaña y Denis (2022) también encontraron que de una muestra de 47 docentes de universidades privadas de Encarnación, Paraguay, el 50% cuenta con publicaciones en revistas no indexadas a lo largo de su trayectoria profesional y el 72% no ha tenido la experiencia de publicar en una revista indexada. Además, mencionan que esta situación reduce la visibilidad de los trabajos por la comunidad científica y menos aún por los propios estudiantes, limitando el aprovechamiento de los resultados de los trabajos.

En relación a la presentación de trabajos en eventos científicos, de manera general se observó que el 73% cuenta entre 1 y 5 presentaciones en los últimos 5 años, y nuevamente, la mayor cantidad de presentaciones en eventos científicos (más de 5) correspondió a la docente categorizada en el SISNI.

La formación investigativa de los docentes también se evaluó mediante las capacitaciones realizadas en los últimos 5 años. En ese aspecto, se encontró que el 33% no realizó ninguna capacitación sobre investigación científica, de los cuales, 80% correspondió a docentes del área de Electrónica y 20% del área de alimentos. Del restante, el 33% cuenta con menos de 3 capacitaciones en los últimos 5 años y el 34% ha realizado al menos 1 capacitación por año. Sobre las temáticas de las capacitaciones, la más realizada fue en metodología de la investigación (75%), lo que sugiere que los docentes consideran como eje principal contar con conocimientos sobre metodología de la investigación para el rol que asumen como Directores de TFG o para su práctica investigativa. Así también, solo el 50% de los docentes se capacita en redacción académica-científica, lo cual podría dificultar la tarea principalmente en la evaluación y corrección del trabajo escrito del estudiante. En igual proporción (58,3%), los docentes indicaron haberse capacitado sobre técnicas estadísticas y software para investigaciones, utilización de plataforma CICCO y manejo de gestores y búsqueda bibliográfica.

La proporción mayoritaria de docentes que realizó capacitaciones específicas sobre investigación científica muestra que consideran importante la formación continua. Al respecto Fleitas de Candia (2018) mencionaba que la formación permanente del docente es de vital importancia, más aún, cuando se trata de docentes que deberán orientar un proceso de investigación, considerando que de ello depende en gran medida la calidad y el éxito o fracaso del trabajo del estudiante. Otros autores también concuerdan en que, aparte de tener sólidos conocimientos sobre la temática de investigación, los docentes deben contar con conocimientos epistemológicos y metodológicos para orientar un trabajo final de grado (Morillo-Moreno, 2009; Loli-Ponce et al., 2016).

Formación investigativa de los egresados

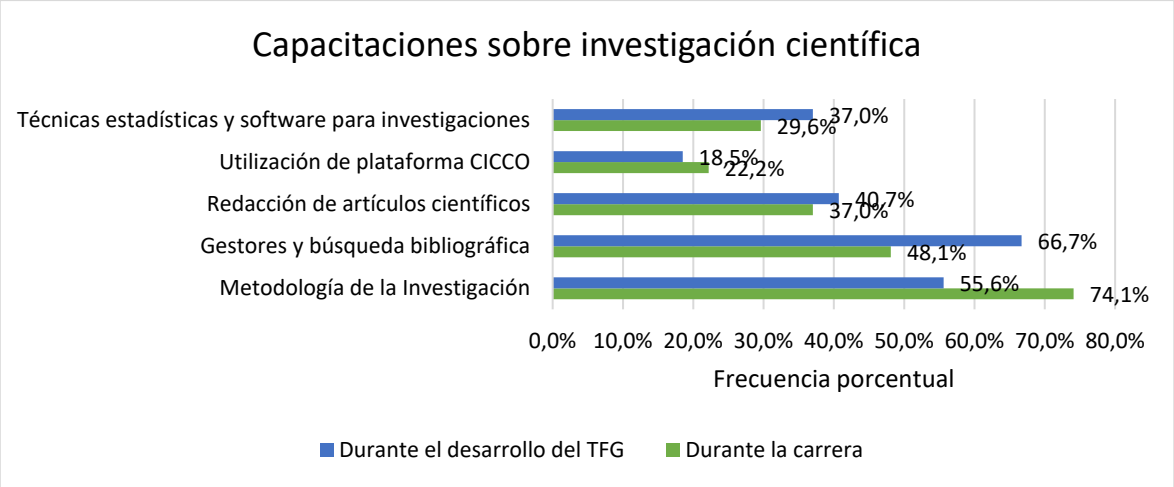
En relación a la formación investigativa de los egresados, el análisis de las mallas curriculares permitió determinar el nivel de integración de asignaturas dedicadas a la enseñanza de la investigación como son: epistemología de la investigación, metodología de la investigación, estadísticas, seminario de TFG, etc. En las carreras de Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Alimentos, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de la Producción Aplicada a los Alimentos y Licenciatura en Informática Empresarial se observó una introducción temprana a la enseñanza de la investigación (segundo, tercer y último curso), aunque con cierta discontinuidad, dado que no se da en todos los cursos ni semestres. Aun así, se espera que los estudiantes desarrollen progresivamente las habilidades que faciliten el desarrollo del TFG.

En línea con este planteamiento, Cabrera-Enríquez y otros (2013) sostienen que es prioritario incorporar a los estudiantes a la investigación desde el inicio de la carrera, además de reforzar el desarrollo de competencias investigativas durante los últimos años de estudio. Del mismo modo, Cáceres y otros (2019) destacan que las asignaturas vinculadas con la metodología de la investigación no deberían concentrarse únicamente en el último año de las carreras, sino introducirse desde el primer año, de manera que el estudiante pueda ejercitar el método científico a lo largo de todo su proceso académico.

En contraste, las carreras de Licenciatura en Electrónica e Ingeniería en Electrónica, concentran la formación investigativa en el último año de la carrera, indicando una inserción más tardía en los procesos formativos de investigación científica. Esto coincide con Esteche y Denis, (2024) quienes reportaron que 2 de 4 universidades privadas de Encarnación, Paraguay, desarrollan materias, módulos y/o seminarios relacionadas a investigación únicamente en el último año de carrera. Además, agregan que al desarrollar una disciplina una sola vez en toda la carrera no resulta suficiente para comprender la complejidad de la ciencia, lo que podría repercutir en un desempeño limitado o con mayores dificultades de los estudiantes durante el desarrollo del TFG.

En la Figura 1 se observa que las capacitaciones realizadas con mayor frecuencia por los estudiantes fueron en Metodología de la Investigación seguido de Gestores y Búsqueda Bibliográfica, siendo la menos frecuente la de utilización de la plataforma del Centro de Información Científica del CONACYT (CICCO).

Figura 1. Capacitaciones específicas sobre investigación científica realizadas por los egresados.



Fuente: elaboración propia

De la Figura 1 se destaca que los cursos y talleres sobre gestores y búsqueda bibliográfica, redacción de artículos científicos, técnicas estadísticas y software para investigaciones fueron realizadas con mayor frecuencia durante el proceso de desarrollo de TFG, lo que indica que los estudiantes requirieron reforzar su conocimiento en estos temas para aplicarlo a sus Trabajos Finales de Grado. Específicamente, más del 60% de los egresados de la carrera de Ingeniería en Electrónica han realizado capacitaciones específicas en las distintas temáticas, lo que podría estar relacionado con la formación investigativa tardía en el currículum de la carrera y por ende mayor necesidad de aprendizaje de las herramientas de investigación mediante cursos específicos.

Los resultados concuerdan con Magariño-Abreus y otros (2021) quienes encontraron que el 28,6% de los estudiantes universitarios consideraron necesario incrementar los cursos de Metodología de la Investigación para facilitar este proceso. Asimismo, identificaron que la mayoría presentaba un nivel de conocimientos intermedio en búsqueda de información (41,8%), metodología (42,9%) y redacción científica. De manera similar, Soto-Figueredo (2020), reportó que la cuestión metodológica representa el principal factor que impide la realización de tesis (22%) en estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional de Asunción, lo que evidencia que incluso en

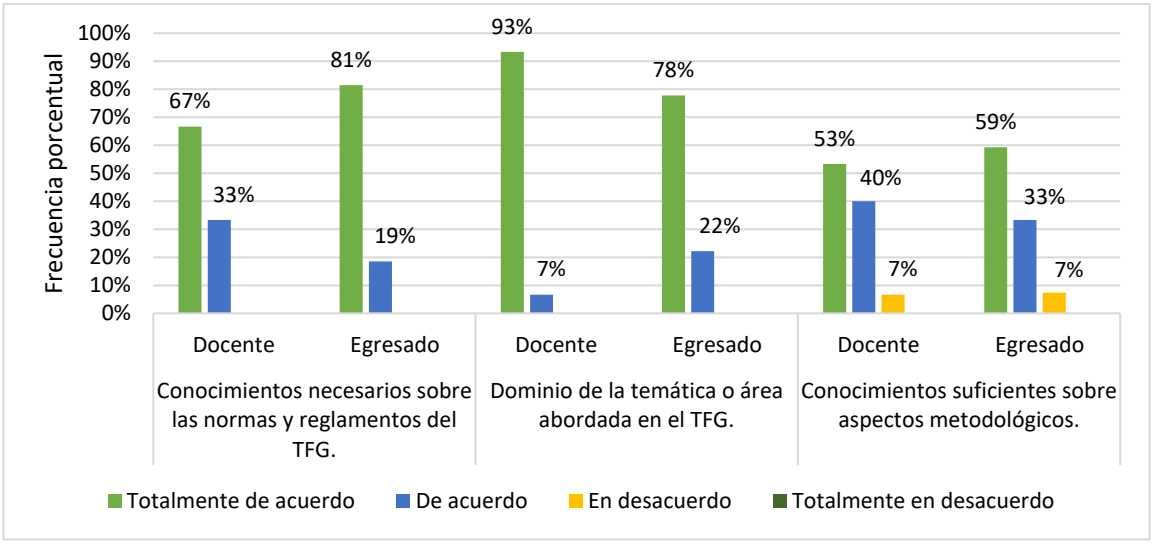
niveles superiores, en el contexto paraguayo, el o la tesista no sabe cómo hacer la tesis y tiene problemas con la escritura.

Percepción de los egresados y docentes sobre las condiciones personales, competencias y funciones de los Directores de Trabajo Final de Grado en el proceso de tutorización.

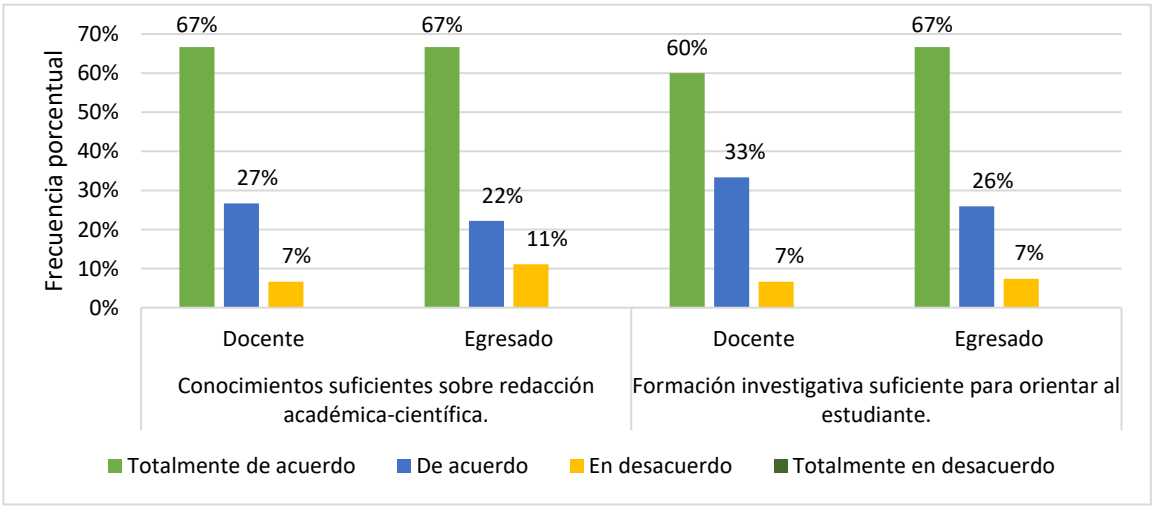
En la Figura 2 a) y b) se presentan las percepciones de los docentes y egresados sobre las competencias de los Directores de TFG en el proceso de tutorización.

Figura 2. Percepción sobre las competencias del Director de TFG en el proceso de tutorización.

a)



b)



Fuente: elaboración propia

Se observan coincidencias entre docentes y egresados en la valoración de los conocimientos necesarios para orientar el TFG, especialmente en lo referente a normas y reglamentaciones, metodología, redacción académica-científica y formación investigativa (Figura 2a y 2b), donde en general, se percibieron niveles adecuados de dominio. Sin embargo, también se presentaron percepciones desfavorables (en desacuerdo) que correspondieron principalmente a docentes y egresados del área de electrónica, y en menor medida a los del área de alimentos. Esto coincide con reportes de De Juana-Espinoza y otros (2016), quienes identificaron que los estudiantes de TFG de carreras de grado, manifestaron mayoritariamente que el tutor ha orientado adecuadamente en relación al tema, los objetivos a alcanzar, supervisión de la redacción, presentación del trabajo y orientación adecuada en cuanto a metodología y procedimientos a seguir.

En cuanto al dominio del área temática (Figura 2a), aunque la mayoría de los docentes se mostraron totalmente de acuerdo con que poseen suficiente conocimiento, la percepción de los egresados fue más moderada. Dentro del 22% con menor grado de acuerdo se encuentran egresados del área de electrónica e informática empresarial.

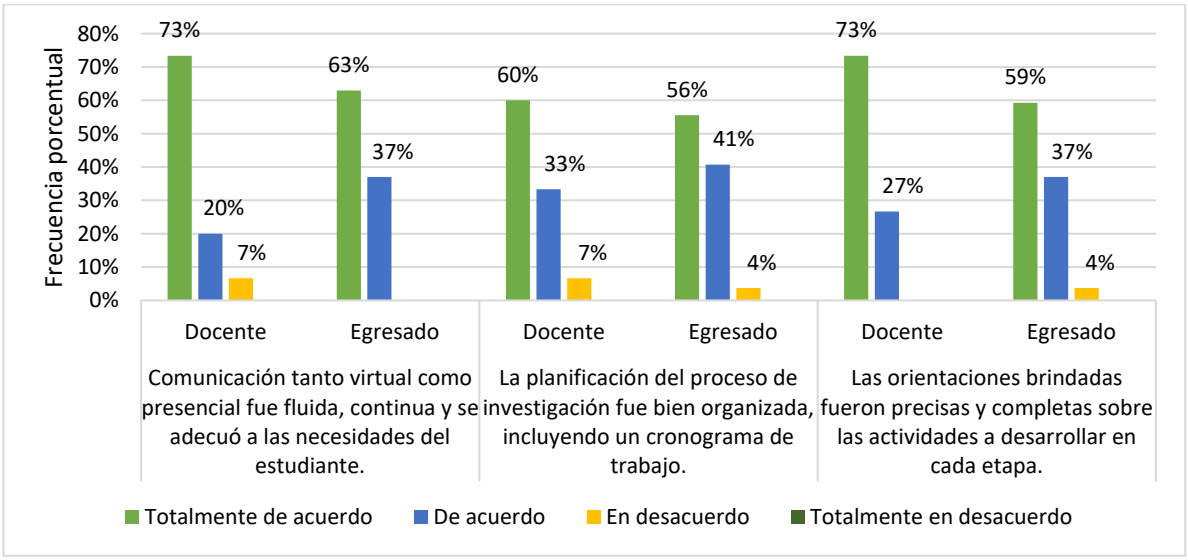
Los resultados de estos indicadores guardan relación con las características académicas y formativas de los docentes, ya que las percepciones negativas se presentaron mayoritariamente en docentes y egresados del área de electrónica y alimentos, siendo de éstas áreas aquellos que no han realizado capacitaciones específicas sobre investigación científica en los últimos 5 años, no se dedican a la investigación o bien tienen dedicación incipiente, escasas publicaciones y presentaciones en eventos científicos, es decir, su formación y producción científicas son deficientes.

Lo anterior concuerda con otros autores como Molina-Jaén y otros (2020) y Gómez-Trigueros (2021), quienes mencionan que los estudiantes resaltaron la importancia de que el tutor cuente con dominio en la temática y sea un referente científico para resolver dudas y guiar con solidez el desarrollo del trabajo. En este sentido, se refuerza lo señalado por Loli-Ponce y otros (2016) al plantear que la enseñanza de la investigación se sustenta en la propia experiencia investigativa del docente, lo cual explica que aquellos con baja producción investigativa presenten mayores limitaciones en la orientación de los TFG.

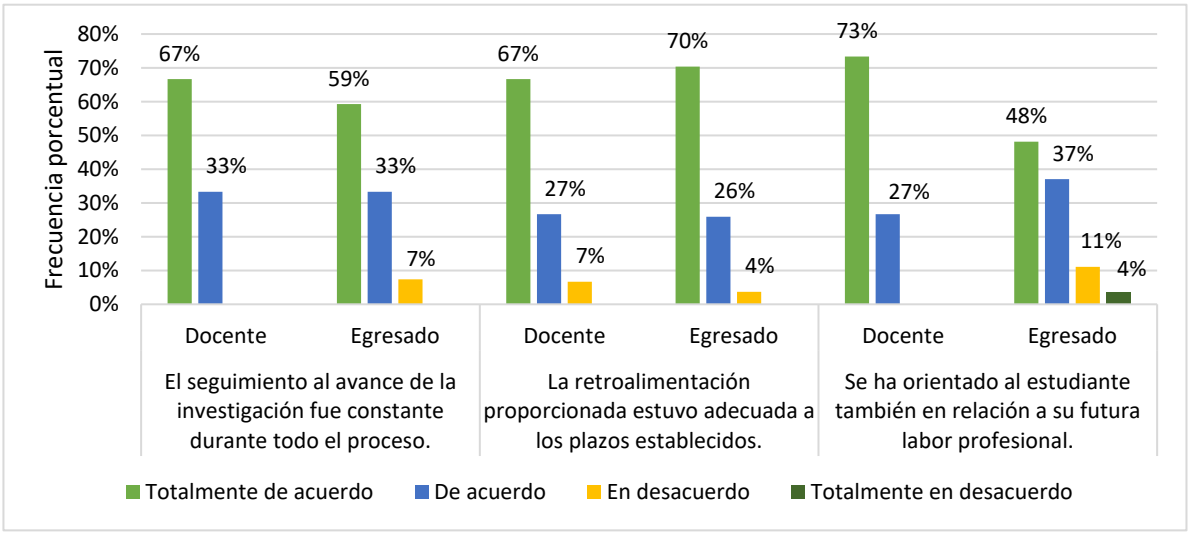
Seguidamente, en la Figura 3 a) y b) se presenta la percepción de los egresados y docentes sobre las funciones de los Directores de TFG.

Figura 3. Percepción sobre las funciones del Director de TFG en el proceso de tutorización.

a)



b)



Fuente: elaboración propia

El análisis de las funciones desempeñadas por los Directores de TFG (Figura 3a), refleja que, en términos de comunicación, tanto docentes como egresados coincidieron en valoraciones positivas, aunque los segundos fueron más moderados, lo que sugiere que este aspecto no constituyó un factor problemático en el proceso de tutoría. Coincidentemente, Gómez-Trigueros (2021), identificó que los estudiantes consideraron a la comunicación como una de las cualidades más importantes para lograr una tutorización de calidad, y que la percepción del alumnado de grado y posgrado respecto a la claridad y rapidez de las respuestas de sus tutores fue calificada mayoritariamente como buena.

En cuanto a la percepción sobre la planificación del proceso de investigación (Figura 3a), se presentaron puntos de desacuerdo tanto de docentes del área de electrónica y de egresados de Ingeniería en Alimentos. Así mismo, respecto a la calidad de las orientaciones brindadas sobre las actividades a desarrollar en cada etapa, se observa grado de desacuerdo que correspondió nuevamente a egresados de Ingeniería en Alimentos. Cabe resaltar que el Director de TFG de esta carrera, también fue Director de TFG en la carrera de Ingeniería Ambiental, situación que pudo haber incidido en una percepción más deficiente sobre su desempeño para el área de alimentos, debido a la doble función y áreas de conocimiento diferentes.

Respecto al seguimiento del avance de la investigación y los plazos de retroalimentación (Figura 3b), las percepciones de docentes y egresados fueron mayoritariamente positivas, aunque en el caso de algunos egresados del área de electrónica, se observaron grados de desacuerdo, lo que sugiere falta de constancia en el acompañamiento y seguimiento del docente, así como demoras en las devoluciones.

Al respecto, Rodríguez-Oliveira (2019) señala que en muchos casos, la tutoría es percibida como una tarea secundaria y poco rentable, situación que genera obstáculos derivados de la falta de seguimiento, demora en las respuestas, ausencia de retroalimentaciones y limitaciones tanto personales como institucionales del propio tutor. Por su parte Gómez-Trigueros (2021) también ha encontrado que uno de los aspectos donde los tutorandos llamaron la atención fue respecto al tiempo de respuesta o feedback por parte del tutor.

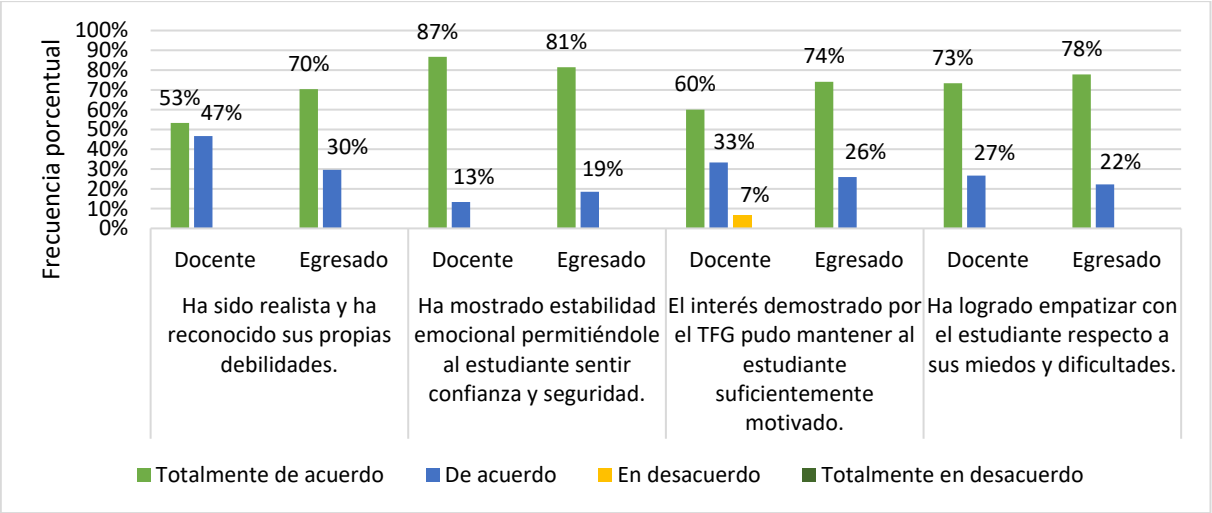
Finalmente se evidenció una marcada diferencia en la orientación hacia la futura labor profesional (Figura 3b). Los docentes consideran haber cumplido adecuadamente este indicador, mientras que los egresados, especialmente del área de electrónica, seguido en menor medida del área ambiental y alimentos, indicaron desacuerdo con este indicador. Esto denota que ellos esperaban que sus docentes ayuden a vincular tanto la carrera como el TFG a una aplicación en el ámbito profesional. Contrario a lo reportado por Gómez-Trigueros (2021) ya que los alumnos

de grado y posgrado otorgaron menor importancia a la orientación profesional que pudieran recibir por parte del tutor.

En la Figura 4 se presentan las percepciones sobre las condiciones personales de los Directores de TFG. En este aspecto, se observaron valoraciones positivas en cuanto a la estabilidad emocional y la empatía de los Directores de TFG, quienes supieron transmitir suficiente confianza y seguridad a sus estudiantes. Asimismo, se destacó el reconocimiento de sus propias debilidades, en línea con lo señalado por Gómez-Trigueros (2021), quien resalta la importancia de las condiciones personales del tutor en cuanto a motivación, confianza y capacidad de autocrítica.

La principal diferencia entre ambos grupos fue en la percepción sobre la capacidad de mantener motivado al estudiante, en donde los egresados valoraron de forma más positiva, mientras que algunos docentes consideran que este aspecto se cumplió en menor medida.

Figura 4. Percepción sobre las condiciones personales del Director de TFG.



Fuente: elaboración propia

Con base en los hallazgos sobre la percepción de docentes y egresados, se destaca la relevancia de una formación y capacitación integral del docente tutor, que abarque tanto aspectos personales como académicos, dado que estos elementos resultan fundamentales para ofrecer una orientación efectiva al estudiante en su proceso de formación académica y profesional (Gómez-Trigueros, 2021).

Esta relevancia también ha sido señalada por otros autores como Vera y Vera (2015), quienes encontraron que los estudiantes tesistas priorizan, en primer lugar, las funciones del tutor, seguidas de sus destrezas cognitivas, y en menor importancia, las condiciones personales. Sin embargo, Pinedo-González (2016) evidenció que las competencias personales, relacionadas con la comunicación, la socialización y el desarrollo empático y afectivo, tienen mayor peso que las competencias técnico-metodológicas. De manera similar, Rosas y otros (2006), reportaron que, para los tesistas, las características más valoradas en los tutores están vinculadas a la experiencia investigativa y en la supervisión de investigaciones, seguridad en sus habilidades, estabilidad emocional, aporte de ideas, sugerencias constructivas y apertura para la discusión.

Interés, motivaciones y limitaciones de los egresados y docentes por la investigación

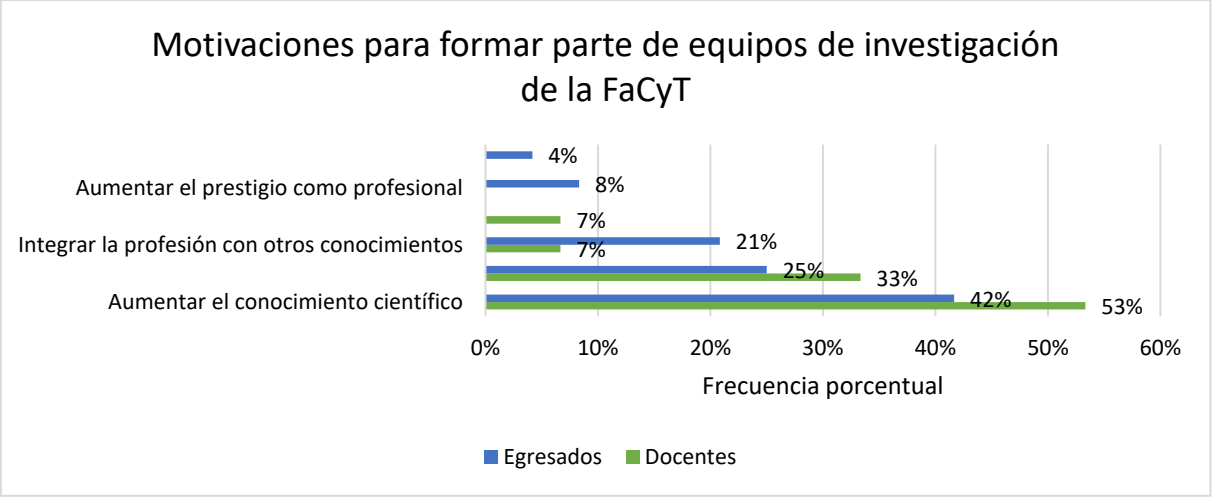
Entre los docentes, el mayor grado de interés por la investigación (mucho interés: 33%) estuvo asociado al género femenino, con edades menores a 40 años, nivel académico de maestrías y doctorado, así como una trayectoria docente superior a los 10 años, así también el 47% indicó tener bastante interés por la investigación. En contraste, el poco interés (20%) se manifestó mayoritariamente en el género masculino, edades superiores a los 40 años y nivel académico de especialización y grado, además de la ausencia de dedicación a la investigación.

En cuanto a los egresados, el mayor interés (mucho interés: 26%) también estuvo marcado por el género femenino y edades menores a 30 años, mientras que un 30% se ubicó con bastante interés hacia la investigación. La falta de interés (poco interés: 41%, nada de interés: 4%) tuvo mayor presencia en las carreras de Licenciatura en Electrónica, Licenciatura en Informática Empresarial y Licenciatura en Ciencia y Tecnología de la Producción Aplicada a los Alimentos, recordando que, en las áreas de electrónica y alimentos, fueron en las que se presentaron percepciones negativas respecto al proceso de tutorización, lo cual pudo haber influenciado en la manifestación de un menor interés por la investigación.

Se destaca que el 40% de los docentes y el 7% de los egresados —en su mayoría mujeres —forman parte de algún equipo de investigación de la FaCyT, lo que coincide con un mayor grado de interés en la actividad investigativa. De manera general, tanto docentes (33%) como egresados (44%) manifestaron intención de integrarse a equipos de investigación, reflejado en los bajos porcentajes de respuestas dudosas (27% en docentes y 3% en egresados). No obstante, un 11% de los egresados señaló que no participaría en dichos equipos, principalmente por falta de tiempo. La falta de disponibilidad de tiempo corresponde a un factor personal, de manera que no se asocia el motivo a cuestiones estructurales, institucionales o la experiencia previa durante el desarrollo del TFG. Este factor también fue mencionado por estudiantes de Fisioterapia en Ingeniería Industrial de una universidad de Colombia, quienes, a pesar de considerar a la investigación como un elemento primordial para sus carreras, señalaron como problemática el tiempo que demanda participar en un trabajo de investigación, generando en algunos casos una sobrecarga académica (Velásquez-Silva y Sarmiento-Forero, 2023). Así también, Soto-Figueredo, (2020) señala que uno de los factores que ayudan a mejorar la percepción sobre el proceso de elaboración de investigaciones es la dedicación a tiempo completo.

Seguidamente, en la Figura 5 se presentan las principales motivaciones para formar parte de equipos de investigación de la FaCyT, señaladas por los docentes y egresados.

Figura 5. Motivaciones de docentes y egresados para formar parte de equipos de investigación de la FaCyT.



Fuente: elaboración propia

Entre las principales motivaciones se destacan aumentar el conocimiento científico (docentes: 53%; egresados: 42%) y resolver problemas sociales o tecnológicos, este último asociado principalmente a egresados de las áreas de electrónica e informática empresarial, dada la vinculación de estas carreras con la tecnología. Otros motivos mencionados por los egresados fueron integrar la profesión con otros conocimientos (21%) y, en menor medida, la preparación para una especialidad (4%). Estos resultados reflejan que, tanto docentes como egresados de la FaCyT, conciben la investigación principalmente como un medio para generar conocimiento y abordar problemas prácticos, en línea con lo reportado por Magariño-Abreus y otros (2021), aunque difiere respecto a la preparación

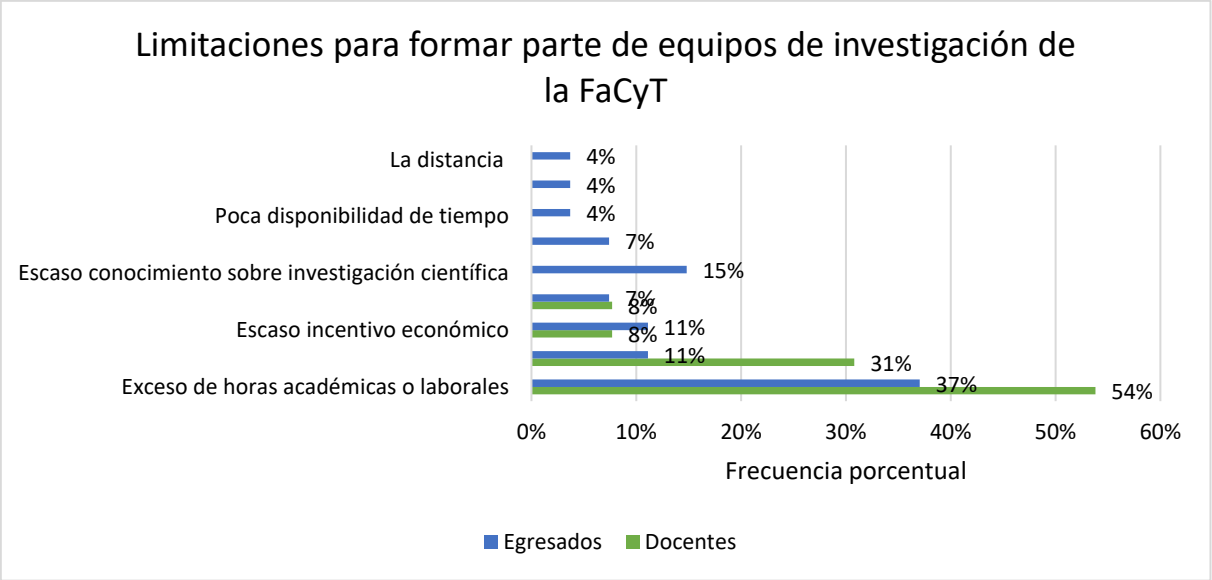
para la especialidad, que en este estudio fue la menos frecuente, sugiriendo que la investigación no se percibe como estrategia para alcanzar una especialización académica o profesional.

Por otra parte, las principales limitaciones percibidas tanto por docentes como por egresados (Figura 6), respecto a la posibilidad de integrar equipos de investigación de la FaCyT destacaron como principal limitación el exceso de horas académicas y laborales (docentes: 54%; egresados: 37%), con lo cual se deduce que tanto docentes como egresados distribuyen su tiempo entre las actividades académicas y laborales. Esto concuerda con lo mencionado por Ferreira-Altamirano (2022) y Esteche-Cabaña y Denis (2022) que tanto en la Universidad Nacional de Itapúa como en universidades privadas de la ciudad de Encarnación, los docentes dividen su tiempo laboral entre la docencia y la actividad profesional. Para Esteche-Cabaña y Denis (2022) esta situación podría deberse a que en Paraguay la carrera docente aún no está profesionalizada como en otros países, y por ello, los docentes deben compartir su labor académica con otras actividades. Por su parte Ferreira-Altamirano (2022) enfatiza en que la investigación no forma parte del interés general de los docentes, debido a la escasa remuneración obtenida, sumada a la alta demanda de tiempo que esta requiere, haciendo que resulte poco atractiva para los profesionales en general.

La segunda limitación mencionada con mayor frecuencia por los docentes fue la falta de recursos y/o financiamiento (31%). En este contexto Ferreira-Altamirano (2022) ha notado en la UNI la necesidad de aumentar el presupuesto para las investigaciones, tanto para la producción de conocimientos como para la formación de investigadores mediante incentivos, programas con respaldo financiero, incluso con la creación de un instituto de investigación al interior de la UNI.

Siguiendo con lo anterior, el resultado de este estudio es similar al 29,6% de personas que considera que los científicos y tecnólogos del Paraguay cuentan con malas infraestructuras (laboratorios, edificios, y otros), así como con el 28,4% que consideran que cuentan con malos equipamientos (materiales, máquinas, insumos, etc.), según datos de la Primera Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia y la Tecnología del CONACYT (2016).

Figura 6. Limitaciones percibidas por docentes y egresados para formar parte de equipos de investigación de la FaCyT.



Fuente: elaboración propia

Siguiendo los datos de la Figura 6, los egresados señalaron como segunda limitación más frecuente el escaso conocimiento sobre investigación científica (15%), incluso entre quienes contaron con Directores de TFG con más

de cinco años de trayectoria investigativa, incluida la docente categorizada en el SISNI. También se destacó la falta de asesoramiento o profesor facilitador, a pesar de contar con docentes dedicados a la investigación, así como el escaso incentivo económico (11%) y la ausencia de recursos o financiamiento (11%), percibidos igualmente como limitaciones.

Estos indicadores podrían reflejar dificultades estructurales enfrentadas durante el desarrollo del TFG, evidenciando que la experiencia y formación de los docentes no se traduce necesariamente en la adquisición efectiva de competencias investigativas por parte de los estudiantes, lo que subraya la necesidad de analizar los factores pedagógicos y curriculares que inciden en esta percepción.

Cabe señalar que estas limitaciones coinciden con lo reportado por Magariño-Abreus y (2021) quienes también identificaron la falta de incentivo (58,2%) y de asesoramiento (57,1%) como los principales obstáculos percibidos por los estudiantes.

Relación de la formación y experiencia investigativa de los Directores de TFG con la percepción sobre el proceso de tutorización y el interés de los egresados y docentes por la investigación.

Se evaluó la relación entre la percepción sobre el proceso de tutorización y el grado interés por la investigación de egresados y directores de TFG, en función de la formación y experiencia investigativa de los directores, determinada por su nivel académico (Doctorado-Maestría y Especialización-Grado), capacitaciones específicas en investigación en los últimos cinco años y dedicación a la investigación.

Desde la perspectiva de los docentes, se evidenció dependencia estadísticamente significativa (valor $P<0,05$) entre las capacitaciones específicas y la percepción sobre el dominio de aspectos metodológicos para guiar el TFG, con una relación fuerte (Cramer's $V=0,7746$), particularmente en temáticas vinculadas a metodologías de investigación científica. Asimismo, tanto la formación mediante capacitaciones como la dedicación a la investigación se asociaron significativamente con el interés en participar en proyectos o actividades investigativas (Cramer's $V=0,7091$), indicando que los docentes más interesados buscan fortalecer su preparación y se involucran activamente en investigación, mientras que quienes no se capacitan ni investigan muestran menor interés, confirmando la relación entre formación continua, dedicación investigativa y motivación, en concordancia con Vera y Vera (2015), quienes destacan que el dominio del conocimiento y la vinculación con las líneas de investigación son fundamentales para guiar con éxito la elaboración de las tesis, además subrayan la importancia de implementar programas de formación continua para mantener un alto desempeño en los procesos investigativos.

Desde la percepción de los egresados, también se encontró dependencia estadísticamente significativa (valor $P<0,05$) entre la capacitación de los directores y la evaluación de la suficiencia de su formación investigativa para orientar el TFG, así como respecto a los plazos de retroalimentación, con asociaciones moderadas (Cramer's $V=0,5943$ y $0,5888$). Estos hallazgos sugieren que los egresados reconocen una mayor solidez en la formación investigativa de los docentes que han realizado capacitaciones específicas en investigación científica, y, por otro lado, que los plazos de respuesta en las correcciones y retroalimentaciones de los TFG se encuentran condicionados por el nivel de preparación de los docentes, de manera que aquellos con menor formación en investigación, tienden a demorar más en cumplir con esta tarea.

Lo anterior coincide con Zarraga-Barreno y Cerpa-Reyes (2023) quienes indican que los estudiantes perciben al docente como un actor clave en el desarrollo de competencias de investigación, pudiendo su desempeño incidir negativa o positivamente en el desarrollo de éstas.

Conclusiones

Se concluye que la formación y experiencia investigativa de los docentes que asumen como Directores de TFG desempeña un papel decisivo en la percepción sobre la tutorización y en el interés hacia la investigación científica, tanto en los propios docentes como en egresados. La formación mayoritaria de los docentes con

posgrados, capacitaciones específicas sobre investigación científica y dedicación a la investigación se reflejó en valoraciones positivas sobre la orientación recibida y la calidad del acompañamiento.

Asimismo, se evidenció que guiar un TFG exige competencias específicas que no se adquieren únicamente mediante la formación académica, sino también a través de la práctica y la experiencia investigativa. Contar con tutores con trayectoria en investigación permite ofrecer mayor solidez y seguridad en el proceso de orientación, lo que repercute directamente en la percepción de los estudiantes y en su disposición a involucrarse en actividades científicas. Esto guarda relación con el potencial de la tutorización para despertar el interés de los egresados por continuar vinculados a la investigación como opción profesional, contribuyendo así a la formación de recursos humanos capacitados para responder a problemáticas actuales.

Sin embargo, el estudio no abordó variables como el desempeño y compromiso de los propios estudiantes, ni otros factores pedagógicos y curriculares que podrían influir en las valoraciones obtenidas, por lo que profundizar en estos aspectos será clave para alcanzar una comprensión más amplia de los hallazgos en el contexto estudiado.

Finalmente, debido a las limitaciones metodológicas derivadas del tamaño muestral, los resultados obtenidos poseen un alcance descriptivo delimitado a la población y al periodo estudiado y no pretenden generalizarse a toda la institución. Por ello, se recomienda replicar este estudio con muestras más amplias y en periodos más prolongados, lo cual permitirá obtener una visión institucional más robusta sobre el proceso de tutorización de trabajos finales de grado.

Referencias bibliográficas

Alfonso-Sánchez, I. R. (2016). La sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje: Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, *12*(2), 235–243. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5766698

Amarilla, S. L., & Garay-Fernández, D. N. (2024). Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su impacto en el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de ciencias de la educación de una universidad pública en Encarnación (2022). *Revista Investigaciones y Estudios - UNA*, *15*(2), 93–104. https://doi.org/10.57201/ieuna2424107

Arias-Gonzales, J. L. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.

Cabrera-Enríquez, J. A., Cruzado-Mendoza, C., Purizaca-Rosillo, N., López-Samanamú, R. O., Lajo-Aurazo, Y., Peña-Sánchez, E. R., Apolaya-Segura, M., & Díaz-Vélez, C. (2013). Factores asociados con el nivel de conocimientos y la actitud hacia la investigación en estudiantes de medicina en Perú, 2011. *Revista Panamericana de Salud Pública/Pan American Journal of Public Health*, *33*(3), 166–173. https://doi.org/10.1590/S1020-49892013000300002

Cáceres, S., Britez, R., Caballero, F., Gaona, O., & Chamorro, M. (2019). *Conceptualización de la ciencia, tecnología e investigación científica en universitarios de Paraguay* (Documento de trabajo N.º 3). ICSO. https://icso.org.py/publicaciones/documento-de-trabajo-n3-conceptualizacion-de-ciencia-tecnologia-e-investigacion-cientifica-en-universitarios-de-paraguay/

Calvet, N. J., Rochera Villach, M. J., Remesal Ortiz, A., & De Salvador de Arana, N. (2017). Qué dificultades perciben los futuros maestros y sus profesores acerca del feedback recibido durante el trabajo final de grado. *Perspectiva Educacional*, *57*(1), 24–49. https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.1-art.617

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2016). *Primera encuesta nacional de percepción pública de la ciencia y la tecnología* (pp. 1–23). https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/LIBRO_FINAL_EPPCyT_2017_11-04-17_0.pdf

De Juana-Espinoza, S., Fernández-Sánchez, V., Sabater-Sempere, J. J., Tarí-Guilló, J., & Valdéz, C. (2016). ¿Qué opina el alumnado de TFG? En *Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria* (pp. 2569–2579). http://hdl.handle.net/10045/57093

Díaz-Vélez, C., Manrique-González, L. M., Galán-Rodas, E., & Apolaya-Segura, M. (2008). Conocimientos, actitudes y prácticas en investigación de los estudiantes de pregrado de facultades de medicina del Perú. *Acta Médica Peruana*, *25*(1), 9–15. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172008000100003

Esteche-Cabaña, E., & Denis, M. (2022). Actividades investigativas de docentes en universidades privadas de la ciudad de Encarnación-Paraguay. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, *6*(1), 6–18. https://doi.org/10.36003/rev.investig.cient.tecnol.v6n1(2022)1

Esteche, E., & Denis, M. (2024). La educación en I+D+i para la transferencia de conocimiento en el sector comercial de la ciudad de Encarnación, Paraguay. *Población y Desarrollo*, *30*(59), 57–71. https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2024.030.59.057

Facultad de Ciencias y Tecnología (FaCyT). (2016). *Reglamento interno de la Facultad de Ciencias y Tecnología - UNI*. https://facyt.uni.edu.py/normativas/

Facultad de Ciencias y Tecnología (FaCyT). (2024). *Guía para la elaboración del trabajo final de grado*. https://facyt.uni.edu.py/trabajo-final-de-grado/

Ferreira-Altamirano, N. G. (2022). Situación de la investigación en la Universidad Nacional de Itapúa-Paraguay. *Revista sobre Estudios e Investigaciones del Saber Académico*, *16*(16), 1–10. https://doi.org/10.70833/rseisa16item250

Fleitas de Candia, V. S. (2018). *La calidad académica del trabajo final de grado en relación a la formación del docente tutor en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Asunción]. https://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/Virginia_Fleitas-Tesis.pdf

Gómez-Trigueros, I. M. (2021). Undergraduate and graduate student perception of tutoring in final bachelor degree and final master's projects. *Formación Universitaria*, *14*(1), 195–206. https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100195

Gonzales-Llontop, R., & Otero-Gonzales, C. A. (2019). Relación pedagógica tutor-alumno: Factor clave para promover las habilidades investigativas. *Revista Conrado*, *15*(70), 1–14. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1103

Gutiérrez, C., & Mayta, P. (2003). Publicación desde el pregrado en Latinoamérica: Importancia, limitaciones y alternativas de solución. *CIMEL: Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, *8*(1), 54–60.

Loli-Ponce, R. A., Cornejo-Valdivia, R., Vera-Mendoza, M., Sandoval-Vegas, M., Ramírez-Miranda, E., & Loli-Ponce, A. (2016). Perspectiva de los docentes sobre la enseñanza de la investigación científica en la escuela de enfermería de la UNMSM. *Revista de Ciencia y Arte de Enfermería*, *1*, 34–40.

Magariño-Abreus, L. del R., Echeverría-Regojo, L., Rivero-Merey, R. J., & Ramos-Rangel, Y. (2021). Percepción sobre investigación científica en estudiantes de estomatología. *Revista Universidad Médica Pinareña*, *17*, 1–10.

Molina-Jaén, M. D., Rodríguez-Moreno, J., & Colmenero-Ruiz, M. J. (2020). Importancia de la tutorización para el éxito del trabajo de fin de grado. *Revista Complutense de Educación*, *31*(2), 241–250. https://doi.org/10.5209/rced.63120

Morillo-Moreno, M. C. (2009). La labor del tutor y asesor de trabajo de investigación: Experiencias e incentivos. *Educere*, *13*(47), 919–930.

Patrignani, M. (2021). Aprendiendo a investigar: Analizando la problemática en torno al trabajo final de la licenciatura en ciencia y tecnología de alimentos. *Trayectorias Universitarias*, *7*(12), e062. https://doi.org/10.24215/24690090e062

Pinedo-González, R. (2016). Competencias profesionales del tutor del trabajo fin de grado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *4*(1), 329. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.619

Rietveldt, F., & Vera, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia*, *18*(2), 109–122.

Rodríguez-Oliveira, E. M. (2019). Factores que influyen en la elaboración de la tesis según egresados de la carrera de obstetricia de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay, 2014. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, *8*(1), 87. https://doi.org/10.26885/rcei.8.1.87

Rosas, A. K., Flores, D., & Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, *21*(1), 153–186. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309849

Soto-Figueredo, C. H. (2020). Factores asociados a la elaboración de tesis en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. *Actualidades Investigativas en Educación*, *20*(2), 24. https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41676

Torrealba-Peña, M. J., & Mendoza-Mejia, J. L. (2018). La dimensión emocional en la tutorización: Un acercamiento fenoménico a la visión de los tutores. *Revista Publicando*, *1*(16), 237–256.

Vera, L., & Vera, A. (2015). Desempeño del tutor en el proceso de acompañamiento en la producción científica. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, *17*(1), 58–74.

Zarraga-Barreno, J. E., & Cerpa-Reyes, C. (2023). Percepción de estudiantes universitarios sobre la formación en competencias de investigación. *Formación Universitaria*, *16*(5), 73–82. https://doi.org/10.4067/s0718-50062023000500073

Fecha de recepción: 13-01-2026

Fecha de aceptación: 26-02-2026

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Análisis y propuesta de clasificación de las consignas en las guías de Biología del ingreso universitario como mediadoras del aprendizaje en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis.

Analysis and Proposed Classification of Task Prompts in University Entrance Biology Guides as Learning Mediators at The Faculty of Chemistry, Biochemistry, and Pharmacy of the National University of San Luis.

Por Andrea Celeste ISAGUIRRE[1], Mario Franco MOYANO[2], María Angélica GIL[3]

Isaguirre, A. C., Moyano, M. F. y Gil, M. A. (2026). Análisis y propuesta de clasificación de las consignas en las guías de Biología del ingreso universitario como mediadoras del aprendizaje en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 156-173.

Resumen

La mayoría de las carreras de las universidades públicas de Argentina organizan el plan de estudios iniciando con un curso para ingresantes tendiente a nivelar los conocimientos de estudiantes provenientes de distintas modalidades de la educación secundaria. Entre las estrategias de enseñanza empleadas por docentes en los módulos de ingreso, las guías teóricas y/o prácticas son los materiales más comúnmente utilizados. Así, las consignas propician actividades que implican el desarrollo de habilidades cognitivas y crean en el aula espacios de interacción y trabajo colectivo donde el estudiantado puede construir aprendizajes. El objetivo del trabajo fue analizar las consignas propuestas en las guías del ingreso del módulo de Biología (MIB) de la FQByF durante los últimos 10 años, acotado a la unidad de compuestos químicos. Además de intentar comprender la relación entre las actividades y consignas propuestas por el equipo docente con la demanda requerida al alumnado para apropiarse de los conceptos que se consideran importantes. Se propone, además, una clasificación propia que distingue a las consignas en tres categorías: de reproducción, de comprensión y de elaboración/opinión. En este estudio se encontró que las consignas que mayormente prevalecen en el período analizado son las de reproducción, seguidas por las de comprensión, y en un bajo porcentaje las de elaboración/opinión. Se observa que aún existe margen para profundizar la revisión y renovación de las actividades, así como para enriquecer la

[1] Universidad Nacional de San Luis, Argentina/ ac21isaguirre@gmail.com / https://orcid.org/0000-0003-2414-532X
[2] Universidad Nacional de San Luis, Argentina/ mfmoyano07@gmail.com/ https://orcid.org/0000-0001-8932-202X
[3] Universidad Nacional de San Luis, Argentina/ angil1630@gmail.com / https://orcid.org/0009-0008-3390-5232

problematización de las consignas propuestas, con el propósito de favorecer la nivelación y evaluación del grupo de ingresantes a la facultad.

Palabras Clave Consignas / enseñanza / aprendizaje / ingreso universitario / categorías de consignas / estudiantes.

Abstract

Most degree programs at public universities in Argentina structure their curricula by starting with an introductory course designed to level the knowledge of students coming from diverse secondary education backgrounds. Among the teaching strategies employed by instructors in these introductory modules, theoretical and/or practical study guides are the most commonly used materials. The tasks assigned within these guides foster activities that develop cognitive skills and create classroom spaces for interaction and collaborative work, enabling students to construct their own learning. The aim of this study was to analyze the tasks proposed in the study guides for the Biology Introductory Module (MIB) at the FQByF over the last ten years, focusing specifically on the unit regarding chemical compounds. The study also sought to understand the relationship between the activities and tasks proposed by the teaching staff and the demands placed on students to master key concepts. Furthermore, a classification system is proposed that categorizes tasks into three types: reproduction, comprehension, and elaboration/opinion. The study found that reproduction tasks were the most prevalent throughout the analyzed period, followed by comprehension tasks, while elaboration/opinion tasks accounted for a small percentage. It is observed that there is still room for further review and renewal of the activities, as well as for enriching the problematization of the proposed tasks, with the aim of supporting the leveling and assessment of the group of incoming students to the faculty.

Key words Instructions / teaching / learning / university admission / categories of instructions / students.

Introducción

La mayoría de las carreras de las universidades públicas de Argentina organizan el plan de estudios iniciando con un curso nivelatorio, tendiente a articular los conocimientos de los niveles secundario y superior.

El ingreso universitario es entendido como la etapa previa al inicio de una carrera, donde el aspirante debe cumplir con una serie de actividades planificadas formalmente a fin de lograr el ingreso efectivo a los estudios de grado. Por su parte, la modalidad de cursado está relacionada con la obligatoriedad en la asistencia al curso y con las estrategias de estudio requeridas. También se debe tener presente el tipo de curso y la duración, así como su organización, planificación y extensión (Ramallo & Sigal, 2010).

En la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) se dictan carreras en ocho facultades. Puntualmente por el origen de las y los autores nos adentraremos en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQByF) con sus 14 carreras que comparten los módulos de ingreso de Matemática, Química y Biología. Este último con un equipo docente que se renueva cada cuatro o cinco años. En el mejor de los casos estos docentes tienen experiencias profesionales en el nivel secundario.

El grupo de docentes del primer tramo de la formación académica es el responsable de integrar, sostener y reconocer a los ingresantes como sujetos de derechos (Terenzio & Tomellini, 2020). Por lo tanto, facilitan el ingreso a la universidad y el despegue del nivel secundario.

La tarea de diseño de la enseñanza para este grupo de estudiantes tan particular requiere la selección de estrategias adecuadas, en función de aquello que se pretende enseñar y de los destinatarios, así como la previsión de distintas variables didácticas: condiciones de enseñanza, diseño y secuenciación de las actividades, estimación de tiempos y agrupamiento del estudiantado. De este modo, las intervenciones y ayuda del grupo de docentes actúan como mediadores pedagógicos (Davini, 2015),

La capacidad de reconocer el profundo quiebre que significa el cambio en el sistema educativo es una de las cualidades más importantes para los docentes de primer año de cualquier carrera universitaria. Al respecto, Pierella (2015) plantea que las intervenciones pedagógicas que se pongan en juego en este tramo son una cuestión crucial. Por lo tanto, es necesario rescatar que es en los primeros años de las carreras donde las condiciones de trabajo para el equipo docente son de mayor complejidad. El curso de ingreso en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQByF) es considerado de carácter obligatorio y tiene como finalidad que el estudiante transite esta primera experiencia pedagógica como una aproximación al objeto de estudio de la carrera elegida. Es conocido que esta etapa favorece la inserción del ingresante en la institución universitaria, propiciando la adquisición de procesos intelectuales que faciliten al estudiante su nueva vida académica, y promueve instancias de orientación sobre las características de la vida universitaria en general y de cada carrera en particular.

De lo anterior se deriva que aprender a ser estudiante en la universidad es parte de un proceso complejo que involucra la apropiación no solo de los conocimientos propios de la carrera elegida, sino también la inmersión en una cultura particular que requiere la incorporación de determinados códigos, costumbres, lenguajes y lugares (Moreno & Chiecher, 2019; Parrino, 2010).

En este sentido, Pierella (2023) compara a la universidad con una frontera, es decir, un lugar en el que se produce un punto de contacto y tensión, de encuentro y desencuentro, de oposiciones territoriales y de configuración de imaginarios. “Es un sitio donde se confrontan, se yuxtaponen y confluyen dinámicas, procesos y fenómenos” (López Levi, 2020, p. 430).

Otro aspecto que no se debe perder de vista es la dimensión pedagógica, que introduce orientaciones, debates, discusiones en torno a las intervenciones necesarias en esa relación entre sujetos, saberes, contextos institucionales y disciplinares (Pierella, 2023). Con todo lo dicho se vislumbra la complejidad de la tarea del grupo docente involucrado en el ingreso, quienes tienen a cargo la construcción de estrategias y selección de materiales

didácticos para poner a disposición y entusiasmar a las nuevas cohortes. Se debe considerar que el estudiantado proviene de un nivel donde los contenidos y su tratamiento van a sufrir un cambio sustancial, y los textos que se diseñan y ofrecen en el ingreso deben constituir una puerta de acceso al conocimiento científico especializado y favorecer, lejos de obstaculizar, la apropiación del mismo.

Entre las distintas estrategias de enseñanza empleadas por docentes en los cursos o módulos de ingreso, las guías teóricas y/o prácticas son los materiales más comúnmente utilizados ya que delimitan los contenidos a ser trabajados y son un apoyo y orientación a la hora de las evaluaciones, pues allí se marcan los temas importantes mediante ejemplos y ejercicios (Vásquez Rodríguez, 2010).

El análisis de las consignas que se formulan en distintas instancias del sistema educativo tiene un gran peso en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que resulta especialmente importante desentrañar cómo son formuladas en el ingreso a la universidad, en tanto espacio-tiempo bisagra entre el nivel secundario y superior, en pos de comprender su función en los aspectos intelectuales que se requieren del grupo de estudiantes que aspiran a acceder a una formación profesional.

Por tal motivo, las consignas de las actividades que se plantean en las guías teórico prácticas tienen un papel fundamental en tanto constituyen enunciados mediadores de la relación con el conocimiento que se propone aprender y, consecuentemente, del propio proceso de aprendizaje del alumnado, porque orienta el recorrido que se debe realizar para construirlo.

La finalidad del texto instruccional consiste en lograr que el destinatario desarrolle determinadas conductas, acciones o adquiera conocimientos que no posee. Las consignas constituyen un texto instructivo por excelencia que pueden favorecer o limitar la apropiación del conocimiento en las aulas. En este sentido, al docente le permite orientar y realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje de sus estudiantes al poder focalizar y reforzar conceptos importantes y sus relaciones.

> Para alcanzar esta finalidad, la instrucción se configura como un discurso directivo: debe organizar y controlar los procesos mentales y actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas. [...] El derecho del emisor para dirigir las acciones del receptor descansa en la evidencia de que es un experto, alguien que conoce completamente el procedimiento. (Silvestri, 1995, pp. 16–17.)

El planteamiento de las consignas debería favorecer el desarrollo de habilidades mentales y promover el aprendizaje en contexto (Camelo González, 2010). Así, las consignas propician actividades que implican el desarrollo de habilidades cognitivas y crean en el aula espacios de mayor o menor interacción y trabajo colectivo donde el estudiantado puede construir aprendizajes y solucionar problemas que se relacionen con su contexto sociocultural.

La consigna es también el enunciado de un contrato o acuerdo entre partes que guía no sólo la producción sino también la evaluación de la actividad o tarea demandada. Así, Alvarado (2003) la define como una herramienta didáctica que proporciona un marco de referencia compartido por alumnos y docentes, capaz de encauzar el análisis y la corrección de los trabajos.

En este sentido, las consignas más usadas son aquellas que están formuladas como enunciados imperativos o interrogantes. Respecto a estos últimos, Anijovich & Mora (2010) explican que cuando los docentes preguntan lo hacen con diferentes intenciones: despertar el interés de los estudiantes, verificar si comprendieron, promover la reflexión y estimular el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos. Las preguntas deben ser capaces de crear un espacio de reciprocidad, necesario para favorecer el desarrollo de procesos reflexivos que generen construcción de conocimiento.

En relación a esto, Muñoz & Rizzi (2018), analizan diferentes tipos de consignas: las que implican acciones reproduccionistas (reconocer, describir, definir), las que orientan acciones de apropiación de conocimientos (resumir, sintetizar, explicar/justificar, analizar, argumentar) y aquellas que se relacionan con acciones de

reconstrucción personal, generando ideas propias y reelaborando conocimientos experienciales (interpretar, opinar, reflexionar).

Las actividades de las consignas propuestas en la enseñanza en el nivel superior abren el juego del aprender, "aprender el juego completo" (Perkins, 2010, p. 47), no solo contenidos sino un modo de aproximarse a estos, desde sentidos y concepciones particulares acerca de los sujetos y de la enseñanza. Así, Perkins (1995) y Davini (2008) plantean diferentes niveles de comprensión, que, en un sentido amplio, coinciden con las actividades planteadas por docentes universitarios de diferentes carreras de la FQByF. Estos involucran aprendizajes donde se adquieren conocimientos o habilidades a partir de la acción memorística o actividades simples y otros vinculados a la comprensión de significados que posteriormente serán aplicados. Estos últimos, a diferencia del anterior, implican un mayor esfuerzo cognitivo y desarrollo en su autoestima. Los autores también plantean aprendizajes que implican un análisis reflexivo por parte del estudiante, creación de conocimientos, toma de decisiones o elaboración de soluciones. Este nivel está relacionado con un gran esfuerzo intelectual, donde el grupo de estudiantes desarrolla autonomía y compromiso.

Por su parte, Edwards (1993) profundizó en relación al tema planteado proponiendo que los conocimientos son un recorte y un ordenamiento particular de la realidad, fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones, sobre un conjunto específico de contenidos que se debe transmitir, son aquellos conocimientos incluidos en los planes y programas. La autora también describe dos tipos de relación entre conocimiento y sujeto de acuerdo a los requerimientos que demande su apropiación. Se produce una relación de exterioridad cuando el sujeto debe relacionarse con un conocimiento que le parece inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda ayuda que le permita el acceso a la respuesta correcta, produciéndose una simulación de la apropiación del contenido que deja al sujeto en posición de exterioridad. Por el contrario, se produce una relación de interioridad con el conocimiento cuando el sujeto puede establecer una conexión significativa con él. Esto ocurre cuando el conocimiento que se presenta interroga al sujeto, quien debe buscar su propio punto de vista, apropiándose de un contenido que requiere de su elaboración.

Por todo lo dicho, es sumamente importante buscar un mejor aprovechamiento de la potencialidad que poseen las consignas que pueden -y deben- jugar un rol central como mediadoras en la comprensión del objeto de estudio, y de un aprendizaje más significativo y auténtico. Teniendo en cuenta que el tiempo de desarrollo del módulo es muy acotado y no permite una reflexión crítica por parte de los estudiantes. En tal sentido, el objetivo del trabajo fue analizar las consignas propuestas en las guías del ingreso del módulo de Biología (MIB) de la FQByF en los últimos 10 años. En el mencionado módulo se desarrollan temas que van desde la estructura atómica hasta principios de química inorgánica y orgánica, hasta las características de los seres vivos.

El tema referido a *Compuestos Químicos de la materia viva* ha sido el más extenso, el que menor soporte conceptual posee en el nivel secundario y el más importante respecto de las demandas de las asignaturas de los años posteriores de todas las carreras de la facultad. Se trata de un tema que involucra conceptos muy abstractos, cuyo tratamiento precisa de una terminología específica y un conocimiento de la química que muchos estudiantes no traen incorporado desde el secundario. En un lapso que oscila entre una y dos semanas, en el MIB, se deben abordar los conceptos imprescindibles para la comprensión de todos los procesos vitales, por medio de clases teóricas y preguntas orientadoras. Estos conceptos son la base para trabajar en las asignaturas que se ubican a continuación de los módulos de ingresos en el primer año de todas las carreras de la FQByF.

Procedimiento

Se realizó un estudio descriptivo y diacrónico con un enfoque en el análisis documental. Se intentó identificar, categorizar y cuantificar la distribución y prevalencia de las consignas de las guías del MIB a lo largo de un período de 10 años (2013–2023). La decisión del intervalo temporal se debió a que las guías de los años planteados en este estudio se encuentran, tanto en soporte papel como digitalizados en la página web de la UNSL, permitiendo

su descarga gratuita por parte del grupo de estudiantes. En períodos anteriores al analizado solo se contaba con fotocopias o soporte papel.

El análisis documental se centró en la búsqueda y obtención de las guías del MIB como documentos indispensables e insustituibles que se constituyen en la única bibliografía empleada por el estudiantado. Las guías tienen en común un profuso desarrollo teórico organizado en unidades que finalizan con consignas de actividades de ejercitación. Estas consignas se encuentran enumeradas y son las que se debaten, responden y corrigen en clase. Siempre son las que abordan los temas y modalidades que luego serán evaluados en el examen final.

Asimismo, el estudio incorporó una dimensión exploratoria e interpretativa al proponer y poner a prueba un esquema de categorización propio, que clasifica las demandas cognitivas requeridas a los estudiantes en tres niveles: reproducción, comprensión y elaboración/opinión.

Cabe precisar que el alcance del presente estudio se circunscribe al análisis de la demanda cognitiva potencial o prescripta en los enunciados de las guías didácticas, entendidas como mediadores pedagógicos diseñados por la cátedra. Por consiguiente, el trabajo analiza las preguntas y actividades confeccionadas por los equipos docentes sin pretender evaluar los procesos psicológicos, cognitivos, las estrategias ni los aprendizajes efectivamente desarrollados por el estudiantado durante la resolución de las tareas en el aula.

El estudio temporal (análisis diacrónico), sumado a la clasificación de las consignas y el número de actividades propuestas en las guías, permitió dividir el tiempo considerado en tres períodos. A partir del análisis estadístico se elaboraron gráficos que expresan el porcentaje de consignas según las diversas categorías identificadas y la diferenciación que significaron los años 2017 y 2018, donde el tema *Compuestos Químico*s se retiró por completo de las guías para ser desarrollado en otras asignaturas posteriores de cada carrera.

El análisis de las consignas permite advertir las concepciones de ciencia que se enseña o selecciona en el ingreso a la FQByF, relacionada al tema citado, y reflexionar sobre la mediación en la relación con el conocimiento y en el aprendizaje que realizamos en el nivel superior, y particularmente en el curso de ingreso.

Resultados

Análisis diacrónico de las consignas

El análisis realizado ha permitido observar que la ejercitación solicitada en todas las guías consistió en: definir y ejemplificar, graficar y elaborar mapas conceptuales, actividades con verdadero o falso o múltiple opción, y en muy poca proporción se requieren actividades de indagación y elaboración. El tipo de consignas planteadas permite inferir las operaciones cognitivas predominantemente solicitadas en el diseño de los materiales. Esto es muy importante, porque deja ver qué procesos mentales solicitados a los ingresantes son los más valorados por los docentes, en directa relación con la concepción de ciencia que pretende transmitirse.

En este trabajo se revisaron las consignas teniendo en cuenta los procesos cognitivos u operaciones mentales que el estudiantado debe realizar para resolver la ejercitación propuesta.

Del análisis de las consignas en el período indicado surge una nueva división en dos momentos o periodos: uno previo al año 2017, es decir entre el 2013 y el 2016 y otro posterior al 2018, desde el 2019 a 2023. Esta separación se debe a que durante los años 2017 y 2018 el equipo docente responsable tomó la decisión de eliminar del módulo el tema "*Compuestos Químicos de la materia viva*", para desarrollarlo directamente en la asignatura de primer año Biología General.

En el primer período (2013-2016), el abordaje del tema se realiza mediante una actividad que consta de 10 consignas en promedio, más una de integración. El segundo período (2019-2023) presenta particularidades que llevan a subdividirlo en dos nuevas etapas, en función del reemplazo ocurrido en el equipo docente. El número de consignas aumenta significativamente en las guías de los años 2019-2021, llegando a 28 consignas, y a partir del

año 2022 aumenta a 35 consignas, cuando el nuevo equipo docente se hace responsable de la elaboración de la guía (**Tabla 1 A**).

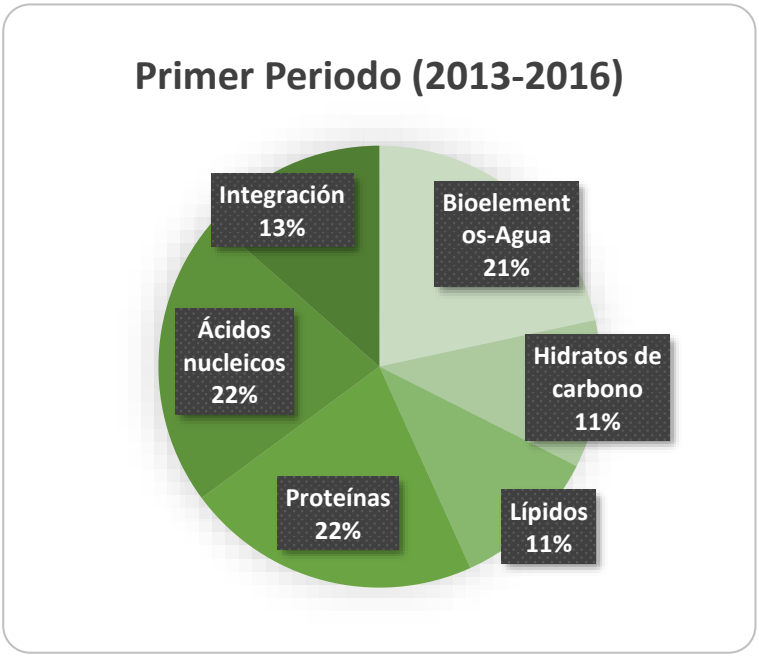
Tabla 1 A. Cantidad de consignas por tema en las Guías del MIB entre los años 2013 al 2023.

Compuestos Químicos	2013	2014	2015	2016	20172018	2019	2020	2021	2022	2023
Biolementos-Agua	2	2	2	2	X	6	6	6	7	6
Hidratos de Carbono	1	1	1	1	X	5	5	5	7	7
Lípidos	1	1	1	1	X	5	5	5	7	7
Proteínas	2	2	2	2	X	5	5	5	7	6
Ácidos Nucleícos	2	2	2	2	X	6	6	6	6	6
Integración	2	1	1	1	X	1	1	1	1	1
Total	10	9	9	9	X	28	28	28	35	33

Fuente: elaboración propia.

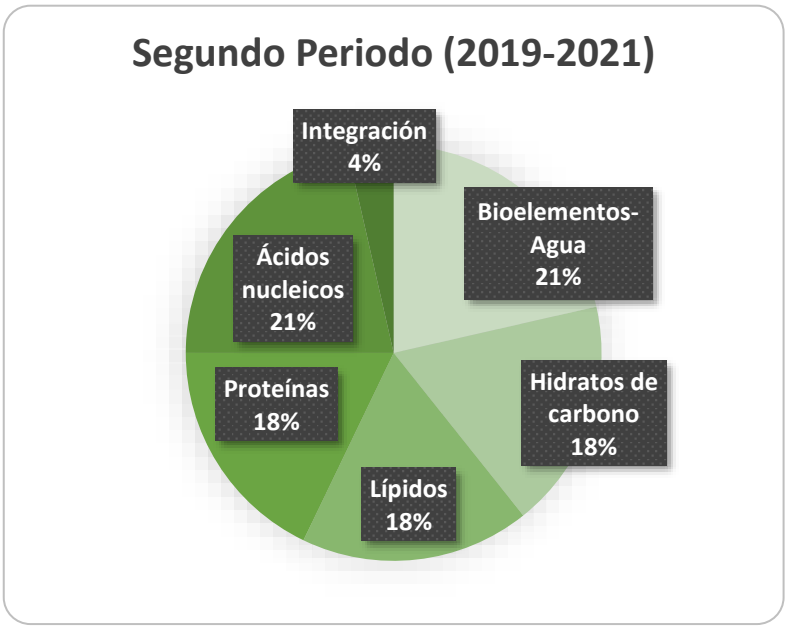
Del análisis de la **Tabla 1 A**, surgen los siguientes gráficos de torta (**Fig. 1-3**). Los mismos permiten distinguir el porcentaje de consignas que fueron elaboradas por cada uno de los subtemas o tópicos desarrollados para el apartado de Compuestos Químicos durante los 10 años que involucra el estudio.

Figura 1. Gráfico de torta del periodo 2013-2016, con los porcentajes de las consignas por cada tópico o subtema, elaboradas en las guías correspondientes a este periodo.



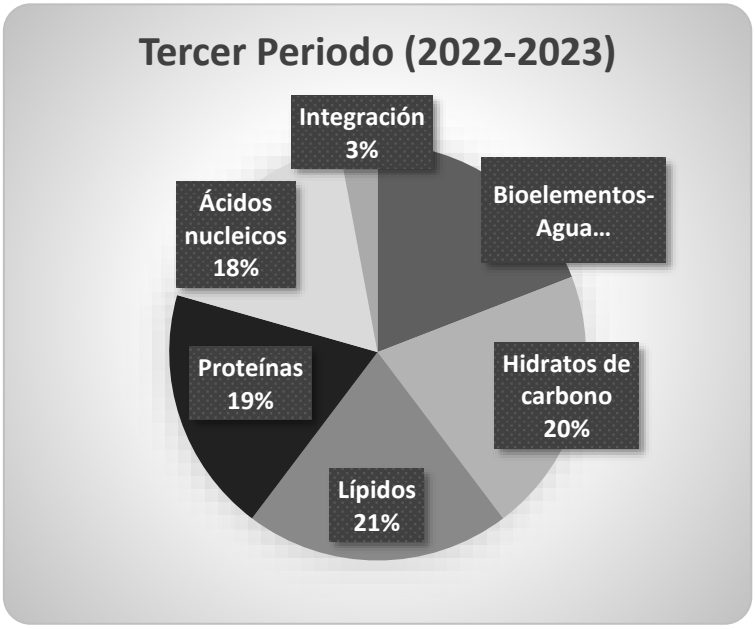
Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Gráfico de torta del periodo 2019-2021, con los porcentajes de las consignas por cada tópico o subtema elaboradas en las guías correspondientes a este periodo.



Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Gráfico de torta del periodo 2022-2023, con los porcentajes de las consignas por cada tópico o subtema elaboradas en las guías correspondientes a este periodo.



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1B. Distribución absoluta y porcentual de consignas por subtema

Subtema	Primer Periodo 2013–2016 n (%)	Segundo Periodo 2019–2021 n (%)	Tercer Periodo 2022–2023 n (%)
Bioelementos-Agua	8 (22%)	18 (21%)	13 (19%)
Hidratos de carbono	4 (11%)	15 (18%)	14 (21%)
Lípidos	4 (11%)	15 (18%)	14 (21%)
Proteínas	8 (22%)	15 (18%)	13 (19%)
Ácidos nucleicos	8 (22%)	18 (21%)	12 (18%)
Integración	5 (14%)	3 (4%)	2 (3%)
Total	37 (100%)	84 (100%)	68 (100%)

Fuente: elaboración propia.

La distribución de consignas por subtema se mantuvo relativamente estable cuando se consideran conjuntamente las frecuencias absolutas y relativas (**Tabla 1B; Figuras 1–3).** El período 2013–2016 reunió 37 consignas, mientras que los períodos 2019–2021 y 2022–2023 acumularon 84 y 68 consignas, respectivamente. En los dos períodos más recientes (2019–2021 y 2022–2023), los cinco contenidos disciplinares principales presentaron las mayores similitudes: entre el 18% y el 21% del total de consignas, con una amplitud o diferencia máxima de apenas 3 puntos porcentuales entre subtemas.

Por su parte, en el período inicial (2013–2016), tres de los ejes temáticos concentraron exactamente el 22% cada uno (Bioelementos-Agua, Proteínas y Ácidos nucleicos), mientras que Hidratos de carbono y Lípidos alcanzaron un 11%. Esta mayor oscilación inicial responde fundamentalmente al menor número total de consignas registradas en dicho período, y no a una disparidad en la prioridad conceptual otorgada por el equipo docente.

En conjunto, estos resultados sugieren que los docentes del MIB mantuvieron una distribución relativamente equilibrada del tiempo dedicado a cada contenido específico, mientras que la principal modificación temporal no radicó en el peso relativo de los subtemas, sino en el incremento del número total de consignas incorporadas a partir de 2019.

Asimismo, se evidencia una baja proporción de consignas orientadas a la integración conceptual en comparación con aquellas focalizadas en el tratamiento analítico de subtemas específicos. Al respecto, se observa un mayor porcentaje de consignas de integración presentes en el periodo 2013–2016.

Las consignas de integración son aquellas que cobran importancia una vez finalizada la ejercitación de cada uno de los temas por separado. Permiten establecer relaciones y comparaciones entre los diferentes temas vistos. Ejemplos de este tipo de ejercicio sería: “Elabora un mapa conceptual que incluya estructura y función de las biomoléculas” (Cangiano et al., 2016, p. 32).

Propuesta de categorización de consignas

Al abordar el análisis de las consignas de las guías del MIB se optó por agrupar las diversas operaciones que demandan las actividades que estas requieren, en una clasificación propia, que distingue tres tipos de consignas formuladas en base a las propuestas de diversos autores, entre ellos Edwards (1993), Perkins (1995), Davini (2008), Anijovich & Mora (2010), Muñoz & Rizzi (2018). Por lo tanto, en este trabajo se van a considerar: 1) consignas de reproducción, 2) de comprensión; 3) de elaboración/opinión.

Consignas de reproducción:

Estas solo persiguen el objetivo de ubicar en el texto teórico el concepto solicitado para luego transcribir la definición y/o algún otro dato breve o información sencilla. Aquí el mayor esfuerzo involucra la lectura completa para ubicar el segmento apropiado.

Ejemplo 1: "Defina "lípido" y mencione ejemplos" (Cangiano et al., 2013, p. 30).

Ejemplo 2: "Defina químicamente a un carbohidrato. ¿Cómo se pueden clasificar los carbohidratos de acuerdo al número de unidades de azúcar? ¿Cuál es su importancia biológica?" (Cangiano et al., 2019, p. 65).

Este último ejemplo permite advertir que, más allá de la supuesta complejidad y extensión de la consigna dada, la actividad de pensamiento que debe realizar quien la resuelve es la misma: identificar información en un texto y reproducirla.

Consignas de comprensión:

Este tipo de consignas orientan al estudiantado para que reformule la información trabajada, transfiera los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, o bien establezca relaciones. Requieren la capacidad de realizar resúmenes, explicar un concepto con palabras propias, interpretar textos e imágenes, completar tablas o gráficos, hacer dibujos y clasificar, entre otras.

Ejemplo 1: "Dada la siguiente secuencia de una cadena de ADN

a) Construya la cadena complementaria de la molécula de ADN, indicando además el tipo de enlace que se establece entre las bases.

b) Construya la cadena de ARN que se sintetizaría a partir de la lectura de esta cadena".

.....ADN Complementario

A – T – T – G – G – G – G – A – A – A – C – T – T – C – G – A – T CADENA DE ADN

.....ARN

(Cangiano et al., 2019, p. 68)

Consignas de elaboración/opinión:

Apuntan a la argumentación acerca de un tema y a la producción personal de textos, preguntas, ideas, explicaciones. No se basan estrictamente en la información existente en el texto de la guía, apelan a los conocimientos previos, a la indagación luego de una pregunta disparadora, la investigación y selección de información disponible en las redes o pueden ser preguntas de opinión personal que requiera la creatividad en la formulación de una respuesta.

Ejemplo 1: "¿Qué aplicaciones actuales conoce del análisis y manipulación de DNA?" (Gil et al., 2022, p. 66).

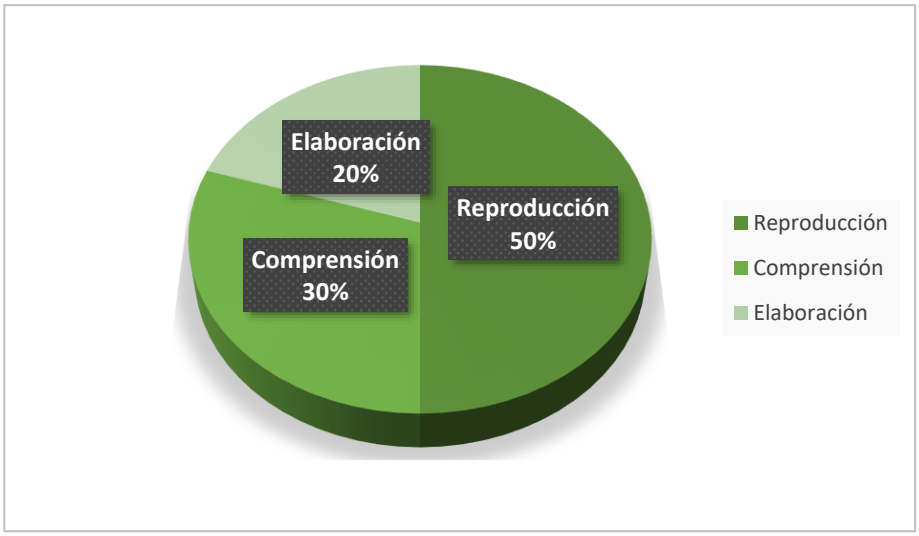
Ejemplo 2: "Investiga en qué alimentos se encuentran los ácidos grasos Omega-9 y los ácidos grasos Omega-6. ¿Cuáles son los que más se consumen? ¿Cómo afecta a nuestra salud?" (Gil et al., 2022, p. 64).

Al ubicar cada una de las consignas en las categorías referidas a las operaciones mentales requeridas para su resolución surgen los siguientes resultados expresados en gráficos según corresponde a Reproducción (R), Comprensión (C), y Elaboración/Opinión (E).

En las siguientes figuras se muestran gráficos de torta que representan los porcentajes de cada tipo de actividad, correspondientes a los tres períodos: Período 1: 2013-2016, Período 2: 2019-2021, Período 3: 2022-2023.

En relación a los tipos de consignas elaboradas para el MIB, en el primer periodo los porcentajes fueron: 50% reproducción, 30% comprensión y 20% elaboración (**Fig. 4**).

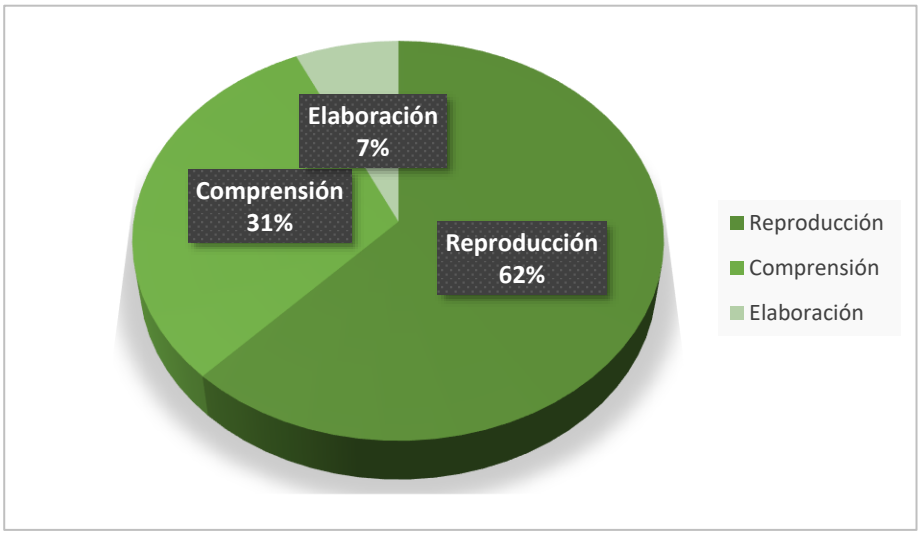
Figura 4. Gráfico de torta que muestra los porcentajes de los distintos tipos de consignas analizadas durante el periodo 2013-2016.



Fuente: elaboración propia.

En el siguiente período, comprendido entre 2019 y 2021 los tipos de consignas y porcentajes fueron los siguientes: 62% reproducción, 31% comprensión y 7% elaboración/opinión (**Fig. 5**).

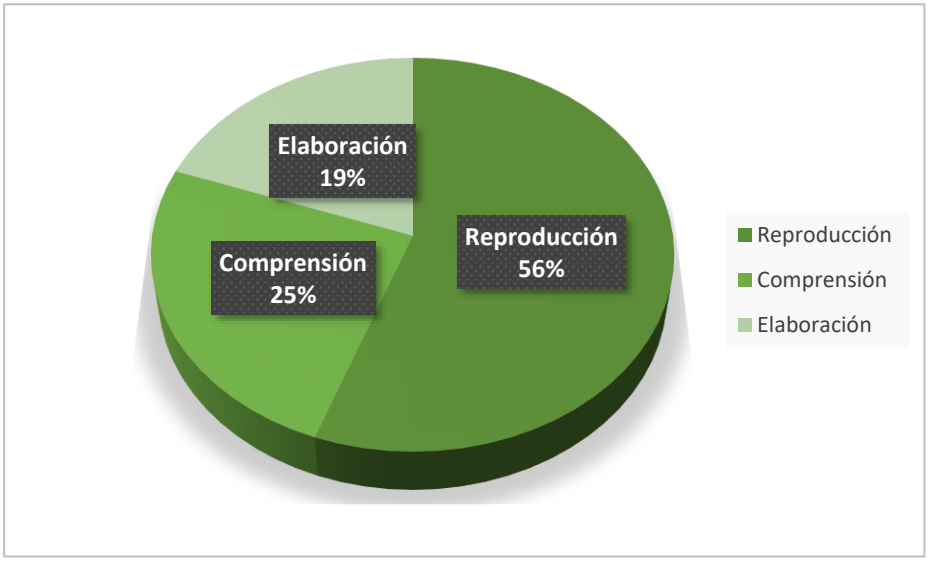
Figura 5. Gráfico de torta que muestra los porcentajes de los distintos tipos de consignas analizadas durante el periodo 2019-2021.



Fuente: elaboración propia.

Mientras que, durante los años 2022 y 2023 se observa una variación en los porcentajes de los tipos de consignas, sobre todo aquellas que son consideradas de elaboración/opinión, 56% reproducción, 25% comprensión y 19% elaboración/opinión (**Fig. 6**).

Figura 6. Gráfico de torta que muestra los porcentajes de los distintos tipos de consignas analizadas durante el periodo 2022-2023.



Fuente: elaboración propia.

Si bien en el primer periodo (2013-2016) y en el último (2022-2023) se observa el mayor porcentaje de consignas de elaboración/opinión, no se debe perder de vista que en el primer momento ese porcentaje (20%) involucra solamente a una pregunta más una de integración explicada anteriormente, ya que el total era de 10 preguntas.

En las guías comprendidas entre 2019 al 2021, no hay ninguna modificación, se utilizaron las mismas guías durante tres años.

Las consignas a través del tiempo

El análisis de la preponderancia de cada uno de los diferentes tipos de consignas a través del tiempo buscó las permanencias o variaciones, continuidades y rupturas a través de los tres períodos estudiados. Esto permitió indagar acerca del modo, la relevancia, y el nivel de complejidad con el que se desarrolla cada tópico del tema propuesto. En esta sección se clasificaron las consignas de cada subtema, según la categorización de consignas propuesta. En la **Tabla 2** se muestra la cantidad de consignas por subtemas en los tres periodos analizados, teniendo en cuenta la clasificación desarrollada en este trabajo y los aprendizajes que estás promueven.

Tabla 2. Clasificación de las consignas por subtemas, en los tres periodos analizados

	Primer período 2013-2016			Segundo período 2019-2021			Tercer período 2022-2023		
TEMA	**R**	**C**	**E**	**R**	**C**	**E**	**R**	**C**	**E**
Biolementos-Agua- pH	1	1		4	2		2	3	1
Hidratos de Carbono	1			5			7		
Lípidos	1			3	2		3	3	2
Proteínas	1	1		3	1	1	5	1	
Ácidos Nucleicos	1		1	3	2	1	4	1	1

Fuente: elaboración propia.

Se puede percibir que el tratamiento de los distintos tópicos no es equitativo en lo que respecta a las demandas para su aprendizaje, según el criterio del equipo docente responsable en cada caso. En el primer período es donde se advierte que sólo en el tema ácidos nucleicos se solicita una pregunta de elaboración/opinión, el resto está marcado por criterios enciclopedistas propios de las ciencias duras. En los otros períodos aumenta el número de tópicos que demandan actividades de elaboración/opinión. En ese sentido, incorporan e involucran al estudiantado, de manera activa en el proceso de aprendizaje y en la relación con el conocimiento, por ejemplo, investigar los ácidos grasos Omega presentes en los alimentos que consumimos diariamente o indagar cómo afecta el calor en el alisado del cabello.

Discusión

El grupo de docentes a cargo del MIB tiene entre varias funciones elaborar las consignas de actividades de las guías de estudio, para favorecer el aprendizaje sin considerar de manera consciente o voluntaria los distintos tipos de operaciones cognoscitivas que involucra la tarea solicitada al estudiantado. Pero al proponer actividades en forma de consignas aparece una distancia entre sus expectativas y lo que el grupo de estudiantes interpreta o puede resolver e, incluso, los resultados no tienen relación con la propuesta planteada. Se conoce el desencuentro y la frustración que esto provoca tanto a docentes como a estudiantes. Por tanto, es pertinente preguntarse ¿cuál es la distancia que separa las expectativas de docentes, de las posibilidades, intereses o capacidades de estudiantes?, ¿cuáles serán las actividades que deberá realizar el estudiantado para resolverlas?

En este sentido, Camelo González (2010) asume que las consignas constituyen una expresión del discurso instruccional. La autora concluye que existen algunos inconvenientes en el planteamiento de las consignas para la producción escrita en el ámbito educativo y que, por consiguiente, se hace necesario reflexionar sobre los aspectos que deben contemplar los enunciados y que favorecen el desarrollo de habilidades mentales, promoviendo el aprendizaje en contexto. De este modo, Pino Villalobos & Díaz Levicoy (2013) demostraron que la mayoría de las actividades propuestas son herramientas que permiten organizar, resumir y presentar los contenidos más importantes que se aprendan. Por lo tanto, es importante la claridad de la presentación de las actividades propuestas que deben ser diversas y que pongan en juego diferentes estrategias, habilidades y competencias, además de plantear constantes desafíos en el estudiantado para que sean parte central del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Para poder comparar las demandas realizadas al alumnado, en relación a las consignas de actividades durante los 10 años que se consideraron en este trabajo, fue imprescindible acudir a la categorización. En el presente estudio

se propuso una categoría nueva, asumiendo el esfuerzo cognitivo puesto en juego por el estudiantado que contempla y unifica las clasificaciones de diversos autores (Perkins, 1995; Edwards, 1993; Davini, 2008; Anijovich & González, 2011; Muñoz & Rizzi, 2018).

Como se observó en los resultados, en las consignas propuestas durante los años 2013 al 2023 sobresalen actividades que requieren la reproducción de la información extraída del texto o de las exposiciones del equipo docente. Esto indicaría que se promueven aprendizajes de baja intensidad (Davini, 2008), que se encuentran en una primera fase en la progresión de la construcción de conocimientos: son "aprendizajes basados en la memoria o la ejercitación simple sin que medie la reflexión sobre lo que se aprende" (p. 41). En este tipo de consigna solo basta con ubicar la respuesta y transcribirla. Durante todos los períodos se observan, además de actividades de reproducción de contenidos, consignas de actividades de comprensión, que representan la segunda categoría. En este caso, las consignas se orientan a un nivel de mayor complejidad o de aprendizaje de intensidad media, relativa a la construcción de significados y al desarrollo de habilidades cognitivas para aplicarlos (Davini, 2008). Estas actividades involucran rellenar cuadros, completar estructuras moleculares, realizar esquemas, indicar si las afirmaciones son verdaderas o falsas, justificando la elección. Así, el alumnado deberá tener la capacidad de deducir, inferir, relacionar y detectar inconsistencias entre opciones, es decir, se trata de consignas de actividades que tienen un mayor requerimiento intelectual en su desempeño. Estas actividades de comprensión implican a los ingresantes un esfuerzo cognitivo mayor, ya que deben entender el tema para lograr resolver las consignas. En la tercera categoría se ubican las preguntas abiertas que dejan libertad a la elaboración/opinión y a la decisión acerca de la extensión de las respuestas, tal lo propuesto por Carey & Flower (1989), permiten argumentar o reflexionar sobre un determinado tema. En su formulación, este tipo de consigna puede intentar promover actividades reflexivas tendientes al aprendizaje significativo y profundo (Riestra, 2004).

En este sentido, Molina & Padilla (2018) plantean que la argumentación en consignas de elaboración/opinión constituyen una herramienta didáctica para aprender contenidos y desarrollar el pensamiento crítico. Por su parte, Soliveres et al. (2014) analizan que la construcción de significados constituye una habilidad clave en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que implica el uso de una serie de estrategias que permitan interactuar activamente con el objeto de conocimiento y con otros sujetos. Desde esta perspectiva, resulta esencial el diseño de actividades que favorezcan la reelaboración de la información de un texto a partir de los conocimientos obtenidos significativamente a través de la lectura comprensiva.

En esta misma línea, Muñoz & Rizzi (2018) consideran que las modalidades didácticas de las consignas pueden repensarse ya no solo como texto instructivo de qué hacer, sino más bien como una invitación a aprender los nuevos conocimientos que se brindan en las asignaturas. En este sentido, se refieren a la imagen potente sobre el lugar que el equipo docente ocupa como mediador en la transmisión del conocimiento y la relación con los saberes que promovemos, motivando, de esta manera, la autonomía y la reflexión del estudiantado.

Transformar las consignas hacia demandas cognitivas de mayor complejidad y contextualización constituye una línea de intervención pedagógica que podría contribuir a favorecer procesos de comprensión, apropiación significativa y autonomía en el aprendizaje, cuya incidencia sobre la permanencia estudiantil requeriría ser estudiada específicamente.

Conclusiones

El presente trabajo permitió poner en evidencia que muchas de las actividades se mantienen sin variaciones de un año a otro. No se incluyen, por ejemplo, materiales y recursos digitales de calidad disponibles en la web, tampoco otros lenguajes y narrativas como pueden ser documentales, entrevistas, historietas, films, textos literarios, que contribuirían a la comprensión, contextualización o problematización del tema.

Entre las consignas que figuran en las guías predominan actividades que se enfocan en que el estudiantado busque en el texto teórico, identifique el o los párrafos que tratan sobre el tema en cuestión y con el solo hecho

de transcribir la información, la actividad queda resuelta. El aporte más exigente del estudiante, su esfuerzo e iniciativa se ven puestos en juego en muy pocas ocasiones donde se requiere conocer su opinión, resolver problemas o la búsqueda e indagación de contenidos que no figuran en el texto de la guía. Los hallazgos muestran una marcada estabilidad diacrónica en la estructura y tipología de las consignas propuestas, lo que da cuenta de una escasa variación en la oferta de actividades de aprendizaje a lo largo de las cohortes analizadas. Solo en los dos últimos años se introdujeron modificaciones, aun cuando se conservaron los textos originales de algunas consignas pertenecientes a guías anteriores.

Sumado a todo lo anterior, cabe mencionar un condicionante a nivel institucional: el escaso tiempo de concreción del curso, un mes, que impide la puesta a prueba de nuevas y desafiantes actividades, en su lugar, se elige lo ya conocido y probado por años. Por ello, transformar las consignas hacia demandas cognitivas de mayor complejidad y contexto se posiciona como una mediación pedagógica clave para favorecer la apropiación significativa del conocimiento y potenciar las condiciones de permanencia de los ingresantes en la educación superior. En este sentido, como docentes del MIB resulta fundamental redoblar esfuerzos en la revisión y problematización de los materiales didácticos.

La coincidencia temporal entre la renovación de los equipos docentes y la modificación del perfil de las consignas plantea la necesidad de profundizar, en futuras investigaciones, datos sobre la deserción y sobre la formación pedagógica y experiencia en diferentes niveles educativos de los docentes implicados en el ingreso. Esto se debe a que la bibliografía sobre el ingreso universitario coincide en que las dificultades de adaptación académica e inserción en la cultura institucional constituyen factores críticos en el desgranamiento estudiantil inicial.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. Propuesta Educativa, 26(1), 1–6.

Anijovich, R., & Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula. Aique Grupo Editor.

Anijovich, R., & González, C. (2011). Consignas claras: El valor de la palabra escrita. En R. Anijovich & C. González (Eds.), Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos (pp. 91–109). Aique Grupo Editor.

Camelo González, M. J. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. Enunciación, 15(2), 58–67. https://doi.org/10.14483/22486798.3159

Cangiano, A., Daguerre, A., Jofré, M., Moglia, M., Ochoa, A. C., Salinas, A., Vásquez Gómez, M., & Videla, A. (2013). Módulo introductorio de biología: Guía de actividades. Universidad Nacional de San Luis.

Cangiano, A., Gallardo, L., Pedernera, T., Daguerre, A., Moglia, M., Rodríguez, M., Dávila, S., Morellato, L., Sánchez, S., Espeche, B., Núñez, B., Videla, A., & Ferraris, P. (2016). Módulo introductorio de biología: Guía de actividades. Universidad Nacional de San Luis.

Cangiano, A., Daguerre, A., Dávila, S., Isaguirre, A., Jofré, M., Moglia, M., Ortiz, C., Salinas, E., Sánchez, S., Videla, A., & Zabala, S. (2019). Módulo introductorio de biología: Guía de actividades. Universidad Nacional de San Luis.

Carey, L. J., & Flower, L. (1989). Foundations for creativity in the writing process. En J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), Handbook of creativity (pp. 275–290). Plenum Press.

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores. Santillana.

Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós.

Edwards, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana de Educación, (27). https://doi.org/10.17227/01203916.5304

Gil, M. A., Salinas, A., & Perrota, L. M. (2022). Biología: Módulo de ingreso. Nueva Editorial Universitaria.

López Levi, L. (2020). Lugar. En A. Benedetti (Dir.), Palabras clave para el estudio de las fronteras (p. 430). TeseoPress.

Molina, M. E., & Padilla, C. (2018). Escribir y argumentar académicamente en biología: ¿Qué proponen hacer las consignas de los docentes? Lenguaje, 46(2), 362–385. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6587

Moreno, J. E., & Chiecher, A. C. (2019). Abandono en carreras de Ingeniería: Un estudio de los aspectos académicos, sociodemográficos, laborales y vitales. Cuadernos de Investigación Educativa, 10(2), 73–90. https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2908

Muñoz, S. L., & Rizzi, G. I. (2018). Consignas escolares y aprendizajes: ¿Problemas de comprensión o naturalización de una práctica? Novedades Educativas, (331), 59–63.

Parrino, M. C. (2010, 8–10 de diciembre). Deserción en el primer año universitario: Dificultades y logros [Ponencia]. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.

Perkins, D. (1995). Escuela inteligente. Gedisa.

Perkins, D. (2010). Aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación. Paidós.

Pierella, M. P. (2015). El ingreso a la universidad pública en la Argentina. En S. Lago Martínez & N. H. Correa (Coords.), Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI (pp. 167–176). Teseo.

Pierella, M. P. (2023). Zonas de frontera en el ingreso a la universidad: Apuntes para pensar la articulación entre la escuela media y el nivel superior. En G. Biber, C. De Pauw, V. Di Pasquale, & V. Pascualini (Eds.), La educación superior como derecho: Sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas (pp. 75–85). Nueva Editorial Universitaria.

Pino Villalobos, C., & Díaz Levicoy, D. (2013). Análisis de las actividades propuestas en dos textos escolares de primer año medio para la enseñanza de la célula. Revista Electrónica Diálogos Educativos, 13, 18–30.

Ramallo, M., & Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las universidades en la Argentina. Universidad de Belgrano.

Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Génova.

Silvestri, A. (1995). Discurso instruccional. Universidad de Buenos Aires.

Soliveres, M. A., Maturano, C., & Quiroga, D. (2014, octubre). ¿Qué actividades proponen los docentes de Ciencias Naturales para guiar la lectura de textos disciplinares? [Ponencia]. Congreso Nacional Subsede Cátedra UNESCO UNR, San Juan, Argentina.

Terenzio, C. V., & Tomellini, M. (2020). El ingreso a la universidad: Espacio de co-construcción y desafío de acompañamiento integral [Ponencia]. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/106215/Documento_completo.pdf

Vásquez Rodríguez, F. (2010). Estrategias de enseñanza: Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Kimpres.

Fecha de recepción: 04-03-2026

Fecha de aceptación: 15-09-2026

RAES
Revista Argentina de Educación Superior

Dossier temático

Trayectorias estudiantiles universitarias y democratización de la educación superior

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Presentación del Dossier

Trayectorias estudiantiles universitarias y democratización de la educación superior.

Por Pablo Daniel GARCÍA[1]

La democratización de la educación superior constituye un proceso abierto, atravesado por tensiones entre la ampliación de las oportunidades de acceso y la persistencia de desigualdades en las posibilidades de transitar y culminar los estudios. La incorporación de sectores históricamente excluidos y la diversificación de las experiencias, condiciones de vida y expectativas de las y los estudiantes interpelan a las universidades en sus formas de enseñar y acompañar las trayectorias cada vez más heterogéneas. En este escenario, adquiere especial relevancia la pregunta por las condiciones que permiten convertir el acceso en una experiencia educativa significativa y sostenida en el tiempo.

Los inicios de la vida universitaria (García y Sotelo, 2025) constituyen un ámbito privilegiado para abordar estas cuestiones. Su temporalidad se extiende hacia las experiencias previas, las representaciones familiares y los horizontes de posibilidad construidos en distintos territorios, y se proyecta sobre los procesos de aprendizaje, participación y pertenencia que se desarrollan durante la formación. Comenzar una carrera supone familiarizarse con prácticas académicas, construir vínculos, reorganizar tiempos y responsabilidades y elaborar sentidos acerca del proyecto educativo elegido. Estos procesos adquieren formas diversas según las trayectorias biográficas, los recursos disponibles y las condiciones institucionales de recepción. El oficio de estudiante universitario (Coulón, 2005) se construye siempre en la relación que se teje entre trayectorias biográficas, recursos y condiciones institucionales específicas.

Aquí aparece una categoría valiosa: “acompañar”. Frigerio (2007) en su texto “Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas” desarrolla la idea de acompañar como una práctica que trasciende la mera asistencia. Acompañar implica una relación activa y dialógica, donde el acompañante no se coloca en una posición de superioridad, sino que se implica en un vínculo de respeto y co-construcción con el otro. Acompañar, en este sentido, no es imponer direcciones o soluciones, sino estar presente de manera significativa, ofreciendo un marco que permita al otro habitar su propio camino y tomar decisiones autónomas. Desde esta perspectiva, el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en la universidad compromete decisiones políticas, pedagógicas y organizacionales. Su análisis requiere examinar tanto los dispositivos específicos de orientación y apoyo como las propuestas de enseñanza, los regímenes de evaluación, la organización curricular y las condiciones materiales de estudio, entre otras cuestiones. La articulación entre estas dimensiones permite problematizar las interpretaciones que atribuyen las dificultades académicas exclusivamente a las características individuales del estudiantado y situar la responsabilidad institucional en el centro del debate.

Este dossier reúne seis investigaciones desarrolladas en universidades públicas de Argentina y Uruguay que, desde diferentes perspectivas teóricas y estrategias metodológicas, contribuyen a comprender esas relaciones. La diversidad de contextos y escalas de análisis permite poner en diálogo las experiencias estudiantiles con las

[1] Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / pgarcia@untref.edu.ar / https://orcid.org/0000-0002-8572-7684

políticas y prácticas institucionales. En conjunto, los trabajos recuperan las voces de quienes transitan la universidad y reconstruyen formas posibles de acompañamiento.

Un detalle importante y que vale la pena mencionar: este dossier fue organizado ex post (es decir, a partir de los artículos recibidos por la revista RAES y no a partir de una convocatoria previa). Esta particularidad resulta bien interesante para dar cuenta que la cuestión de democratización de la universidad y el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles resultan temas vigentes en la agenda de investigación universitaria contemporánea.

En primer lugar, se presenta el artículo escrito por Lucrecia Agustina Sotelo, titulado "Representaciones sociales sobre la educación superior en territorios periféricos: anclaje simbólico, espacio social y mediación biográfica en los inicios universitarios santacruceños". Este artículo propone ampliar la mirada hacia los inicios universitarios mediante el análisis de las representaciones sociales sobre la educación superior construidas por estudiantes de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Su argumento central sostiene que la vinculación con la universidad comienza antes de la inscripción administrativa, en un proceso de elaboración de expectativas, imágenes y sentidos sedimentados en las trayectorias familiares, las experiencias biográficas y las características del territorio. Mediante un enfoque cualitativo e interpretativo, el diseño metodológico del estudio combina un sondeo con preguntas abiertas, análisis documental, entrevistas a actores institucionales, entrevistas biográfico-narrativas a estudiantes y grupos de discusión. Los resultados identifican cuatro dimensiones de las representaciones sobre la universidad: el deseo familiar instituyente, la accesibilidad bimodal de la institución, las restricciones geográficas de las elecciones formativas y la universidad como apertura simbólica del territorio. El análisis muestra que las expectativas familiares pueden constituir tanto un sostén como una fuente de presión, mientras que la mediación tecnológica amplía las posibilidades de acceso, aunque introduce dificultades vinculadas con la conectividad y las condiciones de participación. Podría arriesgarse que el aporte de este trabajo reside en incorporar sistemáticamente la dimensión simbólico-territorial al estudio de las trayectorias. Sus conclusiones interpelan las políticas de inclusión que presuponen un perfil homogéneo de ingresante y destacan la necesidad de reconstruir los sentidos que la universidad adquiere en cada contexto.

En segundo lugar, se presenta el texto de Gustavo Carnelli, Luis Lorenzo y Luisa Vecino, que se titula "'Hacerse' estudiante de la universidad: capitales y soportes presentes en el inicio de los estudios". Este artículo en particular analiza la construcción del oficio de estudiante durante los primeros tramos de las carreras de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Situado en el contexto de expansión y diversificación de la matrícula universitaria argentina, indaga cómo quienes ingresan afrontan los requerimientos académicos y qué recursos movilizan para sostener sus trayectorias. La investigación considera las transformaciones institucionales asociadas con la revisión del mecanismo de acceso y la implementación, desde 2019, de una nueva propuesta de acompañamiento. El abordaje metodológico es cualitativo y se apoya en entrevistas semiestructuradas realizadas durante 2023 y 2024 a estudiantes que cursaban su tercer o cuarto semestre. Los hallazgos que se presentan muestran que la construcción de la condición estudiantil se organiza alrededor de una tríada integrada por el tiempo, el espacio y el capital escolar familiar. Las familias aparecen como soportes económicos y afectivos que favorecen la continuidad, aunque sus expectativas también pueden generar presiones sobre el desempeño. A su vez, contar con personas cercanas que conocen la vida universitaria facilita la comprensión de procedimientos y prácticas que suelen resultar desconocidos para quienes constituyen la primera generación universitaria. El artículo permite comprender que "hacerse" estudiante constituye un proceso gradual, heterogéneo y sostenido por recursos de distinta naturaleza. Su contribución a este dossier radica en mostrar cómo los dispositivos institucionales se entrelazan con las condiciones cotidianas de vida, ofreciendo elementos para revisar las formas de acompañamiento y fortalecer la responsabilidad universitaria en la construcción de trayectorias posibles.

A continuación se presenta el artículo titulado "Las políticas de acompañamiento a los inicios de la vida universitaria: un análisis de las estrategias institucionales en la Universidad Nacional de La Pampa (2022-2025), elaborado por Patricia Leonor Farias y Milca Magalí Avezou. Este artículo examina las políticas y estrategias desarrolladas por las unidades académicas de dicha universidad para recibir y acompañar al estudiantado en los

inicios de la vida universitaria. Presenta resultados parciales de una investigación en curso y aborda un problema relevante para las instituciones: las relaciones entre las formas de interpretar las dificultades del ingreso y los alcances de las intervenciones implementadas. Su perspectiva desplaza la atención hacia las condiciones pedagógicas, curriculares y organizacionales que configuran las experiencias estudiantiles. La investigación adopta un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso instrumental y múltiple, orientado a comparar las respuestas de distintas unidades académicas dentro de una misma universidad. Como herramienta interpretativa, el artículo recupera las distintas modalidades (generaciones) de políticas de acompañamiento, entendidas como orientaciones que pueden coexistir. Los resultados muestran una producción institucional amplia y heterogénea, que incluye ambientación, alfabetización académica, fortalecimiento de saberes disciplinares, tutorías, construcción de vínculos, seguimiento y revinculación. En el mapeo realizado, se identifican como predominantes las estrategias de primera generación, generalmente complementarias al currículum y dirigidas al estudiantado. Junto con ellas, emergen intervenciones de segunda generación que incorporan la enseñanza, la evaluación, los planes de estudio y la organización académica como dimensiones sobre las cuales actuar. El hallazgo central de este trabajo es la identificación de un desacople parcial entre la complejidad con que se problematizan los inicios universitarios y el alcance predominantemente estudiantil de las respuestas. Aunque se reconocen múltiples condiciones institucionales que afectan las trayectorias, buena parte de las acciones continúa concentrándose en preparar a quienes ingresan para responder a las exigencias existentes.

En cuarto lugar, se presenta el artículo titulado “Trayectorias estudiantiles y políticas de acompañamiento en el tramo inicial: un estudio de caso en una universidad pública Argentina” de Florencia Spinelli. Este artículo analiza las estrategias de acompañamiento del tramo inicial implementadas en la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, en el marco del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles. Su punto de partida es que la democratización universitaria requiere complementar la ampliación del acceso con transformaciones institucionales que sostengan la permanencia y la progresión académica. Desde esta perspectiva, examina las relaciones entre las intervenciones pedagógicas y la evolución de indicadores en asignaturas consideradas estratégicas de tres unidades académicas. Los resultados muestran mejoras en la aprobación de cursada en la mayoría de los casos, aunque estas no se trasladan automáticamente a la acreditación final. Las diferencias entre asignaturas permiten reconocer obstáculos específicos: dificultades para aprobar los exámenes finales o para presentarse a rendir después de regularizar. Asimismo, el contraste sugiere que las intervenciones que involucran una reestructuración didáctico-curricular podrían favorecer mejoras más amplias que aquellas concentradas en aspectos organizacionales o apoyos complementarios. Esta interpretación se presenta como una hipótesis. La contribución del trabajo al dossier consiste en vincular la producción de información institucional con la revisión de la enseñanza y las decisiones de gestión. Sus conclusiones destacan el valor estratégico de los equipos docentes del primer año y la necesidad de examinar conjuntamente las condiciones de cursada y las instancias de acreditación. En el conjunto del dossier, aporta evidencia sobre las posibilidades y los límites del acompañamiento, y refuerza la importancia de construir propuestas flexibles, sensibles a la heterogeneidad estudiantil y orientadas a sostener trayectorias reales.

En quinto lugar, se ubica el texto de Cecilia Ortmann titulado “El sentido de pertenencia en la experiencia educativa universitaria”. Este artículo analiza la construcción del sentido de pertenencia en la experiencia educativa de estudiantes de Ingeniería en Materiales del Instituto de Tecnología Profesor Jorge A. Sabato, dependiente de la Universidad Nacional de San Martín y la Comisión Nacional de Energía Atómica. A lo largo del texto se indaga cómo determinadas condiciones de la propuesta formativa contribuyen a que el estudiantado se reconozca como parte de una comunidad académica. En particular, considera dos características: la dedicación exclusiva, sostenida mediante una beca completa de estudio, y el emplazamiento institucional en el Centro Atómico Constituyentes. La investigación adopta un diseño exploratorio descriptivo que combina una encuesta censal a estudiantes con entrevistas en profundidad a actores institucionales seleccionados intencionalmente. A partir de las percepciones de estudiantes y docentes, reconstruye los significados atribuidos a la cursada, las relaciones interpersonales, el espacio de formación y las expectativas profesionales. Los resultados presentados

reconocen tres dimensiones del sentido de pertenencia: la dimensión vincular, la dimensión identitaria y la dimensión disciplinar. Su contribución al dossier consiste en mostrar cómo el sentido de pertenencia se construye en condiciones institucionales concretas. El artículo ofrece elementos para pensar el acompañamiento desde la organización de la experiencia educativa y destaca la importancia de los vínculos, los recursos materiales y la participación disciplinar en el sostenimiento de las trayectorias.

Cierra el dossier el artículo escrito por Virginia Rubio Montaño, Carina Santiviago Ansuberro, José Passarini y Fabiana De León Nicaretta titulado "Permanencia en la Universidad de la República: trayectorias estudiantiles en contextos de democratización". El texto aborda la permanencia universitaria desde las percepciones y los significados construidos por estudiantes avanzados de la Universidad de la República, Uruguay. Centrado en las carreras de Médico Veterinario, Doctor en Odontología y Contador Público, propone comprender qué elementos reconocen quienes han sostenido sus estudios como relevantes para su continuidad. Esta mirada retrospectiva permite recuperar experiencias acumuladas y ampliar el análisis de la democratización hacia las condiciones que hacen posible transitar y culminar la formación. El estudio se inscribe en el paradigma interpretativo y desarrolla una metodología cualitativa con diseño fenomenológico. A través de los relatos estudiantiles, examina las relaciones entre decisiones vocacionales, proyectos personales, apoyos disponibles y formas de participación universitaria. Los resultados identifican cuatro dimensiones estrechamente vinculadas: la orientación vocacional, el proyecto de vida, los apoyos institucionales y personales, y la participación estudiantil. El hallazgo del texto consiste en mostrar que estas dimensiones se potencian mutuamente y adquieren distinto peso a lo largo de las trayectorias. Como cierre del dossier, el trabajo amplía la perspectiva regional y permite recuperar los vínculos entre acceso, acompañamiento, pertenencia y continuidad, subrayando que la democratización requiere sostener condiciones efectivas para desarrollar proyectos educativos y alcanzar la graduación.

A partir de una lectura transversal a estas investigaciones podría arriesgarse que un hilo conductor que atraviesa estas contribuciones es la garantía del derecho a la universidad (Rinesi, 2022): ¿Cómo construir condiciones universitarias capaces de reconocer y sostener la heterogeneidad de las trayectorias estudiantiles? Las investigaciones ofrecen respuestas situadas y muestran que la democratización de la universidad se construye cotidianamente en la relación entre sujetos, instituciones y territorios. Su lectura conjunta invita a profundizar el diálogo entre investigación, enseñanza y gestión, así como a revisar los supuestos con los que se definen los problemas y se diseñan las intervenciones. Con ese horizonte, el dossier busca aportar al debate sobre las transformaciones necesarias para que la ampliación del acceso se acompañe de oportunidades efectivas de participación, aprendizaje, permanencia y graduación.

La convergencia de estas preocupaciones en investigaciones producidas en diferentes contextos, y reunidas en este dossier, expresa la relevancia de un campo de estudio que continúa ampliando sus preguntas. Confío en que este dossier contribuya a vincular la producción de conocimiento con decisiones políticas, pedagógicas y de gestión que hagan efectivo el derecho a la educación superior. Acompañar las trayectorias estudiantiles constituye una dimensión sustantiva del compromiso de la universidad pública con la democratización del conocimiento y con la construcción de sociedades menos desiguales.

Referencias bibliográficas

Coulon, A. (2005). Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Anthropos.

Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017). Trabajar en instituciones: los oficios del lazo. Noveduc.

García, P.D. y Sotelo, L. A. (2025). El campo de los inicios de la vida universitaria en Argentina: Aportes para su consolidación conceptual y su abordaje metodológico en red. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, *[S. l.]*, v. 10, p. 1–10, 2025. https://doi.org/10.5212/retepe.v.10.25343.011

Rinesi, E. (2022). El derecho a la Educación Superior. *Anales de la Educación Común*, 3(1-2), 72-79.

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Representaciones sociales sobre la educación superior en territorios periféricos: anclaje simbólico, espacio social y mediación biográfica en los inicios universitarios santacruceños.

Social Representations of Higher Education in Peripheral Territories: Symbolic Anchoring, Social Space, and Biographical Mediation in the Beginnings of University Life in Santa Cruz, Argentina.

Por Lucrecia Agustina SOTELO[1]

Sotelo, L. A. (2026). Representaciones sociales sobre la educación superior en territorios periféricos: anclaje simbólico, espacio social y mediación biográfica en los inicios universitarios santacruceños. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 180-192.

Resumen

Este artículo analiza las representaciones sociales sobre la educación superior que construyen estudiantes universitarios del espacio social santacruceño, en diálogo con el campo de los inicios universitarios. Articula la teoría del espacio social y los campos de Bourdieu, la teoría de las representaciones sociales de Moscovici y los aportes de ese campo para argumentar que el ingreso a la universidad pública en territorios periféricos no se inicia con la matriculación administrativa, sino con un anclaje simbólico previo, sedimentado en la trayectoria social y biográfica del sujeto. El estudio, cualitativo e interpretativo, se desarrolló entre 2024 y 2025 con estudiantes de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y combinó sondeo de opinión, entrevistas en profundidad y grupos de discusión en un dispositivo de tres niveles: fenomenológico, objetivante y praxeológico. Se identifican cuatro dimensiones de las representaciones sobre la universidad: el deseo familiar instituyente, la accesibilidad bimodal de la institución, la limitación geográfica de las elecciones formativas y la universidad como apertura simbólica del territorio. Se concluye que incorporar la dimensión simbólico-territorial amplía el campo de los inicios universitarios y que las políticas de inclusión requieren reconstruir las representaciones vigentes en cada territorio, en lugar de suponer un sujeto ingresante idealizado.

Palabras Clave representaciones sociales / inicios a la vida universitaria / espacio social / territorios periféricos / educación superior

[1] Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina / lsotelo@uaco.unpa.edu.ar / https://orcid.org/0000-0003-0602-5199

Abstract

This article analyzes the social representations of higher education constructed by university students residing in the social space of Santa Cruz (Argentina), in dialogue with the field of beginnings of university life. It draws on Bourdieu's theory of social space and fields, Moscovici's theory of social representations, and contributions from that field to argue that entry into public university in peripheral territories does not begin with administrative enrollment but with a prior symbolic anchoring, sedimented in each subject's social and biographical trajectory. The qualitative, interpretive study was conducted between 2024 and 2025 with students at the National University of Southern Patagonia and combined an opinion survey, in-depth interviews, and discussion groups within a three-level analytical framework: phenomenological, objectifying, and praxeological. Four dimensions of representations of the university are identified: the instituting family desire, the bimodal accessibility of the institution, the geographical limitation of educational choices, and the university as a symbolic opening of the territory. The article concludes that incorporating the symbolic-territorial dimension expands the field of university beginnings and that inclusion policies need to reconstruct the representations in force in each territory, rather than assume an idealized incoming student.

Key words social representations / beginnings of university life / social space / peripheral territories / higher education

Introducción

El campo emergente de los inicios a la vida universitaria (Sotelo, 2024, 2025a, 2025b) ha propuesto, en los últimos años, una expansión analítica significativa respecto de las miradas tradicionales sobre el ingreso a la educación superior. Frente a la concepción administrativa que reduce la primera vinculación universitaria al acto formal de matriculación, esta perspectiva propone concebir los inicios como un proceso multidimensional, temporalmente extendido y atravesado por múltiples desigualdades, en el que se negocian identidades, se aprende un oficio estudiantil y se construye —o no— la afiliación a la cultura académica (Coulon, 1997, 2017).

Esta perspectiva, en diálogo con desarrollos previos sobre acceso, persistencia y transición (Pierella, 2014; Tinto, 2017; Vercellino y Pogré, 2023), ha producido aportes sustantivos para comprender qué ocurre cuando los sujetos atraviesan el umbral institucional de la universidad. Sin embargo, el campo presenta un punto ciego que el presente trabajo se propone tematizar: la dimensión simbólico-territorial que precede a ese cruce de umbral, anclada en la biografía social del sujeto y en la trama del espacio donde habita. En territorios periféricos del sistema universitario argentino, iniciar la universidad no empieza con la inscripción, ni siquiera con el cursado del taller de ingreso: empieza mucho antes, en la sedimentación —individual y colectiva— de las representaciones sociales sobre qué es la universidad, qué se va a hacer allí y qué clase de sujeto se llega a ser cuando se la atraviesa.

Las representaciones sociales (Moscovici, 1961/1979) operan como matrices de sentido común mediante las cuales los grupos hacen inteligible su mundo y orientan sus prácticas. En tanto productos de la interacción simbólica entre sujetos situados en un espacio social específico (Bourdieu, 1990, 1994/1997), no son ni reflejos pasivos ni fabricaciones individuales: son producciones colectivas que sedimentan en los cuerpos y los discursos como esquemas de percepción, acción y elección. Cuando tienen por objeto la educación superior, funcionan como condición de posibilidad de la afiliación: configuran el horizonte de aspiraciones, dibujan los límites de lo elegible y anticipan los modos legítimos de habitar la institución.

Este artículo argumenta que el campo de los inicios a la vida universitaria requiere incorporar sistemáticamente esta dimensión simbólico-territorial para producir diagnósticos completos. Sostiene que, en territorios periféricos —caracterizados por dispersión geográfica, baja densidad institucional, mercados laborales segmentados y trayectorias migratorias intergeneracionales—, las representaciones sociales sobre la universidad presentan rasgos cualitativamente específicos que las políticas universitarias homogéneas tienden a invisibilizar. Propone, además, como contribución teórico-metodológica, un dispositivo de análisis articulado en tres niveles —fenomenológico, objetivante y praxeológico— que permite asir las dimensiones simbólicas en su anclaje territorial concreto.

El argumento se desarrolla sobre la base empírica de una investigación cualitativa de corte interpretativo realizada entre 2024 y 2025 en la provincia de Santa Cruz, con estudiantes universitarios residentes en distintas localidades del espacio social santacruceño que cursan en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). El corpus articula sondeo de opinión, entrevistas en profundidad y grupos de discusión con estudiantes provenientes de las cuatro unidades académicas de la institución, y se complementa con análisis documental sobre la conformación histórica del campo educativo provincial y con entrevistas a personas clave del ámbito institucional.

El artículo se organiza en siete apartados. El primero presenta el marco teórico, que articula los aportes del campo de los inicios universitarios con la teoría del espacio social, los campos y las representaciones sociales. El segundo formula la propuesta conceptual central: las representaciones sociales como dimensión simbólica de los inicios universitarios. El tercero expone el diseño metodológico de tres niveles. El cuarto reconstruye, a partir del trabajo de campo, la estructura objetiva del campo educativo santacruceño. El quinto sistematiza las cuatro dimensiones que configuran las representaciones sobre la educación superior identificadas en el corpus. El sexto discute las contribuciones al campo de los inicios universitarios y las implicaciones para la política universitaria en territorios periféricos. El séptimo presenta las conclusiones y las líneas de indagación que el estudio abre.

Los inicios universitarios y la dimensión simbólico-territorial: un marco articulado

Los inicios a la vida universitaria como campo de estudio en construcción

Desde este campo de estudio en construcción (Sotelo, 2024, 2025a, 2025b), iniciar la universidad implica habitar una zona de pasaje entre el nivel secundario y el superior, atravesar una transición subjetiva que reconfigura identidades y temporalidades (Vercellino y Pogré, 2023), aprender un oficio estudiantil (Coulon, 1997, 2017) y apropiarse de los códigos académicos disciplinares (Carlino, 2005; Natale y Stagnaro, 2016). Para quienes se constituyen como estudiantes de primera generación universitaria, este proceso reviste una especial fragilidad (Ezcurra, 2011, 2019; Tinto, 2017).

El campo ha producido en los últimos años desarrollos analíticos sustantivos. La distinción que Di Piero (2025) propone entre desigualdad social y desigualdad educativa permite diferenciar lo que los sujetos portan desde sus territorios de origen de lo que la institución universitaria produce, gestiona u omite activamente. En desarrollos previos de la autora se avanzó en un modelo de tres instancias que expande esta distinción al introducir la mediación biográfica docente como variable interviniente, con autonomía relativa, entre la desigualdad social estructural y la desigualdad educativa producida institucionalmente. Esos desarrollos han iluminado el modo en que las trayectorias estudiantiles dependen, en territorios periféricos, no solo de los reglamentos institucionales, sino también del conjunto de mediaciones simbólicas y biográficas que cada sujeto despliega para sostener su afiliación.

Estos avances, sin embargo, dejan un área menos explorada. El campo ha trabajado con precisión qué ocurre cuando los sujetos cruzan el umbral institucional —cómo se enseña, cómo se acompaña, cómo se aprende el oficio estudiantil—, pero ha tematizado menos sistemáticamente qué representaciones simbólicas sobre la universidad portan las personas antes de cruzar ese umbral, y cómo esas representaciones, sedimentadas en sus biografías y en el espacio social donde habitan, configuran el horizonte de lo elegible, lo deseable y lo posible. Esa es la dimensión que aquí se propone teorizar.

El espacio social y los campos: la sedimentación territorial del sentido

Pensar los inicios universitarios desde una perspectiva simbólico-territorial exige movilizar la teoría bourdieusiana del espacio social y los campos. Para Bourdieu (1990, 1994/1997), el espacio social es la trama relacional de posiciones que ocupan los sujetos y los grupos en función de los volúmenes y las estructuras de capitales —económico, cultural, social, simbólico— de los que disponen. Cada espacio social está atravesado por campos relativamente autónomos —el educativo, el cultural, el productivo— que operan como subuniversos de prácticas con sus propias reglas, sus propios capitales y sus propias luchas por la imposición de los principios legítimos de visión y división.

El campo educativo santacruceño, como se mostrará en el apartado cuarto, presenta una configuración histórica específica: emergió tardíamente respecto del campo educativo nacional, está marcado por una dispersión territorial extrema, articula presencialidad y educación a distancia desde la fundación de su universidad y atiende a una población de origen migrante intergeneracional, con propiedades particulares de capital cultural, económico y social. Esta configuración no es accidental ni anecdótica: produce, en los sujetos que la habitan, esquemas de percepción y elección sobre la universidad cualitativamente distintos de los que se producen en territorios densamente institucionalizados.

La articulación entre espacio social y representaciones sociales se vuelve aquí decisiva. Como Bourdieu (1990) advirtió en su crítica al subjetivismo, las representaciones no son producciones autónomas de la conciencia individual: son resultado del encuentro entre las disposiciones incorporadas (habitus) y las posiciones objetivas que los sujetos ocupan en el espacio social. Pensar las representaciones sociales sobre la universidad sin pensar el espacio social en el que se producen es una operación analíticamente incompleta; pensar el espacio social sin pensar las representaciones es una operación políticamente estéril.

Las representaciones sociales: matrices de sentido común

La teoría de las representaciones sociales, formulada por Moscovici (1961/1979) y desarrollada posteriormente por Jodelet (1984/1986) y Abric (1994/2001), entre otros, proporciona el segundo eje teórico de este trabajo. Para Moscovici, las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas que cumplen una doble función: por un lado, establecen un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo material y social; por otro, posibilitan la comunicación entre los miembros de una comunidad al proporcionarles un código común para nombrar y clasificar sus experiencias. Las representaciones, en este sentido, son simultáneamente cognición, comunicación y práctica.

Dos procesos son centrales en la teoría moscoviciana: la objetivación y el anclaje. La objetivación designa la operación mediante la cual las nociones abstractas se transforman en imágenes concretas, materializadas en figuras, ejemplos o símbolos compartidos. El anclaje designa el proceso por el cual una representación nueva se inserta en un sistema preexistente de significados y encuentra un lugar en el orden simbólico ya disponible. La universidad, como objeto de representación, se objetiva en imágenes específicas —el cibereducativo, el aula, la oficina— y se ancla en sistemas previos de sentido —la tradición familiar, la experiencia de las personas mayores, los relatos comunitarios—. Estos procesos no son universales: presentan rasgos territorialmente específicos que es necesario reconstruir empíricamente.

La articulación entre Bourdieu y Moscovici, lejos de ser forzada, se apoya en la complementariedad de ambos marcos: donde Bourdieu provee el armado estructural —espacio social, campos, posiciones, capitales—, Moscovici provee el dispositivo simbólico —procesos de objetivación y anclaje, dimensiones de las representaciones, dinámicas comunicativas—. La integración permite analizar las representaciones sociales sobre la universidad sin reducirlas a producciones individuales de conciencia ni a meros reflejos automáticos de la estructura social, sino como mediaciones simbólicas activamente producidas por sujetos situados, que operan dentro de los márgenes que su posición objetiva les habilita.

Las representaciones sociales como dimensión simbólica de los inicios universitarios

Sobre la base teórica precedente, este artículo formula una contribución conceptual al campo de los inicios a la vida universitaria: la incorporación sistemática de la dimensión simbólico-territorial como condición de posibilidad de la afiliación institucional. La propuesta puede enunciarse en términos analíticos precisos: los inicios universitarios no comienzan con el ingreso administrativo a la institución, sino con un proceso previo de anclaje simbólico, mediante el cual el sujeto incorpora —desde su biografía y desde el espacio social donde habita— las representaciones que orientan su relación con la universidad. Ese anclaje opera como precondición: configura el horizonte de aspiraciones, delimita lo elegible y anticipa los modos legítimos de afiliación.

Esta propuesta dialoga con los aportes recientes del campo. La distinción de Di Piero (2025) identifica dos instancias —lo que el sujeto porta desde su territorio de origen y lo que la institución produce u omite—, a las que el modelo de tres instancias antes mencionado sumó la mediación biográfica docente, con autonomía relativa. La presente investigación añade una dimensión adicional, anterior y constitutiva: las representaciones sociales sobre la universidad como anclaje simbólico previo, que opera incluso antes de que el sujeto sea recibido por la institución y de que el equipo docente despliegue su mediación biográfica. El esquema resultante puede formularse así: el espacio social produce representaciones sociales sobre la universidad, que el sujeto incorpora en su trayectoria biográfica; con esas representaciones, cruza el umbral institucional; allí encuentra una institución con su *policy capacity* (capacidad institucional para diseñar e implementar políticas) específica y una mediación biográfica docente situada; el resultado de esa articulación es la trayectoria estudiantil efectiva.

La consecuencia analítica es directa. Si el campo de los inicios universitarios pretende producir diagnósticos completos sobre las condiciones de posibilidad de la afiliación en territorios periféricos, debe incorporar la dimensión simbólico-territorial como objeto sistemático de investigación. No se trata de un complemento

culturalista a un análisis sociológico estructural, ni de un suplemento subjetivo a un análisis de políticas públicas: se trata de una dimensión constitutiva sin la cual el análisis del ingreso, la persistencia y la afiliación queda truncado.

La propuesta tiene también una consecuencia política. Las políticas universitarias de inclusión que se diseñan sin atender a las representaciones sociales sobre la universidad efectivamente vigentes en el espacio social que la institución pretende incluir corren el riesgo de operar sobre un sujeto idealizado, cuyas aspiraciones, deseos y horizontes son los que la institución imagina, no los que los sujetos efectivamente portan. La distancia entre el sujeto-imaginado-por-la-política y el sujeto-real-del-territorio es una de las posibles fuentes silenciosas de las desafiliaciones tempranas. Reconstruir empíricamente las representaciones sociales vigentes es, en este sentido, condición necesaria para diseñar políticas universitarias situadas y sostenibles.

Diseño metodológico: tres niveles articulados

La investigación que sustenta este artículo se inscribe en una perspectiva cualitativa de corte interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). Se desarrolló entre 2024 y 2025, con trabajo de campo en cuatro localidades de la provincia de Santa Cruz, que corresponden a las cuatro unidades académicas de la UNPA: Caleta Olivia, Río Gallegos, San Julián y Río Turbio. La selección territorial responde a la lógica del estudio del espacio social en su totalidad: dado que el argumento sostiene que las representaciones sociales sobre la universidad son territorialmente específicas, el corpus debía cubrir el rango completo del espacio social provincial.

El abordaje metodológico se sostiene en un dispositivo de tres niveles articulados, construido a partir del diálogo entre Galindo Cáceres (2011), Bourdieu (1990) e Ibáñez (1979/2003). El nivel fenomenológico releva la dimensión vivida de la representación: cómo aparece la universidad en el sentido común de los sujetos, qué imágenes la objetivan, qué relatos la encarnan. El nivel objetivante reconstruye la estructura objetiva del campo educativo santacruceño y las posiciones que los sujetos ocupan en él, e identifica las clases y subclases que lo componen y las propiedades que las definen. El nivel praxeológico articula los dos anteriores: pone en relación las representaciones simbólicas con las posiciones objetivas e identifica cómo las dimensiones de las representaciones sobre la universidad se anclan en las trayectorias sociales efectivas de los sujetos.

Cada nivel se operacionalizó con técnicas específicas. El nivel fenomenológico se trabajó mediante un sondeo de opinión aplicado a 200 estudiantes de las cuatro unidades académicas, de carreras de los campos de las ciencias sociales y humanas y de las ciencias exactas y aplicadas. El instrumento se organizó en cuatro ejes —representaciones sobre la universidad, motivaciones para el ingreso, expectativas formativas y experiencias previas— y estuvo compuesto por preguntas abiertas, que se aplicaron de manera presencial en grupos de alrededor de 50 estudiantes por unidad académica (con variaciones de entre 30 y 60 participantes según el grupo).

El nivel objetivante se construyó mediante análisis documental sobre la conformación histórica del campo educativo provincial —documentos institucionales, normativa, registros estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) y de la propia UNPA, fuentes hemerográficas y producciones académicas locales— y mediante entrevistas a quince personas clave del ámbito institucional (autoridades, docentes con trayectoria fundacional y responsables de áreas de bienestar estudiantil).

El nivel praxeológico se trabajó mediante quince entrevistas biográfico-narrativas en profundidad a estudiantes, cuya selección respondió a un muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967) hasta alcanzar la saturación. La guía de entrevista se estructuró en dimensiones presentadas mediante preguntas abiertas, que permitieron el desarrollo del relato de cada persona entrevistada. Las entrevistas se realizaron de manera presencial y se complementaron con dos grupos de discusión —uno en Caleta Olivia y otro en Río Gallegos—, que permitieron observar la producción colectiva del sentido (Ibáñez, 1979/2003).

Todos los instrumentos fueron aplicados de manera presencial por la investigadora, con formación doctoral y de maestría en ciencias sociales.

La codificación articuló categorías teóricas predefinidas con categorías emergentes del corpus en una lógica abductiva. En cuanto a las consideraciones éticas, las personas participantes otorgaron su consentimiento informado por escrito antes de intervenir. Se resguardó el anonimato de las personas entrevistadas mediante un sistema de códigos compuestos por la técnica (E: entrevista), la unidad académica (CO, RG, SJ y RT) y un número ordinal; el género de quien enuncia se explicita al presentar cada testimonio. Los hallazgos preliminares se devolvieron a las comunidades académicas participantes mediante presentaciones *in situ*.

La triangulación entre los tres niveles permitió producir un análisis multiescalar capaz de sostener el argumento central del trabajo: que las representaciones sociales sobre la universidad son producciones simbólicas territorialmente específicas, sedimentadas en las trayectorias biográficas de los sujetos y en la estructura objetiva del campo educativo donde habitan.

La estructura objetiva del campo educativo santacruceño

La reconstrucción del nivel objetivante permite situar el espacio social donde se producen las representaciones que el artículo tematiza. La provincia de Santa Cruz presenta una configuración territorial específica: vasta extensión, baja densidad poblacional, distribución dispersa en cabeceras separadas por cientos de kilómetros, costos de vida elevados y dependencia productiva histórica de la extracción de hidrocarburos y minerales. Esta configuración produjo una historia migratoria intergeneracional intensa: la mayoría de quienes hoy habitan el espacio social santacruceño no nacieron allí o son hijas e hijos de migrantes recientes, provenientes principalmente de provincias del norte argentino y de países limítrofes.

El campo educativo santacruceño emergió tardíamente respecto del campo educativo nacional. La consolidación del sistema escolar primario y secundario se completó recién hacia la segunda mitad del siglo XX, en articulación con las dinámicas productivas extractivistas y con políticas estatales sectoriales. La educación superior, particularmente, presenta una historia breve: la UNPA fue creada en 1995, mucho después de las universidades más antiguas del sistema universitario argentino. Esta tardanza no es accidental: responde a la específica configuración del espacio social santacruceño, donde durante décadas la formación universitaria implicó necesariamente el desplazamiento hacia los grandes centros del país.

El análisis histórico-estructural permitió identificar cuatro períodos en la conformación del campo educativo provincial: la definición y consolidación de la escuela primaria (1880-1920), la expansión escolar articulada con la consolidación regional (1921-1965), la emergencia tardía de los estudios terciarios y universitarios (1966-1983) y la consolidación contemporánea, con la creación de la UNPA y su crecimiento sostenido (1984 al presente). Cada período produjo sedimentaciones específicas en las representaciones sobre la educación superior que las generaciones subsiguientes incorporaron como esquemas de percepción y elección.

Sobre esta base histórica, la estructura objetiva contemporánea del campo educativo santacruceño puede reconstruirse mediante un análisis de clases sociales y posiciones. Las clases identificadas en el campo son: la clase productiva, dividida en subclase terratenientes y subclase trabajadores; la clase de agentes públicos; la clase estudiantes, dividida en subclase hijas e hijos de trabajadores y subclase hijas e hijos de terratenientes; y la clase docentes, dividida en subclase residentes y subclase migrantes. Esta estructuración produce trayectorias diferenciadas: las hijas e hijos de la subclase terratenientes —portadores de un capital cultural y económico heredado significativo— tienden a no estudiar en la UNPA sino en universidades porteñas o cordobesas, donde el campo legitima su capital de clase. Las hijas e hijos de la subclase trabajadores —migrantes intergeneracionales, con capital cultural escolar predominantemente bajo, frecuentemente primera generación universitaria— constituyen el grueso de la matrícula de la UNPA.

Las propiedades que definen a la subclase estudiante de la UNPA, identificadas mediante el sondeo y profundizadas mediante las entrevistas, son las siguientes: condición predominante de migración intergeneracional, con residencia provisoria asociada a la dinámica productiva; procedencia familiar del norte argentino o de países

limítrofes; condición frecuente de primera generación universitaria; situación recurrente de no haber finalizado el secundario en tiempo y forma, con ingreso mediado por mecanismos como el artículo 7 de la Ley de Educación Superior o el plan FinEs; vivencia de la dispersión geográfica como elemento constitutivo de la experiencia educativa; y mediación tecnológica en el acceso a la formación. Estas propiedades configuran el sustrato material sobre el cual se producen las representaciones sociales que el apartado siguiente sistematiza.

Cuatro dimensiones de las representaciones sociales sobre la educación superior

El análisis del corpus —sondeo, entrevistas en profundidad y grupos de discusión— permite identificar cuatro dimensiones que configuran las representaciones sociales sobre la educación superior que producen las y los estudiantes residentes en el espacio social santacruceño. Estas dimensiones no son tipologías exhaustivas ni categorías cerradas: son ejes de sentido que atraviesan el corpus y que permiten dar cuenta del modo específico en que la universidad se objetiva y se ancla en este territorio. Los testimonios se identifican con el código de la persona entrevistada, según lo descripto en el apartado metodológico.

Dimensión 1: el deseo familiar instituyente

La primera dimensión condensa la representación de la universidad como horizonte siempre presente, anclado en el deseo familiar antes que en la trayectoria escolar individual. Una estudiante de Caleta Olivia formula la dimensión con precisión:

> Yo siempre quise estudiar. Mi familia nunca pensó que no iba a estudiar, se daba por hecho. (E-CO-3, estudiante Caleta Olivia)

El testimonio condensa la operación simbólica fundamental: la universidad aparece como obligación implícita, como deuda pendiente, como obviedad que no requiere justificación. El *siempre querer* opera como significante vacío que no remite a un porqué específico, sino a una sedimentación familiar previa al sujeto, depositada por madres, padres, tías, tíos, abuelas y abuelos que —desde su propia trayectoria migratoria, desde su propia historia con el sistema educativo— inscribieron en las nuevas generaciones el mandato de estudiar. La universidad, antes de ser elegida, fue esperada por otros.

Este anclaje familiar tiene una doble valencia. Por un lado, opera como sostén afectivo y motivacional de la persistencia frente a las dificultades concretas: cuando el cursado se vuelve difícil, cuando la conectividad falla, cuando los plazos se aprietan, la representación de la universidad como deuda pendiente con la familia funciona como combustible para no abandonar, en sintonía con la centralidad que Tinto (2017) otorga a la motivación de las y los estudiantes para persistir. Por otro lado, opera como fuente de tensiones específicas: el deseo familiar no se distribuye uniformemente entre las personas integrantes del grupo, no siempre coincide con la disposición efectiva del sujeto y puede generar una dinámica de cumplimiento de mandato más que de elección autónoma. Esa doble valencia dialoga con la noción de *inclusión excluyente* (Ezcurra, 2011): el mandato familiar abre la puerta de entrada, pero no garantiza por sí mismo las condiciones para permanecer. La política universitaria que pretenda fortalecer la afiliación en territorios periféricos no puede ignorar esta dimensión: opera, simultáneamente, como anclaje y como peso.

Dimensión 2: la accesibilidad bimodal de la institución

La segunda dimensión condensa la representación de la universidad como institución siempre disponible, mediada por la cultura bimodal que la UNPA desarrolló desde su fundación. Un estudiante de San Julián formula la dimensión:

> La UNPA está siempre. Solo hay que hacer click. Estudiás desde tu casa, desde el laburo, desde donde estés. Para nosotros que vivimos lejos de todo, eso es la diferencia entre estudiar y no estudiar. (E-SJ-2, estudiante San Julián)

El testimonio articula tres elementos analíticamente distinguibles. Primero, la representación de la universidad como permanentemente accesible, sin franja horaria ni geográfica restrictiva. Segundo, la incorporación de la mediación tecnológica como condición material habitual y no como excepción transitoria. Tercero, la conciencia explícita de que esta accesibilidad es la condición de posibilidad concreta de la formación universitaria en el territorio: no es una ventaja adicional, es la diferencia entre estudiar y no estudiar.

Esta accesibilidad, sin embargo, presenta una doble cara que el análisis no puede eludir. Cuando funciona, opera como elemento amortiguador de la dispersión territorial: permite que estudiantes en localidades aisladas, con responsabilidades laborales o de cuidado, accedan a la formación universitaria en condiciones que la presencialidad pura les vedaría. Cuando falla —porque la conectividad colapsa, porque el dispositivo se rompe, porque las competencias digitales son insuficientes— produce un distanciamiento específico: quien estudia no abandona, pero se aleja. La afiliación adquiere así una temporalidad propia, marcada por idas y vueltas, ausencias y retornos, que el cronograma institucional convencional no captura. La secuencia que Coulon (1997) propone para pensar la afiliación —tiempo de extrañamiento, de aprendizaje y de afiliación— aparece aquí atravesada por retornos y ausencias, lo que invita a concebirla menos como una progresión lineal que como un movimiento intermitente. Esta temporalidad es una marca distintiva de los inicios universitarios en territorios bimodales y demanda dispositivos pedagógicos sensibles a su lógica específica.

Dimensión 3: la limitación geográfica de las elecciones formativas

La tercera dimensión condensa la representación de la universidad como una de las pocas posibilidades disponibles, marcada por la dispersión territorial y por una oferta académica orientada a las dinámicas productivas regionales. Una estudiante de Río Gallegos articula la dimensión:

> La UNPA es la posibilidad que tengo. Si no estudiara acá, no estudiaría. No me puedo ir, no puedo pagarme un alquiler en Buenos Aires. Y la oferta es la que es: lo que hay para estudiar es lo que hay. (E-RG-5, estudiante Río Gallegos)

La dimensión articula dos restricciones simultáneas. La primera es la imposibilidad material de la migración formativa: los costos de trasladarse a las universidades nacionales del centro del país resultan inalcanzables para la mayoría de las familias de la subclase trabajadora santacruceña. La universidad local no es, en este sentido, una opción entre otras: es la única opción efectivamente disponible. La segunda es la limitación de la oferta académica institucional: dado que la UNPA orienta históricamente su oferta hacia carreras articuladas con las dinámicas productivas regionales —ingenierías, recursos naturales, formación docente, ciencias económicas—, las y los estudiantes con vocaciones disciplinares por fuera de ese arco encuentran una restricción adicional al elegir.

Esta dimensión interpela directamente las concepciones meritocráticas dominantes sobre la elección formativa. Las elecciones de carrera no son operaciones puras de vocación individual: son negociaciones situadas entre las disposiciones biográficas, las restricciones materiales y la oferta efectivamente disponible en el territorio, lo que es coherente con la perspectiva bourdieusiana según la cual las disposiciones incorporadas y las posiciones objetivas delimitan lo que resulta pensable y accesible para cada sujeto (Bourdieu, 1990). Reconocer la limitación geográfica como dimensión constitutiva de la representación universitaria en territorios periféricos es condición para producir políticas universitarias que efectivamente amplíen las posibilidades formativas, sea mediante la diversificación de la oferta institucional, sea mediante dispositivos de movilidad estudiantil que permitan transitar parcialmente otras instituciones del sistema.

Dimensión 4: la universidad como apertura simbólica del territorio

La cuarta dimensión condensa una representación menos esperable y analíticamente productiva: la universidad como dispositivo de apertura simbólica del territorio aislado. Una estudiante de Río Turbio formula la dimensión con precisión:

> La universidad te saca de la burbuja. Vivís acá donde no pasa nada, donde ves siempre las mismas caras, las mismas calles. La universidad te conecta con otra cosa. Aunque te quedes acá, conocés gente, leés cosas, pensás distinto. (E-RT-4, estudiante Río Turbio)

La dimensión opera en dos planos articulados. En el plano material, refiere a la posibilidad de movilidad efectiva entre unidades académicas, a los programas de intercambio y movilidad docente y estudiantil, a las visitas de docentes provenientes de otras instituciones y a las publicaciones que llegan al campus. En el plano simbólico, refiere a la operación más profunda de apertura cognitiva: la universidad como dispositivo que amplía el horizonte de lo pensable, que introduce categorías analíticas que reconfiguran la percepción del propio territorio y que conecta con otras realidades y otros saberes, en sintonía con la idea de que aprender en la universidad implica el ingreso a culturas discursivas y disciplinares nuevas (Carlino, 2005). Esta dimensión ofrece una lectura específica del valor de la universidad pública en territorios periféricos que excede sus funciones formativas convencionales.

Resulta significativo que esta dimensión coexista, en el mismo corpus, con las anteriores. La universidad es simultáneamente deuda familiar pendiente, accesibilidad bimodal pragmática, restricción geográfica forzosa y apertura simbólica del territorio. Estas dimensiones no son lógicamente coherentes entre sí: tensionan, se contradicen, se complementan. Esa multiplicidad es la marca distintiva de las representaciones sociales realmente existentes, entendidas como formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, orientadas a la práctica (Jodelet, 1984/1986): no son sistemas axiomáticos, sino tramas de sentido que articulan, en cada sujeto, fragmentos provenientes de su trayectoria social, su biografía individual y la estructura del campo donde se inscribe.

Discusión: contribuciones al campo de los inicios universitarios e implicaciones políticas

El análisis presentado permite formular cuatro contribuciones articuladas al campo de los inicios a la vida universitaria. La primera es la incorporación sistemática de la dimensión simbólico-territorial al armado conceptual del campo. Las cuatro dimensiones identificadas muestran que la afiliación se prepara, y se tensiona, mucho antes del cruce del umbral institucional: en el anclaje simbólico previo, sedimentado en la trayectoria social y biográfica del sujeto, que opera como condición de posibilidad de la afiliación.

La segunda contribución es metodológica: el dispositivo de tres niveles articulados —fenomenológico, objetivante y praxeológico— ofrece una herramienta replicable para investigar las dimensiones simbólico-territoriales en otros territorios del sistema universitario argentino y latinoamericano. Cada nivel cumple una función analítica específica y los tres operan de manera articulada, lo que permite evitar tanto el subjetivismo culturalista como el objetivismo estructuralista. La combinación de técnicas —sondeo, análisis documental, entrevistas biográfico-narrativas y grupos de discusión— produce un dispositivo sólido para abordar empíricamente la dimensión simbólica de los inicios universitarios.

La tercera contribución es teórica: el modelo articulado de Bourdieu y Moscovici, aplicado a las representaciones sobre la educación superior, produce un análisis que excede tanto las miradas estructuralistas duras como las representacionalistas autónomas. El espacio social santacruceño produce condiciones materiales y simbólicas específicas; las representaciones sociales sobre la universidad emergen como mediaciones simbólicas situadas en ese espacio; las trayectorias estudiantiles dependen de la articulación efectiva entre las representaciones, las posiciones objetivas y la institución. Este armado teórico es replicable en otros territorios y permite construir análisis comparativos que expandan el campo de los inicios universitarios hacia su dimensión simbólico-territorial.

La cuarta contribución dialoga con los desarrollos más recientes del campo. A la distinción de Di Piero (2025) entre desigualdad social y desigualdad educativa, ampliada por el modelo de tres instancias con la mediación biográfica docente, se suma aquí una instancia previa: las representaciones sociales como anclaje simbólico. El esquema resultante articula cuatro instancias: las representaciones que el espacio social produce y el sujeto incorpora; la institución con su *policy capacity*; la mediación biográfica docente situada; y la trayectoria estudiantil efectiva que

resulta de su articulación. Cada instancia tiene autonomía relativa y produce efectos específicos sobre los inicios universitarios; ninguna puede reducirse a las otras, y todas requieren ser tematizadas analíticamente para producir diagnósticos completos sobre la primera vinculación universitaria en territorios periféricos.

Las implicaciones para la política universitaria son directas. Primera: las políticas de inclusión deben diseñarse en diálogo con las representaciones sociales efectivamente vigentes en el territorio que pretenden incluir; diseñar dispositivos de ingreso, acompañamiento o tutoría sin reconstruir empíricamente esas dimensiones simbólicas implica operar a ciegas. Segunda: el reconocimiento del deseo familiar instituyente como dimensión central de la afiliación demanda articulaciones institucionales con las trayectorias intergeneracionales —espacios de encuentro con las familias, dispositivos de reconocimiento del recorrido migratorio, políticas de comunicación que dialoguen con los códigos comunitarios vigentes—. Tercera: la accesibilidad bimodal, lejos de ser una cuestión meramente tecnológica, es una dimensión estructurante de los inicios universitarios en territorios dispersos y demanda dispositivos pedagógicos sensibles a la temporalidad de idas y vueltas que produce la mediación tecnológica. Cuarta: la limitación geográfica de las elecciones formativas demanda políticas activas de ampliación de la oferta institucional y de movilidad estudiantil intersistémica que amplíen efectivamente las posibilidades de elección. Quinta: la representación de la universidad como apertura simbólica del territorio invita a redefinir el lugar institucional que la universidad pública ocupa en territorios periféricos, no como mera proveedora de credenciales, sino como dispositivo de transformación del horizonte cognitivo y simbólico de las comunidades donde se inserta.

Conclusiones

Este artículo se propuso analizar las representaciones sociales sobre la educación superior que construyen estudiantes residentes en el espacio social santacruceño y discutir sus implicaciones para el campo de los inicios a la vida universitaria. Las conclusiones pueden ordenarse en tres planos.

En el plano empírico, el estudio identificó cuatro dimensiones que configuran esas representaciones —el deseo familiar instituyente, la accesibilidad bimodal de la institución, la limitación geográfica de las elecciones formativas y la universidad como apertura simbólica del territorio— y mostró que coexisten en un mismo corpus, de manera tensa y a veces contradictoria. Esa coexistencia indica que las representaciones no forman un sistema homogéneo, sino una trama en la que se articulan la biografía, la posición social y la estructura del campo educativo.

En el plano teórico-metodológico, la articulación entre Bourdieu y Moscovici y el dispositivo de tres niveles permitieron sostener que los inicios universitarios no comienzan con la matriculación administrativa, sino con un anclaje simbólico previo, y que ese anclaje es territorialmente específico. Ambos aportes son replicables en otros territorios del sistema universitario.

En el plano político, las políticas de inclusión requieren reconstruir empíricamente las representaciones vigentes en cada territorio y atender, en particular, al mandato familiar, a la temporalidad intermitente de la afiliación en contextos bimodales, a las restricciones de la oferta formativa y al potencial de apertura simbólica de la universidad pública.

El estudio tiene límites que orientan futuras indagaciones. Se trata de un abordaje cualitativo situado en una única universidad y provincia, por lo que sus hallazgos no son generalizables, sino analíticamente transferibles a otros territorios. La validación del dispositivo de tres niveles en otras regiones del sistema universitario argentino —el Noroeste, el Litoral, Cuyo— permitiría identificar si las representaciones documentadas en Santa Cruz son específicas de este espacio social o comparten rasgos con otros territorios periféricos. La extensión del análisis a la subclase de hijas e hijos de terratenientes, que no estudian en la UNPA sino en universidades del centro del país, completaría el cuadro al iluminar trayectorias que el corpus aquí presentado no captura. Resultan promisorios, además, el abordaje sistemático de la dimensión generacional —cómo se transforman las representaciones entre generaciones de una misma familia—, el análisis de las diferencias de género en la distribución del deseo familiar y de las responsabilidades de cuidado, y el estudio longitudinal de cómo las representaciones se transforman durante

la trayectoria universitaria: no solo configuran el ingreso, sino que también se reconfiguran en la afiliación efectiva, y esa transformación simbólica es uno de los efectos específicos del paso por la universidad pública.

El campo de los inicios a la vida universitaria, comprendido como campo de estudio en construcción (Sotelo, 2024, 2025a, 2025b), gana densidad analítica al incorporar la dimensión simbólico-territorial que aquí se ha tematizado. Las representaciones sociales sobre la universidad no son un suplemento culturalista de un análisis sociológico estructural: son una dimensión constitutiva de la primera vinculación universitaria, especialmente en territorios donde la institución no está naturalizada en el paisaje social. Asumir esta dimensión como objeto sistemático de investigación es condición para producir, sobre los inicios universitarios en territorios periféricos, diagnósticos completos y políticas situadas.

Referencias bibliográficas

Abric, J.-C. (Coord.). (2001). Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán. (Obra original publicada en 1994).

Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción. Anagrama. (Obra original publicada en 1994).

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

Coulon, A. (1997). Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire. Presses Universitaires de France.

Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: A entrada na vida universitária. Educação e Pesquisa, 43(4), 1239–1250. https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954

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

Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior: Un desafío mundial. IEC-CONADU/UNGS.

Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: Una masificación que incluye y desiguala. En A. M. Ezcurra (Coord.), Derecho a la educación: Expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina (pp. 21–51). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Galindo Cáceres, L. J. (2011). Ingeniería en comunicación social y promoción cultural: Sobre cultura, cibercultura y redes sociales. Homo Sapiens.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine.

Ibáñez, J. (2003). Más allá de la sociología: El grupo de discusión, técnica y crítica. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1979).

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), Psicología social II (pp. 469–494). Paidós. (Obra original publicada en 1984).

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul. (Obra original publicada en 1961).

Natale, L., & Stagnaro, D. (Comps.). (2016). Alfabetización académica: Un camino hacia la inclusión en el nivel superior. Ediciones UNGS.

Pierella, M. P. (2014). La autoridad en la universidad: Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Paidós.

Sotelo, L. A. (2024). Los inicios a la vida universitaria: Un campo de estudio en construcción. Journal of the Academy, 11, 5–32. https://doi.org/10.47058/joa11.2

Sotelo, L. A. (2025a). Los inicios a la vida universitaria en Argentina: Hacia la construcción del campo de estudios. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 2(35), 233–243. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-442

Sotelo, L. A. (2025b). Sobre los ingresos, el acceso y el inicio a la universidad argentina: Un estudio a través del tiempo. Praxis Educativa, 29(3), 1–21. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290312

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19(3), 254–269.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

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

Fecha de recepción: 23-05-2025

Fecha de aceptación: 18-09-2026

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

“Hacerse” estudiante de la universidad: capitales y soportes presentes en el inicio de los estudios.

"Becoming" a University Student: Capitals and Supports at the Start of Higher Education.

Por Gustavo CARNELLI[1], Luis LORENZO[2] y Luisa VECINO[3]

Carnelli, G., Lorenzo, L. y Vecino, L. (2026). “Hacerse” estudiante de la universidad: capitales y soportes presentes en el inicio de los estudios. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 193-204.

Resumen

En un contexto de crecimiento sostenido de la matrícula en la educación superior, la transición con el nivel secundario, el ingreso y el tramo inicial de los estudios universitarios se ha vuelto un objeto de investigación importante para el campo de la educación. En Argentina este fenómeno conformó una masa estudiantil heterogénea que conlleva múltiples desafíos para las instituciones universitarias. La Universidad Nacional de General Sarmiento, objeto de nuestra indagación, ha tomado como un asunto primordial este tramo inicial. A partir de la ley 27 204, que postula el ingreso irrestricto al nivel superior, se revisó el mecanismo de acceso, lo que derivó en la creación de un programa específico que comenzó a implementarse a partir de 2019. En este contexto, y considerando el cambio en la modalidad de ingreso, nuestra investigación busca conocer las trayectorias estudiantiles en el tramo inicial de las carreras de la UNGS. Más precisamente, queremos comprender cómo el conjunto de ingresantes se adapta a los requerimientos académicos y cómo estas adecuaciones se despliegan en función de los dispositivos institucionales existentes, los capitales que portan al llegar a la vida universitaria y cómo se constituyen en soportes de ella. Para ello, realizamos entrevistas a ingresantes de entre 19 a 21 años en 2023 y 2024. Observamos que a partir de la tríada tiempo – espacio - capital escolar familiar comienzan a perfilar su ser estudiante universitario y desde ella despliegan sus primeras estrategias para sortear los requerimientos académicos propios del nivel superior.

Palabras Clave ingreso universitario / primer año / trayectorias estudiantiles / asignaturas iniciales / capital escolar familiar

[1] Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina / gcarnelli@campus.ungs.edu.ar /https://orcid.org/0000-0002-2542-0445
[2] Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina / llorenzo@campus.ungs.edu.ar / https://orcid.org/0009-0000-5897-472X
[3] Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina / lvecino@campus.ungs.edu.ar / https://orcid.org/0000-0002-1268-9285

Abstract

Against a backdrop of sustained enrollment growth in higher education, the transition from secondary school to higher education, admission, and the initial stage of university studies have become significant objects of research in the field of education. In Argentina, this phenomenon has shaped a heterogeneous student body, posing multiple challenges for higher education institutions. The Universidad Nacional de General Sarmiento, the focus of our inquiry, has prioritized this initial stage. Following the enactment of Law N° 27,204, which establishes unrestricted access to higher education, the admission mechanism was revised, leading to the creation of a specific program that began to be implemented in 2019. In this context, and considering the change in the admission modality, our research aims to understand student trajectories during the initial stage of undergraduate programs at UNGS. More precisely, we seek to understand how incoming students adapt to academic requirements, how these adaptations unfold in relation to existing institutional arrangements and the forms of capital they bring with them when entering university, and how these elements become sources of support throughout their university experience. To this end, we conducted interviews with incoming students aged 19 to 21 in 2023 and 2024. We found that, through the interplay of time, space, and family educational capital, students begin to shape their identities as university students and develop their first strategies for meeting the academic requirements of higher education.

Key words university admission / first year / student trajectories / initial courses / family school capital

Introducción y planteo de la problemática de estudio

El crecimiento de la matrícula en la educación superior se mantiene desde hace varias décadas a nivel mundial y esto también ocurre en la Argentina. Lo particular del caso argentino radica en la conjunción de una fuerte extensión de la oferta de gestión estatal en las últimas décadas, su gratuidad y la no selectividad en el ingreso, que se formalizó con la ley 27 204, de 2015. El proceso de masificación supuso una transformación de la morfología de la universidad pública, pasando de ser una institución de élite en la primera parte del siglo XX a una que incluyó, primero a gran parte de los sectores medios y, luego, en las dos primeras décadas del siglo XXI, a parte de los sectores populares (García de Fanelli y Botto, 2002 y Chiroleu, 2018). Entre el año 2010 y 2020 la tasa de ingreso a la educación universitaria creció un 43,6% (Ministerio de Educación de la Nación, 2021). Uno de los factores que explican este crecimiento es la creación de instituciones de cercanía, varias de ellas en el conurbano bonaerense: en 1988 había 27 universidades nacionales en todo el país, 47 en el año 2013 y en 2023, ese número llegó a 57. En el mismo contexto, la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el año 2006 (Ley 26 206), colaboró con el proceso de masificación de la educación superior, dado que la titulación en la educación media habilitó la continuidad de los estudios superiores y supuso la ampliación de los horizontes formativos y de las expectativas de movilidad social.

En este contexto, la transición a la educación superior, el ingreso y el tramo inicial de los estudios universitarios es objeto de investigación en el campo de la educación con cada vez mayor volumen e interés. Sobre esto, Suasnábar (2025) destaca que los inicios de la vida universitaria constituyen un campo específico de investigación e intervención que se encuentra en construcción y, a la vez, en claros avances. En Argentina, esto se manifiesta con particular énfasis, quizás porque se trata de uno de los muy pocos países que no posee exámenes de ingreso como instancia organizadora de los cupos en la universidad. En consecuencia, al no pasar por procesos selectivos de admisión previos[4], la población que inicia sus estudios en la universidad es heterogénea, tanto en términos etarios como de procedencia social y escolar y –en un alto porcentaje– es primera generación en la educación superior. Esta heterogeneidad estudiantil implica múltiples desafíos para las instituciones que antes, con poblaciones seleccionadas, no estaban presentes.

La Universidad Nacional de General Sarmiento, objeto de nuestra indagación, ha tomado como un asunto primordial este tramo inicial. Desde 1995 hasta 2018 el acceso se daba a través del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), un ciclo de carácter selectivo, acorde con la lógica de las universidades creadas en los años noventa, y que podía cursarse paralelamente al último año de la escolarización secundaria. Si bien la propuesta de este curso estuvo diseñada con la intención de favorecer el tránsito por el ciclo inicial, su aprobación era requisito para cursar las primeras asignaturas del plan de estudio.

A partir de la ley 27 204 que postula el ingreso irrestricto al nivel superior, la UNGS procedió a realizar una revisión del mecanismo de acceso, que derivó en la creación en el año 2018 del *Programa de Acceso y Acompañamiento a estudiantes de pregrado y grado*, que comenzó a implementarse a partir de 2019. Dentro de los cambios, se eliminó el curso de ingreso (CAU) y se modificaron todos los planes de estudios, incorporándose dos talleres iniciales: uno de Lectura y Escritura, común a todas las carreras y otro orientado según grandes campos de conocimientos (Ciencias Exactas, Sociales, Humanas y Experimentales). Además, las carreras con varias materias de matemática en sus primeros años sumaron un tercer taller, de Matemática. Actualmente todos estos espacios son semestrales y tienen 48 horas cada uno y su cursada está programada para el primer semestre, siendo las primeras asignaturas de las carreras, junto con la posibilidad de cursar una materia más que no posee correlatividades previas, que varía

[4] Vale señalar que existen varios casos de mecanismos selectivos en el sistema universitario estatal. No obstante, Argentina tiene la etiqueta de ingreso irrestricto desde hace décadas, muy posiblemente generada desde que la Universidad de Buenos Aires eliminó los exámenes de ingreso e implantó en 1985 el Ciclo Básico Común, constituido como primer año de las carreras. De esta manera, la mega-universidad del sistema (capta uno de cada cuatro estudiantes) pasó de los exámenes y la aplicación de cupos que regían durante la dictadura, a un régimen de acceso irrestricto.

según el campo disciplinar. Los talleres también se replican en el segundo semestre para favorecer la continuidad en los estudios de aquellos que no pudieron cursarla o aprobarla en el primer semestre y para quienes ingresan con la matriculación de mitad de año.

En este contexto, y considerando el cambio en la modalidad de ingreso desde 2019, nuestra investigación busca conocer las trayectorias estudiantiles en el tramo inicial de las carreras de la UNGS. Más precisamente, queremos comprender cómo se adaptan a los requerimientos académicos y cómo estas adecuaciones se despliegan en función de los dispositivos institucionales existentes, los capitales que portan al llegar a la vida universitaria y cómo se constituyen en soportes de ella. A tales efectos es importante recuperar algunos datos referidos perfil de la población que estudia en la UNGS:

> *El último censo de estudiantes, realizado en 2023, mostró que el 72% de la/os cursantes es menor a 30 años (el 16% tiene menos de 20 años, el 34% entre 20 y 24, el 21% entre 25 y 29); casi el 85% es primera generación de universitarios, siendo que el 44% de las madres y el 52% de los padres no completó los estudios secundarios. El 58% señaló estar trabajando, el 48% más de 35 horas semanales y el 22% más de 20 horas. El 24% señaló estar desocupado y el 15% es parte de la población económicamente inactiva. Alrededor de la mitad (el 52%) señaló que el/la jefa de su hogar era su madre o padre, el 28% indicó que era él/ella, el 10% su pareja, y el resto, otra persona. El perfil de estudiantes que el censo muestra da cuenta de estudiantes jóvenes, que en un alto porcentaje trabajan o buscan trabajo, que provienen de hogares con clima escolar bajo (categoría que aparece en el censo) y residen en la zona norte del conurbano bonaerense (el 89% de estudiantes)* (Carnelli *et al*., 2024).

Estos datos nos llevaron a indagar sobre los modos en que esta población en particular logra asirse de las herramientas necesarias para sostenerse en la universidad, lo que denominamos "hacerse estudiantes", asumiendo que las trayectorias estudiantiles se delinean en gran medida en el tramo inicial de la formación. Para adentrarnos más en el tema entrevistamos a estudiantes que, al momento, cursaban su segundo año en la UNGS y que ya habían cursado los talleres iniciales. Se realizaron dieciséis entrevistas, seleccionadas bajo el principio de que haya diversidad de trayectorias y edades. Así, en nuestra investigación nos interesó reconstruir cómo las/os estudiantes objeto de la indagación tramitan las instancias iniciales y ensayan formas de afrontar los requerimientos institucionales entendiendo que las formas que adquieren las estrategias estudiantiles difieren entre estudiantes, en función –como se señaló más arriba– de las trayectorias estudiantiles previas, el capital escolar familiar, el uso del tiempo y del espacio, entre otras dimensiones de análisis.

Antecedentes y marco teórico

La transición educativa, el ingreso al nivel superior y los inicios de la vida universitaria que conllevan a la necesidad de "hacerse" estudiante del nivel universitario es abordado por la investigación, con distintas aproximaciones y con particular interés en los últimos años. En el marco del proceso de masificación de la educación superior ya señalado, la inclusión en el nivel superior y el sostenimiento de las trayectorias en el mismo se constituye en un objeto de indagación desde mediados de los años sesenta. Se puede considerar inaugural el planteo de Bourdieu y Passeron (2003) y cómo el capital cultural heredado se presenta como condición para la plena inclusión en la dinámica académica e institucional y, por ende, en la posibilidad del sostenimiento como estudiante universitario. En las últimas décadas la idea de *inclusión excluyente* que plantea Ezcurra (2011) permitió complejizar la mirada sobre el proceso de inclusión-exclusión, analizando no sólo cómo juega el capital cultural en la inclusión en tanto estudiante universitario, sino comprender cómo esa inclusión se realiza de modo heterogéneo poniéndose en juego, también, otros capitales distribuidos desigualmente en la población, demostrándose que para hablar de inclusión no es suficiente con garantizar el ingreso a las instituciones. Algo que resulta clave en relación con esa cuestión es la brecha entre los requisitos académicos que proponen las instituciones y las experiencias previas de quienes inician sus estudios (Ezcurra, 2007). Entonces, ya no solo basta con hablar del capital cultural heredado, sino del capital

cultural incorporado (Bourdieu, 2011), que incluye la posibilidad de saber pensar (por ejemplo, entender textos) y saber aprender (por ejemplo, tomar apuntes o preparar exámenes). Este capital cultural favorece o limita el acceso a la vida universitaria y no se acumula familiarmente, sino a través de los circuitos de escolarización previos, y cómo en ellos se anticipó la transición a la educación superior también resulta una clave de análisis (Corica y Otero; 2017; Corica *et al*., 2023).

Para analizar las experiencias estudiantiles en el tramo inicial de los estudios universitarios, consideramos que es pertinente tomar como dimensiones de análisis la cuestión de las transiciones y las temporalidades, dos dimensiones que se encuentran imbricadas. Entendemos al tiempo como experiencia, como unidad de medición y como institución social reguladora (Vargas Cetina, 2007). El tiempo como organizador de las tareas, como disposición, el tiempo *entre actividades* y el tiempo *destinado a*. El análisis de la temporalidad estudiantil en los inicios de la vida universitaria permite ver los modos en que es ritmado el estudio en función de otras temporalidades -el tiempo de trabajo, el tiempo de ocio, el tiempo de cuidado y de realización de tareas domésticas, el tiempo de la movilidad espacial, etc.- que cruzan la vida de los sujetos y tensionan el tiempo de estudio, la lógica académica y sus demandas, así como las formas de responder a los requerimientos propios del nivel superior en un contexto particular (Fuentes y Vecino, 2022 y Vecino *et al*., 2025). En el acceso a la universidad, uno de los aspectos principales del saber aprender de la experiencia juvenil está ligado al tiempo dedicado al estudio (Falavigno, 2020). Las regulaciones temporales institucionales de la escuela secundaria generan un hábito de trabajo (Martinic y Villalta, 2015), pero los ritmos adquieren otra dimensión en la universidad y esto supone un proceso de negociación subjetiva sobre los usos del tiempo (Fuentes y Vecino, 2022). La noción de transiciones permite darle visibilidad a momentos clave del ciclo vital de los sujetos. Resulta de particular interés cuando se analizan sujetos jóvenes, considerando los momentos de *pasajes* –en nuestro caso– la transición entre la escuela secundaria y la educación superior- y, también, los *itinerarios* que se construyen en el tránsito de unas instituciones o instancias socializadoras a otras –escuela/universidad, escuela/trabajo, famila/universidad, familia/trabajo–, pudiendo analizar cuáles son los organizadores de dichos tránsitos en las experiencias del sujeto (Biggart *et al*., 2008; Leclerc-Olive, 2009). Diversas investigaciones se han ocupado de analizar las transiciones entre la escolarización secundaria y la educación superior, mostrando que no son lineales y que evidencian diferentes itinerarios con dispares resultados que se encuentran mediados por las posiciones sociales, las dinámicas institucionales, el capital escolar familiar, entre otros aspectos (Donini y Goristiaga, 2019; Nuñez *et al.*, 2022; Pogré y Vercellino, 2023; Di Piero y Massigoge, 2024).

En las sociedades actuales, donde el individuo posee más centralidad que la institución (Castel, 2004 y Dubet, 2006), la ilusión del sujeto que se autosostiene y/o es soberano de sí mismo obliga a pensar las trayectorias en una doble dimensión: existencial y social. En este marco, Martuccelli (2007) introduce la noción de *soporte* como una categoría analítica que permite entender la sociedad de los individuos y cómo, en ella, las condiciones sociales hacen a la experiencia subjetiva. Los soportes, como los entiende el autor, permiten a los individuos tener estabilidad y amortiguar dificultades y funcionar como sostén de nuevas experiencias; estos son de diferente índole: hay elementos materiales, simbólicos y aún afectivos. Los soportes, aunque en apariencia sean similares, no operan de la misma manera en los diferentes sujetos y, a su vez, no necesariamente estos los reconocen como tales. Algunos no son apreciados porque están legitimados socialmente y, por ende, sometidos a un proceso de naturalización, como pueden ser los aportes de la familia –económicos o afectivos–; mientras que otros son estigmatizantes y pueden vincularse con una descalificación moral –como las becas o sistemas de apoyos estatales–, y, en consecuencia, evidencian la no soberanía o el autosustento (ilusorio) del sujeto. En síntesis, los soportes son diversos y poseen diferentes grados de legitimidad; se distribuyen de modo diferente entre las personas y pueden ser activados de modo consciente o, también, pueden presentarse de modo inconsciente.

La experiencia universitaria, en el contexto de expansión y masificación en el que se despliega, no puede entenderse sin considerar cuáles son los soportes que la sostienen. En nuestra investigación partimos del supuesto de que las universidades de cercanía, ubicadas estratégicamente en el conurbano bonaerense y creadas con el mandato de la inclusión de sectores históricamente relegados de los estudios superiores, despliegan una serie de recursos

institucionales que buscan oficiar de soportes institucionales para sus ingresantes. Como mencionamos más arriba, nuestra investigación está radicada en la UNGS, una universidad nacional ubicada en el noroeste del conurbano bonaerense, más precisamente en el partido de Malvinas Argentinas. En los años noventa se crearon en el conurbano seis universidades nacionales, a las que sumaron otras ocho entre 2009 y 2015, además de las dos tradicionales, creadas en los setenta. La UNGS es una de las creadas en los años noventa y la problemática del inicio de la vida universitaria es objeto de estudio desde su creación hasta hoy y asunto principal de atención de la gestión académica. Diversas investigaciones analizaron el perfil estudiantil, las desigualdades que atraviesan sus experiencias, los obstáculos que deben superar y las dificultades académicas que se manifiestan en las primeras materias (Ezcurra, 2005; Gluz, 2011; Pogré *et al.*, 2018; Krichesky *et al.*, 2020). Nuestra investigación se inserta en este camino recorrido.vg

Metodología

Para abordar la problemática de estudio, seguimos una estrategia metodológica de tipo cualitativo, con un dispositivo metodológico de recolección de datos basado en entrevistas cara a cara semiestructuradas (Marradi *et al.*, 2007) a estudiantes que cursaban su tercer o cuarto semestre en la UNGS y que habían cursado los talleres iniciales[5]. Consideramos central comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de las personas entrevistadas (Mendizábal, 2006), asumiendo el tratamiento de la información que brindan en tanto informantes claves, ya que pueden dar cuenta del modo en que significan las situaciones que cruzan sus vidas (Guber, 2001).

La selección de estudiantes a entrevistar la realizamos a partir de los resultados de un cuestionario autoadministrado que pasamos por las aulas virtuales de las asignaturas ubicadas en el segundo año de las carreras. Conseguimos respuestas de unos 160 estudiantes y, a partir de lo respondido en el cuestionario seleccionamos estudiantes para entrevistar. Nos interesó garantizar variedad de representación en cuanto al género, a las carreras que cursan, a si trabajan o no, a la cantidad de asignaturas aprobadas y al nivel educativo de sus padres. Además, consideramos que su egreso de la escuela secundaria fuera reciente (hasta dos años antes de ingresar a la UNGS).

Para elaborar el guión de las entrevistas y organizar el análisis posterior, armamos una grilla organizada en cinco bloques. En el bloque 1 incluimos tres dimensiones: el conocimiento de la UNGS, el motivo de elección de la carrera y las actividades laborales; en el bloque 2 consideramos la organización y las estrategias de estudio, los tiempos y los espacios físicos de estudio y las decisiones tomadas sobre las cursadas; en el bloque 3 incluimos las expectativas con las que iniciaron la carrera y el aporte que les brindaron los talleres iniciales; en el bloque 4 relevamos la experiencia de estudio durante la pandemia y en el bloque 5 incluimos su reflexión sobre las demandas institucionales.

Realizamos un total de 16 entrevistas, desde el segundo semestre de 2023 hasta fines de 2024, que fueron realizadas por integrantes del equipo de investigación en el campus de la UNGS. Fueron 8 mujeres y 8 varones, que tenían al momento de la entrevista entre 19 y 21 años.

Resultados

Como señalamos en la introducción, nuestra indagación buscó comprender cómo las/os estudiantes ingresantes se adaptan a los requerimientos institucionales y qué soportes utilizan para sostenerse en la universidad, problematizando qué recursos se ponen en juego en la construcción cotidiana del quehacer estudiantil. De este

[5] Quienes tienen una cierta cantidad de asignaturas aprobadas en alguna carrera del nivel superior, resultan eximidos de cursar los talleres.

modo podemos reconstruir las formas que adquiere la transición a la educación superior y el itinerario para constituirse en estudiantes universitarios.

Al analizar las entrevistas realizadas encontramos que el *núcleo familiar directo* aparece como un soporte reconocible como tal. La educación superior es una expectativa familiar y no solo individual. Hicieron referencias directas a cómo las familias, dentro de sus restricciones económicas y condicionantes sociales, realizan apuestas para que prioricen los inicios de la vida universitaria frente a la realización de trabajos remunerados que aporte a la reproducción del núcleo familiar. En varios casos han manifestado que sus padres y madres los impulsan a continuar con sus estudios universitarios, pese a no haberlos realizado ellos, como el caso de una estudiante que manifestó que su madre, de estudios secundarios incompletos, le dijo: "Dejá de trabajar, no es tu responsabilidad". En otros casos, la familia sostiene económicamente los estudios, desde los inicios, como el de una estudiante que dijo: "Sentía la responsabilidad de que me fuera bien en todas las materias, porque no hacía otra cosa más que estudiar"; vale observar que esta particularidad facilita el estudio, pero también oficia de presión por la obtención de buenos resultados, por lo que este soporte adquiere un sentido ambivalente, ya que los malos resultados pueden derivar en una afectación que convierta un soporte visible –el lazo familiar– en un soporte vergonzante al no poder responder positivamente o en el tiempo esperado a la expectativa que se depositó en la proyección de un profesional universitario en la familia.

Vinculado con lo anterior, la incorporación al mundo del trabajo supone una tensión entre temporalidades que cada vez con menor frecuencia pueden articularse o acompasarse. En este marco, están quienes tienen la intención de trabajar –pero no la urgencia– que demoran esta decisión dado que observan la dificultad de combinar los tiempos de cursada con los del trabajo; suman a esto que los trabajos que se ofrecen suelen requerir dedicación full time, lo que casi imposibilita de compatibilizarlos.

La falta de recorrido en el nivel superior y en la experiencia universitaria en el acervo familiar –el escaso capital escolar familiar acumulado– fue mencionada como una dificultad para aprender el oficio de estudiante universitario y, por el contrario, quienes sí poseen referentes cercanos con recorrido en el nivel superior reconocen sus presencias como soportes afectivos y como recursos a usufructuar para la plena inclusión en la vida universitaria. En todos los casos que entrevistamos, las madres no realizaron estudios universitarios y algunas terminaron el nivel secundario en la adultez. Hubo estudiantes que señalaron que amigos y hermanos que estudian en la misma universidad o en otras, los ayudaron para comprender cómo afrontar las cuestiones administrativas por primera vez (matriculación, entrega de documentación, uso del SIU Guaraní y del Campus Virtual, etc.) y también académicas (sobre todo, vinculadas a estrategias de estudio). De este modo, el soporte del núcleo familiar directo se amplía incluyendo también a las amistades.

Otra dimensión analizada se vincula con el lugar que ocupa la propia experiencia en la escuela secundaria en las transiciones al nivel superior. Para quienes entrevistamos, la experiencia escolar previa no es visualizada como soporte para la incorporación a la universidad. No parece, según su propia perspectiva, haberles brindado herramientas y recursos que operen como capital escolar necesario para dar los primeros pasos en la universidad. Por ejemplo, un estudiante señala que "en el secundario no estudiaba mucho"; otro sostiene que "con lo que hacía en el colegio era suficiente para aprobar, pero ahora no", otro dice "lo superé sin esfuerzo alguno y eso ya no alcanza". Desde su percepción, los modos de hacer y de ser estudiante en la escuela secundaria distan de aquellos requeridos en la universidad. Señalan, en este sentido, que comenzaron los estudios universitarios sabiendo que era un nivel diferente al ya transitado y esperaban un grado de exigencia mayor al de la escuela, pero su desconocimiento de las formas del hacer y saber universitario no les permitió dimensionar en qué medida y con qué recursos enfrentar esas diferencias en las exigencias. Esto tuvo como efecto, en varios casos, realizar aproximaciones sucesivas a los requerimientos de cada materia y realizar una serie de *ensayos* de *prueba y error* para ajustar sus propios saberes y quehaceres a lo esperado y demandado en la universidad. A propósito, una estudiante señaló: "me costaron todas las materias, todo lo que me proponían, incluso los talleres, porque en el secundario no estudiaba mucho ni leía antes de las clases"; otro estudiante mencionó que "pensaba que era como

el secundario y podía con todo, pero no fue así"; otro dijo: "tuve que volver a aprender a estudiar, porque noté mucha diferencia entre el secundario y la universidad". Estas referencias muestran cómo la combinación de la falta de experiencia propia con el escaso capital escolar y familiar y el desconocimiento de los soportes institucionales interpelan las decisiones institucionales, en pos de subsanarlas.

En relación con los soportes institucionales destacamos a los *talleres iniciales*, los espacios curriculares creados tras la eliminación del curso de ingreso y que pretenden ocuparse de manera planificada de la transición a la universidad, entendiendo que los primeros pasos son centrales. Varias de las personas entrevistadas reconocieron que con los talleres obtuvieron herramientas conceptuales y vivenciales para captar las claves de pasaje entre niveles; entre ellas, cinco estudiantes dijeron: "los talleres son importantes, pues aportan herramientas que luego utilizamos en otras materias", "me aportó nociones sobre los tipos de lectura y cómo ser un estudiante universitario", "fue una novedad en cuanto a espacio, relación con profesores y pares, ambientes y temas", "me interesó por el trabajo en grupo, pues el formato taller me ayudó a la socialización e integración con los otros, cosa que no sucede con las materias disciplinares" y "me gustó mucho el aporte para ser estudiante universitario que dan los talleres". Así, los talleres iniciales no sólo se constituyen en soportes de la escritura y las conceptualizaciones propias de los campos disciplinares, sino también de los modos de vida universitaria, al "hacerse" estudiante del nivel superior y pasar de un vínculo heterónomo con sus docentes y con el saber en la escuela secundaria, a uno con altos niveles de autonomía y desregulación. Un estudiante utilizó la idea de *amortiguador* para referirse a los aportes que los talleres le brindaron para lograr la adaptación al modo de estudio universitario. Otro entrevistado dijo no notar el sentido de los talleres mientras los cursaba, pero luego, al hacer las materias posteriores, notó cómo podía abordar esos nuevos requerimientos gracias a las herramientas y experiencias brindadas en los talleres. Vale precisar que también encontramos algunos casos de estudiantes que no pudieron distinguir si las experiencias que relataron se dieron en los talleres iniciales o en las otras asignaturas que fueron cursando durante el primer año; esto permite afirmar que los inicios de la vida universitaria no pueden reducirse a un tiempo y espacio delimitado y que, a su vez, es vivenciado de manera heterogénea. En el caso de los talleres del campo de las ciencias exactas se observó que, mientras que en la escuela el foco estaba puesto en lo procedimental, en la universidad había que aprender a resolver problemas y dar justificaciones de lo hecho. Por último, podemos mencionar la visión de un estudiante, que combina la idea de amortiguador antes señalada con la obtención de herramientas específicas: "son un intermedio entre la escuela, donde no me enseñaron a leer textos difíciles y con poco esfuerzo se podía cumplir todo, y la universidad, que requiere mucho tiempo y dedicación a leer".

En cuanto a los soportes materiales que detectamos está el *espacio de estudio,* esto es, el lugar con el que se dispone, más allá de las aulas y las cursadas, para ocuparse y dedicarse a leer, resumir, estudiar, realizar ejercicios, trabajos prácticos, etc. Disponer de un ámbito donde poder realizar las tareas asignadas en las distintas asignaturas es tan crucial para poder avanzar en las cursadas como disponer de tiempo y de recursos intelectuales. Hubo estudiantes que reconocieron disponer de un espacio propio o de algún ambiente común para utilizar en diferentes tiempos (sobre todo cuando no es utilizado por el resto de la familia) para estudiar de manera cotidiana, pero también hubo casos en que la dinámica familiar no les permitía encontrar un espacio donde poder concentrarse para estudiar, dado que no había tiempos de uso exclusivo para el estudio, lo que propiciaba distraerse con facilidad. Si bien la universidad cuenta con diversos espacios de uso común, la biblioteca apareció con una alternativa, pero en algún caso; es decir, no parece que el campus de la UNGS se presente como una alternativa cuando no se cuenta con espacio propio en el hogar.

La temporalidad estudiantil es otra de las aristas de interés que señalamos más arriba. En las entrevistas encontramos una mayoría que estudia a demanda y que la dedicación necesaria la deciden en función de los requerimientos que hacen sus docentes respecto de textos, tareas, entregas de trabajos y evaluaciones. Esta estrategia, combinada con los soportes y capitales que hemos identificado, no necesariamente resulta suficiente para sostener el desempeño en las asignaturas y aprobarlas. Cabe señalar que existe una clara diferencia en los usos del tiempo entre quienes trabajan y quienes no trabajan en simultáneo con la cursada. Si bien, la organización del tiempo de estudio inicialmente es compleja en ambos casos, quienes trabajan dicen aprovechar el tiempo de

viaje para estudiar –que en ocasiones es de más de una hora–, por lo que entienden al tiempo de traslado como un tiempo-espacio valioso para avanzar, sobre todo, con las lecturas demandadas; si bien entienden que eso no es suficiente, es la estrategia que pueden sostener mientras la temporalidad laboral abarca más tiempo del deseado. Tanto en el caso de estudiantes que no trabajan (y tienen o no tienen espacio propio para estudiar) como en aquellos que trabajan y tienen que movilizarse entre trabajo y universidad un tiempo prolongado, los ajustes y reajustes temporales con respecto al estudio suelen realizarse a partir de la estrategia de *ensayo-error,* donde de manera consciente o inconsciente, visible o invisible, también juegan los soportes y capitales adquiridos.

Otro asunto que atraviesa las temporalidades es el de la decisión acerca de qué y cuántas materias cursar en cada semestre. Por un lado, hubo un amplio reconocimiento a la posibilidad de obtener información de la página web y de las redes sociales de la universidad sobre las cursadas y este circuito informacional es el utilizado en la elección de la universidad y la carrera, es decir, en los inicios. Por otro lado, a la hora de seleccionar las materias subrayan como elementos centrales para decidir la carga horaria de las materias y los días de cursada, con la intención de agrupar la cursada en la menor cantidad de días posibles, concurriendo mañana y tarde o tarde y noche. En estas decisiones se evidencia el interés por optimizar la organización del tiempo. Su uso estratégico también se presenta como un capital valioso y, en algunos casos, le demandan a la institución que posibilite y facilite ese uso (más comisiones, diferentes franjas horarias, etc.).

Retomando el tema del estudio, su organización -también vinculada con la cuestión del tiempo- es otro soporte destacado. En este sentido, la falta de concentración para el estudio, la tendencia a distraerse con facilidad fue recurrentemente señalado en las entrevistas. También se señaló que los exámenes son formas evaluativas novedosas, de las que poseen escasas referencias: “el parcial y los exámenes fueron una demanda nueva que requirió adaptarme”, dijo un estudiante, sobre las que fueron aprendiendo en aproximaciones sucesivas que en algunos casos lograron hacer ajustes necesarios durante la primera experiencia de cursada de una materia y en otros implicó el cursado de la misma más de una vez. La tendencia a la distracción y la falta de soportes experienciales juegan un rol central en el proceso de aprendizaje en la universidad y, estos aspectos, son reconocidos como carencias y barrera para la inclusión plena por los y las estudiantes de esta investigación. Aquí, en las referencias a las formas de abordar el estudio y la organización del tiempo, señalaron que la regulación del tiempo de estudio y la forma de hacerlo se ajusta a partir de ver qué hacen sus pares y potencialmente funciona y, también, al proceso ya antes mencionado de prueba y error. A falta de cierto capital cultural previo necesario para afrontar el estudio, se requiere tiempo y esfuerzo para adquirirlo en la propia práctica, entonces al tiempo destinado a estudiar las materias se le superpone otra temporalidad: la de aprehender los modos de hacer y de adquirir conocimiento académico en el nivel superior. La consecuencia observable para estos estudiantes es su dificultad para regularizar materias en el primer intento y, por ende, le imprime otro ritmo - que conlleva una temporalidad no lineal- a los primeros pasos en la universidad.

Conclusiones

Uno de los intereses de nuestra investigación fue conocer los aportes de los talleres iniciales para favorecer la adaptación a la vida universitaria. En nuestro eje de la indagación buscamos reconocer los soportes y capitales con que cuentan quienes dan sus primeros pasos en la vida universitaria en la UNGS y cómo la propuesta de los talleres parte de este reconocimiento, pues aporta a la consolidación de la propuesta del Programa de Acceso. En este sentido, en nuestra investigación queda en evidencia cómo *tiempo – espacio - capital escolar familiar* se configura como una tríada a partir de la que comienzan a perfilar su *ser estudiante universitario* y desde ella despliegan sus primeras estrategias para sortear los requerimientos académicos propios del nivel superior.

Entonces, podemos asumir en forma preliminar, que los talleres iniciales contribuyen a la adquisición de capitales culturales específicos, constituyendo un soporte institucional para la adaptación a la vida universitaria que, a veces,

es visible para las/os estudiantes y, otras, queda invisibilizado en una serie de prácticas institucionales que, en la mirada de quienes hemos entrevistado, es el conjunto del quehacer de la vida universitaria.

Respecto de las valoraciones y percepciones sobre los aportes de los talleres iniciales a sus trayectorias surgieron elementos que nos parecieron muy relevantes. Pudimos constatar la valoración positiva sobre la modalidad taller para el trabajo en las clases. El trabajo colaborativo con pares es puesto en valor y reconocido como una adquisición nueva, que facilita el tránsito inicial por la vida universitaria. De este modo, los talleres iniciales se presentan como una estrategia institucional eficaz, pero no suficiente, para suplir capital cultural y reforzar / reformular capital escolar poseído y brindar estrategias que acerquen prácticas de estudio, constituyéndose en soportes institucionales.

¿Por qué los talleres iniciales no aparecen, desde la óptica de quienes entrevistamos como condición suficiente? Porque, al indagar sobre cómo logran mantenerse y avanzar en la universidad quienes recién ingresan a los estudios superiores - y aquí los soportes y la cuestión temporal fueron los analizadores utilizados- quedó en evidencia que la organización del tiempo de estudio tiene como componente clave la lógica del ensayo-error y de imitación de estrategias o modelos desarrollados por los pares. Esta lógica ha quedado de manifiesto como estrategia privilegiada cuando no hay, en el núcleo familiar cercano o ampliado, cómo y con quién/es anticipar lógicas y planificar acciones. Estos resultados nos obligan, por un lado, a reconocer que las estrategias estudiantiles y sus resultados distan de las esperadas institucionalmente, pero también que las apropiaciones que se realizan de recursos, estrategias y modos de "hacerse" estudiantes, ofrecidos en las primeras instancias formativas, tienen un ritmo de apropiación que no necesariamente puede acotarse al primer semestre de cursada y que es dispar entre el estudiantado, según las trayectorias familiares previas, las redes y lazos que logran establecer al ingresar a la universidad y los soportes institucionales ofrecidos.

Por último, consideramos que es necesario, seguir indagando sobre cómo las decisiones que se toman, las estrategias que se desarrollan, los tiempos que se destinan al estudio y las múltiples combinaciones y negociaciones con otras temporalidades, las/os ingresantes se apropian de estrategias y recursos para sostenerse y avanzar en las carreras elegidas, considerando que no siempre se ponen en juego recursos y estrategias pertinentes para obtener resultados satisfactorios en el recorrido académico.

Referencias bibliográficas

Biggart, A., Furlong, A., & Cartmel, F. (2008). Biografías de elección y linealidad transicional: Nueva conceptualización de las transiciones de la juventud moderna. En R. Bendit, M. Hahn, & A. Miranda (Comps.), Los jóvenes y el futuro (pp. 49–71). Prometeo.

Bourdieu, P. (2011). Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2003). Los herederos: Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1964).

Carnelli, G., Lorenzo, L., & Vecino, L. (2024). Los inicios de la vida universitaria: Soportes y capitales en los primeros pasos en las trayectorias estudiantiles en el nivel [Ponencia]. IV Jornadas Democracia y Desigualdades, Universidad Nacional de José C. Paz, 12–13 de septiembre de 2024.

Castel, R. (2004). La inseguridad social: ¿Qué es estar protegido? Manantial.

Chiroleu, A. (2018). Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: Democratización y meritocracia. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Corica, A., & Otero, A. (2017). Después de estudiar, estudio… Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. Población y Sociedad, 24(2).

Corica, A., Polo Arnejo, R. E., & Merbhilaá, J. (2023). Los procesos de transición de la escuela secundaria a la universidad: Un estudio sobre las trayectorias formativas y los dispositivos de acompañamiento a jóvenes estudiantes en el AMBA. Anuario de Investigación USAL, (9).

Di Piero, E., & Massigoge, J. (2024). Trayectorias escolares desiguales: Procesos transicionales secundaria superior en clave interinstitucional en pandemia. Interacciones, 3(3). https://p3.usal.edu.ar/index.php/interacciones/article/view/6880

Donini, A., & Gorostiaga, J. (2019). Acceso y permanencia en universidades del conurbano: Logros y límites de las políticas institucionales. En A. Ezcurra (Coord.), Derecho a la educación: Expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina. UNTREF.

Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Gedisa.

Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Perfiles Educativos, 27(107), 118–133.

Ezcurra, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones educativas. Cuadernos de Pedagogía Universitaria, 2. Prorrectoría de Graduados.

Ezcurra, A. (2011). Igualdad en educación superior: Un desafío mundial. IEC-CONADU/UNGS.

Falavigno, C. N. (2020). Ser estudiante universitario en tiempos de pandemia: Sentidos y experiencias de ingresantes a la Facultad de Psicología (UNC) [Tesis de grado, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC. https://rdu.unc.edu.ar/

Fuentes, S., & Vecino, L. (2022). Estar en carrera: Temporalidades diversas en las trayectorias estudiantiles en la educación superior. En P. Núñez & S. Fuentes (Comps.), Estudiar y transitar la escuela secundaria y el nivel superior: Experiencia, decisiones pre y post pandemia. Homo Sapiens.

García de Fanelli, A., & Botto, M. (2002). El acceso a la universidad secundaria y superior en Argentina: ¿Un proceso de democratización o de exclusión de los sectores populares? En N. Gluz (Ed.), Admisión a la universidad y selectividad social: Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gluz, N. (Ed.). (s. f.). Admisión a la universidad y selectividad social: Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos". Universidad Nacional de General Sarmiento.

Guber, R. (2001). La etnografía: Método, campo y reflexividad. Grupo Editorial Norma.

Krichesky, G., Vernengo, A., & Janjetic, M. (2020). La tarea docente en los inicios de la vida universitaria. En P. Pogré, A. De Gatica, & G. Krichesky (Coords.), Los inicios de la vida universitaria II: Aportes de la investigación. Teseo.

Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos. Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, (8), 1–39.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Emecé.

Martinic, S., & Villalta, M. A. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. Perfiles Educativos, 37(147), 28–49. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47260

Martuccelli, D. (2007). Los soportes como herramienta de análisis. En D. Martuccelli, Cambio de rumbo: La sociedad a escala de los individuos (pp. 77–98). LOM Ediciones.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 65–104). Gedisa.

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). Anuario de estadísticas universitarias 2020. Secretaría de Políticas Universitarias. https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios

Núñez, P., Santos Sharpe, A., & Dallaglio, L. (2022). Decisiones en la incertidumbre: Elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina). En P. Núñez & S. Fuentes (Comps.), Estudiar y transitar la escuela secundaria y el nivel superior: Experiencia, decisiones pre y post pandemia. Homo Sapiens.

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

Pogré, P., De Gatica, A., & Krichesky, G. (Coords.). (2018). Los inicios de la vida universitaria I: Aportes de la investigación. Teseo.

Suasnábar, C. (2025). Los "inicios de la vida universitaria", un campo de investigación e intervención en construcción: La RIEVU como espacio académico de cruce entre desigualdades, políticas institucionales y experiencias estudiantiles. En M. Arroyo et al., Tejiendo puentes y saberes: La Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria. Universidad Nacional de Quilmes.

Vargas Cetina, G. (2007). Tiempo y poder: La antropología del tiempo. Nueva Antropología, 20(67), 41–64.

Vecino, L., Lorenzo, L., & Carnelli, G. (2025). La filiación institucional en las primeras materias: Entre el tiempo y los recursos disponibles. En Actas de las XIII Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba.

Fecha de recepción: 13-04-2026

Fecha de aceptación: 22-09-2026

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Las políticas de acompañamiento a los inicios de la vida universitaria: un análisis de las estrategias institucionales en la Universidad Nacional de La Pampa (2022-2025).

Policies Supporting the Early Stages of University Life: an Analysis of Institutional Strategies at the National University of La Pampa (2022–2025).

Por Patricia Leonor FARÍAS[1] y Milca Magali AVEZOU[2]

Farías, P.L. y Avezou, M. M. (2026). Las políticas de acompañamiento a los inicios de la vida universitaria: un análisis de las estrategias institucionales en la Universidad Nacional de La Pampa (2022-2025). *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 205-221.

Resumen

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación en curso sobre las condiciones institucionales que configuran las experiencias estudiantiles durante los inicios universitarios. Su objetivo es analizar las políticas y estrategias desarrolladas por las unidades académicas de la Universidad Nacional de La Pampa para recibir y acompañar al estudiantado ingresante durante el período 2022-2025. Se adoptó un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso instrumental y múltiple. Mediante el análisis de documentos institucionales y entrevistas semiestructuradas, se reconstruyeron los modos en que las unidades académicas problematizan el ingreso y las relaciones entre las dificultades identificadas y las intervenciones propuestas. Para su interpretación se recuperaron las categorías generacionales de las políticas de acompañamiento. Los resultados muestran una amplia y heterogénea producción institucional y el predominio de estrategias de primera generación, generalmente co-curriculares y dirigidas hacia el estudiantado. Estas coexisten con intervenciones emergentes de segunda generación que incorporan las prácticas de enseñanza, el currículum y la organización académica entre sus objetos de intervención. Se concluye que existe un desacople parcial entre la complejidad con la que se problematizan los inicios universitarios y el alcance predominantemente estudiantil de las respuestas. El desafío consiste en fortalecer la evaluación, articulación y revisión de las políticas existentes para distribuir institucionalmente la responsabilidad por el inicio y la permanencia estudiantil.

Palabras Clave educación superior / inicios universitarios / políticas de acompañamiento / condiciones institucionales / enseñanza universitaria / currículum universitario / permanencia estudiantil.

[1] Universidad Nacional de La Pampa, Argentina/ patricia.farias@unlpam.edu.ar / http://orcid.org/0009-0002-3951-3885
[2] Universidad Nacional de La Pampa, Argentina/ milca.avezou@agro.unlpam.edu.ar / http://orcid.org/0009-0009-3586-7599

Abstract

This article presents partial findings from an ongoing research project on the institutional conditions shaping student experiences during the transition to university life. It aims to analyze the policies and strategies developed by the academic units at the National University of La Pampa to welcome and support entering students during the 2022–2025 period. The study adopted a qualitative approach with an instrumental multiple-case study design. Through institutional document analysis and semi-structured interviews, it reconstructed how academic units frame the university entry process and examined the relationships between identified difficulties and proposed interventions. The findings were interpreted using generational framework categories of student support policies. Results reveal a broad and heterogeneous range of institutional initiatives, with a predominance of first-generation strategies that are generally co-curricular and student-focused. These coexist with emerging second-generation interventions that incorporate teaching practices, curriculum design, and academic organization into their scope of action. The study concludes that a partial mismatch exists between the complexity with which university entry is conceptualized and the predominantly student-focused scope of institutional responses. The main challenge lies in strengthening the evaluation, coordination, and revision of existing policies to foster a shared institutional responsibility for university entry and student persistence.

Key words higher education / university entry / student support policies / institutional conditions / university teaching / university curriculum / student persistence.

Planteamiento del problema

La bibliografía especializada en educación superior documenta que desde mediados del siglo XX en el contexto internacional, regional y nacional se observa un proceso de masificación de las instituciones universitarias (Araujo, 2017; Chiroleu, 2018; Santos Sharpe et al., 2022). Como señala Ezcurra (2022, 2024), esta dinámica de alcance internacional ha sido impulsada de manera particular en Argentina por las políticas de gratuidad y de ingreso irrestricto, normativas que promueven el acceso a las aulas universitarias de sectores sociales históricamente excluidos del nivel superior. Vercellino (2026) sostiene que Argentina se encuentra en una etapa de universalización de la cobertura de Educación Superior.

La ampliación del acceso no sólo produjo un incremento cuantitativo de la matrícula, sino también una creciente diversificación del estudiantado universitario. Lejos de constituir un colectivo homogéneo, quienes hoy ingresan a las universidades presentan trayectorias educativas, condiciones socioeconómicas, edades, responsabilidades familiares y laborales, así como capitales culturales significativamente diversos. Esta heterogeneidad ha contribuido a interpelar las concepciones tradicionales del ingreso y a desplazar progresivamente el foco de análisis desde las características individuales del estudiantado hacia las condiciones institucionales que posibilitan —o dificultan— su incorporación a la vida universitaria.

La Universidad Nacional de La Pampa refleja estas transformaciones. Además de la tendencia general de crecimiento de la matrícula que se observa en la Tabla 1 — especialmente profundizada en los últimos años— los informes institucionales sobre el perfil del estudiantado ingresante muestran una población caracterizada por trayectorias educativas diversas, estudiantes provenientes de distintas localidades de la provincia y de otras jurisdicciones, una importante presencia de primeras generaciones universitarias y una proporción significativa de estudiantes que combinan el estudio con actividades laborales o que requieren políticas de bienestar para sostener sus trayectorias. Este escenario expresa la creciente heterogeneidad del estudiantado y constituye una condición relevante para comprender el desarrollo de políticas institucionales orientadas a acompañar los procesos de ingreso.

Tabla 1: Evolución de la matrícula total y de estudiantes ingresantes en la UNLPam

	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Total	11.576	12.004	12.675	12.867	12.698	13.768	14.519	16.269
Ingreso	3.450	3.385	3.510	2.955	3.913	4.489	4.544	5.279

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a datos proporcionados por el Departamento de Estadística de la Secretaría Académica de la UNLPam.

En este contexto, la permanencia durante el primer año constituye uno de los principales desafíos institucionales. Mientras la matrícula de ingreso muestra una tendencia creciente, especialmente a partir de 2022, los indicadores de retención evidencian que aproximadamente la mitad de quienes ingresan logra sostener su trayectoria durante el primer año, situación que ha impulsado el desarrollo de múltiples políticas académicas destinadas a acompañar los procesos de afiliación universitaria.

Aunque la producción académica ha avanzado en el estudio de las concepciones sobre el ingreso universitario y ha permitido reconocer el desplazamiento desde perspectivas centradas en los déficits individuales hacia enfoques que consideran las condiciones institucionales en las que se desarrollan las experiencias estudiantiles (García, 2023; Correa, 2023; Vercellino, 2023, 2025, 2026) resulta relevante profundizar en el modo en que esas concepciones se

expresan en políticas y estrategias concretas. En particular, interesa analizar las correspondencias y tensiones entre las formas institucionales de problematizar los inicios de la vida universitaria y las acciones desplegadas para acompañarlos. El estudio situado y comparativo de las políticas desarrolladas por las distintas unidades académicas de una misma universidad permite reconocer la coexistencia de diferentes racionalidades y modos de organizar el ingreso.

En ese sentido, el artículo se propone analizar las políticas y estrategias institucionales destinadas a acompañar los inicios de la vida universitaria desarrolladas por las unidades académicas de la Universidad Nacional de La Pampa durante el período 2022-2025. Específicamente, se procura reconstruir los modos en que se problematiza el ingreso, reconocer las concepciones que orientan las intervenciones e identificar tendencias y configuraciones institucionales emergentes en la articulación entre esas concepciones y las estrategias implementadas.

Antecedentes y fundamentación teórica

La diversificación del estudiantado universitario, en un sistema educativo segmentado y atravesado por profundas desigualdades, ha contribuido a visibilizar los obstáculos que se producen en las transiciones educativas y, particularmente, durante los inicios de las carreras universitarias. Diversas investigaciones han analizado la relación entre la transición de la educación secundaria a la universidad (Di Piero, 2024; Vercellino y Pogré, 2023) las condiciones institucionales de recepción y las experiencias estudiantiles durante este período (García, 2023; Correa, 2023; Vercellino y García, 2025).

Mancovsky y Rocha (2019) proponen abordar la problemática del ingreso universitario mediante la categoría de "inicios universitarios". Dicho concepto constituye un constructo teórico, pedagógico y político que discute y amplía la noción administrativa de ingreso al extender su temporalidad más allá de los dispositivos institucionales de recepción y de los límites formales del primer año (Vercellino y Pogré, 2023). Esta ampliación permite reconocer, por un lado, que la incorporación a la vida universitaria constituye un proceso prolongado y, por otro, que adquiere características particulares de acuerdo con las experiencias y condiciones de quienes comienzan un proyecto vinculado con los estudios universitarios. Ampliar la temporalidad de lo que se conoce como "ingreso" posibilita complejizar el análisis y abordar las características de la experiencia estudiantil, los procesos de aprendizaje en relación con las propuestas pedagógicas de las materias de los primeros años para poder comprender las discontinuidades que se generan en las trayectorias estudiantiles. Los inicios universitarios constituyen instancias académicas críticas en las que se ponen en juego los recursos académicos y socioeconómicos de los/as estudiantes y su integración al sistema académico y social de las instituciones de educación superior (Adrogué y García de Fanelli, 2021; Vercellino y Pogré , 2023).

Asumir los inicios universitarios bajo esta perspectiva implica rastrear los modos en que las instituciones asumen la responsabilidad política de guiar el ingreso a una cultura discursiva y a una comunidad especializada, promoviendo la afiliación y la construcción del oficio de estudiante (Coulon, 2005).

Las políticas y estrategias institucionales no constituyen respuestas neutrales frente a las dificultades, sino que expresan determinados modos de definir y problematizar los inicios universitarios. Toda intervención supone una interpretación acerca de la naturaleza del problema, de los sujetos o dimensiones sobre los que se considera posible actuar y de las responsabilidades que corresponden a estudiantes e instituciones. Analizar las estrategias implementadas permite, por lo tanto, reconstruir las concepciones y racionalidades que las orientan, aun cuando estas no siempre se encuentren formuladas de manera explícita en los documentos institucionales.

Para analizar estas orientaciones se recupera, como herramienta heurística, el modelo desarrollado por Kift, Nelson y Clarke (2010). Los autores identifican tres generaciones de acciones construidas por las universidades para responder a la heterogeneidad y a las desigualdades vinculadas con la masificación. Estas generaciones no serán

consideradas como etapas lineales ni como tipos institucionales mutuamente excluyentes, sino como orientaciones que pueden coexistir y combinarse en las políticas de una misma institución.

Las políticas de primera generación se organizan principalmente mediante servicios y acciones de apoyo que se desarrollan de manera paralela o externa al currículum y a las propuestas regulares de enseñanza. Suelen estar destinadas a atender necesidades específicas del estudiantado y, en algunos casos, pueden apoyarse en perspectivas remediales que sitúan las dificultades en déficits o carencias individuales. Entre estas iniciativas se encuentran las tutorías, los cursos de ingreso, los servicios de orientación y diferentes políticas de apoyo académico y bienestar estudiantil (Vercellino, 2021, 2026).

Las políticas de segunda generación se vinculan directamente con las dimensiones del currículum y la enseñanza. Su interés central consiste en intervenir sobre el diseño curricular, la enseñanza y la evaluación en el primer año. Promueve, además, la articulación sistemática entre las políticas de recepción y las propuestas pedagógicas concretas desarrolladas dentro del aula.

Finalmente, las políticas de tercera generación representan estrategias globales y de carácter estructural que suponen una transformación del conjunto de la institución y que, de ese modo, configuran la experiencia educativa. Kift et al. (2010) proponen una "pedagogía de la transición". Nelson y Clarke (2014) plantean que estas estrategias superan la delimitación exclusiva de lo pedagógico para intervenir sobre aspectos organizacionales de la institución. Estas iniciativas suponen una responsabilidad compartida y una acción coordinada sobre distintas dimensiones institucionales.

Diseño y metodología

La investigación se encuadra en el enfoque cualitativo. Se adoptó un diseño de estudio de caso instrumental y múltiple. Esta estrategia permite examinar comparativamente los modos en que las unidades académicas problematizan y acompañan los inicios de la vida universitaria en el marco de una misma institución.

El artículo presenta resultados parciales de una investigación que delimita su objeto de estudio en el período 2022-2025, durante el cual se analizan las condiciones institucionales que configuran los inicios de la vida universitaria. Este recorte corresponde al período de implementación de las políticas analizadas, pero no necesariamente a la fecha de creación o aprobación de los programas y dispositivos institucionales.

Las estrategias de recolección de la información fueron el análisis documental y la realización de entrevistas semiestructuradas. El corpus documental estuvo integrado por un conjunto de normativas e instrumentos regulatorios de la UNLPam que comprendió Resoluciones del Consejo Superior, de los Consejos Directivos y decanatos de las seis Unidades Académicas (Agronomía, Ciencias Económicas y Jurídicas, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Humanas, Ciencias Veterinarias e Ingeniería). Se seleccionaron normativas vigentes o implementadas durante el período 2022-2025, independientemente de su año de sanción.

Tabla 2: Resoluciones que integran el corpus documental

A. Programas y estrategias institucionales de ingreso y acompañamiento

Unidad académica	Resolución		Objeto / temática
Ciencias Veterinarias	Res. 365/2022	CD	Aprueba curso de Ambientación e Introducción a la Vida Universitaria; cuadernillo para ingresantes 2023.

Ciencias Veterinarias	Res. 024/2023	CD	Aprueba curso preuniversitario de reconocimiento y revisión de saberes previos de Química.
Ciencias Veterinarias	Res. 025/2023	CD	Aprueba un curso preuniversitario de revisión de saberes previos en áreas básicas (denominación específica por corroborar).
Ciencias Veterinarias	Res. 027/2023	CD	Aprueba curso preuniversitario de reconocimiento y revisión de saberes previos de Matemática.
Ciencias Veterinarias	Res. 394/2024	CD	Aprueba el programa de Acompañamiento al Ingreso a la Vida Universitaria; cuadernillo para ingresantes 2025.
Ingeniería	Res. 120/2010	CD	Crea el Sistema Institucional de Tutorías de Orientación (SITO).
Ingeniería	Res. 056/2023	CD	Aprueba un taller sobre desafíos cotidianos de la vida universitaria.
Ingeniería	Res. 098/2023	CD	Aprueba el curso de Matemática Preuniversitaria.
Ingeniería	Res. 074/2024	CD	Aprueba Informe y continuidad del SITO 2023–2025.
Ingeniería	Res. 098/2024	CD	Dispone el taller de Matemática Preuniversitaria.
Ciencias Exactas y Naturales	Res. 312/2023	CD	Reconoce cursos, talleres y actividades de ambientación a la vida universitaria 2023.
Ciencias Exactas y Naturales	Decana 549/2023		Crea programa de Revinculación de Ingresantes.
Agronomía	Res. 439/2021	CD	Reformular el Programa de Ambientación a la Vida Universitaria, implementado desde 2022.
Agronomía	Res. 391/2022	CD	Reconoce actividades del período intensivo de ambientación 2022.
Agronomía	Res. 026/2023		Autoriza taller de Acompañamiento y Bienestar en la Vida Universitaria «El Fogón de las y los estudiantes 2023».
Agronomía	Res. 206/2023	CD	Crea Programa Institucional de Atención al Ingreso Universitario y Consejo de Apoyo al Ingreso Universitario.
Ciencias Humanas	Res. 603/2023		Aprueba el taller «comprender, escribir y comunicar el conocimiento».
Ciencias Humanas	Res. 602/2023	CD	Aprueba el programa Ambientación a la Vida Universitaria 2024.

Ciencias Humanas	Res. 099/2024	CD	Actividad extracurricular «Grupos de Reflexión en el ingreso a la Universidad».
Ciencias Humanas	Res. 476/2024	CD	Aprueba el programa Ambientación a la Vida Universitaria 2025.
Ciencias Económicas y Jurídicas	Res. 020/2023	CD-	Designa a la persona responsable del Servicio Permanente de Asistencia Pedagógica para el ciclo lectivo 2023.
Ciencias Económicas y Jurídicas	Decanato 496/2023	Res.	Aprueba talleres de «Herramientas para la vida universitaria», en el marco de «Sigamos Estudiando», para ingresantes (octubre–noviembre de 2023).

B. Resoluciones de aprobación de planes de estudio

Unidad académica	Resolución	Objeto / temática
Ingeniería	CS 145/2025	Aprueba el plan de estudios de Ingeniería Electromecánica.
Agronomía	CS 077/2021	Aprueba el plan de estudios de Ingeniería Agronómica.
Ciencias Exactas y Naturales	CS 093/2021	Aprueba el plan de estudios de Licenciatura en Ciencias Biológicas.
Ciencias Humanas	CS 251/2009	Aprueba el plan de estudios de Profesorado en Educación Primaria.
Ciencias Veterinarias	CS 126/2008	Aprueba el plan de estudios de Medicina Veterinaria.
Ciencias Económicas y Jurídicas	CS 020/2020	Aprueba el plan de estudios de Abogacía.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a informantes clave seleccionados mediante un muestreo intencional no probabilístico, atendiendo a su rol directo en la planificación, gestión o ejecución de las estrategias. La muestra quedó conformada por integrantes de equipos de trabajo de las secretarías académicas, coordinaciones de programas institucionales y responsables de servicios de seguimiento y asesoramiento pedagógico de las unidades académicas.

Las pautas de entrevista exploraron cuatro dimensiones de indagación principales:

1. *Caracterización de la problemática del ingreso:* dificultades diagnosticadas y atribución de causas (estudiantiles, institucionales o de articulación entre niveles);

2. *Racionalidad y propósitos de las intervenciones:* fundamentos pedagógico-políticos, contenidos abordados (disciplinares, procedimentales, subjetivos) y grado de articulación con las cátedras;

3. *Dimensión organizacional y actores involucrados:* modalidades de trabajo, perfiles de los equipos (docentes, tutores, nodocentes, estudiantes) y temporalidades (previa o intra-cursado); y

4. *Sostenibilidad y evaluación institucional:* niveles de formalización, fuentes de financiamiento y percepciones sobre los alcances y vacíos de las acciones desplegadas.

El análisis cualitativo consideró las políticas y estrategias institucionales como indicios de los modos en que las gestiones académicas problematizan los inicios universitarios y formulan —de manera explícita o implícita— hipótesis acerca de las dificultades que los atraviesan y de las intervenciones necesarias para acompañarlos. A partir de estos criterios, el análisis se organizó en torno a cinco dimensiones construidas en estrecha relación con los objetivos de la investigación:

a) la definición del problema, orientada a reconocer cómo las unidades académicas caracterizan las dificultades vinculadas con los inicios de la vida universitaria;

b) las causas atribuidas, destinadas a identificar si esas dificultades son asociadas principalmente con características individuales del estudiantado, con las discontinuidades producidas durante la transición educativa o con las condiciones institucionales en las que se desarrollan las experiencias estudiantiles;

c) el objeto de las intervenciones, que permite examinar si las estrategias se dirigen prioritariamente hacia el estudiantado o si incluyen también las prácticas de enseñanza, el currículum y otras dimensiones de la organización institucional;

d) la distribución de responsabilidades, orientada a analizar quiénes aparecen como responsables del acompañamiento de los inicios universitarios;

e) las características de las estrategias, que considera sus propósitos, destinatarios, alcances, temporalidades, modalidades y grado de formalización institucional.

Estas dimensiones permitieron reconstruir las concepciones que orientan las políticas e identificar tendencias y configuraciones emergentes en los modos de comprender y acompañar los inicios de la vida universitaria, sin asumirlas como modelos homogéneos ni mutuamente excluyentes.

El procesamiento y análisis de la información se desarrolló mediante un análisis de contenido cualitativo estructurado en etapas iterativas de codificación. En una primera fase, se realizó un procedimiento inductivo de lectura flotante y codificación abierta del corpus documental y de las transcripciones de las entrevistas para identificar unidades de significado recurrentes sobre los problemas y las acciones del ingreso. En una segunda fase, de carácter deductivo-articulador, se contrastaron estas categorías emergentes con la matriz analítica fundamentada en el modelo de las tres generaciones de políticas de acompañamiento de Kift et al. (2010). Este pasaje analítico desde los datos empíricos hacia las categorías teóricas consolidadas permitió operacionalizar las cinco dimensiones transversales que organizaron los resultados: la definición del problema, las causas atribuidas, el objeto de las intervenciones, la distribución de responsabilidades y las características operativas de las estrategias.

Resultados

El análisis de las fuentes permitió reconstruir los diferentes modos en que las unidades académicas problematizan los inicios de la vida universitaria. Para ello, se distinguieron dos dimensiones estrechamente relacionadas: las dificultades o manifestaciones mediante las cuales se define el problema y las causas o condiciones a las que se

atribuyen. La Tabla 3 sistematiza comparativamente ambas dimensiones a partir de las formulaciones presentes en las fuentes analizadas. Esta organización no pretende atribuir a cada unidad académica una concepción homogénea, sino reconocer los distintos modos de comprender los inicios que coexisten en las políticas institucionales.

Tabla 3: Modos de problematizar los inicios de la vida universitaria en las unidades académicas de la UNLPam

Unidad académica	¿Cómo se define o manifiesta el problema?	¿A qué causas o condiciones se atribuye?
Ciencias Económicas y Jurídicas	Dificultades para incorporarse a la dinámica universitaria y organizar el estudio; concentración de evaluaciones.	Desconocimiento del funcionamiento institucional; tiempo requerido para construir metodologías de estudio; organización académica de las evaluaciones.
Ciencias Exactas y Naturales	Dificultades de inserción, bajo rendimiento, abandono y no regularización de asignaturas durante el primer año. Dificultades para adaptarse a las formas de enseñanza, estudio y funcionamiento institucional propias de la universidad.	Heterogeneidad de trayectorias y saberes previos; dificultades en conocimientos disciplinares y prácticas de lectura y estudio; discontinuidades entre niveles; exigencias de autogestión; desconocimiento de mecanismos institucionales; adaptación a un nuevo medio; multiplicidad de factores personales, académicos e institucionales.
Ingeniería	Deserción inicial, desgranamiento y dificultades de inserción y permanencia durante el primer año. Dificultades para construir el proyecto académico y desenvolverse en la vida universitaria.	Carácter abrupto de la transición; desconocimiento institucional; necesidad de referentes; dificultades para organizar el tiempo, estudiar e interactuar con docentes; heterogeneidad de saberes matemáticos; procesos vocacionales; condiciones económicas, residenciales y de accesibilidad; experiencias emocionales vinculadas con el ingreso.
Ciencias Veterinarias	Complejidad de la incorporación a la vida universitaria, a una nueva cultura institucional y a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Necesidad de favorecer la inserción, la permanencia y la vinculación inicial con la carrera.	Diversidad de trayectorias educativas; discontinuidades entre la educación secundaria y la universidad; heterogeneidad de saberes previos; desconocimiento de las modalidades académicas y digitales del nivel superior; distancia inicial entre las disciplinas básicas y las prácticas profesionales.
Agronomía	El ingreso es caracterizado como una problemática compleja y pluridimensional, expresada en situaciones de desgranamiento y abandono durante el primer año, dificultades para construir el rol de estudiante universitario y discontinuidades entre los saberes	Complejidad y carga horaria de las asignaturas; saberes previos heterogéneos; distancia entre ciencias básicas y campo profesional; necesidad de vínculos y espacios de encuentro.

	construidos en la educación secundaria y los esperados por la universidad.	
Ciencias Humanas	El ingreso es caracterizado como un objeto complejo, atravesado por dificultades en la lectura, la escritura y la oralidad académicas, situaciones de desgranamiento, desigualdades en las condiciones de acceso y procesos subjetivos y vinculares vinculados con la incorporación a una nueva institución y con la construcción del oficio de estudiante.	Las dificultades se asocian con las discontinuidades entre las prácticas de conocimiento de la escuela secundaria y las propias del nivel universitario, con la desigual distribución de recursos culturales y socioeconómicos y con los procesos subjetivos, identitarios y vinculares que atraviesan la transición. También se reconocen las responsabilidades institucionales vinculadas con las prácticas de enseñanza, los modos de recepción y la necesidad de ofrecer andamiajes para participar en las culturas académicas y disciplinares.

Tal como se observa en la Tabla 3, las unidades académicas coinciden en reconocer los inicios de la vida universitaria como un período que presenta dificultades específicas y que requiere estrategias institucionales de acompañamiento. Sin embargo, se advierten diferencias en los modos de definir y explicar esas dificultades y, por lo tanto, en los sujetos y condiciones sobre los que se considera necesario intervenir. En algunas facultades, la problematización se concentra principalmente en los saberes previos, las prácticas de estudio, la alfabetización académica y el conocimiento del funcionamiento institucional por parte del estudiantado. En otras, estas dimensiones se articulan con condiciones pedagógicas, curriculares, organizacionales, materiales, vinculares y subjetivas.

Estas diferencias se expresan en el objeto de las intervenciones. Aunque predominan las acciones dirigidas al estudiantado, mediante cursos de ambientación, fortalecimiento disciplinar, tutorías y talleres de estrategias de estudio, también se identifican iniciativas que amplían la responsabilidad hacia los equipos docentes, las propuestas de enseñanza, los planes de estudio y la organización académica. Se reconoce que la revinculación constituye una problemática particular, dado que supone una intervención institucional activa para identificar y contactar a quienes han interrumpido o debilitado su participación académica.

No se trata, sin embargo, de concepciones homogéneas ni mutuamente excluyentes: dentro de una misma unidad académica coexisten estrategias centradas en la preparación del estudiantado con otras que interpelan las condiciones institucionales en las que se desarrollan los inicios universitarios.

Una vez reconstruidos los modos en que las unidades académicas definen y explican las dificultades de los inicios universitarios, se presentan las características de las estrategias informadas. Sus propósitos, destinatarios, temporalidades, actores responsables y formas de localización institucional permiten reconocer los sujetos y dimensiones que se constituyen como objetos de intervención y examinar las relaciones entre las problematizaciones construidas y las respuestas propuestas.

Orientaciones y alcances de las estrategias institucionales

A continuación, se presentan las características de las estrategias y políticas institucionales que cada unidad académica construyó y llevó adelante con el propósito de acompañar el tiempo inicial de cursado de las carreras.

Para ello, se consideraron sus objetivos y contenidos, destinatarios, temporalidades, actores responsables y formas de localización institucional. Esta presentación de la información permite diferenciar intervenciones que, aun cuando comparten denominaciones como "ambientación a la vida universitaria", presentan orientaciones, alcances y objetos de intervención diversos.

Si bien muchas iniciativas son denominadas como propuestas de ambientación, el análisis muestra que estas no constituyen un tipo uniforme de intervención. Algunas se concentran en la transmisión de información académica y administrativa durante un período intensivo previo al cursado; otras incorporan la alfabetización académica, el fortalecimiento de saberes disciplinares, la construcción de vínculos o la aproximación al campo profesional. También se identifican propuestas sostenidas durante el primer año, articuladas con las cátedras o integradas en programas institucionales estables. La ambientación constituye, por lo tanto, una denominación amplia bajo la cual se organizan diferentes modos de acompañar los inicios universitarios.

Una primera orientación, presente en todas las unidades académicas, se concentra en la transmisión de información necesaria para desenvolverse en la Universidad. Estas estrategias procuran que el estudiantado conozca los procedimientos de inscripción, los calendarios y regímenes académicos, el funcionamiento del SIU-Guaraní, las aulas virtuales, la biblioteca y otros servicios institucionales. Generalmente se desarrollan antes del inicio de las asignaturas, mediante cursos o jornadas intensivas, aunque en algunos casos se sostienen durante el primer año a través de aulas virtuales y espacios permanentes de consulta. Su objeto no es la enseñanza de conocimientos disciplinares, sino la apropiación inicial de regulaciones, lenguajes, circuitos y recursos que organizan la vida académica.

Un segundo conjunto de estrategias se orienta a acompañar la construcción del oficio de estudiante (Coulon, 1993, 1996) y la apropiación de prácticas de alfabetización académica (Carlino, 2005). Estas propuestas abordan la organización del tiempo y del estudio y los procesos de lectura, escritura y oralidad requeridos por las carreras. Sin embargo, presentan diferencias relevantes en su localización institucional. En algunos casos se desarrollan por fuera de las asignaturas, mediante talleres organizados por equipos específicos; en otros, se articulan con las cátedras o son asumidas por docentes de primer año. También se registran experiencias en las que estos contenidos se incorporan en asignaturas de los planes de estudio. Esta diversidad expresa diferentes modos de distribuir la responsabilidad por la enseñanza de las prácticas académicas: mientras algunas propuestas las conciben como aprendizajes que deben fortalecerse en espacios complementarios, otras las reconocen como contenidos que requieren una enseñanza situada en las disciplinas y las carreras.

También se identifican cursos y talleres orientados a la sistematización o el fortalecimiento de saberes disciplinares considerados necesarios para iniciar las carreras. Algunas propuestas consisten en cursos optativos y diferenciados de Biología, Física, Matemática, Química, Programación o comprensión de textos especializados; otras se articulan con las asignaturas o tienen continuidad durante el primer año. Su orientación también varía: mientras ciertas acciones parecen dirigirse a reponer conocimientos considerados ausentes, otras procuran recuperar y poner en relación los saberes construidos en la educación secundaria con los nuevos objetos de conocimiento. Su análisis requiere, por lo tanto, considerar no sólo los contenidos abordados, sino también su relación con las asignaturas, su temporalidad y los supuestos acerca de las dificultades que fundamentan su inclusión.

Otra orientación comprende las estrategias destinadas a favorecer la construcción de vínculos y los procesos de afiliación institucional. Las actividades de bienvenida, los encuentros entre pares, la conformación de equipos de recepción y la construcción de referentes procuran que quienes ingresan puedan reconocer personas y espacios a los cuales recurrir durante el primer año. En estas acciones intervienen equipos de gestión, docentes, personal nodocente, estudiantes y graduados. Dentro de esta orientación también se inscriben las acciones de seguimiento de las trayectorias. Sin embargo, el seguimiento de quienes continúan participando de las actividades académicas debe diferenciarse de la revinculación, que supone identificar y contactar a estudiantes que han interrumpido o

debilitado su relación con la institución. En este último caso, el acompañamiento no queda supeditado a la demanda del estudiante, sino que implica una intervención institucional activa para restablecer el vínculo con la vida universitaria.

Las propuestas de orientación vocacional y aproximación al campo profesional adquieren particular relevancia en aquellas carreras en las que las asignaturas iniciales de ciencias básicas pueden ser percibidas como distantes del perfil profesional. Las salidas al campo, los talleres de reflexión sobre las carreras y las propuestas de aprendizaje basado en problemas procuran otorgar sentido a los conocimientos iniciales mediante su vinculación con problemas y prácticas profesionales. En algunos casos, estas iniciativas no se dirigen exclusivamente al estudiantado, sino que involucran a los equipos docentes y promueven la revisión de guías, problemas y propuestas de enseñanza. De este modo, una estrategia inicialmente organizada como parte de la ambientación puede ampliar su objeto de intervención hacia las prácticas pedagógicas.

También se reconocen acciones vinculadas con las condiciones materiales, el bienestar y la salud mental. Estas adquieren especial visibilidad cuando las unidades académicas identifican la incidencia de las condiciones habitacionales, la disponibilidad de recursos tecnológicos, los espacios de estudio, el desarraigo y las situaciones subjetivas en la continuidad de las trayectorias. Las respuestas se construyen principalmente mediante la articulación entre las facultades y los programas o servicios dependientes del Rectorado, aunque también se registran talleres y dispositivos propios. Su presencia contribuye a complejizar la problematización de los inicios al reconocer que las posibilidades de sostener los estudios no dependen únicamente de los conocimientos y prácticas académicas del estudiantado.

Las estrategias también se diferencian por su temporalidad y localización institucional. Junto con las propuestas intensivas y co-curriculares (Kift et al., 2010) concentradas antes del comienzo de las clases, se identifican acciones que continúan durante el primer cuatrimestre, dispositivos que se extienden a lo largo del primer año e intervenciones incorporadas en asignaturas, planes de estudio, calendarios y normativas académicas. Estas diferencias resultan relevantes porque permiten reconocer si el acompañamiento se configura como una instancia introductoria y separada del cursado o si se integra en los espacios donde se desarrollan cotidianamente las experiencias estudiantiles.

Asimismo, se observan diferentes grados de formalización institucional. Algunas acciones se organizan como cursos, talleres o proyectos vinculados con fuentes específicas de financiamiento; otras se incorporan en programas permanentes, estructuras organizativas, normativas académicas o planes de estudio. Estas diferencias no conforman una secuencia lineal ni permiten establecer por sí mismas el alcance pedagógico de las estrategias. Sin embargo, aportan indicios sobre su estabilidad, la distribución de responsabilidades y las posibilidades de sostenerlas más allá de los cambios en los equipos de gestión o de la finalización de determinados programas de financiamiento.

Una diferencia central se refiere a las dimensiones sobre las que procuran intervenir las estrategias. En algunas propuestas, las acciones se dirigen prioritariamente hacia el estudiantado y buscan favorecer la apropiación del funcionamiento institucional, fortalecer conocimientos, construir estrategias de estudio o acompañar dimensiones vinculares y subjetivas. En otras, el objeto de intervención se amplía e incluye las prácticas de enseñanza, el currículum y ciertos aspectos de la organización académica. Esta ampliación se expresa en el trabajo con equipos de cátedra, la incorporación de la alfabetización académica en las asignaturas, la contextualización profesional de las ciencias básicas, la revisión de estrategias didácticas y la modificación de tiempos, correlatividades o condiciones de cursado. En estos casos, las dificultades de los inicios no son atribuidas únicamente a los saberes o características del estudiantado, sino que interpelan también las condiciones institucionales en las que se desarrollan sus experiencias.

En la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, el acompañamiento no se restringe al período inicial de ambientación. Los talleres desarrollados en el marco de la iniciativa “Herramientas para la vida universitaria” abordan la construcción de estrategias de estudio, la organización de los tiempos académicos y la preparación de las instancias de evaluación, al tiempo que incorporan contenidos vinculados con espacios curriculares de primer año. Su realización durante octubre y noviembre muestra una extensión temporal de las intervenciones y una articulación entre acompañamiento académico y enseñanza disciplinar. A ello se suma la actuación del Servicio Permanente de Asistencia Pedagógica, cuyas funciones comprenden la orientación del estudiantado, el seguimiento de las trayectorias, la articulación con docentes y tutores y el asesoramiento pedagógico. De este modo, el objeto de intervención se amplía hacia las prácticas de enseñanza y las condiciones institucionales del acompañamiento.

La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales presenta una combinación de estrategias que permite reconocer la heterogeneidad contenida bajo la denominación “ambientación a la vida universitaria”. Mientras algunos cursos se orientan al fortalecimiento de saberes de Matemática, Biología o Química, otros articulan esos conocimientos con prácticas de lectura y escritura disciplinar, experiencias de laboratorio, salidas de campo, resolución de problemas y construcción de vínculos. A estas acciones se suma el Programa de Revinculación, dirigido a estudiantes que han interrumpido o debilitado su participación académica. A partir del análisis de las actas de regularización, se identifican asignaturas con elevados porcentajes de abandono o no regularización y se organizan acciones de contacto, seguimiento semanal, apoyo disciplinar y tutorías estudiantiles. La estrategia reconoce el carácter complejo y multicausal del abandono y amplía el alcance del acompañamiento: no se restringe a quienes continúan cursando, sino que procura restablecer el vínculo con quienes se han distanciado de la vida universitaria.

En la Facultad de Ingeniería, el Sistema Institucional de Tutorías de Orientación articula información institucional, orientación vocacional, construcción de vínculos y seguimiento durante el primer año mediante la participación de equipos de gestión, tutores, personal nodocente, docentes y representantes estudiantiles. A esta estructura se suma Matemática Preuniversitaria, curso optativo y extracurricular que se desarrolla entre agosto y noviembre y se articula con Preliminares de Matemática, primera asignatura del área incluida en los planes de estudio. La posibilidad de rendir anticipadamente esa asignatura construye un puente entre la educación secundaria y la Universidad y modifica la temporalidad habitual del ingreso. Ambas iniciativas amplían el acompañamiento más allá de la recepción inicial y, aun cuando conservan una localización predominantemente co-curricular, establecen vinculaciones con la organización académica y curricular.

En la Facultad de Ciencias Veterinarias, las acciones desarrolladas desde 2019 alcanzaron una mayor formalización e integración mediante la creación, en 2025, del Programa de Acompañamiento al Ingreso a la Vida Universitaria. De carácter no eliminatorio, la propuesta articula información institucional, ambientación académica y digital, revisión de saberes de Biología, Química y Matemática y resolución de problemas contextualizados en la práctica veterinaria. Esta última orientación procura otorgar sentido a los conocimientos iniciales y aproximar tempranamente al estudiantado al campo profesional. Aunque las acciones se dirigen prioritariamente hacia quienes ingresan y se concentran antes del inicio de las cursadas, la participación de tutores y docentes de áreas básicas y profesionales amplía la distribución de responsabilidades e introduce mediaciones pedagógicas e interdisciplinarias.

En la Facultad de Agronomía, la reformulación del Programa de Ambientación a la Vida Universitaria estableció, desde 2022, un dispositivo anual compuesto por un período intensivo previo al inicio de las cursadas y acciones de acompañamiento durante ambos cuatrimestres. La propuesta articula información sobre el funcionamiento institucional, formación en conocimientos básicos y prácticas académicas, tutorías, seguimiento de las cursadas, preparación de exámenes y actividades orientadas a la construcción de vínculos y al bienestar estudiantil. La posterior creación del Programa Institucional de Atención al Ingreso Universitario profundizó esta orientación al definir el ingreso como una problemática compleja y pluridimensional e incorporar en su análisis la organización

curricular, los recursos institucionales y la articulación entre niveles educativos. La conformación de un consejo integrado por actores de distintos claustros amplía, además, la distribución de responsabilidades sobre el acompañamiento del primer año.

En la Facultad de Ciencias Humanas, la alfabetización académica constituye el eje estructurador de las estrategias de acompañamiento, aunque no se presenta como una formación general y descontextualizada. Las prácticas de lectura, escritura y oralidad se articulan con contenidos introductorios, con los campos de formación de los planes de estudio y con las actividades curriculares de primer año. El Programa se extiende durante el ciclo lectivo e incorpora como destinatarios tanto al estudiantado como a los equipos docentes, mediante reuniones de cátedra, orientaciones metodológicas y acciones integradas en las asignaturas. Junto con esta orientación, los Grupos de Reflexión amplían el objeto de intervención hacia las dimensiones subjetivas y vinculares del ingreso, al generar espacios de escucha, tramitación de los malestares y construcción colectiva de pertenencia. Las estrategias combinan así la enseñanza de prácticas académicas y disciplinares, el seguimiento de las trayectorias y el acompañamiento de los procesos subjetivos implicados en la construcción del oficio de estudiante.

El análisis comparativo permite advertir que la temporalidad, la localización y el grado de formalización institucional constituyen dimensiones centrales para diferenciar las estrategias. Algunas acciones procuran que el estudiantado conozca y se apropie de las condiciones existentes; otras construyen mediaciones institucionales sostenidas; y otras incluyen entre sus objetos de intervención las condiciones pedagógicas, curriculares y organizacionales que configuran la experiencia del primer año. No se trata de modelos puros ni de una secuencia lineal, sino de orientaciones que coexisten y se combinan con diferente alcance. Las variaciones observadas muestran que el acompañamiento puede asumir tanto la forma de una preparación dirigida a quienes ingresan como la de una política institucional que distribuye responsabilidades, revisa las condiciones de enseñanza y sostiene intervenciones durante las trayectorias iniciales.

Discusión y conclusiones

Este artículo se propuso analizar las políticas y estrategias institucionales destinadas a acompañar los inicios de la vida universitaria en la UNLPam durante el período 2022-2025. Para ello, se reconstruyeron los modos en que las unidades académicas definen y explican las dificultades del ingreso y se examinaron las relaciones entre esas problematizaciones y las intervenciones propuestas. Los resultados muestran una amplia y heterogénea producción institucional, caracterizada por la diversidad de propósitos, temporalidades, destinatarios, actores responsables y grados de formalización. Aunque las unidades académicas coinciden en reconocer los inicios como un proceso complejo, se observan diferencias en las dimensiones que adquieren mayor relevancia y en los modos de distribuir la responsabilidad por su acompañamiento.

El principal hallazgo refiere a un desacople parcial entre la complejidad con la que se problematizan los inicios universitarios y los objetos sobre los que se interviene. Los documentos y las entrevistas reconocen dificultades vinculadas con las discontinuidades entre niveles educativos y con dimensiones académicas, curriculares, organizacionales, materiales, vinculares y subjetivas. Sin embargo, predominan las estrategias dirigidas a que el estudiantado conozca el funcionamiento institucional, fortalezca saberes previos, construya metodologías de estudio y se apropie de las prácticas académicas requeridas por las carreras. Las acciones que interpelan las prácticas de enseñanza, el currículum y la organización del primer año poseen menor presencia y un desarrollo desigual. Este hallazgo no resta valor a los dispositivos existentes, sino que permite advertir que la ampliación de las explicaciones acerca del ingreso no siempre se traduce en una ampliación equivalente de los objetos de intervención.

Desde la perspectiva generacional de las políticas de acompañamiento (Kift et al., 2010; Vercellino, 2026), los resultados permiten reconocer el predominio de estrategias de primera generación, generalmente co-curriculares

y orientadas a facilitar la adaptación del estudiantado a las condiciones institucionales existentes. En algunos casos, estas adquieren el carácter de intervenciones periféricas (Ezcurra, 2011), al desarrollarse de manera paralela a las experiencias formativas regulares. No obstante, también se identifican desplazamientos hacia políticas de segunda generación: la incorporación de la alfabetización académica en las asignaturas, el trabajo con equipos docentes, la contextualización profesional de los conocimientos, la revisión de propuestas de enseñanza y las modificaciones de aspectos curriculares y organizacionales. Estas orientaciones no constituyen configuraciones puras ni etapas sucesivas, sino que coexisten dentro de las propias unidades académicas. Asimismo, la formalización y continuidad de los dispositivos no implican por sí mismas una transformación de su orientación pedagógica, aunque pueden crear condiciones para sostener, articular y revisar las acciones.

La diversidad de iniciativas plantea la necesidad de fortalecer procesos sistemáticos de evaluación y reflexión institucional. No se trataría solamente de medir la participación, el rendimiento o la permanencia, sino de analizar la articulación entre las estrategias, los modos en que son experimentadas por sus destinatarios y su capacidad para transformar las condiciones de enseñanza, el currículum y la organización del primer año. En este sentido, la construcción de una "pedagogía de los inicios" (Mancovsky y Rocha, 2019; Mancovsky, 2023) requiere superar la acumulación de acciones aisladas y avanzar hacia políticas que comprendan la transición entre niveles como una responsabilidad compartida. Ello supone producir conocimiento situado sobre las trayectorias, construir espacios de reflexión entre los actores participantes y revisar las mediaciones pedagógicas y organizacionales que las instituciones ofrecen durante los primeros años.

Entre las limitaciones del estudio, debe señalarse que las fuentes analizadas permiten reconstruir los modos en que las unidades académicas problematizan los inicios y presentan, fundamentan y formalizan sus intervenciones, pero no evaluar integralmente su implementación ni sus efectos sobre las experiencias y trayectorias estudiantiles. Las resoluciones poseen, además, diferentes niveles de desarrollo y especificidad, mientras que las entrevistas recuperan principalmente las perspectivas de actores involucrados en la gestión y coordinación de las políticas. Al tratarse de un estudio situado en una universidad pública, sus resultados no pretenden ser generalizables, sino aportar relaciones y categorías analíticas que puedan orientar el estudio de otras configuraciones institucionales.

Estas limitaciones abren nuevas líneas de indagación. Resultaría relevante incorporar las perspectivas del estudiantado y de los equipos docentes, examinar cómo se desarrollan las estrategias en las prácticas cotidianas y analizar qué articulaciones construyen entre sí. Esta proyección permitiría comprender en qué medida las iniciativas contribuyen a transformar las condiciones institucionales y a distribuir la responsabilidad por los inicios universitarios. La coexistencia en la UNLPam de estrategias asociadas con la primera y la segunda generación pone de manifiesto las tensiones que atraviesan los procesos de democratización de la educación superior. La ampliación del acceso y la construcción de dispositivos dirigidos al estudiantado constituyen condiciones necesarias, pero no suficientes, para garantizar el derecho a la educación universitaria. Su profundización requiere políticas que interpelen también las prácticas de enseñanza, el currículum y la organización académica y que comprometan al conjunto de la institución en el acompañamiento de los inicios universitarios.

Referencias bibliográficas

Adrogué, C., & García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. Páginas de Educación, 14(2), 28–51. https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2507

Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: El problema de la democratización en la universidad. Espacios en Blanco. Revista de Educación, (27), 35–61.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: Sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003–2015). Educação em Revista, 34, e176043. https://doi.org/10.1590/0102-4698176043

Correa, M. (2023). Juventudes y políticas para la transición entre educación secundaria y superior en Argentina. Revista Cronía, 19, 35–48.

Coulon, A. (Dir.). (1993). L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII. Laboratoire de recherche ethnométhodologique; Association internationale de recherche ethnométhodologique.

Coulon, A. (1996). Penser, classer et catégoriser: L'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université. Espace universitaire, (15).

Coulon, A. (2005). Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire (2.ª ed.). Economica.

Di Piero, E. (Comp.). (2024). Ampliar horizontes: Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense. Ediciones Imago Mundi.

Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior: Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), Admisión a la universidad y selectividad social: Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos" (pp. 23–62). Universidad Nacional de General Sarmiento.

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

Ezcurra, A. M. (2024). Educación superior: Masificación, clase social y desigualdades. En N. F. Lamarra, M. E. Grandoli, & M. G. Galli (Comps.), Enfoques interdisciplinarios sobre la educación: Investigaciones y reflexiones actuales (pp. 255–288). UNTREF.

García, P. D. (2023). Mapeo de dispositivos de ingreso a las UUNN en Argentina. Praxis Educativa, 27(3), 1–25. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270302

Kift, S., Nelson, K., & Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE—A case study of policy and practice for the higher education sector. The International Journal of the First Year in Higher Education, 1(1), 1–20. https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v1i1.13

Mancovsky, V. (2023). La relación con el saber del profesor a cielo abierto: Diálogo desde una pedagogía de los inicios a la vida universitaria. En S. Vercellino & P. Pogré (Comps.), Transiciones: Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios (pp. 185–193). Editorial UNRN.

Mancovsky, V., & Rocha, S. M. M. (Eds.). (2019). Por una pedagogía de "los inicios": Más allá del ingreso a la vida universitaria. Editorial Biblos.

Nelson, K., & Clarke, J. (2014). The first year experience: Looking back to inform the future. HERDSA Review of Higher Education, 1, 23–46.

Santos Sharpe, A., Nierotka, R., Da Costa Muylaert Lima, N., & Bonamino, A. (2022). Acceso y permanencia en la educación superior: Un análisis comparativo Argentina–Brasil. RESUR: Revista de Educación Superior del Sur Global, (14), e202214.

Vercellino, S. (2021). El primer año de la universidad como analizador institucional. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 5(2), 236–254.

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

Vercellino, S., & García, P. D. (2025). Políticas institucionales e inicios de la vida universitaria: Estado de la cuestión y desafíos para la universidad pública argentina. En M. del V. Arroyo, V. Mancovsky, S. Vercellino, & P. D. García (Comps.), Tejiendo puentes y saberes: La Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria (pp. 26–45). Editorial UNQ.

Vercellino, S. (2026). Condiciones que configuran los inicios de los estudios universitarios en Argentina. Cuadernos de Educación, 27, 55–74. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/52922

Fecha de recepción: 03-08-2026

Fecha de aceptación: 15-10-2026

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Trayectorias estudiantiles y políticas de acompañamiento en el tramo inicial: un estudio de caso en una universidad pública Argentina.

Student Pathways and Support Policies in the First Year: a Case Study at an Argentine Public University.

Por María Pilar TRAVERSO[1], Juliana DANDREA[2], Marcelo Enrique ARTURI[3], Fiorella SPINELLI[4] y María Florencia CASTRO[5].

Traverso, M. P., Dandrea, J., Arturi, M. E., Spinelli, F. y Castro, M. F. (2026). Trayectorias estudiantiles y políticas de acompañamiento en el tramo inicial: un estudio de caso en una universidad pública Argentina. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 222-242.

Resumen

La democratización de la educación superior en Argentina desafía a las universidades públicas a trascender la mera masificación del acceso, interpelando las dinámicas institucionales para sostener las trayectorias de las primeras generaciones de universitarios. En este horizonte, la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires impulsó el Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles. El presente trabajo tiene por objetivo analizar la evolución de los indicadores de trayectoria antes y después de las estrategias de acompañamiento pedagógico implementadas en el tramo inicial, tomando como experiencias testigo asignaturas estratégicas de las distintas unidades académicas: la Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales, la Escuela de Ciencias Económicas y Jurídicas y la Escuela de Tecnología. Se adoptó un enfoque cuantitativo y descriptivo que comparó las tasas de aprobación de cursada, ausentismo y aprobación de examen final de las cohortes 2023, 2024 y 2025, antes y después de las intervenciones, a partir de datos institucionales. Los resultados muestran una tendencia de mejora de la aprobación de cursada en la mayoría de las asignaturas testigos, concentrada en la instancia de aprobación de cursada y con resultados más heterogéneos y de menor magnitud en el examen final. Asimismo, el análisis comparativo entre las asignaturas analizadas permite formular como hipótesis plausible que la efectividad de los dispositivos de acompañamiento se potencia cuando la intervención involucra una reestructuración

[1] Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina/ pilartraverso@unnoba.edu.ar / https://orcid.org/0009-0009-4723-4190
[2] Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina/ julianadandrea@unnoba.edu.ar / https://orcid.org/0009-0009-4534-5743
[3] Universidad Nacional de La Plata, Argentina/ marceloearturi@gmail.com / https://orcid.org/0009-0003-8744-1772
[4] Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina/ fspinelli@unnoba.edu.ar / https://orcid.org/0000-0001-8451-7055
[5] Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina/ fcastro@unnoba.edu.ar / https://orcid.org/0000-0001-9383-8248

didáctico-curricular profunda de la enseñanza, en comparación con aquellas propuestas acotadas a cambios organizacionales o de acompañamiento. Como estudio de caso institucional, el trabajo concluye sobre la necesidad de consolidar políticas que avancen hacia propuestas flexibles y sensibles a la heterogeneidad estudiantil, que garanticen la permanencia en el marco del acceso irrestricto.

Palabras Clave Trayectorias estudiantiles / Políticas de acompañamiento / Tramo inicial / Educación superior / Gestión institucional.

Abstract

The democratization of higher education in Argentina challenges public universities to move beyond the mere massification of access, calling institutional dynamics into question in order to sustain the trajectories of first-generation university students. In this sense, the Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires developed its Student Pathway Monitoring Program. This study aims to analyze evolution of student pathway indicators before and after the pedagogical support strategies implemented in the first year, focusing on strategic courses from three academic units: the School of Agricultural, Natural and Environmental Sciences, the School of Economic and Legal Sciences and the School of Technology. A quantitative, descriptive approach was adopted, comparing the pass rates of coursework, absenteeism and final examination pass across the 2023, 2024 and 2025 academic years, before and after the interventions, based on institutional data. The results show an improvement in coursework pass rates in the three courses, concentrated in the course completion, with more heterogeneous and smaller gains in the final examination. Even more, a comparative analysis of the courses examined suggests a plausible hypothesis: better outcomes were observed in courses where the intervention promoted a deep didactic-curricular restructuring of teaching, compared with those limited to organizational or accompaniment-related changes. As an institutional case study, the article concludes on the need to consolidate policies that move toward flexible educational approaches that are sensitive to student heterogeneity and that ensure retention and graduation within a framework of unrestricted access.

Key words: Student pathways / Student support policies / First year / Higher education / Institutional management

Planteamiento del problema

La democratización de la educación superior trae consigo desafíos para las instituciones universitarias, a partir del ingreso de las primeras generaciones de universitarios del grupo familiar, en especial en lo que respecta a las Universidades Nacionales, lo que conlleva la necesidad de promover acciones tendientes a fortalecer la articulación entre niveles y garantizar la permanencia de los jóvenes en la educación superior.

A nivel mundial, desde 1960 han aumentado las matrículas en lo que refiere a educación superior, alcanzando ~~a un~~ 34% de la población. Para el 2030 se espera que el incremento se acerque al 56% (UNESCO-IESALC, 2020). Ante esta situación, se ha desplazado el foco de las políticas educativas, pasando de la expansión de la matrícula a un desafío más complejo: asegurar la permanencia y el éxito de los estudiantes (Eather et al., 2022).

En el caso de Argentina, en consonancia con lo establecido por la Ley de Educación Superior, el sistema de Universidades Nacionales, públicas y gratuitas, en nuestro país se caracteriza por su principio de acceso irrestricto. El ingreso a las instituciones y carreras sólo requiere la presentación de la documentación que acredite la identidad y el certificado de finalización del nivel secundario, lo que ha garantizado históricamente la democratización de la oportunidad educativa de este nivel.

No obstante, a pesar de la amplia política de acceso, durante el transcurso de las carreras se muestran dificultades y deserciones, como así también los datos de la tasa de finalización de los trayectos académicos revelan una merma comparada con el ingreso. Los datos oficiales del sistema universitario argentino exhiben que, si bien la retención en el primer año ronda el 62,4%, las tasas de finalización de los trayectos académicos evidencian que solo aproximadamente 30 de cada 100 estudiantes que ingresan logran titularse (Departamento de Información Universitaria [DIU], 2024). Por lo cual, a pesar de la masividad que caracteriza el ingreso a la universidad en Argentina (Lodola, 2019), el sistema se enfrenta a altos índices de abandono y deserción durante las distintas etapas de la trayectoria educativa. Esta situación ha impulsado diversas políticas públicas, tanto a nivel estatal (como los programas de becas o el programa de articulación Nexos) como a nivel de las propias instituciones (mediante la implementación de tutorías, programas de acompañamiento y actividades específicas), con el objetivo de revertir la situación y fortalecer la totalidad de la trayectoria educativa y la graduación en las instituciones.

Si bien los datos del sistema universitario nacional suelen enfocar el problema en términos de eficiencia o desgranamiento, la literatura reciente enfatiza la necesidad de desnaturalizar las lecturas normativas de las trayectorias. Al respecto, Errandonea (2026) advierte sobre el riesgo de incurrir en usos reduccionistas del concepto al equipararlo a una secuencia administrativa o a métricas puras de rendimiento. Desde una perspectiva crítica, las trayectorias constituyen procesos multidimensionales -socialmente condicionados, institucionalmente mediados y biográficamente vividos (Haas y Hadjar, 2020; Silva et al., 2020) - que exigen un abordaje situado. Es bajo esta premisa que la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) crea en el año 2024 el Programa de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles, orientando su acción no a sancionar la desviación del modelo teórico, sino a diagnosticar los factores institucionales y contextuales que condicionan el tránsito real en sus tres tramos académicos (inicial, intermedio y egreso). A su vez, el impulso para su creación se basa en los conocimientos y resultados obtenidos del Programa de Estímulo a la Graduación realizado en años anteriores. Estos hallazgos evidenciaron la necesidad institucional de avanzar hacia un análisis y diagnóstico de las problemáticas que afectan las trayectorias de los estudiantes en los tramos iniciales, intermedios y cercanos al egreso de las carreras.

En este escenario el rol de las instituciones de educación superior se modifica. Ya no basta con asegurar el ingreso sino que se hace necesario acompañar a los estudiantes a lo largo de todo su recorrido académico, desde su permanencia y progreso, hasta el egreso. La educación superior constituye una etapa importante en las personas, abarca a un sector significativo de la juventud y se establece como una experiencia fundante en el desarrollo personal y profesional (García de Fanelli, 2015; Vercellino *et al.,* 2020).

En este escenario, caben formularse los siguientes interrogantes: ¿cómo evolucionaron los indicadores de aprobación de cursada, ausentismo y aprobación de examen final en asignaturas críticas del tramo inicial de la UNNOBA antes y después de la implementación de estrategias de acompañamiento? y ¿qué diferencias se observan entre intervenciones que actúan sobre distintas dimensiones de la enseñanza?

A partir de estas preguntas y considerando la relevancia de que las universidades aborden estas problemáticas, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la evolución de los indicadores de trayectoria en el tramo inicial antes y después de las estrategias de acompañamiento implementadas, tomando como casos testigo asignaturas de tres unidades académicas (UA) de la UNNOBA, en el marco del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles.

Antecedentes y fundamentación teórica

Un concepto recurrente durante el progreso de la trayectoria de los estudiantes es el rendimiento académico, este se configura en las instituciones como un indicador esencial para evaluar el desempeño estudiantil. Su conceptualización, sin embargo, es un constructo complejo y diverso, ya que abarca una combinación de factores tanto sociales como educativos (Herrera Rivera y Arancibia Carvajal, 2022). Esta complejidad se confirma al analizar la investigación de casos en América Latina, donde la literatura agrupa los factores asociados al rendimiento en tres categorías principales: determinantes personales, sociales e institucionales (Heringer, 2024; Marginson, 2016; Vergara *et al.*, 2018).

En este sentido, la conceptualización sobre el rendimiento estudiantil exige una distinción entre la trayectoria teórica, aquella ruta ideal y preestablecida por el plan de estudios en términos de plazos y correlatividades, en palabras de Terigi (2009) que “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p.19), y la trayectoria real, el recorrido efectivo que cada estudiante realiza, a menudo marcado por interrupciones, demoras y cambios (Terigi, 2007). Esta situación puede ser explicada según la diversidad de experiencias y condiciones con las que el estudiantado ingresa a la universidad. Asimismo, en el último tiempo, se subraya la complejidad de las nuevas generaciones que acceden a la educación superior, cuyas expectativas y procesos de socialización demandan una atención y un apoyo institucional específico.

La brecha entre la trayectoria teórica y la trayectoria real pone de manifiesto la complejidad de los ritmos estudiantiles en la universidad pública. Como señala Errandonea (2026), el tiempo de dedicación académica no es un factor meramente individual, sino una variable atravesada por el tiempo vital y las condiciones materiales de existencia del estudiantado. En este marco, el análisis por tramos (inicial, intermedio y final) permite captar cómo los condicionamientos institucionales y las contingencias biográficas operan de manera diferenciada a lo largo del recorrido universitario, demandando estrategias de acompañamiento específicas para cada etapa.

En el marco de la complejidad de este proceso, las autoras Nicastro y Greco (2012) han profundizado en la teorización de las trayectorias educativas, enfatizando su carácter subjetivo e institucional. Ellas sostienen que la trayectoria se desarrolla en un espacio intermedio marcado por la tensión entre “luces y sombras, certidumbres e incertidumbres, aceptaciones y rechazos, propuestas alternativas e imposiciones” (p. 65). Esta dinámica compleja reúne identidades diversas (estudiante, docente, institución) lejos de concepciones estáticas. La interconexión de estas perspectivas, individual y sistémica, es lo que define el principal desafío conceptual al momento de analizar la categoría de trayectoria.

Por su parte, García Salord (2001) señala que el concepto de trayectoria alude a los tramos que se pueden reconstruir en retrospectiva, identificando un recorrido posible y un fin (ejemplos de trayectorias a las que la autora refiere: trayectoria escolar, laboral o académica). Esto ofrece una visión de la dimensión temporal que permite

observar el ritmo y la duración desde una perspectiva procesual, e incluye la continuidad, la discontinuidad y los intervalos.

Como se viene refiriendo, el acceso irrestricto y la gratuidad en la Universidades Nacionales públicas son condiciones necesarias para promover la igualdad de oportunidades, pero resultan insuficientes por sí solas. Para que la igualdad realmente se materialice, se hace necesario la implementación de políticas y programas complementarios que tengan como objetivo garantizar la continuidad y el éxito del recorrido académico de la población estudiantil, para asegurar que sus trayectorias culminen satisfactoriamente con la graduación.

En este sentido, diversas investigaciones sobre el sistema universitario coinciden en que el libre acceso resulta insuficiente si no está respaldado por políticas institucionales integrales de acompañamiento (Ezcurra, 2011; Silva Laya, 2011). Dichos dispositivos buscan intervenir activamente en los distintos tramos académicos para garantizar no solo el ingreso, sino también la permanencia, la promoción y la graduación de los estudiantes dentro de un estándar de calidad y equidad educativa (García de Fanelli, 2014). No obstante, la deserción estudiantil aparece como uno de los mayores desafíos a enfrentar en la actualidad. Este fenómeno ha sido definido por Tinto (1989) como el abandono, ya sea voluntario o forzoso, de la carrera de matriculación, influenciado por un conjunto de factores o circunstancias internas o externas al propio estudiante. Adicionalmente, desde una perspectiva institucional, cualquier sujeto que abandone la Educación Superior puede ser clasificado como desertor. Su ausencia implica dejar un lugar que podría haber sido ocupado por un estudiante con continuidad académica. La complejidad para las universidades, sobre todo las universidades nacionales, como señala Tinto (1989), reside en discernir qué tipos de abandono deben ser categorizados como deserciones susceptibles de intervención mediante políticas de retención, y cuáles responden a decisiones de índole personal que exceden el marco de acción institucional.

Es importante visualizar que, bajo la óptica del sistema, se cataloga como desertor a quien interrumpe los estudios en los cuales se matriculó, incluso si decide permanecer dentro del sistema universitario o de educación superior al cambiarse a otra carrera. Al reconocer esta complejidad, la deserción es inherentemente multicausal, lo que implica que el abandono, la ralentización de los estudios y las bajas tasas de egreso no pueden revertirse con éxito mediante medidas aisladas u homogéneas (Araujo, 2017). Por ello, el abordaje institucional requiere una perspectiva integral.

Por su parte, teóricamente, el atraso académico se define como la demora en la inscripción y cursada de asignaturas que, según la trayectoria teórica establecida en el plan de estudios, deberían estar siendo atendidas por el estudiantado en un momento determinado, según su cohorte generacional (ANUIES, 2001; De los Santos, 2004).

En contraste, el egreso se establece mediante la medición del porcentaje de estudiantes que ha completado la totalidad, es decir, el 100%, de las asignaturas aprobadas previstas dentro del plan de estudios. Su cálculo se obtiene al relacionar el número de estudiantes que egresan de una generación específica con la cantidad de estudiantes que ingresaron a esa misma cohorte (ANUIES, 2001; De los Santos, 2004; Valle Gómez-Tagle, Rojas Argüelles y Villa Lozano, 2001). Sin embargo, en la práctica resulta difícil de realizar este cálculo, al menos en universidades masivas, ya que implica un seguimiento individualizado de cada estudiante de una determinada cohorte. Por esta razón, el cálculo posible y el que suelen realizar las universidades es: cantidad de alumnos ingresantes y cantidad de egresados del mismo año.

En este sentido, Silva Laya (2011) precisa que las instituciones requieren el diseño de programas y estrategias integrales y no de iniciativas aisladas, con el fin de proporcionar al estudiantado “un enfoque coherente y completo de la institución, sus procesos y dinámicas” (p.111). Esta visión integral obliga a las universidades a considerar procesos más amplios, incluyendo la conformación de las subjetividades estudiantiles y los complejos procesos de socialización en los contextos sociales y familiares contemporáneos para comprender sus particularidades.

Es a partir de estas consideraciones que las instituciones de educación superior desarrollan diversos programas y proyectos de acompañamiento de la trayectoria. Estas políticas de retención se diseñan con el propósito fundamental de generar las oportunidades y proporcionar las herramientas necesarias para que la población estudiantil logre la culminación de sus estudios en los tiempos establecidos (Gorostiaga y Cambours de Donini, 2014).

A partir de este recorrido, el presente estudio adopta una perspectiva situada de las trayectorias estudiantiles, distanciándose de enfoques normativos que interpretan las demoras o el abandono como un déficit puramente individual del estudiante. Desde este posicionamiento, las categorías teóricas se operacionalizan a través de indicadores institucionales concretos: la trayectoria real se traduce en la tasa de aprobación de la cursada y la tasa de ausentismo como métricas de permanencia y vinculación académica; mientras que la progresión efectiva en el plan de estudios se mide a través de la tasa de aprobación del examen final como hito de acreditación sumativa. Asimismo, las políticas de acompañamiento se operacionalizan a partir del nivel de intervención pedagógica implementado en cada asignatura, diferenciando entre: a) dispositivos de soporte organizacional o de acompañamiento de la cursada y b) procesos de reestructuración didáctico-curricular de la enseñanza. Es bajo este marco analítico que el Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles de la UNNOBA articula el diagnóstico situacional con la toma de decisiones institucionales en sus diferentes tramos académicos.

Descripción del Programa de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles

El objetivo central del Programa es proporcionar una mirada global, sistémica y organizada de las trayectorias de los estudiantes, facilitando así la toma de decisiones oportuna para atender sus necesidades y mejorar la calidad de la experiencia educativa. Para alcanzar este objetivo, el Programa de Seguimiento de las Trayectorias se estructura en base a dos líneas de acción estratégicas e interdependientes que guían su implementación a nivel institucional. En primer lugar, se establece la necesidad permanente y sistemática de proveerse de datos objetivos y confiables acerca de las trayectorias de los alumnos. A partir de estos datos acumulados se proponen diversos instrumentos de análisis de los mismos para así llegar a un diagnóstico de las dificultades de trayectoria. Estos instrumentos están diseñados para generar datos precisos sobre las trayectorias reales de los estudiantes, con el fin de facilitar la identificación pormenorizada de factores, variables e incluso situaciones específicas de índole pedagógico-didáctica que representan obstáculos para el rendimiento académico sostenido.

En este sentido, uno de los pilares distintivos del Programa radica en su capacidad para trascender la visión tradicional que sitúa el fracaso académico exclusivamente en el déficit del estudiante. Al desplazar el foco de las capacidades individuales hacia una perspectiva de corresponsabilidad, la estrategia de intervención se fundamenta en la premisa de que las trayectorias no dependen únicamente de la voluntad del estudiantado, sino de la eficacia de las mediaciones pedagógicas. En este sentido, el Programa se propone interpelar las prácticas de enseñanza y las metodologías docentes, asumiendo que la mejora del rendimiento académico exige una revisión crítica del proceso de instrucción y del rol institucional en la construcción del aprendizaje.

La segunda línea de acción prioriza la ejecución de estrategias situadas, gestionadas de manera directa por las UA. Un rasgo distintivo de este Programa, que lo diferencia de otros modelos de intervención centralizados, es la decisión de la Secretaría Académica de la UNNOBA de respetar las particularidades disciplinares e institucionales de cada unidad. Bajo este esquema, son las propias UA quienes lideran el ciclo de intervención: desde la recolección de datos y la elaboración del diagnóstico, hasta el diseño, supervisión y evaluación de resultados de las estrategias propuestas. Estas intervenciones, de carácter colectivo y sistémico, se implementan con el fin de abordar las problemáticas previamente detectadas, buscando optimizar la progresión curricular, garantizar la permanencia y maximizar los índices de egreso.

El cronograma operativo del programa prevé su implementación en el ámbito de las UA y los Departamentos, mediante dos etapas secuenciadas y articuladas. La primera etapa se concentra en un proceso exhaustivo de análisis, diagnóstico y comprensión situada. Este proceso se enfoca particularmente en identificar las problemáticas, necesidades o barreras que impactan el desempeño del estudiantado tanto en los primeros años de cursada como en el tramo medio y final de sus respectivas carreras, donde suelen presentarse desafíos de consolidación. Con base en los hallazgos documentados, se avanza hacia la segunda etapa, dedicada a la definición e implementación de estrategias. Esto incluye la formulación de líneas de acción de índole institucional, académica, pedagógica y administrativa. Todas ellas están diseñadas para generar un aporte directo y medible al rendimiento académico, con metas delimitadas y objetivos definidos en el corto, mediano y largo plazo.

Diseño y metodología

Alcance

A los fines del presente trabajo, concebido como un estudio de caso institucional, el análisis se focaliza en las estrategias institucionales diseñadas para el tramo inicial y en la evolución de sus indicadores. Como casos testigo, se selecciona una asignatura correspondiente a cada una de las tres UA de la UNNOBA:

- Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales (ECANA): Introducción a la Biología
- Escuela de Ciencias Económicas y Jurídicas (ECEyJ): Elementos de Análisis Matemático
- Escuela de Tecnología (ET): Estructura de Datos

Dado que las fases relativas a los tramos medio y de egreso se encuentran en proceso de relevamiento y consolidación, sus resultados formarán parte de instancias posteriores de investigación.

Enfoque metodológico y diseño del estudio

El trabajo consideró un enfoque cuantitativo y descriptivo, basado en el análisis de la tasa de aprobación de la cursada y del examen final entre los años académicos 2023, 2024 y 2025, antes y después de la implementación de las estrategias de intervención en cada asignatura.

Los datos se obtuvieron de Hynts una plataforma de inteligencia institucional desarrollada por UNNOBA, que integra la información del sistema de gestión académica SIU-Guaraní. A partir de esos registros administrativos, la plataforma procesa la información y la organiza en indicadores agregados de trayectoria por asignatura, carrera y cohorte que constituyen la fuente directa de los datos analizados en este trabajo. El análisis se realizó sobre información agregada, sin acceso a datos personales identificables de los estudiantes. Los datos fueron provistos institucionalmente en el marco del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles, con autorización de la gestión institucional de la UNNOBA para su uso con fines de investigación y mejora institucional.

La tasa de aprobación de cursada se calculó como el cociente entre la cantidad de alumnos aprobados y el total de cursantes. Es importante mencionar que la aprobación de cursada no incluye la promoción directa ya que ese formato de evaluación no existe en la UNNOBA. Por su parte, la tasa de ausentismo en cursada se calculó como el cociente entre la cantidad de alumnos ausentes y el total de cursantes, expresado en porcentaje. La tasa de aprobación de examen final se calculó como el cociente entre la cantidad de alumnos aprobados y el total de alumnos que efectivamente rindieron, excluyendo a quienes se inscribieron pero estuvieron ausentes. Además, se calculó la tasa de aprobación de cursada entre presentes como el cociente entre los alumnos aprobados y el total de cursantes no ausentes. El abordaje centrado en los indicadores de aprobación y desgranamiento representa una decisión metodológica para fijar una línea de base cuantitativa, sistémica y comparable en la etapa inicial del Programa. Si bien se reconoce la tensión de emplear métricas de rendimiento frente a lecturas críticas de las

trayectorias, estos datos operan como un indicador indirecto de las condiciones de cursada que visibiliza nudos críticos institucionales; a su vez, las dimensiones complejas y cualitativas que esta métrica no alcanza a capturar son abordadas progresivamente en fases posteriores mediante la integración de encuestas de percepción, grupos focales y entrevistas.

Población y muestra

En cada UA se seleccionó una asignatura del tramo inicial como caso testigo. La elección de estos espacios curriculares respondió a las lógicas de un muestreo intencional o por conveniencia, orientado por la necesidad de abordar espacios pedagógicos de relevancia estratégica para la inserción y permanencia del estudiantado.

Para la delimitación de este corpus, se procuró identificar materias que reunieran un conjunto de condiciones críticas en la dinámica del ingreso universitario. En primer lugar, se priorizaron asignaturas de carácter estructurante (Introducción a la Biología, Elementos de Análisis Matemático, Estructura de Datos), ubicadas en el primer trayecto del plan de estudios de carreras centrales de cada UA por constituir pilares conceptuales en la formación inicial. En segundo lugar, se contempló el criterio de representatividad y masividad, seleccionando aquellos espacios que concentran un volumen significativo de la matrícula de ingresantes y reflejan, por tanto, la escala de la heterogeneidad estudiantil.

estas consideraciones se sumó la lectura de la complejidad propia del tramo inicial, identificando materias que históricamente plantean mayores exigencias de apropiación conceptual o que registran dinámicas de desgranamiento temprano. En estrecha articulación con esto, se prestó atención a aquellas asignaturas que presentan mayores indicadores de riesgo académico (evidenciado en tasas de aprobación más acotadas), lo que las convierte en focos prioritarios para el diseño de dispositivos orientados al acompañamiento y la intervención pedagógica oportuna.

A partir de estos criterios, el corpus de estudio quedó conformado por los siguientes casos testigos. En el caso de ECANA, se seleccionó la asignatura Introducción a la Biología. La población estuvo conformada por los estudiantes matriculados en cada asignatura entre 2023 y 2025, desagregados por carrera: Agronomía y Licenciatura en Genética. En el caso de ECEyJ, se seleccionó la asignatura Elementos de Análisis Matemático. La población estuvo conformada por los estudiantes matriculados en cada asignatura entre 2023 y 2025, desagregados por carrera: Contador Público y Licenciatura en Administración. En el caso de ET, se seleccionó la asignatura Estructura de Datos. La población estuvo conformada por los estudiantes matriculados en cada asignatura entre 2023 y 2025, desagregados por carrera: Licenciatura en Sistemas e Ingeniería Informática.

Encuadre del abordaje metodológico y progresividad del programa

Es preciso señalar que el análisis centrado en los indicadores de aprobación y desgranamiento en asignaturas del tramo inicial representa una decisión metodológica orientada a establecer una línea de base cuantitativa y comparable. Si bien este punto de partida podría ser percibido como reduccionista si se analizara de forma aislada, responde a una lógica de implementación por fases en el diseño de políticas públicas universitarias situadas.

El Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles mantiene continuidad institucional al día de hoy, habiendo expandido su alcance hacia otras asignaturas y cubriendo de forma articulada los tres tramos de la vida universitaria (inicial, medio y final). Asimismo, la evolución del programa ha permitido avanzar de manera sustantiva desde el diagnóstico métrico inicial hacia la incorporación de instrumentos cuantitativos y cualitativos más complejos. En este sentido, los resultados que se informan en este trabajo constituyen la fase fundacional del

programa, cuyos hallazgos preliminares permitieron consolidar el dispositivo y vislumbrar avances significativos para sostener y proyectar las intervenciones en el tiempo.

Estrategias implementadas

En ECANA, el objetivo fue fortalecer el tramo inicial de las carreras de Ingeniería Agronómica y Genética, para lo cual se seleccionó como caso testigo la asignatura Introducción a la Biología. Las acciones implementadas consistieron en la revisión y modificación de los contenidos del programa de la materia, junto con la incorporación de estrategias didácticas orientadas a atender las dificultades detectadas durante la cursada.

En ECEyJ, Elementos de Análisis Matemático fue identificada como crítica en la trayectoria inicial de los estudiantes de Contador Público y Licenciatura en Administración, al mostrar en el diagnóstico previo un bajo porcentaje de aprobados en cursada y en examen final. Las acciones implementadas consistieron en cambios metodológicos en la cursada, la creación de un repositorio de finales y clases de consulta.

En ET, Estructura de Datos fue seleccionada en el marco de la implementación de los nuevos planes de estudio de las carreras de Informática, con el objetivo de revertir los índices de desgranamiento inicial en el área de Programación. Las acciones implementadas incluyeron la unificación del lenguaje de programación, modificaciones en la metodología de enseñanza y evaluación, la reestructuración de equipos docentes y el incremento de la cantidad de comisiones disponibles.

Tabla 1. Problema, objetivo y estrategia por cada Unidad Académica de la UNNOBA

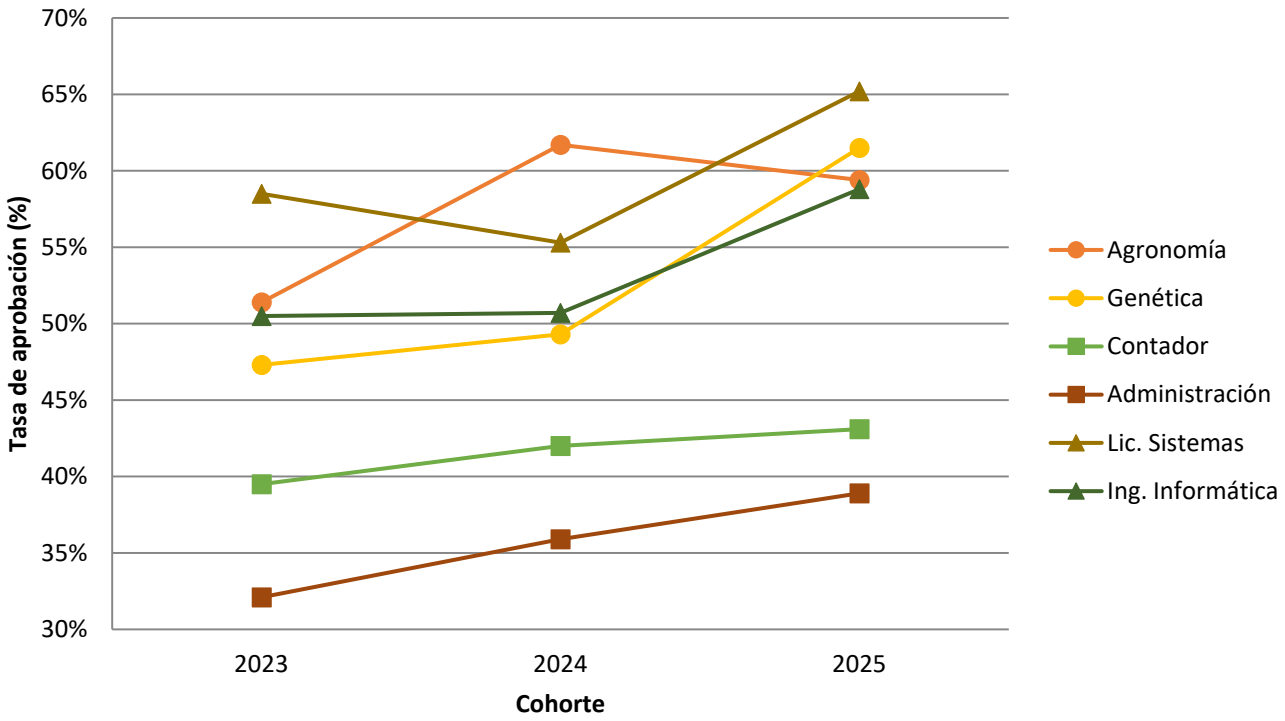
UA	Problema identificado	Objetivo	Acciones o estrategias	Año de inicio
ECANA	Deserción en asignaturas del tramo inicial	Fortalecer el tramo inicial.	Rediseño didáctico revisión y modificación de los contenidos del programa de la materia Introducción a la Biología.	2024
ECEyJ	Bajo porcentaje de aprobación en asignaturas críticas del tramo inicial.	Incrementar la tasa de aprobados en materias troncales, como por ejemplo: Elementos de Análisis Matemático.	- Implementación de cambios metodológicos en las cursadas - Creación de un repositorio de finales - Clases de consulta	2024
ET	Altos índices de desgranamiento inicial en el área de Programación	Optimizar el rendimiento y permanencia estudiantil en áreas de Programación	Unificación del lenguaje de programación, modificaciones en la metodología de enseñanza y evaluación, la reestructuración de equipos docentes y el incremento de la cantidad de comisiones disponibles.	2024

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Como se mencionó en la sección anterior, en ECANA el foco estuvo puesto en la asignatura Introducción a la Biología. Los resultados muestran un aumento neto en la tasa de aprobación entre 2023 y 2025, tanto en la cursada (Figura 1, verde) como en el examen final (Figura 2, verde), en las dos carreras analizadas. Además, se puede observar una marcada disminución de la tasa de ausentismo en cursada en la carrera de Ingeniería Agronómica; sin embargo, no ocurre lo mismo para Lic. en Genética (Figura 3, verde). En la tabla 2 se resumen los porcentajes mencionados.

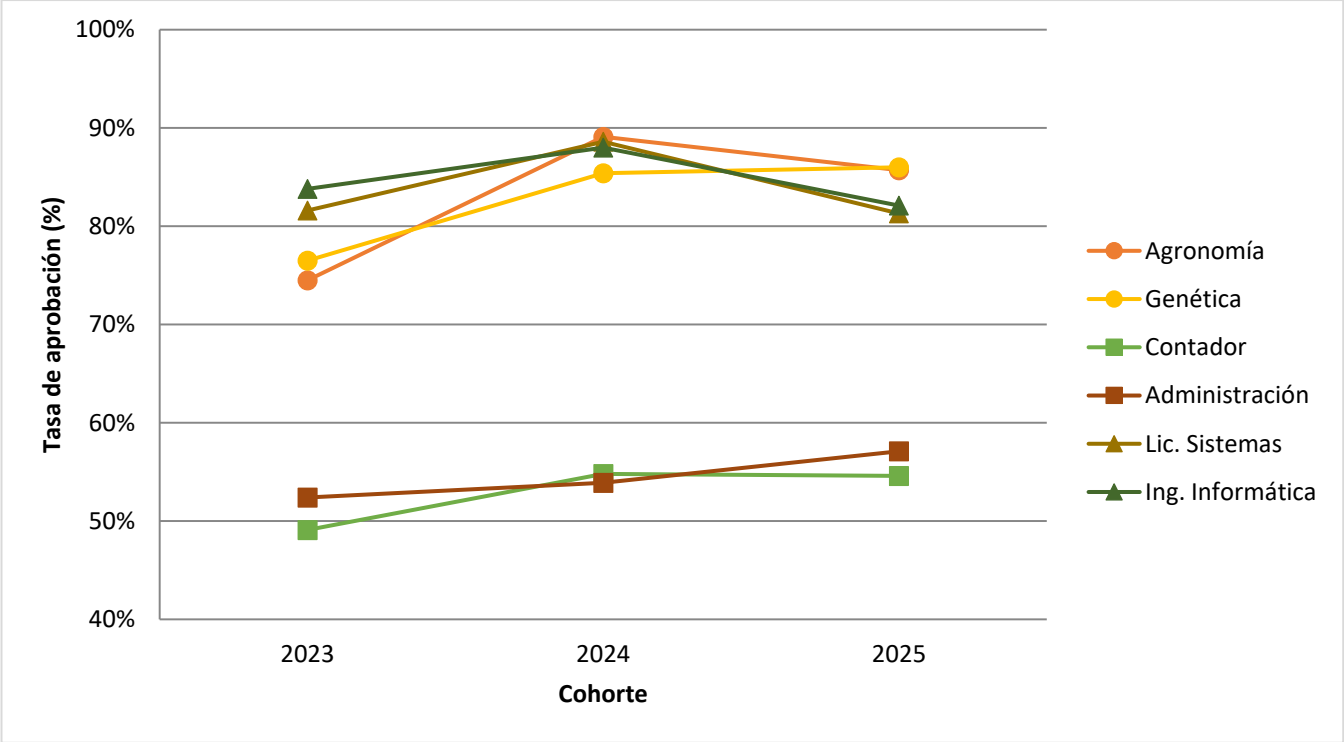
Figura 1. Tasa de aprobación de cursada por asignatura y cohorte (2023–2025), en las asignaturas caso testigo de las tres Unidades Académicas: Introducción a la Biología (ECANA, en color verde), Elementos de Análisis Matemático (ECEyJ, en color naranja) y Estructura de Datos (ET, en color violeta).



Fuente: elaboración propia.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la plataforma Hynts (UNNOBA), que integra el sistema de gestión académica SIU-Guaraní. La tasa de aprobación de cursada se define como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes.

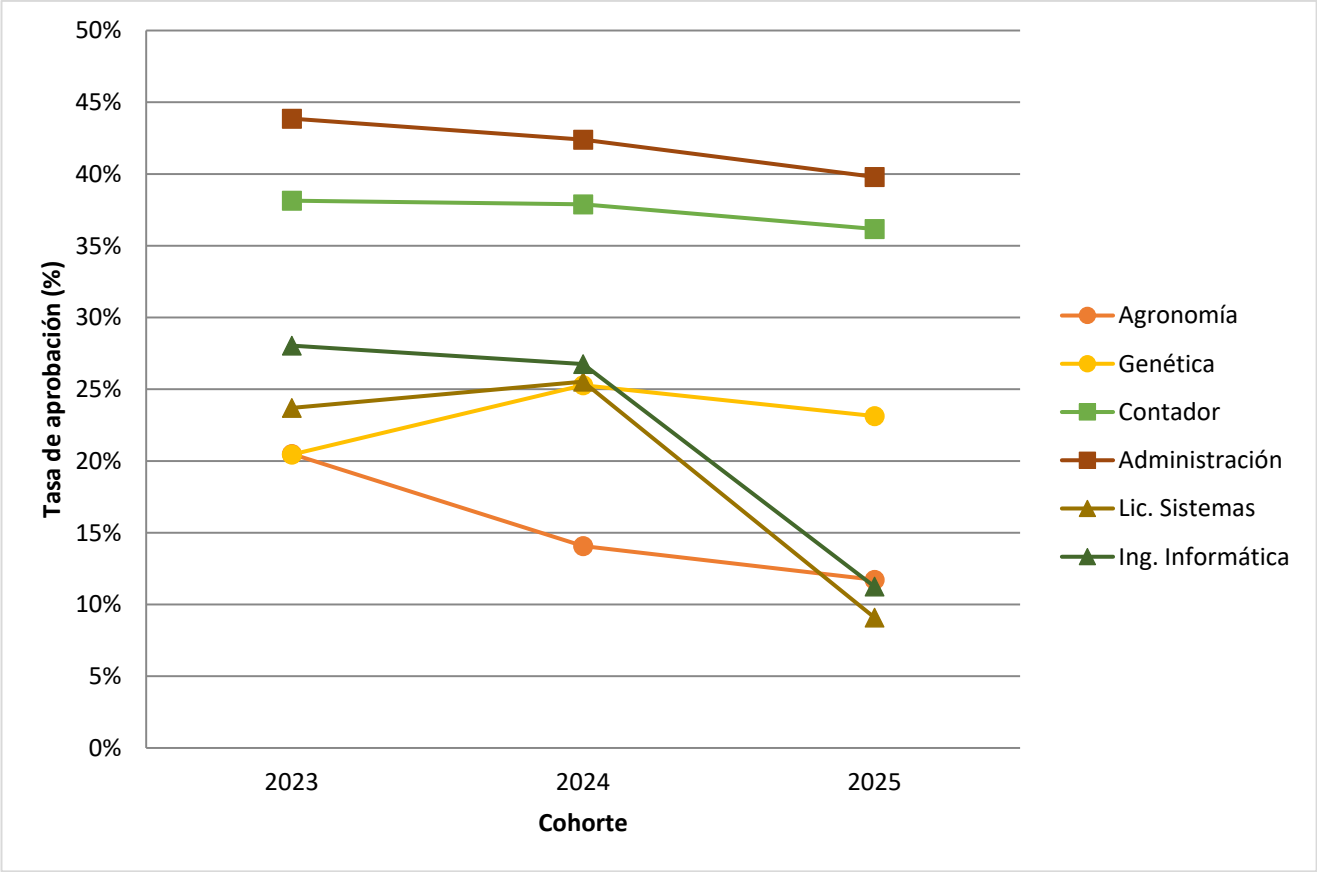
Figura 2. Tasa de aprobación de examen final por asignatura y cohorte (2023–2025), en las asignaturas caso testigo de las tres Unidades Académicas: Introducción a la Biología (ECANA, verde), Elementos de Análisis Matemático (ECEyJ, naranja) y Estructura de Datos (ET, violeta).



Fuente: elaboración propia.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la plataforma Hynts (UNNOBA), que integra el sistema de gestión académica SIU-Guaraní. La tasa de aprobación de examen final se define como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de quienes rindieron.

Figura 3. Tasa de ausentismo de cursada por asignatura y cohorte (2023–2025), en las asignaturas caso testigo de las tres Unidades Académicas: Introducción a la Biología (ECANA, verde), Elementos de Análisis Matemático (ECEyJ, naranja) y Estructura de Datos (ET, violeta).



Fuente: elaboración propia.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la plataforma Hynts (UNNOBA), que integra el sistema de gestión académica SIU-Guaraní. La tasa de ausentismo de cursada se define como el cociente entre los estudiantes ausentes y el total de cursantes.

Tabla 2. Información sobre la asignatura Introducción a la Biología (ECANA), por carrera y cohorte (2023-2025).

Año	**2023**		**2024**		**2025**	
Carrera	**Agronomía**	**Genética**	**Agronomía**	**Genética**	**Agronomía**	**Genética**
Número de estudiantes (N)	**181**	**112**	**175**	**144**	**219**	**135**
Tasa de aprobación	51,40%	47,30%	61,70%	49,30%	59,40%	61,50%

cursada						
Tasa de ausentismo cursada	20,49%	20,45%	14,07%	25,28%	11,72%	23,13%
Tasa de aprobación de cursada entre presentes	64,65%	59,46%	71,80%	65,98%	67,29%	80,01%
Tasa de aprobación examen final	74,50%	76,50%	89,10%	85,40%	85,70%	86,00%

Fuente: elaboración propia.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la plataforma Hynts (UNNOBA), que integra el sistema de gestión académica SIU-Guaraní. N corresponde al total de cursantes por año académico. La tasa de aprobación de cursada se define como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes; la tasa de ausentismo de cursada, como el cociente entre los estudiantes ausentes y el total de cursantes; la tasa de aprobación de cursada entre presentes, como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes no ausentes; y la tasa de aprobación de examen final, como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de quienes rindieron.

En el caso de ECEyJ, el foco estuvo puesto en la asignatura Elementos de Análisis Matemático. En este sentido, los resultados muestran un aumento leve pero constante en la tasa de aprobación de la cursada (Figura 1, naranja) y del examen final (Figura 2, naranja), en ambas carreras. En cuanto a la tasa de ausentes de cursada se puede observar una tendencia a disminuir en la cohorte 2024 y una marcada disminución en la cohorte 2025 para ambas carreras (Figura 3, naranja). En la tabla 3 se resumen los porcentajes.

Tabla 3. Información sobre la asignatura Elementos de Análisis Matemático (ECEyJ), por carrera y cohorte (2023-2025).

Elementos de Análisis Matemático						
Año	**2023**		**2024**		**2025**	
Carrera	**Contador**	**Admin**	**Contador**	**Admin**	**Contador**	**Admin**
Número de estudiantes (N)	**595**	**333**	**643**	**387**	**638**	**424**
Tasa de aprobación cursada	39,50%	32,10%	42,00%	35,90%	43,10%	38,90%
Tasa de ausentismo cursada	38,14%	43,86%	37,89%	42,40%	36,17%	39,80%
Tasa de aprobación de cursada entre presentes	63,85%	57,18%	67,62%	62,33%	67,52%	64,62%
Tasa de aprobación examen final	49,10%	52,40%	54,80%	53,90%	54,60%	57,10%

Fuente: elaboración propia.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la plataforma Hynts (UNNOBA), que integra el sistema de gestión académica SIU-Guaraní. N corresponde al total de cursantes por año académico. La tasa de aprobación de cursada se define como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes; la tasa de ausentismo de cursada, como el cociente entre los estudiantes ausentes y el total de cursantes; la tasa de aprobación de cursada entre presentes, como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes no ausentes; y la tasa de aprobación de examen final, como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de quienes rindieron.

En la ET, la estrategia de seguimiento correspondiente al área de Programación se concentró en la asignatura Estructura de Datos. Los resultados muestran una tendencia de mejora en la tasa de aprobación de la cursada en ambas carreras (Figura 1, violeta), acompañado por una marcada y sostenida disminución del ausentismo en la cohorte 2025 (Figura 3). Sin embargo, al desglosar estos indicadores se advierte que puede explicarse por la drástica caída del abandono temprano, esto sugiere que el dispositivo institucional fue efectivo para sostener la permanencia y la vinculación continua del estudiantado en el aula. Por otro lado, al examinar el rendimiento relativo exclusivamente entre la población de estudiantes que permaneció activa en la cursada, la tasa de aprobación registra un ligero descenso, patrón que se profundiza en las instancias de examen final (Figura 2).

Tabla 4. Información de la asignatura Estructura de Datos (ET), por carrera y cohorte (2023-2025).

Estructura de Datos						
Año	**2023**		**2024**		**2025**	
Carrera	**Lic. Sistemas**	**Ing. Informática**	**Lic. Sistemas**	**Ing. Informática**	**Lic. Sistemas**	**Ing. Informática**
Número de estudiantes (N)	135	107	94	71	132	80
Tasa de aprobación cursada	58,50%	50,50%	55,30%	50,70%	65,20%	58,80%
Tasa de ausentismo cursada	23,70%	28,04%	25,53%	26,76%	9,09%	11,25%
Tasa de aprobación de cursada entre presentes	76,67%	70,18%	74,26%	69,22%	71,72%	66,25%
Tasa de aprobación examen final	81,60%	83,80%	88,60%	88,00%	81,30%	82,10%

Fuente: elaboración propia.

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de datos de la plataforma Hynts (UNNOBA), que integra el sistema de gestión académica SIU-Guaraní. N corresponde al total de cursantes por año académico. La tasa de aprobación de cursada se define como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes; la tasa de ausentismo de cursada, como el cociente entre los estudiantes ausentes y el total de cursantes; la tasa de aprobación de cursada entre presentes, como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de cursantes no ausentes; y la tasa de aprobación de examen final, como el cociente entre los estudiantes aprobados y el total de quienes rindieron.

Al analizar la tasa de aprobación de cursada entre presentes (Tablas 2, 3 y 4), se puede observar un aumento entre 2023 y 2025 en Introducción a la Biología y en Elementos de Análisis Matemático, en las cuatro carreras. Mientras que en Estructura de Datos desciende en ambas, dando a interpretar que en esta asignatura la tendencia de mejora en la aprobación de cursada se podría explicar por la reducción del ausentismo.

Al interpretar los hallazgos del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles en el tramo inicial, resulta necesario contextualizar el alcance de los datos empíricos obtenidos. Las métricas de aprobación de cursada,

ausentismo y aprobación de examen final analizadas no pretenden agotar ni definir la totalidad del concepto de trayectoria real; por el contrario, funcionan como indicadores institucionales que permiten observar variaciones del tramo inicial asociadas a modificaciones de índole pedagógica-organizacionale, didáctica, metodológica y de evaluación.

Discusión

El presente estudio busca aportar a la comprensión del tránsito de los estudiantes por la vida universitaria en su etapa inicial (primer año). A partir de la experiencia de la UNNOBA, se aportan resultados sobre cómo una universidad pública Argentina puede abordar problemáticas complejas como la deserción temprana, el desgranamiento y la ralentización de los estudios. Alineadas con el postulado de Terigi (2009), los resultados permiten visualizar que la respuesta institucional ante la heterogeneidad del estudiantado no debe orientarse al intento de normalizar las trayectorias u homogeneizarlas bajo un parámetro ideal, sino a fortalecer la capacidad de la universidad para ofrecer una amplia gama de trayectorias educativas diversas, flexibles y situadas. En el contexto contemporáneo, el desafío de la gestión universitaria consiste en diversificar las estrategias y los formatos de la experiencia educativa sin resignar la calidad ni los aprendizajes a los que toda población estudiantil tiene derecho, cuestionando así los destinos académicos desfavorables que a menudo se presentan como inevitables.

Las variaciones observadas deben interpretarse con cautela, dado que el diseño pre-post sin grupo de comparación, con 2023 como único año previo a las intervenciones, no permite aislar su efecto de otros factores concurrentes. Entre las explicaciones alternativas posibles se cuentan los efectos persistentes de la pandemia sobre la escolaridad secundaria de las cohortes ingresantes, cambios en la composición de los cursantes (incluida la proporción de recursantes) y eventuales modificaciones en los criterios de evaluación de cada cátedra. En la ET, la implementación simultánea de nuevos planes de estudio constituye una variable interviniente relevante, y la caída de cursantes en Estructura de Datos en 2024 que se podría explicar por un cambio en el plan de estudios podría haber modificado el perfil de quienes cursaron.

Esta perspectiva cobra especial relevancia en el marco de la educación superior pública en Argentina, donde los principios de gratuidad y acceso irrestricto configuran un escenario de masificación continua.. En este escenario, la experiencia de la UNNOBA a través del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles sugiere el valor de traducir dicha pluralidad en dispositivos institucionales de acompañamiento situados en el territorio académico. El éxito escolar en el nivel superior no puede continuar evaluándose bajo la premisa de una trayectoria lineal y uniforme; por el contrario, requiere ser conceptualizado a partir de la aptitud del sistema universitario para alojar y sostener los recorridos reales, discontinuos y heterogéneos que configuran la vida estudiantil efectiva.

Conclusiones

Al focalizar el análisis en las asignaturas caso testigo del tramo inicial -pertenecientes a la Escuela de Ciencias Agrarias, Naturales y Ambientales (ECANA), la Escuela de Ciencias Económicas y Jurídicas (ECEyJ) y la Escuela de Tecnología (ET)-, los resultados permiten advertir que el primer año universitario constituye un tramo crítico de alta vulnerabilidad. En esta etapa inicial se traman procesos de desafiliación institucional, exigencias de adaptación a la cultura académica y la reconfiguración del habitus estudiantil (Bracchi, 2016). No obstante, la evidencia recopilada hace posible superar las visiones simplificadoras que atribuyen el fracaso o la discontinuidad de los estudios de manera exclusiva a las deficiencias o disposiciones individuales del estudiantado. Coincidiendo con los planteamientos de Errandonea (2026), los resultados obtenidos sugieren la necesidad de trascender los dispositivos puramente compensatorios o remediales (centrados en la figura del estudiante deficitario) para avanzar hacia revisiones integrales de las asignaturas. Al focalizar el análisis en las asignaturas analizadas, la evidencia permite advertir, en primer lugar, que las mejoras en los indicadores se concentraron predominantemente en las tasas de aprobación de la cursada, sin trasladarse de manera automática a la aprobación de las asignaturas en las instancias

de examen final (situación diferente y contraria sólo sucede en Introducción a la Biología). En este sentido, este desfasaje se puede observar de modo distinto según la asignatura. En Elementos de Análisis Matemático (ECEyJ), la aprobación del final se mantuvo como el principal obstáculo pese a la mejora en la aprobación de cursada. En Estructura de Datos (ET), en cambio, la aprobación entre quienes se presentan se mantuvo alta y estable, lo que sugiere que el punto crítico no reside en la dificultad del examen en sí, sino en la proporción de estudiantes que, habiendo aprobado la cursada, efectivamente llegan a rendirlo, aspecto que requiere un seguimiento específico en indagaciones futuras. En conjunto y en sintonía con Ezcurra (2011), estos resultados sugieren que los obstáculos del tramo inicial pueden desplazarse hacia fases posteriores si no se intervienen las lógicas de evaluación sumativa y de aprobación final de las asignaturas.

En segundo lugar, si bien la heterogeneidad disciplinar y las especificidades de cada cohorte impiden interpretar los datos como una regla generalizada, el contraste entre los casos permite formular una hipótesis plausible de valor para la gestión universitaria. Esta hipótesis sugiere que la efectividad del acompañamiento institucional para incidir tanto en la cursada como en los exámenes finales tiende a ser mayor cuando la propuesta involucra una reestructuración didáctico-curricular (como en Introducción a la Biología de ECANA), en comparación con medidas acotadas a soportes organizacionales o instancias de acompañamiento. Como señala Silva Laya (2011), el abordaje en el tramo inicial no puede reducirse a un cambio instrumental de soportes, sino que exige repensar la transposición didáctica (Chevallard, 1997) y el trabajo docente en las materias de primer año. En este sentido, la tarea docente en el primer año universitario se revela como una pieza de valor estratégico. La labor en el aula no debe restringirse a la transmisión de contenidos, sino asumir activamente la mediación en la construcción de conceptos y en la orientación para el trabajo académico autónomo. En convergencia con lo planteado por Pierella, Peralta y Pozzo (2020), la experiencia analizada invita a pensar la necesidad de jerarquizar y revalorizar la producción pedagógico-didáctica de los equipos docentes iniciales, entendiendo que la innovación en el aula es indispensable para democratizar el acceso al conocimiento y sostener la permanencia y progresión en la educación superior.

En términos de transferencia institucional, el valor de esta experiencia radica en la posibilidad de extrapolar sus principios ordenadores a otras instituciones públicas de educación superior. En particular, resultan transferibles: el modelo de gestión descentralizado y situado que otorga autonomía a las UA para diseñar intervenciones acordes a la especificidad disciplinar; la focalización en la reestructuración didáctico-curricular de las asignaturas críticas del tramo inicial (por encima de medidas meramente remediales); y la estrategia de implementación por fases iniciada con la fijación de una línea de base cuantitativa.

Limitaciones del estudio

El abordaje desarrollado exige explicitar ciertas limitaciones metodológicas y de alcance que encuadran la interpretación de los resultados presentados. En primer lugar, al tratarse de un análisis derivado de las etapas fundacionales del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles en la UNNOBA, las evidencias sistematizadas describen el comportamiento de los indicadores de trayectoria en los años académicos 2023, 2024 y 2025. Por este motivo, el valor de los hallazgos radica fundamentalmente en su capacidad para dar cuenta de la dinámica institucional local y fundamentar decisiones de gestión situadas, sin la pretensión de establecer extrapolaciones universales hacia la totalidad del sistema universitario. En segundo lugar, al no contar con un grupo de comparación y disponer de un único año previo a las intervenciones, los resultados no permiten atribuir las variaciones observadas exclusivamente a las estrategias implementadas, ya que podrían intervenir también fluctuaciones interanuales u otros factores contextuales señalados en la discusión.. En tercer lugar, los datos corresponden a cursantes por año académico, que incluyen recursantes, y no a cohortes de ingreso en sentido estricto.

Prospectiva y líneas de acción futuras

A partir de estas consideraciones, la prospectiva de la UNNOBA se concibe como un horizonte de trabajo vivo que busca afianzar el seguimiento de las trayectorias mediante el entramado progresivo de abordajes cuantitativos y cualitativos. Esta perspectiva contempla la institucionalización de espacios de tutoría, acompañamiento en la escritura académica y flexibilizaciones didácticas que atiendan las especificidades del tramo intermedio y los desafíos propios del Trabajo Final de Grado en el tramo de egreso en las carreras que lo requieren. Asimismo, este recorrido impulsa a consolidar instancias de diálogo e intercambio permanente al interior de las Escuelas y Departamentos, y promueve que la información diagnóstica retroalimente de manera continua la revisión de las correlatividades, la enseñanza y los regímenes de evaluación. En definitiva, el compromiso institucional reside en sostener una política de acompañamiento sensible a la pluralidad de los recorridos estudiantiles, reafirmando que la masificación de la educación superior cobra su verdadero sentido cuando la inclusión formal se traduce en permanencia, progresión y egreso con calidad.

Referencias bibliográficas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: Propuesta metodológica para su estudio. ANUIES.

Araujo, S. (2017). Entre el ingreso y la graduación: El problema de la democratización en la universidad. Espacios en Blanco. Revista de Educación, (27), 35–61. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384551991002

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

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo Editor.

De los Santos, J. E. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar de la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación. https://rieoei.org/historico/deloslectores/628Santos.PDF

Departamento de Información Universitaria. (2024). Síntesis de información: Estadísticas universitarias 2023–2024. Secretaría de Políticas Universitarias. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_anuario_2023-2024.pdf

Eather, N., Mavilidi, M. F., Sharp, H., & Parkes, R. (2022). Programmes targeting student retention/success and satisfaction/experience in higher education: A systematic review. Journal of Higher Education Policy and Management, 44(3), 223–239. https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.2021600

Errandonea, G. (2026). Trayectorias educativas y desigualdad: Claves para repensar el acceso, la permanencia y el egreso universitario. Revista Argentina de Educación Superior (RAES), (32), 33–46. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/2739

Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior: Un desafío mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento; IEC-CONADU. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33641

García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. Revista Argentina de Educación Superior (RAES), 6(8), 9–38. http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3217

García de Fanelli, A. M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. Propuesta Educativa, (43), 17–31.

García Salord, S. (2001). Las trayectorias académicas: De la diversidad a la heterogeneidad. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6(11), 15–31.

Gorostiaga, J., & Cambours de Donini, A. (2014). Políticas y estrategias para la retención en la educación superior. En A. Teodoro & J. Beltrán (Comps.), Sumando voces: Ensayos sobre educación superior en términos de igualdad e inclusión social (pp. 203–214). Miño y Dávila.

Haas, C., & Hadjar, A. (2020). Students' trajectories through higher education: A review of quantitative research. Higher Education, 79(6), 1099–1118. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00458-5

Heringer, R. (2024). Affirmative action policies in higher education in Brazil: Outcomes and future challenges. Social Sciences, 13, Article 132. https://doi.org/10.3390/socsci13030132

Herrera Rivera, P., & Arancibia Carvajal, S. (2022). Modelo exploratorio de factores que inciden en el rendimiento académico percibido. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21(45), 333–351. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.017

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: Tendencias internacionales. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375683

Lodola, G. J. (2019). La tensión entre masividad y terminalidad en el sistema de educación superior. En Reflexiones a 70 años de la gratuidad universitaria: Políticas públicas y universidad (pp. 187–212). Universidad Nacional de Hurlingham.

Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. Higher Education, 72(4), 413–434. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación (1.ª ed., 2.ª reimp.). Homo Sapiens Ediciones.

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

Silva, M., Vera, E., Sigerson, A., Sanzana, P., Bianchetti, A., & Boegeholz, R.-A. (2020). Life trajectories and higher education access for Chilean Indigenous students: Mapuche students in STEM and STEM-related fields as participants in academic and Indigenous cultures. Journal of Latinos and Education, 22(2), 767–784. https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1819810

Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario: Un tramo crítico para la inclusión y el éxito académico. Perfiles Educativos, 33(134), 102–114. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258010

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2009). Trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. Revista de la Educación Superior, (71), 33–51. ANUIES.

Valle Gómez-Tagle, R., Rojas Argüelles, G., & Villa Lozano, A. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis. En A. Romo & M. Fresán (Eds.), Deserción, rezago y eficiencia terminal en instituciones de educación superior. ANUIES.

Vercellino, S., Chironi, J. M., Gibelli, T., Goin, M., & Misischia, B. (2020). Universidad e ingresantes: (Des)encuentros en la relación con el saber [Ponencia]. VII Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Ingreso y Permanencia en las Carreras Científico-Tecnológicas, Tucumán, Argentina. https://repositoriosdigitales.sicyt.gob.ar/vufind/Record/RIDUNRN_edd59d90d622f8ee6da4916a5954a073

Vergara, P., de Torres, H., Torres, C., & Lizama, C. (2018). Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: Elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad. Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad, (11).

Fecha de recepción: 03-08-2026

Fecha de aceptación: 25-10-2026

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

El sentido de pertenencia en la experiencia educativa universitaria.

Sense of Belonging in the College Experience.

Por Cecilia Ortmann[1]

Ortmann, C. (2026). El sentido de pertenencia en la experiencia educativa universitaria. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 243-258.

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación realizada en la carrera Ingeniería en Materiales de una institución universitaria argentina, con el objetivo de indagar y analizar la experiencia educativa del estudiantado. En el recorte efectuado para este trabajo, el problema está centrado en los aspectos que abonan al desarrollo del sentido de pertenencia. El diseño metodológico implementado consiste en un estudio exploratorio descriptivo, cuyas principales técnicas de recolección de datos incluyen una encuesta censal a estudiantes y entrevistas en profundidad a un conjunto de actores institucionales seleccionados por muestreo intencional. A partir del análisis de las percepciones y miradas de estudiantes y docentes sobre la experiencia educativa, los hallazgos de este trabajo ponen de relieve que ciertas particularidades de la propuesta académica – principalmente, la cursada con dedicación exclusiva y el emplazamiento del instituto en un centro atómico – contribuyen a la construcción del sentido de pertenencia, que se expresa en la cohesión de sus miembros, la identificación con la institución y la participación activa en la adquisición del saber hacer disciplinar por parte de los y las estudiantes.

Palabras Clave universidad / ingeniería / dedicación exclusiva / cohesión / identificación / participación

[1] Instituto de Tecnología Sabato, Comisión Nacional de Energía Atómica, Argentina / cortmann@unsam.edu.ar / https://orcid.org/0000-0003-2012-2366

Abstract

The article presents the results of a study conducted in the Materials Engineering program at an Argentine university, with the aim of investigating and analyzing the students' educational experience. In the scope of this study, the problem focuses on aspects that contribute to the development of a sense of belonging. The methodological design implemented consists of an exploratory descriptive study, whose main data collection techniques include a census survey of undergraduate students and in-depth interviews with a group of institutional actors selected by intentional sampling. Based on an analysis of students' and teachers' perceptions and views of the educational experience, the findings of this paper highlight that certain features of the academic program – mainly, full-time course attendance and the institute's location in an atomic center – contribute to the construction of a sense of belonging, which is expressed in the cohesion of its members, identification with the institution, and active participation in the acquisition of disciplinary know-how by students.

Key words university / engineering / full-time study / cohesion / identification / participation

Introducción

Las investigaciones en educación han puesto de relieve que el sentido de pertenencia constituye un componente central de las trayectorias, en tanto que promueve el bienestar de quienes habitan las instituciones y asegura la permanencia. Los estudios, desarrollados en diversos ámbitos y niveles educativos, abarcan temas como la descripción e interpretación de las expresiones del sentido de pertenencia (Quaresma y Zamorano, 2016; Castillo, Rodríguez y Escalona, 2018), el relevamiento de las estrategias llevadas a cabo por los establecimientos para fomentarlo (Trzenko, 2020; Castañeda, Ramírez y Guirette, 2025), la evaluación de estos dispositivos y su impacto en la formación académica de los y las estudiantes (Finn, 1989; Corona, 2020; Bazignan y Rojas, 2024), entre algunas de las líneas que ha considerado la investigación educativa en las últimas décadas.

Recuperando esos enfoques, este trabajo explora el sentido de pertenencia en una carrera de grado del sistema universitario argentino, a partir de las percepciones y miradas de los miembros de la institución respecto a la experiencia educativa del estudiantado. Los resultados surgen de un relevamiento realizado en Ingeniería en Materiales del Instituto de Tecnología Profesor Jorge A. Sabato (ITS), dependiente de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA), que funciona en el Centro Atómico Constituyentes (CAC).

La investigación se inscribe en las líneas en curso que lleva adelante el ITS en torno a la enseñanza y aprendizaje de ciencia y tecnología de materiales. En ese contexto, el estudio exploratorio en el que se basa este artículo persigue el objetivo general de conocer la experiencia educativa de los y las estudiantes que cursan la carrera de grado, a través de la indagación de distintos tópicos. En el recorte efectuado para este trabajo, el análisis se orienta a la construcción del sentido de pertenencia a fin de comprender cómo las condiciones particulares de esta propuesta formativa contribuyen a la cohesión de sus miembros, la identificación con la institución y la participación activa en el aprendizaje.

Con ese propósito, el artículo está organizado en cinco partes. En primer lugar, presento una selección de antecedentes y el marco teórico desde el que planteo el abordaje del problema. Luego describo el contexto institucional, los interrogantes iniciales y las decisiones que estructuran el diseño metodológico implementado. En tercer lugar, expongo los resultados del estudio, profundizando en las percepciones y miradas de la comunidad educativa sobre la experiencia de los y las estudiantes de Ingeniería en Materiales, en relación con dos aspectos singulares de la carrera: la dedicación exclusiva y el lugar de cursada. En la cuarta sección, destinada a la discusión, analizo la construcción del sentido de pertenencia en función de los resultados. Por último, apunto las reflexiones finales de esta primera aproximación.

Antecedentes

El sentido de pertenencia constituye un tópico de creciente relevancia en la investigación educativa, desarrollado en trabajos que se enfocan en el seguimiento de las trayectorias estudiantiles, en las dinámicas institucionales y en las formas de vinculación de los miembros de los establecimientos en los distintos niveles, entre las principales áreas temáticas que se interesan por el “sentirse parte” de las instituciones. Así, en el transcurso de las últimas décadas, los estudios se han orientado a analizar el sentido de pertenencia desde diversas ópticas, describiendo sus expresiones y observando su impacto en la experiencia educativa.

Un primer corpus de antecedentes que aportan miradas sustantivas para la elaboración del marco teórico son los que sistematizan las estrategias institucionales orientadas explícitamente a promover el sentido de pertenencia. Desde este enfoque, la conexión del estudiantado con los establecimientos en los que desarrollan sus estudios asegura la continuidad de sus trayectorias. En uno de los trabajos pioneros en el tema, Finn (1989) repone las iniciativas implementadas en el sistema educativo estadounidense para prevenir el abandono y sostener las

trayectorias escolares. En este escenario, señala que el alumnado que se identifica con las instituciones internaliza la pertenencia y se esfuerza por alcanzar los objetivos valorados en las mismas, demostrando una mayor implicación y compromiso con el desempeño académico.

En el contexto contemporáneo, Trzenko (2020) examina el devenir de las trayectorias educativas en una universidad nacional del conurbano bonaerense, en el marco de los procesos de democratización de la educación superior que tuvieron lugar durante las primeras décadas del siglo XXI en Argentina. Poniendo el foco en las etapas iniciales de la carrera universitaria, la autora recupera dos estrategias institucionales dirigidas a fortalecer la experiencia del estudiantado – la articulación con el territorio y el acompañamiento a través de tutorías – que se distancian de la masividad y el alto grado de burocratización de los modelos universitarios tradicionales, para ofrecer un escenario educativo caracterizado por la cercanía, tanto geográfica como interpersonal. Este proceso de afiliación pone de manifiesto la relevancia de la apropiación del espacio universitario para promover la permanencia en el nivel superior.

También en el ámbito local, en una investigación anterior analizo las actividades extracurriculares llevadas a cabo por distintos sectores de una facultad de ingeniería, en una universidad nacional. Entre los resultados de ese trabajo, identifico que el hilo conductor de las propuestas no estrictamente académicas está organizado por un discurso institucional que enfatiza lo ingenieril como elemento de cohesión. Así, las narrativas que se despliegan en torno a estas actividades convocan a involucrarse en una identidad colectiva que entrama la formación científico-tecnológica con una forma particular de socialización, basada en el sentido de pertenencia a la institución (Ortmann, 2024).

Una segunda línea que adquiere trascendencia en el ámbito educativo contemporáneo considera al sentido de pertenencia como un elemento identitario que fomenta la cohesión de los miembros y la internalización de las normas y valores. Este abordaje ofrece otras aristas para interpretar la experiencia educativa dado que se enfoca principalmente en entornos donde la permanencia se encuentra garantizada a priori por las condiciones institucionales y por los atributos socioeconómicos de la población. En este sentido, un trabajo realizado en dos liceos públicos chilenos de alto prestigio pone de relieve la trama de significados asociados a la pertenencia que atraviesa la experiencia de los y las estudiantes, donde el orgullo de ser parte se expresa a través de la adhesión a los objetivos valorados en estas escuelas, fundamentalmente en cuanto a la excelencia (Quaresma y Zamorano, 2016).

Otro estudio similar en Canadá analiza el devenir de la identidad estudiantil donde el sentido de pertenencia se encuentra fuertemente vinculado con el estatus que implica integrar una institución de élite. De acuerdo con los autores, este estatus no es económico o social, sino principalmente simbólico en tanto que supone el acceso a propuestas curriculares de alto nivel, más recursos y mejores condiciones para el aprendizaje. De esta manera, el estudiantado se involucra emocionalmente con lo que los establecimientos proponen y prometen, a la vez que se sienten merecedores del futuro que les augura una formación privilegiada (Gaztambide, Cairns y Desai, 2013).

Por último, recupero como antecedentes para el encuadre teórico una serie de trabajos que operacionalizan el sentido de pertenencia a fin de desarrollar sistemas de indicadores que permitan evaluar la experiencia educativa. En el escenario regional, el estudio de Pino, Cavieres y Muñoz (2018) en el nivel universitario chileno expone la elaboración de un índice ponderado que indaga la asociación del sentido de pertenencia con otras tres variables – la integración social, el clima institucional y la motivación – así como las variaciones que presenta esta relación a lo largo de los años de estudio de los y las estudiantes. Los resultados muestran que los tres factores indicen positivamente en el sentido de pertenencia y que, por lo tanto, este último actúa como elemento aglutinador de las variables que favorecen el desarrollo y consecución de los estudios universitarios.

También situado en Chile, el trabajo de Castillo, Rodríguez y Escalona (2018) analiza la participación de estudiantes de nivel medio en las actividades vinculadas a la vida democrática de las escuelas. Con este propósito, confeccionan un índice conformado por cinco ítems relacionados al sentido de pertenencia: asistir con alegría al establecimiento; sentir orgullo por el establecimiento; hablar bien del establecimiento a otras personas; recomendar el establecimiento; defender el establecimiento ante los demás. La instrumentación de este índice permite dimensionar el nivel de apego que vivencia cada estudiante con la institución en la que se está formando y el modo en que estimula una mayor implicación.

En suma, desde la diversidad de miradas sobre el tema, esta selección de antecedentes converge en la importancia de promover más y mejores vínculos del estudiantado con sus lugares de estudio, como una vía de asegurar la permanencia y la terminalidad de los distintos trayectos formativos. De este modo, a partir de la revisión de la literatura, en este trabajo considero al sentido de pertenencia como la experiencia subjetiva, afectiva y cognitiva de los y las estudiantes de saberse formando parte e identificándose con la institución donde transcurren sus estudios (Pino, Cavieres y Muñoz, 2018; Bazignan y Rojas, 2024). Esta identificación conlleva compartir los valores, preferencias y objetivos que propone el establecimiento educativo, así como sentir que el lugar donde estudian les es propio, constituyendo una condición necesaria para el ejercicio de la participación activa en el aprendizaje (Redon, 2010; Castillo, Rodríguez y Escalona, 2018).

Metodología

Contexto institucional e interrogantes iniciales

La investigación sistematizada en este artículo se sitúa en el ITS, establecido en noviembre de 1993 mediante la firma de un convenio entre la CNEA y la UNSAM. La creación del instituto se ubica cronológicamente en la primera etapa de la historia de la universidad, comprendida entre 1992 y 1997, caracterizada por la tendencia a captar investigadores de instituciones de larga trayectoria para encauzar la impronta hacia las actividades científico-tecnológicas y desplegar la docencia, investigación y extensión en áreas específicas (Bekerman, 2021; Rovelli y Atairo, 2005). En cuanto a la oferta académica, el ITS dicta la carrera Ingeniería en Materiales a nivel de grado universitario, mientras que las propuestas de posgrado comprenden una especialización, una maestría y tres doctorados. La formación está orientada principalmente a los temas de interés de la CNEA, con aplicación inmediata a los sectores productivos afines.

Respecto a la estructura curricular, para ingresar a la carrera de grado las y los estudiantes deben acreditar los dos primeros años del plan de estudios de cualquier ingeniería, cursados en otra universidad, y rendir un examen de admisión donde se evalúan los conocimientos de Física, Química y Matemática correspondientes a un ciclo básico o inicial de nivel universitario. De este modo, un denominador común en las trayectorias relevadas es la experiencia previa de varios años en otra institución de nivel superior, a los que se suman los cuatro años que dura el plan de estudios de Ingeniería en Materiales en el ITS.

Por otra parte, la cursada se desarrolla en modalidad intensiva, con una carga horaria de aproximadamente 8 horas diarias. Al igual que los otros institutos dependientes de la CNEA, el ITS otorga una beca mensual para que los y las estudiantes puedan cubrir los gastos básicos y dedicarse exclusivamente a la carrera. Las instalaciones del ITS están ubicadas en el CAC donde, además de las aulas y laboratorios para el dictado de las clases, tienen a disposición lugares propios de estudio y de esparcimiento, y acceso a sectores de uso común, compartidos con el personal de la CNEA, como la biblioteca, comedores y espacios verdes.

En este contexto, el problema que propongo abordar en este trabajo procura indagar las percepciones y miradas de la comunidad del ITS respecto a la experiencia en la formación de grado, a fin de explorar y analizar los aspectos que abonan al sentido de pertenencia de los y las estudiantes de Ingeniería en Materiales. Dado que las

características institucionales, sumadas a la especificidad disciplinar, hacen que la población estudiantil sea reducida en cantidad, se configura un escenario que, a diferencia del modelo universitario tradicional signado por la masividad, favorece una mayor cercanía entre integrantes de la institución, facilita un mejor seguimiento de las trayectorias por parte de docentes y estimula una vinculación directa y cotidiana con el campo profesional. En este sentido, sostengo como hipótesis preliminar que son las propias condiciones de la propuesta educativa las que contribuyen a la cohesión de sus miembros, a la identificación con la institución y a la participación activa en la adquisición del saber hacer disciplinar por parte del estudiantado.

Diseño de investigación

Teniendo en cuenta que se trata de una primera aproximación al tema, la estrategia metodológica empleada para llevarla a cabo consistió en una investigación exploratoria descriptiva, que combinó procedimientos cuantitativos y cualitativos para el relevamiento, procesamiento y análisis de los datos. El diseño fue planteado como un estudio de encuesta, donde la cantidad acotada de estudiantes permitió desarrollar la recolección de datos de manera censal, sin recurrir a procedimientos de muestreo. De este modo, la técnica principal fue una encuesta aplicada a la totalidad de estudiantes que se encontraban cursando Ingeniería en Materiales en el ITS al momento del relevamiento, en febrero de 2025.

Para explorar las percepciones y miradas sobre la experiencia educativa, la operacionalización de las variables consideró la secuencia de eventos trazados, individual y colectivamente, desde el ingreso a la carrera hasta la actualidad, poniendo el foco en los vínculos que construyen con la institución, con sus pares, con el plantel docente y con el saber hacer disciplinar. Con ese propósito, el instrumento confeccionado fue un cuestionario online autoadministrado, de composición mixta – 48 preguntas cerradas de respuesta obligatoria y 7 preguntas abiertas de respuesta opcional – realizado en el software de licencia libre *LimeSurvey* y enviado al estudiantado por correo electrónico. La aplicación arrojó casi la totalidad de encuestas completadas (sólo un/a estudiante no respondió el cuestionario) y una alta tasa de respuesta (superior al 75%) en las preguntas abiertas, asegurando la representatividad de los resultados.

Así, la muestra inicial quedó conformada por 17 estudiantes de Ingeniería en Materiales del ITS. De acuerdo al género, se trata de 6 mujeres, 10 varones y 1 que prefiere no decirlo. En cuanto a la edad, se distribuyen en tres franjas etarias – de 19 a 22, de 23 a 26 y de 27 a 30 años – concentrando la mayor frecuencia en el segundo intervalo, con 12 casos, mientras que 2 estudiantes tienen menos de 23 años y 3 estudiantes más de 26 años. El promedio es de 24 años, coincidiendo con la mediana.

Por otra parte, como estrategia complementaria a la encuesta, el trabajo de campo incluyó la realización de cinco entrevistas en profundidad a un conjunto de actores seleccionados por muestreo intencional: dos estudiantes que cursaban el último cuatrimestre de la carrera y tres docentes, dos de los cuales se desempeñan en puestos de conducción en el ITS. El instrumento utilizado en las entrevistas fue un guion semi-estructurado de preguntas abiertas que recuperaban los datos relevados en la encuesta, tanto para sondear aspectos recurrentes como para contraponer visiones sobre un mismo fenómeno. Las entrevistas tuvieron lugar de forma presencial, cuatro de ellas en las instalaciones del ITS en el CAC y una en el Campus Miguelete de la UNSAM, con una duración de entre 45 minutos y una hora cada una.

Percepciones y miradas sobre la experiencia educativa

A partir de la indagación de la experiencia educativa de los y las estudiantes que cursan la carrera de grado en el ITS, en los apartados que siguen expongo los resultados del relevamiento, desarrollando las percepciones y miradas de los miembros de la institución en relación con dos aspectos centrales y particulares de la carrera: la beca de dedicación exclusiva y el emplazamiento del lugar de estudio en un centro atómico.

Estudiar con dedicación exclusiva

Un primer rasgo de la propuesta educativa en torno al que se concentran las percepciones sobre la experiencia de Ingeniería en Materiales reside en la modalidad de cursada intensiva, regulada y garantizada por un estipendio mensual. Los testimonios colocan a la beca de dedicación exclusiva en el núcleo de las narrativas, en tanto que organiza no sólo el plano material y económico de la formación, sino también la dimensión curricular y el funcionamiento institucional.

Las formas de describir la experiencia de la carrera con dedicación exclusiva se despliegan en varias direcciones. Inicialmente el sentido que emerge con mayor frecuencia, en estudiantes y en docentes, es el que pone el acento en la elevada demanda. Así, al momento de evaluar el ritmo de cursada, nueve estudiantes lo califican con la percepción de altos niveles de exigencia. La cantidad de casos disminuye en los niveles moderado e intermedio, con seis y dos estudiantes respectivamente, mientras que ninguno/a considera que la cursada sea poco o nada exigente.

Esta misma apreciación se reitera en los testimonios individuales, en los que aparece la exigencia como el significado más recurrente utilizado para describir, en términos generales, la experiencia actual. Uno de los aspectos en los que se materializa recae en la sobrecarga horaria que requiere la carrera, tanto para la cursada diaria como para la preparación y el estudio por fuera de la misma. Explica un estudiante:

> No quiero pecar de optimista. Por supuesto que encuentro algunas contras, como la presión académica por estar siendo becado y la excesiva carga horaria, no sólo dentro de las aulas sino también fuera de ellas, especialmente los fines de semana. Sin embargo, al momento de pesar los pros y las contras, encuentro que las ventajas son mayores. (Encuesta Nº 9, estudiante)

En consonancia con lo expresado en esta cita, la exigencia asociada a la cursada intensiva se manifiesta, entre otras cuestiones, en la necesidad de dedicar tiempo de estudio por fuera de las jornadas diarias de clases. En este sentido, diez estudiantes afirman que destinan a la formación entre 10 y 20 horas semanales, que se suman a la carga horaria de las clases, prácticas de laboratorio y otras actividades dispuestas en el plan de estudios, mientras que cuatro estudiantes emplean menos de 10 horas extra y tres estudiantes más de 20 horas.

Al profundizar en esta variable, las reflexiones sobre las dificultades, requerimientos y sobrecarga suelen aparecer acompañadas de referencias al apoyo y contención que brinda la relación entre pares a lo largo de la carrera. A su vez, la cantidad acotada de estudiantes favorece la construcción de una comunidad ampliada, no restringida a la cohorte o grupo inmediato, como describe uno de ellos en el siguiente extracto:

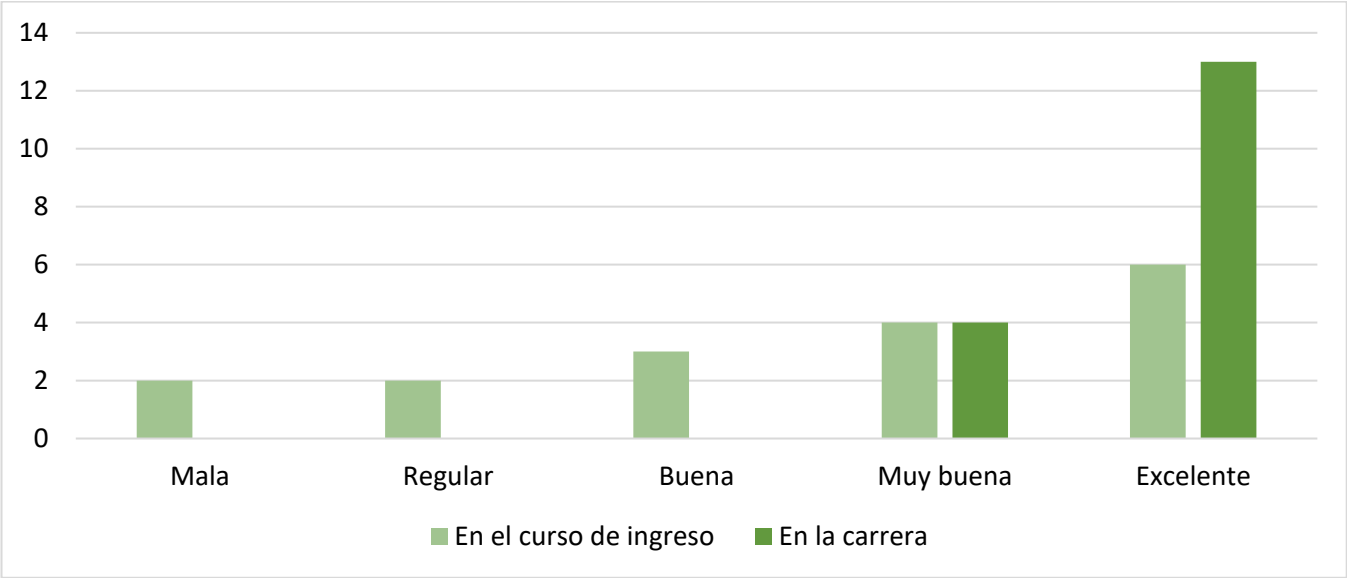
> Si bien al principio el ritmo de la carrera me parecía complicado de seguir, tuve la ayuda de otros alumnos, compañeros de cursada, y también de alumnos más avanzados en la carrera y ex alumnos que me permitieron ajustarme. (Encuesta Nº 14, estudiante)

De este modo, otro sentido asociado a la dedicación exclusiva, estrechamente emparentado con la exigencia, reside en la dimensión vincular como un componente central de la experiencia educativa que provee sostén y soporte para atravesar las dificultades aparejadas a la carrera. Esta mirada sobre los vínculos se refuerza en varios relatos que asimilan la dinámica grupal al funcionamiento de una familia. Indica al respecto una estudiante:

> El acompañamiento entre estudiantes es lo que más me ayudó. No es como en otros lados, acá somos familia y nos bancamos entre todos. Es una carrera difícil de transitar, pero al acompañarnos se hace todo más llevadero. (Encuesta Nº 1, estudiante)

Así, la dimensión vincular se erige como un rasgo fundamental de la experiencia en tanto que ayuda a apuntalar recíprocamente las trayectorias. Estas apreciaciones individuales, que consideran beneficiosa la relación entre pares, tienen su correlato en la valoración positiva por parte de toda la muestra, como expone el gráfico 1, que además da cuenta de cómo este vínculo mejora de forma notable con el transcurso de la carrera.

Gráfico 1. Relación entre estudiantes en el curso de ingreso y durante la carrera.



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la dimensión vincular es también un hilo que recorre las miradas de los y las docentes, para quienes la dedicación exclusiva configura un escenario en el que las largas jornadas que permanecen en la institución facilita un mejor seguimiento de los aprendizajes, caracterizado por la afectividad, como plantea una de las entrevistadas en el siguiente fragmento:

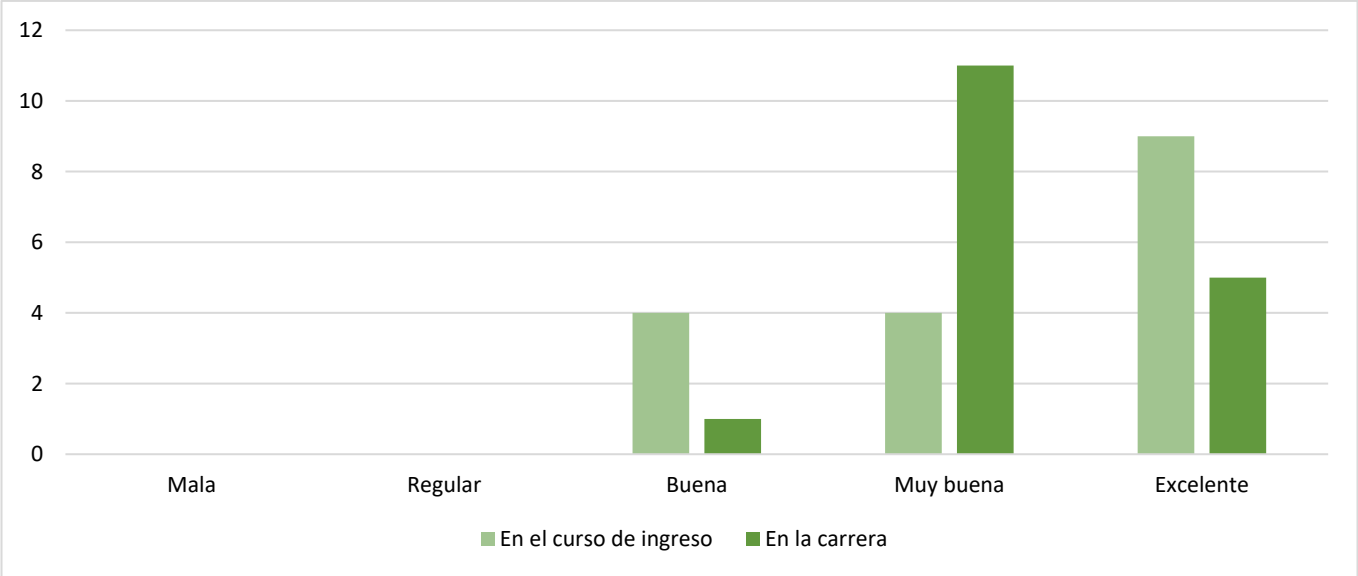
> Al ser pocos estudiantes, se da una educación casi uno a uno y eso permite mejor ida y vuelta, y también un vínculo más afectuoso. (Entrevista Nº 4, docente)

Por las características de la propuesta educativa, este monitoreo de las experiencias no es únicamente académico. Los tres docentes entrevistados coinciden en señalar que el instituto pone especial atención en el bienestar económico de sus estudiantes y que interviene en caso de inconvenientes o demoras con el estipendio, dado que es el instrumento que respalda materialmente la dedicación exclusiva al estudio. Señala uno de ellos:

> Cuando no aprueban, se da por finalizada la beca y quedan desvinculados del instituto. Pero tratamos de no llegar a este punto y contemplar las situaciones particulares de la vida de cada estudiante. También con el tema de la beca: si se atrasa el pago y necesitan la plata, eso se soluciona porque es importante que los alumnos reciban ese dinero. Por eso tratamos que haya un diálogo permanente entre alumnos y docentes para que puedan comunicarlo… La beca no es mucho, pero da cierta tranquilidad. Ser pocos [estudiantes] y tener a los docentes cerca, también. (Entrevista Nº 1, docente)

La cercanía cotidiana y la preocupación por acompañar las trayectorias pueden leerse tácitamente como parte tributaria de la valoración positiva que el estudiantado hace de su vínculo con los y las docentes de la carrera. Al observar la forma en que estas percepciones varían en el tiempo, la relación con docentes es ponderada desde el ingreso, a diferencia de la evaluación, mencionada previamente, que hacen del vínculo entre pares.

Gráfico 2. Relación con docentes en el curso de ingreso y durante la carrera.



Fuente: elaboración propia

Por último, con menor frecuencia en el corpus empírico, la dedicación exclusiva y la modalidad de cursada intensiva de la carrera aparecen asociadas a la excelencia académica, con la representación de una meta, de un desafío a lograr y mantener. Al mismo tiempo, cumplir satisfactoriamente con las demandas de este régimen simboliza la comprobación de haber alcanzado ciertos estándares. Comenta un estudiante:

> La carrera es muy exigente y requiere mucho esfuerzo, pero es gratificante poder estar a la altura del reto que esto implica. (Encuesta Nº 7, estudiante)

Este sentimiento de complacencia ante los logros académicos conseguidos también es percibido por el plantel docente, quienes aluden a la satisfacción y el orgullo como los descriptores más frecuentemente empleados para referirse a la forma en que los y las estudiantes viven la consecución de los objetivos. En este sentido, apunta una docente:

> Lo que vemos en los estudiantes es que, a donde van, llevan con ellos el orgullo Sabato. Se ponen la camiseta del Sabato. (Entrevista Nº 4, docente)

De esta manera, el peso de la exigencia en la formación en curso habilita también la construcción de narrativas en las que el buen desempeño y los resultados favorables refuerzan emocionalmente las trayectorias. El éxito académico adquiere mayor envergadura especialmente en un escenario donde la aprobación de las materias y la cumplimentación de las condiciones de cursada son requisitos excluyentes para la permanencia.

En suma, la dedicación exclusiva constituye un aspecto medular de la experiencia educativa de los y las estudiantes de Ingeniería en Materiales, en tanto que estructura la propuesta de enseñanza, organiza la distribución del tiempo

dentro y fuera de la carrera, y recorre transversalmente las vivencias de quienes integran la institución. En esta línea, las percepciones recogidas ponen de relieve un entramado de sentidos donde convergen los elevados niveles de exigencia que implica esta modalidad, las oportunidades para tender vínculos interpersonales estrechos que garantizan el apoyo mutuo y sostienen las trayectorias, y el sentimiento de orgullo que conlleva transitar satisfactoriamente los estudios universitarios en una institución de estas características.

Estudiar en un centro atómico

Otro rasgo específico de la carrera refiere al emplazamiento del ITS en el CAC. En esta propuesta educativa, la ubicación del establecimiento es una variable que va más allá de la dimensión territorial. En la práctica, esta locación sugiere una transformación sustancial de la vinculación con el campo, en comparación con los trayectos convencionales de formación universitaria. Mientras que en cualquier otra carrera de nivel superior el contacto con el ámbito disciplinar y profesional tiene lugar de manera aislada, por lo general en situaciones creadas con fines didácticos, o bien como espacio de prácticas en el tramo final del plan de estudios, en este caso se produce cotidianamente desde el primer día. Así, las percepciones y miradas sobre la experiencia de Ingeniería en Materiales también se encuentran permeadas por representaciones respecto al lugar de estudio y a la interacción diaria con el sector científico-tecnológico en el que se inserta.

Estos sentidos se expresan en tres momentos de las trayectorias, claramente diferenciados. Primeramente, la dependencia institucional de la CNEA y, más específicamente, la cursada en el centro atómico aparecen en las narrativas como las razones principales que reconstruyen los y las estudiantes respecto al momento en que eligieron la carrera. Con distintos matices, las características de la propuesta educativa que identifican y enuncian como motivaciones primigenias ponen el acento en el acceso a las instalaciones y en los beneficios que estas prestaciones suponen para la formación universitaria. Señala un estudiante:

> Elegí esta carrera porque se da en un lugar bastante único como el centro atómico: hay muchos lugares interesantes, equipos a disposición y personas con mucha experiencia. (Encuesta Nº 14, estudiante)

En éste y otros testimonios similares, el trato diario con personal especializado, la disponibilidad de laboratorios y equipamiento, y el contacto directo con la producción científico-tecnológica son factores considerados positivamente por el estudiantado de Ingeniería en Materiales en circunstancias situadas cronológicamente antes del ingreso, como son la elección de la carrera y de la institución. Estos argumentos, que prevén ciertos rasgos particulares en la experiencia educativa, emergen en casi la totalidad de respuestas al explorar las causas que los llevaron a inscribirse en el ITS. En este sentido, un estudiante indica que:

> Elegí el instituto porque es una casa de altos estudios donde te permiten enfocarte en la carrera al 100% al proveerte de una ayuda económica. Adicionalmente, los contactos y el nivel de conocimiento que se puede conseguir es potencialmente grande. (Encuesta Nº 9, estudiante)

De esta manera, en un ejercicio retrospectivo, los y las estudiantes evocan haber fundamentado la decisión de iniciar los estudios en el ITS en base a un conjunto de razones que se distribuyen de forma homogénea para toda la muestra y que se encuentran fuertemente ligadas al prestigio institucional. En esta forma de anticipar la experiencia educativa y de explicar la elección en relación con el lugar de estudio, el emplazamiento del establecimiento augura un componente diferencial en la formación respecto a otras opciones, como expresa una estudiante en el siguiente fragmento:

> Mi idea siempre fue hacer Ingeniería en Materiales y dentro de las opciones disponibles el Sabato era la más prestigiosa por ser de CNEA. (Encuesta Nº 6, estudiante)

Asimismo, la valoración de la reputación institucional, recogida en los testimonios individuales, tiene su correlato en la distribución para toda la muestra. El prestigio del instituto y de la CNEA constituye el primer factor que han considerado, de forma mayoritaria, al momento de elegir esta casa de estudios, mientras que el acceso a las prestaciones del centro atómico también se encuentra entre las razones que han incentivado la matriculación del estudiantado en el ITS.

En segundo lugar, las referencias al lugar de estudio apuntan a la experiencia actual, reforzando la percepción de la cursada en el centro atómico como una característica relevante y valorada de la formación universitaria que transitan. Es decir que aquellas anticipaciones que motivaron previamente la elección de la propuesta educativa y de la institución son luego reafirmadas en el desarrollo de la carrera. De acuerdo con una estudiante:

> Estudiar en el centro atómico es un privilegio por tener acceso a los laboratorios y porque los profesores son profesionales admirables. (Encuesta N°1, estudiante)

Así, descripto en un primer momento en términos del prestigio asociado a la institución, este escenario asume posteriormente sentidos basados en la noción de privilegio, en tanto que dispone mejores condiciones para la formación disciplinar. Al ahondar en esta variable, otros comentarios especifican que las posibilidades que ofrece esta locación – los recursos, el equipamiento, el plantel docente – habilitan una forma particular de vincularse con el conocimiento, potenciando aprendizajes que trascienden el espacio aúlico. Relata una estudiante:

> La carrera y el plantel docente en su gran mayoría es muy bueno. Poder recibir clases de investigadores especialistas es genial. Además, la posibilidad de hacer prácticas en los laboratorios te abre mucho la cabeza y te permite conectar lo que aprendés teórico con la realidad y poder resolver problemas que surgen y no condicen con la teoría. (Encuesta Nº 12, estudiante)

Por otra parte, desde la perspectiva de los y las docentes, el emplazamiento del ITS también ocupa un rol preponderante en sus percepciones sobre la experiencia del estudiantado durante la carrera. En esta línea, las narrativas sobre las particularidades del lugar de estudio reiteran la conformación de la comunidad educativa como una familia, incorporando al centro atómico en la metáfora doméstica:

> El hecho de estudiar en este lugar tantas horas hace que el centro atómico se convierta en su casa y el grupo de estudiantes en una familia. (Entrevista Nº 3, docente)

Un tercer momento de las trayectorias en el que se despliegan las percepciones y miradas sobre este escenario se orienta hacia el tramo final de la carrera y alude básicamente a la proyección del futuro, dado que el lugar de estudio se vislumbra, en algunos casos, como un sitio posible para el desarrollo académico y profesional, una vez finalizada la carrera de grado. En este punto, nueve estudiantes manifiestan la intención de continuar vinculados al centro atómico, ya sea como personal de la CNEA o mediante la prosecución de estudios a nivel de posgrado en el ITS. La misma tendencia se expresa en testimonios individuales, como ilustra el siguiente extracto:

> Respecto al futuro, me interesa la carrera de investigación en sí y entrar en el ambiente de CNEA. (Encuesta Nº 15, estudiante)

De este modo, la inmersión en el ámbito científico-tecnológico y el contacto cotidiano con personal especializado también contribuyen tácitamente a la construcción de la identidad profesional, acercando figuras y tareas que muestran un camino posible. Al mismo tiempo, estas particularidades de la propuesta educativa permiten una aproximación temprana a las condiciones estructurales del sector y un mayor conocimiento de las limitaciones y problemáticas contemporáneas al momento de proyectar la carrera laboral. En este sentido, anticipa un estudiante:

> Me gustaría dedicarme a la ciencia e investigación, pero la actualidad en Argentina me hace pensar que lo más probable es que termine en la industria. (Encuesta Nº 11, estudiante)

Por último, en línea con los testimonios citados previamente, la mirada de los y las docentes aporta un componente afectivo y emocional a las percepciones de la experiencia educativa, que se encuentra atravesado por sus propias vivencias, pasadas y actuales, como estudiantes, graduados/as e investigadores/as de la institución. Un docente afirma que:

> El centro atómico es como una mini ciudad que brinda un ambiente muy lindo para estudiar y trabajar. (Entrevista Nº 1, docente)

El paso previo por la misma formación y los itinerarios trazados desde entonces abonan a formas de entender y describir el ámbito de estudio y trabajo ya no como un simple establecimiento sino más bien como un lugar donde se producen saberes específicos, se tejen vínculos diferentes – con las personas, con el saber hacer, con la ciencia y la tecnología – y se generan dinámicas inherentes a otro tipo de organizaciones, como una ciudad o un hogar.

De esta manera, el emplazamiento del ITS en el CAC imprime significados a la experiencia educativa de Ingeniería en Materiales que empiezan a delinearse desde antes del ingreso. Las percepciones de los y las estudiantes ponen de relieve que las instalaciones donde transitan diariamente sus jornadas cobran relevancia más allá de la dimensión territorial, destacando el prestigio institucional, el acceso a una formación privilegiada y las posibilidades concretas en la proyección del futuro. A su vez, los y las docentes confirman las visiones del estudiantado desde sus propias trayectorias, vinculadas tanto a la tarea de enseñar como a otros roles académicos y profesionales desempeñados en la institución.

El sentido de pertenencia en la formación de grado

La aproximación a las percepciones y miradas sobre la experiencia educativa de Ingeniería en Materiales permite identificar un entramado de sentidos que subyace a la forma en que estudiantes y docentes del ITS comprenden y vivencian las particularidades de esta formación. Estas ideas compartidas revelan el devenir de un sentido de pertenencia, individual y colectivo, que se despliega en tres dimensiones: una vincular, que expone la importancia dada a la cohesión de los miembros; una dimensión identitaria, que contribuye a fortalecer lazos con la institución y adherir a sus valores; y una dimensión disciplinar, que evidencia las características singulares de la propuesta educativa en la adquisición del saber hacer por parte del estudiantado.

En primer lugar, los dos aspectos abordados – la dedicación exclusiva y el emplazamiento institucional – configuran un escenario donde el tránsito por el nivel superior se sostiene en base al apoyo que brindan las relaciones interpersonales forjadas a lo largo de la carrera. Las referencias a la contención recibida y la valoración positiva de la relación entre pares y con docentes ponen de manifiesto la red de afectos creada al interior de la institución. Este componente afectivo de la experiencia educativa resulta determinante en el desarrollo del sentido de pertenencia de las y los estudiantes (Quaresma y Zamorano, 2016).

Los factores que aportan a la centralidad de la dimensión vincular residen principalmente en la cantidad reducida de estudiantes, la cursada en jornada completa y la disposición de espacios comunes donde suceden tanto las actividades académicas – clases, prácticas de laboratorio, grupos de estudio – como los intervalos de descanso – almuerzo, recreos. Estos rasgos favorecen una mayor cohesión entre integrantes de la comunidad educativa y ofrecen un terreno fértil para diseñar e implementar mejores estrategias de monitoreo, permitiendo al cuerpo docente atender las necesidades particulares (Duru-Bellat, Mons y Bydanova, 2008), como pueden ser las dificultades en el aprendizaje u otras situaciones emergentes que trae aparejadas el régimen de cursada. De este

modo, el soporte afectivo otorga una mayor confianza ante los desafíos propios de los estudios superiores y contribuye a incrementar la autoestima (Pino, Cavieres y Muñoz, 2018; Bazignan y Rojas, 2024).

Asimismo, la cohesión se refleja en metáforas que comparan el sentimiento de pertenecer al establecimiento educativo con el funcionamiento de una familia. Esta equiparación es fundamental para que los miembros legitimen el ejercicio de los derechos que implica ser parte, sobre todo cuando se trata de una institución de excelencia académica (Gaztambide, Cairns y Desai, 2013). Este vínculo afectivo y emocional que tienden sus integrantes hace que también se apropien del espacio físico y lo sientan como un hogar (Yuval, 2006).

En segundo lugar, las percepciones relevadas permiten reconstruir diversas manifestaciones de la asimilación de una identidad institucional, tales como sentir orgullo, hablar bien del establecimiento a otras personas y elogiarlo (Castillo, Rodríguez, y Escalona, 2018). Estas expresiones de la identificación – ilustradas, en el corpus empírico, con alegorías como "ponerse la camiseta" – dan cuenta de la adhesión al cuerpo de valores y metas que pregona la institución (Redon, 2010; Pino, Cavieres y Muñoz, 2018), que se exterioriza en las narrativas estudiantiles que ponderan el trabajo, el esfuerzo, la disciplina y el mérito (Quaresma, 2014).

En tanto que estrecha los lazos de las personas con las instituciones y estimula un mayor compromiso, esta dimensión identitaria contribuye al desenvolvimiento personal y supone no sólo sentirse integrante sino fundamentalmente percibir respeto y consideración por parte de ese entorno (Castañeda, Ramírez y Guirette, 2025; Redon, 2010). Este reconocimiento, vivenciado por los y las estudiantes, les proporciona apoyo en los momentos difíciles, al tiempo que alienta una identidad compartida que fortalece las trayectorias, particularmente en contextos de elevada exigencia (Bazignan y Rojas, 2024).

En tercer lugar, las condiciones institucionales de cursada favorecen un vínculo cotidiano con la disciplina y con el ejercicio laboral en su propio entorno. Junto con planes de estudio convocantes, la interacción entre estudiantes y profesionales del área en que se están formando configuran una circunstancia decisiva en la participación activa en el aprendizaje, dado que este contacto temprano con el campo científico-tecnológico promueve un sentido de pertenencia asociado al saber hacer (Ahn y Davis, 2019).

Por otra parte, en el corpus empírico de este trabajo, la vinculación con el ámbito profesional marca las trayectorias desde antes del ingreso. En este sentido, la elección del ITS en función de su prestigio y la descripción de la experiencia actual en términos de privilegio exponen los procesos de internalización del estatus que conlleva ser estudiante de una carrera de estas características (Gaztambide, Cairns y Desai, 2013; Quaresma y Zamorano, 2016). Reconocerse beneficiarios/as de una formación universitaria de calidad y experimentar emociones favorables a partir de sus vivencias como estudiantes constituyen percepciones que conectan el sentido de pertenencia al saber hacer disciplinar (Bazignan y Rojas, 2024) e inciden positivamente en los logros académicos (Johnson et al, 2007).

De este modo, el sentido de pertenencia también se expresa en una dimensión disciplinar donde convergen el reconocimiento de la institución, la apropiación de los estándares de excelencia académica y la responsabilidad de alcanzar las metas (Gaztambide, Cairns y Desai, 2013). Asimismo, en vistas de la proyección del futuro, compartir el lugar de estudio con personal técnico y científico contribuye a perfilar el propio ejercicio profesional, e incluso a planear un desarrollo laboral vinculado a la institución.

Conclusiones

Los estudios en investigación educativa son consistentes en señalar que, mediante distintos dispositivos y estrategias, las instituciones buscan incentivar el sentido de pertenencia de los y las estudiantes, promoviendo la cohesión, identificación y participación en la formación. Este tipo de intervenciones son evaluadas positivamente

debido a su incidencia en prevenir la deserción y garantizar la permanencia, especialmente en el nivel superior universitario.

En esta línea, a partir de una investigación exploratoria descriptiva, en este trabajo propuse indagar el sentido de pertenencia de los y las estudiantes que cursan la carrera Ingeniería en Materiales en el ITS. La formulación del interrogante partió de considerar que las especificidades de la propuesta educativa disponen un escenario propenso a una mayor cercanía de las personas que habitan la institución y una apropiación del espacio físico, sentando las bases para una experiencia caracterizada por el "sentirse parte".

La aproximación a las percepciones y miradas que la comunidad construye sobre la experiencia educativa puso de relieve un conjunto de sentidos en torno a dos aspectos particulares de la carrera: la dedicación exclusiva, garantizada mediante la beca completa de estudio, y el emplazamiento del establecimiento en un centro atómico. Así, organicé los datos relevados de acuerdo a estas dos características, desarrollando los resultados a través del relato y sistematización de las voces de sus protagonistas.

El análisis de estas formas de describir y vivenciar la carrera permite reconocer la marcada impronta de un sentido de pertenencia que se expresa en tres dimensiones de la experiencia educativa. Inicialmente presenta una preponderancia de la dimensión vincular, en tanto que la red de afectos que tejen desde el ingreso ofrece un punto de sostén y apoyo que entienden indispensable para transitar la formación. Luego, el sentido de pertenencia asume una vertiente identitaria que congrega al estudiantado en torno a un cuerpo de valores asociados a la excelencia académica, al que no sólo adhieren sino también detentan con orgullo. Por último, la pertenencia se define en una dimensión disciplinar que, gracias al contacto cotidiano con profesionales, laboratorios, insumos y equipos de investigación, promueve otras formas de adquirir el saber hacer disciplinar e incentiva el compromiso con el aprendizaje.

En suma, las particularidades de la propuesta, condensadas principalmente en la beca de dedicación exclusiva y el emplazamiento del lugar de estudio, contribuyen al desarrollo de vínculos estrechos entre las personas que integran la comunidad educativa, fundamentalmente entre pares, a la identificación con la institución y a la participación activa en la formación. De este modo, constituyen dos elementos nodales en el devenir de este sentido de pertenencia que permite a los y las estudiantes saberse parte de un colectivo y entender la propia experiencia universitaria más allá del plano individual.

Agradecimientos

A la comunidad educativa del ITS – estudiantes, docentes, nodocentes y equipo de conducción – por la entera predisposición para llevar a cabo esta investigación.

Referencias bibliográficas

Ahn, M., & Davis, H. (2019). Four domains of students' sense of belonging to university. Studies in Higher Education, 45(3), 622–634. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564902

Bazignan, C., & Rojas, X. (2024). Factores vinculados al sentido de pertenencia en ingeniería durante el primer año en modalidad on-line. Wimb lu – Revista de Estudios de Psicología UCR, 19(2), 1–17. https://doi.org/10.15517/wl.v19i2.63322

Bekerman, F. (2021). Modelos universitarios en Argentina: Heterogeneidad institucional en el caso de la Universidad Nacional de San Martín. RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 18(15), 13–25. http://hdl.handle.net/11336/167747

Castañeda, S., Ramírez, M., & Guirette, O. (2025). El sentido de pertenencia escolar: Una estrategia de fortalecimiento institucional y académico. Revista de Investigación Educativa de la Rediech, 16, e2307. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2307

Castillo, V., Rodríguez, C., & Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento en Chile. Revista Páginas de Educación, 11(2), 108–129. https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630

Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes: Estudio de caso en danza en una universidad mexicana. Revista Páginas de Educación, 13(2), 59–79. https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172

Duru-Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. Revue Française de Pédagogie, 164, 37–54. https://sciencespo.hal.science/hal-03415846v1

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. Review of Educational Research, 59(2), 117–142. https://doi.org/10.2307/1170412

Gaztambide, R., Cairns, K., & Desai, C. (2013). The sense of entitlement. In C. Maxwell & P. Aggleton (Eds.), Privilege, agency and affect: Understanding the production and effects of action (pp. 32–49). Palgrave Macmillan.

Johnson, D., et al. (2007). Examining sense of belonging among first-year undergraduates from different racial/ethnic groups. Journal of College Student Development, 48(5), 525–542. https://doi.org/10.1353/csd.2007.0054

Ortmann, C. (2024). Percepciones y expectativas sobre la identidad ingenieril en la formación universitaria en informática: Análisis desde la perspectiva de género. Rumbos Tecnológicos, 14, 59–72. https://fra.utn.edu.ar/wp-content/uploads/2024/05/Rumbos-Tecnologicos-14.pdf

Pino, T., Cavieres, E., & Muñoz, J. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. RIES - Revista Iberoamericana de Educación Superior, 9(25), 24–41. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.276

Quaresma, L. (2014). Entre o herdado, o vivido e o projetado: Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes. Edições Afrontamento.

Quaresma, L., & Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. RMIE - Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(68), 275–298. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/570

Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. Estudios Pedagógicos, 36(2), 233–259. https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013

Rovelli, L., & Atairo, D. (2005). Los modelos de universidad en las nuevas universidades del conurbano bonaerense: UNQ, UNSAM y UNGS. En Memorias de IV Jornadas de Sociología de la UNLP. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106568

Trzenko, B. (2020). Iniciar el camino académico en la Universidad Nacional Arturo Jauretche: La accesibilidad y sentido de pertenencia como claves de la permanencia. RAES - Revista Argentina de Educación Superior, 12(21), 113–125. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/issue/view/raes21

Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. Patterns of Prejudice, 40(3), 197–214. https://doi.org/10.1080/00313220600769331

Fecha de recepción: 28-07-2026

Fecha de aceptación: 22-09-2026

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Permanencia en la Universidad de la República: trayectorias estudiantiles en contextos de democratización.

Persistence at the University of the Republic: Student Trajectories in Contexts of Democratization.

Por Virginia RUBIO MONTAÑO[1], Carina SANTIVIAGO ANSUBERRO[2], Jose PASSARINI[3] y Fabiana DE LEÓN NICARETTA[4]

Rubio Montaño, V., Santiviago Ansuberro, C., Passarini, J. y De León Nicaretta, F. (2026). Permanencia en la Universidad de la República: trayectorias estudiantiles en contextos de democratización. *Revista RAES*, XVIII(33), pp. 259-276.

Resumen

Este estudio explora la permanencia en la Universidad de la República (UdelaR) a partir de las percepciones y significados construidos por los estudiantes de grado avanzado de tres carreras: Médico Veterinario, Doctor en Odontología y Contador Público. A través de una metodología cualitativa, con un diseño fenomenológico, enmarcado en el paradigma interpretativo, se buscó comprender cómo los estudiantes significan sus experiencias de permanencia y los elementos que, desde sus propias trayectorias, reconocen como vinculados con su continuidad en la educación superior. Desde la perspectiva estudiantil se identificaron elementos clave tales como la orientación vocacional, el proyecto de vida, el apoyo institucional y la participación estudiantil. En conclusión, los hallazgos de este trabajo ponen de relieve la importancia de comprender la permanencia desde la experiencia directa del estudiantado avanzado. Los resultados evidencian que la permanencia es un fenómeno multicausal, y que factores personales, institucionales y vocacionales se entrelazan en la decisión de continuar y finalizar una carrera universitaria. Reconocer estos elementos no solo permite visibilizar las necesidades reales del estudiantado, sino también orientar políticas universitarias más efectivas, que promuevan trayectorias educativas sostenidas y exitosas.

Palabras Clave permanencia / educación superior / trayectorias estudiantiles / orientación profesional / participación estudiantil.

[1] Universidad de la República, Uruguay/ virginia.rubio@cse.udelar.edu.uy/ https://orcid.org/0000-0003-4616-007X
[2] Universidad de la República, Uruguay/ carina.santiviago@cse.udelar.edu.uy / https://orcid.org/0000-0002-8813-7583
[3] Universidad de la República, Uruguay/ jose.passarini@fvet.edu.uy/ https://orcid.org/0000-0001-8376-1638
[4] Universidad Técnica de Ambato, Ecuador/ fm.deleon@uta.edu.ec/ https://orcid.org/0000-0001-5468-3618

Abstract

This study explores student persistence at the Universidad de la República (Udelar) through the perceptions and meanings constructed by advanced undergraduate students from three-degree programs: Veterinary Medicine, Dentistry, and Public Accounting. Using a qualitative methodology with a phenomenological design framed within the interpretive paradigm, the study sought to understand how students make sense of their experiences of persistence and the elements they identify, within their own educational trajectories, as being linked to their continuation in higher education. From the students' perspective, key elements were identified, including career guidance, life projects, institutional support, and student participation. The findings highlight the importance of understanding academic persistence through the lived experiences of advanced students. Results show that personal, institutional, and vocational factors are deeply interconnected in students' decisions to continue and complete their studies. Recognizing these elements not only makes it possible to identify students' real needs, but also contributes to the development of more effective higher education policies that promote sustained and successful educational trajectories.

Key words Persistence / higher education / student trajectories / career guidance / student participation

Introducción

En las últimas décadas, la educación superior ha atravesado un proceso de transformación profunda, caracterizado por la masificación del acceso, la diversificación de la matrícula y una expansión institucional sin precedentes. Este proceso ha supuesto una modificación sustancial del perfil del estudiantado universitario, incorporando de forma creciente a personas provenientes de sectores históricamente excluidos de este nivel educativo, lo que ha configurado escenarios institucionales cada vez más heterogéneos y complejos. Esta tendencia, que responde en gran medida a esfuerzos por democratizar el conocimiento, ha sido especialmente intensa en América Latina y el Caribe, región que combina un crecimiento acelerado con altos niveles de desigualdad estructural. En este contexto, los procesos de democratización de la educación superior han favorecido la ampliación y diversificación del acceso a la formación universitaria. Sin embargo, el crecimiento de la matrícula y la diversificación del perfil estudiantil no garantizan, por sí mismos, la continuidad de las trayectorias educativas ni la culminación de los estudios. Al respecto, Somale et al. (2022) advierten que la expansión de la matrícula no ha estado acompañada por un incremento equivalente del egreso, lo que pone de relieve la necesidad de ampliar la mirada más allá del acceso y atender las condiciones vinculadas con la permanencia y la culminación de las trayectorias estudiantiles.

Según la UNESCO (2022), los desafíos actuales de la educación superior se concentran en tres ejes fundamentales: la inclusión, la sustentabilidad y la democracia. Estos desafíos han cobrado una relevancia creciente en un escenario de expansión acelerada de la educación superior, en el que las instituciones universitarias enfrentan el reto de garantizar no solo el ingreso, sino también trayectorias educativas sostenidas para una población estudiantil cada vez más diversa. En este contexto, surge una problemática clave: la tensión entre la ampliación del acceso y la permanencia universitaria (Ezcurra, 2019). El aumento en la matrícula no ha sido acompañado por un incremento proporcional en los índices de egreso, especialmente en instituciones públicas y entre estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Esta situación evidencia que las políticas de democratización del acceso, aunque imprescindibles, resultan insuficientes cuando no se acompañan de estrategias institucionales orientadas a fortalecer la permanencia y la culminación de los estudios universitarios.

Este artículo propone un análisis centrado en las trayectorias educativas de estudiantes avanzados de tres carreras de larga tradición en la Udelar: Médico Veterinario, Doctor en Odontología y Contador Público. La elección de estudiantes de grado avanzado responde al supuesto de que quienes han sostenido su trayectoria hasta las etapas finales de la carrera cuentan con una experiencia acumulada que les permite reconstruir retrospectivamente sus trayectorias educativas e identificar, desde sus propias percepciones y experiencias, los elementos que reconocen como vinculados con su permanencia en la educación superior. El objetivo es identificar, a partir de sus experiencias, los elementos que favorecen u obstaculizan la continuidad académica con el propósito de generar insumos relevantes para el diseño de políticas que promuevan la equidad y el éxito académico. Desde esta perspectiva, el estudio busca recuperar la voz de los propios estudiantes como actores centrales en la comprensión de las trayectorias educativas, reconociendo que sus experiencias constituyen una fuente de conocimiento imprescindible para el diseño de estrategias institucionales de acompañamiento más ajustadas a las necesidades reales de la población estudiantil.

Educación superior en expansión: inclusión y desafíos emergentes

La ampliación del acceso a la educación superior es una de las transformaciones más importantes del sistema educativo mundial en el siglo XXI. Este fenómeno se caracteriza por un proceso de expansión intensivo, constante y sin comparación histórica (Ezcurra, 2019). Dicha expansión se expresa no solo en el incremento sostenido de la matrícula, sino también en la diversificación de las instituciones de educación superior, la creación de nuevas ofertas académicas y la incorporación de estudiantes con perfiles sociales, económicos, etarios y culturales cada vez más heterogéneos. La masificación de la educación superior constituye uno de los cambios estructurales más relevantes de las últimas décadas, modificando profundamente las formas de acceso, permanencia y egreso en las universidades (Ezcurra, 2020. Labraña y Brunner, 2022). Entre 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación global

se duplicó, consolidando a América Latina como una de las regiones líderes en esta tendencia (UNESCO-IESALC, 2020). Este crecimiento ha sido interpretado como parte de un proceso de democratización del conocimiento, orientado a ampliar las oportunidades educativas de grupos históricamente excluidos. Sin embargo, también ha implicado nuevos desafíos para las instituciones universitarias, que deben responder a necesidades estudiantiles cada vez más diversas y complejas.

No obstante, esta expansión ha sido desigual y ha generado tensiones relevantes. En Uruguay, por ejemplo, si bien el ingreso a la educación terciaria aumentó un 51% entre 2002 y 2020, las tasas de egreso no han acompañado ese crecimiento (Comisión Nacional de la UNESCO, 2022). Si bien el incremento de la matrícula constituye un indicador del avance de las políticas de democratización de la educación superior, la persistencia de una brecha entre el acceso y la culminación de los estudios evidencia que el ingreso a la universidad no garantiza, por sí mismo, trayectorias educativas continuas y exitosas. Esta brecha entre acceso y culminación reviste especial gravedad en el caso de estudiantes provenientes de sectores históricamente excluidos del sistema universitario (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2016). Diversos estudios han señalado que las desigualdades sociales, económicas y culturales continúan incidiendo en las oportunidades de permanencia, de modo que quienes logran ingresar a la universidad no necesariamente disponen de las mismas condiciones para sostener su recorrido en la universidad hasta el egreso (Giovini & Antolin, 2019). En consecuencia, el desafío actual para las instituciones de educación superior ya no se limita a ampliar el acceso, sino que implica generar condiciones que permitan acompañar trayectorias cada vez más diversas, promoviendo procesos de inclusión que se traduzcan efectivamente en permanencia y graduación.

La democratización, por tanto, no se agota en la ampliación de oportunidades de ingreso, sino que requiere considerar las condiciones que posibilitan la continuidad de los estudios, el avance académico y su culminación. Esta perspectiva sitúa a la permanencia como un componente central del derecho a la educación superior y dirige la atención hacia los factores personales, académicos, institucionales y vinculares que intervienen en la construcción y sostenimiento de las trayectorias estudiantiles.

La paradoja de la "inclusión excluyente"

El concepto de "inclusión excluyente" (Ezcurra, 2019) sintetiza una de las principales contradicciones del proceso de masificación universitaria en donde el incremento del acceso, no garantiza trayectorias educativas continuas ni exitosas. Desde esta perspectiva, la democratización de la educación superior no puede evaluarse únicamente a partir del número de estudiantes que ingresan a las instituciones, sino también considerando las posibilidades reales que estos tienen de permanecer, avanzar y culminar sus estudios en condiciones de equidad. Esta paradoja se manifiesta de forma aguda durante los primeros años de formación, cuando el abandono temprano es particularmente frecuente (Buendía et al., 2024), evidenciando que las condiciones de permanencia tienden a reproducir desigualdades estructurales preexistentes (Santiviago et al., 2023). En este sentido, la inclusión excluyente pone de manifiesto que las desigualdades no desaparecen con el ingreso a la universidad, sino que muchas veces se trasladan al interior de las trayectorias educativas, condicionando las oportunidades de continuidad educativa de aquellos estudiantes que enfrentan mayores situaciones de vulnerabilidad.

En América Latina, y particularmente en la UdelaR, las últimas décadas han estado marcadas por la implementación de políticas orientadas a democratizar el acceso a la educación superior, ampliando la participación de sectores históricamente excluidos. Este proceso se inscribe en una concepción de la universidad como derecho y bien público, y se refleja en la expansión sostenida de la matrícula estudiantil. En el caso uruguayo, este proceso ha estado acompañado por la creación de nuevas sedes universitarias, la diversificación de la oferta educativa y el fortalecimiento de políticas de apoyo estudiantil destinadas a favorecer el acceso y la continuidad de poblaciones tradicionalmente subrepresentadas en la educación superior. Estas transformaciones han permitido ampliar las oportunidades de ingreso, aunque también han incrementado la heterogeneidad de la población estudiantil y, con ello, la necesidad de desarrollar respuestas institucionales acordes a esa diversidad.

La equidad que promete el ingreso masivo contrasta con trayectorias interrumpidas o fragmentadas. Esta dinámica ha sido conceptualizada como una "puerta giratoria" (Tinto, 2012; CEPAL 2016), que describe cómo numerosos estudiantes ingresan al sistema, pero no logran consolidar una trayectoria sostenida hacia la graduación. La metáfora de la puerta giratoria pone de manifiesto que el desafío de las universidades contemporáneas no radica exclusivamente en ampliar las oportunidades de acceso, sino en construir condiciones institucionales que permitan a los estudiantes transitar, sostener y culminar sus estudios. Desde esta perspectiva, la permanencia deja de entenderse como una responsabilidad exclusivamente individual para convertirse en un fenómeno relacional, en el que intervienen simultáneamente factores personales, institucionales y contextuales. En este marco, diversos organismos internacionales (UNESCO 2022; CEPAL, 2016) advierten que el acceso sin políticas integrales de apoyo resulta insuficiente para alcanzar una inclusión efectiva y equitativa. En consecuencia, las políticas universitarias orientadas a la permanencia adquieren un papel estratégico, ya que permiten disminuir las desigualdades que persisten durante el recorrido en la universidad y favorecen trayectorias educativas continuas.

Desde esta perspectiva, se vuelve crucial no solo ampliar el ingreso, sino también monitorear y fortalecer los procesos de permanencia académica y egreso, entendiendo que la garantía del derecho a la educación superior implica un compromiso con la justicia social y la igualdad de oportunidades. Ello supone reconocer que las trayectorias educativas no son lineales ni homogéneas, sino que se configuran a partir de múltiples experiencias, decisiones e interacciones que tienen lugar durante el recorrido universitario. Desde esta perspectiva, comprender cómo los propios estudiantes interpretan esos procesos constituye un insumo fundamental para el diseño de políticas institucionales más pertinentes y eficaces.

Perspectiva institucional y responsabilidad pública

La Udelar ha desempeñado un rol protagónico en la expansión del acceso a la educación terciaria, mediante la apertura de nuevas sedes, carreras y programas de apoyo dirigidos especialmente a estudiantes no tradicionales. Este proceso ha consolidado a la institución como el principal actor de la democratización de la educación superior en Uruguay, asumiendo el desafío de garantizar el acceso a una población estudiantil cada vez más amplia y diversa. La expansión territorial, la diversificación de la oferta educativa y el fortalecimiento de políticas de acompañamiento constituyen expresiones concretas de este compromiso institucional con el derecho a la educación superior. Sin embargo, la persistencia de una brecha significativa entre matrícula y egreso interpela la efectividad de estas políticas y plantea la necesidad de reforzar estrategias que favorezcan trayectorias educativas sostenidas y exitosas. En este escenario, la permanencia estudiantil deja de constituir exclusivamente un indicador de desempeño académico para convertirse en un criterio central para evaluar la capacidad institucional de promover procesos de inclusión educativa efectivos.

El marco normativo uruguayo, particularmente la Ley General de Educación N.º 18.437 (2008), consagra el compromiso estatal con la continuidad educativa a lo largo de la vida. Este principio implica una responsabilidad concreta de las instituciones en el diseño de políticas que reduzcan las brechas de acceso, permanencia y culminación, orientadas a construir un sistema universitario más equitativo. Desde esta perspectiva, garantizar el derecho a la educación superior supone generar condiciones que permitan a los estudiantes desarrollar trayectorias educativas sostenidas, reconociendo que las desigualdades sociales no desaparecen con el ingreso a la universidad y que, por tanto, requieren respuestas institucionales permanentes durante todo el recorrido formativo.

El análisis del número de egresos anuales de la UdelaR evidencia que estas políticas han tenido un impacto concreto, pues a partir del año 2000 hasta la actualidad, la cantidad de titulaciones otorgadas por la UdelaR creció de forma significativa (Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento, 2024). Este incremento constituye un indicador del fortalecimiento del sistema universitario y del impacto positivo de las políticas de expansión desarrolladas durante las últimas décadas. Si bien esto es un gran logro, esta expansión debe ser interpretada de forma prudente, pues el aumento de titulaciones convive con persistentes dificultades en términos

de retención y culminación de estudios, especialmente entre estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, pues las oscilaciones observadas sugieren que la ampliación del acceso no puede asociarse directamente en trayectorias académicas exitosas para todos los estudiantes. En otras palabras, el crecimiento del número de egresados no elimina las desigualdades existentes al interior del sistema universitario, sino que convive con recorridos educativos profundamente heterogéneos, en los que las posibilidades de permanencia y graduación continúan distribuyéndose de forma desigual.

Ante este panorama, la comunidad académica y organismos internacionales (UNESCO, 2022; CRES+5, 2024) han insistido en la necesidad de avanzar hacia un modelo de educación superior más inclusivo, democrático y sostenible. La masificación y la diversificación del estudiantado han complejizado las trayectorias universitarias, exigiendo respuestas institucionales que vayan más allá del ingreso. En este escenario, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de revisar sus prácticas, estructuras y políticas de acompañamiento para responder a una población estudiantil crecientemente diversa en sus condiciones de acceso, recorridos educativos y proyectos de vida. La inclusión educativa supone, por tanto, reconocer esa diversidad y desarrollar estrategias que contemplen las diferentes necesidades que emergen a lo largo de las trayectorias universitarias. La falta de políticas de acompañamiento integrales puede profundizar las desigualdades existentes, afectando de manera desproporcionada a quienes ya se encuentran en situación de vulnerabilidad (Cabrera y Arim, 2023). Desde esta perspectiva, la permanencia deja de ser entendida exclusivamente como una responsabilidad individual del estudiante para constituirse en una responsabilidad compartida entre los sujetos y las instituciones, en la que las políticas universitarias adquieren un papel decisivo para favorecer la continuidad y culminación de los estudios.

Esto refuerza la idea central de este artículo de que las políticas de democratización del acceso, aunque necesarias y relevantes, resultan insuficientes si no se articulan con estrategias sostenidas de apoyo académico, económico y pedagógico, orientado a garantizar la permanencia y culminación de los estudios. Desde esta perspectiva, el análisis de las trayectorias educativas adquiere un lugar central, ya que permite comprender cómo interactúan las características de los estudiantes con las condiciones institucionales que favorecen o dificultan la continuidad de los estudios. Más que centrarse exclusivamente en los resultados finales, este enfoque procura comprender los procesos que atraviesan los estudiantes a lo largo de su experiencia universitaria y los elementos que, desde sus propias percepciones y experiencias, reconocen como vinculados con la continuidad de sus trayectorias educativas.

Este artículo propone un análisis centrado en las trayectorias educativas de estudiantes avanzados de tres carreras de larga tradición en la Udelar: Médico Veterinario, Doctor en Odontología y Contador Público. El interés por esta población radica en que sus trayectorias condensan experiencias acumuladas durante distintos momentos de la vida universitaria, ofreciendo una mirada retrospectiva particularmente valiosa para identificar aquellos factores que favorecieron u obstaculizaron la permanencia académica.

Es por lo mencionado que el estudio buscó indagar en las posibles diferencias entre carreras universitarias, con el propósito de generar propuestas de acompañamiento académico e institucional ajustadas a las realidades y necesidades de los distintos perfiles estudiantiles. La comparación entre carreras pertenecientes a distintas áreas de conocimiento permite reconocer tanto elementos comunes como particularidades en las trayectorias educativas. Desde este enfoque, el estudio procura trascender una mirada homogénea de la población universitaria y aportar conocimiento que contribuya al diseño de estrategias diferenciadas de acompañamiento.

A partir de estas intenciones se plantaron las siguientes preguntas de investigación: estas interrogantes orientan el desarrollo del estudio y permiten delimitar el problema de investigación, articulando los antecedentes teóricos con el abordaje empírico realizado en estudiantes de grado avanzado de la Universidad de la República.

- ¿Cómo significan los estudiantes avanzados de las carreras de Médico Veterinario, Doctor en Odontología y Contador Público sus experiencias de permanencia en la Universidad de la República?
- ¿Qué elementos reconocen los estudiantes, desde sus propias experiencias y trayectorias educativas, como vinculados con la continuidad de sus estudios durante los tramos avanzados de su

formación universitaria?

- ¿Cómo perciben y valoran los estudiantes los apoyos institucionales y las experiencias de participación en relación con su permanencia, y qué particularidades identifican en los servicios universitarios analizados?

La relevancia del estudio desarrollado radica en su aporte a la comprensión de las experiencias, percepciones y significados que los estudiantes construyen en torno a su permanencia y a los elementos que reconocen como vinculados con la continuidad de sus trayectorias educativas.

El estudio pretende contribuir a un vacío identificado en la producción académica nacional. Si bien existen investigaciones previas sobre permanencia en educación superior, son escasas aquellas que recuperan la perspectiva de estudiantes avanzados y profundizan en dimensiones como la orientación vocacional, el proyecto de vida, el apoyo institucional y la participación estudiantil. Por otro lado, el estudio procura de igual forma aportar insumos concretos para la formulación de políticas educativas públicas más eficaces y contextualizadas, que fortalezcan la integración académica y social de los estudiantes.

Metodología

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, dentro del paradigma interpretativo, con el objetivo de identificar, a partir de las experiencias de los estudiantes, los significados que estos atribuyen a su permanencia en la universidad y los elementos que, desde sus propias trayectorias, reconocen como vinculados con su continuidad en la educación superior. Este enfoque resulta especialmente pertinente para abordar fenómenos complejos como la persistencia académica, el cual implica dimensiones subjetivas y contextuales que difícilmente pueden ser captadas mediante metodologías exclusivamente cuantitativas. En este sentido, el paradigma interpretativo permite comprender las experiencias desde la perspectiva de los propios actores, reconociendo que la realidad social se construye a partir de los significados que las personas atribuyen a sus vivencias. Más que identificar relaciones causales o establecer generalizaciones, el interés del estudio radica en comprender cómo los estudiantes interpretan los procesos que han configurado sus trayectorias universitarias.

El estudio adoptó como estrategia metodológica principal el método fenomenológico interpretativo, el cual permitió describir y comprender las experiencias estudiantiles, así como interpretar los significados que los actores asignan a dichas experiencias (Creswell & Poth, 2018). La elección de este método responde al interés por comprender la experiencia vivida de los estudiantes desde su propia perspectiva, privilegiando la reconstrucción de sus relatos y la interpretación de los sentidos atribuidos a los diferentes momentos de su trayectoria universitaria. Este enfoque resultó especialmente pertinente para identificar y fundamentar propuestas de mejora en las acciones y políticas institucionales de acompañamiento, de igual forma, permitió trascender una descripción de los hechos para profundizar en la comprensión de los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen explicaciones acerca de su permanencia en la universidad.

Asimismo, se procuró mantener una actitud reflexiva durante todo el proceso de investigación, reconociendo el rol activo de los investigadores en la construcción del conocimiento y su implicación con el objeto de estudio. Esta postura implicó asumir que la producción de conocimiento constituye un proceso de interacción permanente entre los participantes, el investigador y el contexto en el que se desarrolla el estudio, procurando explicitar las decisiones analíticas adoptadas durante todo el proceso investigativo. Esta reflexibilidad metodológica se tradujo en una sistemática revisión de los supuestos teóricos, decisiones metodológicas y proceso de interpretación, lo cual favoreció una mayor transparencia y solidez analítica. De esta manera, la reflexividad no fue concebida únicamente como un criterio de control metodológico, sino también como una estrategia orientada a fortalecer la credibilidad de los hallazgos y la coherencia entre el marco conceptual, el trabajo de campo y la interpretación de los resultados.

Se trabajó con una muestra de 18 estudiantes pertenecientes a las carreras de Médico Veterinario (n=10), Doctor en Odontología (n=10) y Contador Público (n=10) de la UdelaR. La selección de estas tres carreras respondió a la

intención de incluir carreras pertenecientes a las tres macroáreas de conocimiento de la Udelar: Veterinaria, del Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat; Odontología, del Área Ciencias de la Salud; y Contador Público, de Ciencias Sociales y Artísticas. La elección permitió trabajar con estudiantes que transitan carreras con características y contextos formativos diferentes, evitando circunscribir el análisis de la permanencia a un único campo de conocimiento. Desde esta perspectiva, la diversidad funcionó como criterio de selección de los casos y permitió analizar los factores de permanencia en contextos universitarios heterogéneos, identificando tanto elementos comunes como particularidades entre los servicios. Esta decisión metodológica permitió analizar la permanencia universitaria considerando tanto elementos compartidos como particularidades propias de cada servicio universitario. Las carreras seleccionadas en este estudio fueron elegidas principalmente por su consolidación institucional, historia académica y reconocimiento social y cultural en el contexto nacional.

La convocatoria de los participantes se realizó mediante un muestreo por bola de nieve. A partir del contacto inicial con estudiantes que cumplían los criterios de inclusión establecidos, se accedió progresivamente a otros posibles participantes mediante referencias proporcionadas por los propios estudiantes. La participación fue voluntaria y estuvo precedida por la presentación de los objetivos y las condiciones del estudio. La saturación de la muestra se evaluó considerando la recurrencia de los temas emergentes y la estabilidad de las categorías analíticas previamente definidas, lo que permitió concluir que las entrevistas realizadas ofrecían información suficiente para responder a las preguntas de investigación planteadas.

Los criterios de inclusión contemplaron estudiantes que hubieran cursado al menos el 70% de su carrera al momento del estudio. Este criterio respondió al interés de contar con participantes que hubieran transitado diferentes etapas de la vida universitaria y que, por tanto, estuvieran en condiciones de realizar una valoración retrospectiva sobre los factores que incidieron en su permanencia. La experiencia acumulada durante el recorrido en la universidad permitió acceder a narrativas construidas a partir de vivencias sostenidas en el tiempo y no únicamente vinculadas a los primeros momentos de inserción en la universidad. En cuanto a la distribución por género, el 60% de los participantes fueron mujeres y el 40% varones. La edad promedio fue de 27 años. En relación con la procedencia geográfica, de los 30 estudiantes, 16 (53,3 %) procedían del interior del país y 14 (46,7 %) de Montevideo.

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la entrevista en profundidad. La elección de esta técnica respondió a la necesidad de acceder a los significados, interpretaciones y valoraciones que los propios estudiantes construyen acerca de sus trayectorias universitarias. Las entrevistas posibilitaron reconstruir experiencias personales, identificar acontecimientos significativos y comprender la manera en que los participantes otorgaban sentido a los diferentes factores que incidieron en su permanencia académica. Asimismo, este dispositivo favoreció la emergencia de relatos amplios y reflexivos, permitiendo profundizar en aspectos que difícilmente podrían recuperarse mediante instrumentos estandarizados.

Las entrevistas fueron analizadas a partir de cuatro dimensiones previamente definidas. Estas dimensiones fueron construidas a partir del marco teórico de la investigación y de la revisión de antecedentes realizada, constituyendo las principales categorías analíticas que orientaron tanto el proceso de codificación como la interpretación del material empírico.

1. **Orientación vocacional:** comprende las experiencias vinculadas con la elección de carrera, el acceso a dispositivos de orientación y la claridad expresada por los estudiantes respecto de sus elecciones vocacionales.
2. **Proyecto de Vida:** refiere a las metas personales, profesionales y académicas que motivan la continuidad de los estudios.
3. **Apoyos:** comprende tanto apoyos formales (institucionales) como informales (entre pares, familiares, docentes).

4. **Participación:** aborda las formas de involucramiento de los estudiantes en actividades curriculares y extracurriculares.

Estas dimensiones se organizaron en categorías de análisis que orientaron la codificación y la interpretación del material empírico.

Tabla 1. Dimensiones y categorías de análisis

Dimensión	Definición general	Categorías de análisis
1. Orientación vocacional	Acciones destinadas a promover la reflexión crítica sobre trayectorias posibles, brindando herramientas para una elección informada en el acceso a la ES.	a-Dispositivos para la construcción de la identidad vocacional b-Dispositivos para el acceso a información vocacional c-Ausencia de orientación vocacional
2. Proyecto de vida	Proceso reflexivo orientado a construir una visión de futuro, con metas personales, académicas y profesionales, en función de los medios disponibles.	a-Metas académicas b- Metas profesionales
3. Apoyos institucionales	Recursos y estrategias formales e informales ofrecidos por la institución que favorecen el ingreso, la permanencia y el egreso.	a-Apoyos formales (académicos y de vida universitaria) b-Apoyos informales (vínculos con actores de la comunidad universitaria)
4. Participación	Involucramiento activo del estudiante en instancias académicas, sociales y vinculares dentro de la vida universitaria, fortaleciendo la pertenencia y el logro.	a-Participación en actividades curriculares b-Participación en actividades extracurriculares

Fuente: Elaboración propia.

La investigación se ajustó a los aspectos éticos garantizando el consentimiento informado de los participantes, quienes fueron informados del objetivo u participaron de forma libre y voluntaria y se resguardó la confidencialidad y el anonimato de la información recolectada.

Resultados

La sistematización e interpretación de los datos permitió identificar diversos factores que los estudiantes perciben como relevantes, los cuales fueron organizados según dimensiones analíticas definidas previamente: orientación vocacional, proyecto de vida, apoyos institucionales e informales, y participación universitaria. Si bien las dimensiones fueron analizadas por separado con fines analíticos, durante el proceso de interpretación fue posible observar que los estudiantes las experimentan de manera articulada. En sus relatos, la orientación vocacional, el proyecto de vida, los apoyos y la participación aparecen estrechamente vinculados, configurando trayectorias educativas singulares en las que estos factores interactúan permanentemente y adquieren distintos niveles de relevancia según el momento del

recorrido universitario. A continuación, se presentan los principales hallazgos por dimensión, integrando citas representativas de los estudiantes entrevistados que ilustran sus experiencias y percepciones.

Orientación vocacional: decisiones, dudas y redefiniciones

La orientación vocacional emergió como una dimensión relevante en la reconstrucción de la trayectoria educativa Los relatos evidencian que una orientación vocacional clara desde el inicio de la carrera se asocia con trayectorias más estables. Sin embargo, una porción significativa de estudiantes manifestó haber elegido su carrera sin una reflexión profunda o bajo presión externa, lo que derivó en dudas y momentos de replanto durante su formación. En este sentido, las entrevistas muestran que la elección vocacional no constituye un acontecimiento puntual, sino un proceso dinámico que continúa desarrollándose a lo largo de la trayectoria en la universidad. Para varios participantes, el ingreso a la carrera implicó confrontar las expectativas construidas previamente con las exigencias reales de la formación, generando procesos de confirmación, resignificación o cuestionamiento de la elección inicial.

> "*Yo entré a Veterinaria porque me gustaban los animales, pero no sabía bien en qué consistía la carrera. Me costó mucho adaptarme al principio, incluso pensé en cambiarme*." (Entrevistado, Medicina Veterinaria)

> "Yo estaba re perdida porque no sabía qué orientación elegir y menos qué carrera…" (Entrevistada, Medicina Veterinaria)

Los testimonios permiten identificar que las dificultades no estuvieron necesariamente asociadas a la falta de interés por la profesión, sino, en muchos casos, al escaso conocimiento sobre las características concretas de la carrera, sus exigencias académicas, los campos de desempeño profesional y la vida universitaria. Esta situación produjo procesos de adaptación más prolongados y momentos de incertidumbre que, en algunos casos, pusieron en riesgo la continuidad de los estudios.

Este tipo de experiencias muestra la necesidad de fortalecer las instancias de orientación vocacional tanto antes del ingreso como durante el transcurso de la carrera, promoviendo procesos de elección más informados y ajustados a las motivaciones personales. Los resultados sugieren que la orientación vocacional no debería limitarse a las etapas previas al ingreso universitario, sino concebirse como un proceso continuo de acompañamiento que favorezca la construcción progresiva de la identidad profesional, especialmente durante los primeros años de formación, cuando suelen concentrarse las mayores dudas y los riesgos de desvinculación.

Proyecto de vida: metas, motivaciones y sentido del estudio

El proyecto de vida emergió como una dimensión central para comprender la permanencia académica. Aquellos estudiantes que pudieron articular sus estudios con objetivos personales y profesionales concretos manifestaron una mayor capacidad de sostener sus trayectorias, incluso frente a las dificultades. En los relatos, el proyecto de vida aparece como un elemento organizador de las decisiones académicas, otorgando sentido a los esfuerzos realizados durante la formación. La posibilidad de proyectarse en el ejercicio profesional, alcanzar metas personales o mejorar las condiciones de vida propias y de sus familias constituyó una fuente permanente de motivación para continuar estudiando, especialmente en momentos de mayor exigencia o incertidumbre.

> *"Estudiar Contador fue una decisión que tomé pensando en mi futuro, quiero tener independencia económica y poder ayudar a mi familia. Eso me da fuerzas para seguir.*" (Entrevistada, Contador Público)

Asimismo, en varios casos se observa una fuerte orientación hacia la finalización de la carrera como meta prioritaria:

> *"Mi cabeza está en recibirme*." (Entrevistada, Medicina Veterinaria)

Más allá de las diferencias entre carreras, los estudiantes coincidieron en atribuir a la obtención del título universitario un significado que trasciende el logro académico. Para algunos representa la concreción de un proyecto personal largamente esperado; para otros, una oportunidad de movilidad social, desarrollo profesional o mejora de las

condiciones de vida. Estas expectativas contribuyen a sostener el compromiso con la carrera aun cuando el recorrido universitario se presenta como complejo o prolongado.

En contraste, quienes carecían de un proyecto definido o lo habían visto alterado por factores externos, enfrentaron mayores riesgos de desvinculación o estancamiento académico.

> *"No sabría a qué especialidad orientarme… lo sigo pensando."* (Entrevistada, Odontología)

En estos casos, la ausencia de metas claramente definidas se tradujo en mayores dificultades para sostener la motivación frente a las exigencias académicas. Los relatos muestran que la incertidumbre respecto al futuro profesional puede debilitar el sentido atribuido a la formación universitaria y favorecer procesos de duda, postergación o enlentecimiento de la trayectoria educativa. Los hallazgos permiten comprender que el proyecto de vida no constituye una condición estática ni completamente definida desde el ingreso a la universidad, sino una construcción dinámica que se transforma durante el recorrido en la universidad y que puede fortalecerse o debilitarse en función de las experiencias vividas y de los apoyos disponibles.

Apoyos: acompañamiento institucional y redes personales

El análisis realizado mostró que los estudiantes que accedieron a programas de apoyo académico y psicosocial (becas, tutorías, orientación educativa) valoraron positivamente estas instancias, especialmente como espacios de contención y orientación. En relación con los apoyos recibidos durante la trayectoria universitaria, de los 18 estudiantes entrevistados, 4 (13,3%) señalaron haber accedido a algún tipo de beca o apoyo económico. Los relatos permiten advertir que estos apoyos no fueron percibidos únicamente como recursos destinados a resolver dificultades puntuales, sino como dispositivos que facilitaron la integración a la vida universitaria, fortalecieron la confianza para afrontar las exigencias académicas y promovieron el desarrollo de estrategias para sostener la trayectoria educativa. En este sentido, los estudiantes destacaron la importancia de contar con referentes institucionales capaces de orientar, acompañar y brindar información oportuna durante distintos momentos de la carrera. Si bien las percepciones recogidas provienen mayoritariamente de quienes recibieron estos beneficios, también emergieron referencias a limitaciones en cuanto a su difusión y alcance, lo que visibiliza que no todos los estudiantes están igualmente informados o tienen las mismas posibilidades de acceso. Esta situación pone de manifiesto que la existencia de los apoyos institucionales, por sí sola, no garantiza su utilización, siendo necesario fortalecer las estrategias de comunicación y acercamiento para que todos los estudiantes puedan conocer y acceder oportunamente a estos recursos.

> *"La beca de alimentación y las tutorías me ayudaron un montón. Pero no todos saben que existen o cómo acceder."* (Entrevistado, Odontología)

Por otro lado, las redes personales, especialmente el apoyo familia y entre pares, fueron determinantes para la permanencia. En muchos casos, los vínculos afectivos y el acompañamiento emocional compensaron la falta de apoyos institucionales. Los estudiantes describieron estos vínculos como fuentes de contención emocional, intercambio académico y estímulo para continuar estudiando en momentos de mayor dificultad. La posibilidad de compartir experiencias con compañeros que atravesaban situaciones similares favoreció el sentimiento de pertenencia y disminuyó la sensación de aislamiento frente a las exigencias universitarias.

> "*Con el grupo del CIEV quedamos re amigos… hasta el día de hoy mi compañera de estudio es de ese grupo."* (Entrevistada, Medicina Veterinaria)

Los resultados muestran que los apoyos formales e informales no operan de manera independiente, sino que se complementan a lo largo de las trayectorias educativas. Mientras los dispositivos institucionales aportan recursos académicos, económicos y de orientación, las redes familiares y de pares brindan sostén afectivo, motivación y acompañamiento cotidiano. La articulación entre ambos tipos de apoyo aparece como un elemento especialmente

relevante para comprender la permanencia de los estudiantes entrevistados, evidenciando que la continuidad en la universidad se construye a partir de una combinación de recursos institucionales y vinculares.

Participación estudiantil: pertenencia y compromiso universitario

La participación en actividades extracurriculares (centros de estudiantes, grupos de estudio, voluntariado) apareció vinculada en los relatos con la identificación con la carrera y el sentido de pertenencia institucional. Los relatos muestran que la participación constituye mucho más que una actividad complementaria a la formación académica. Para quienes se involucraron en estos espacios, representó una oportunidad para construir vínculos, conocer el funcionamiento institucional, ampliar las redes de apoyo y fortalecer el sentimiento de formar parte de la comunidad universitaria. Estas experiencias favorecieron una mayor integración a la vida universitaria y contribuyeron a otorgar sentido a la permanencia más allá del cumplimiento de las exigencias curriculares. Los estudiantes involucrados activamente en estos espacios desarrollaron competencias transversales a su formación, fortaleciendo su compromiso con la trayectoria académica.

> *"Estar en el centro de estudiantes me ayudó a sentir que tenía un lugar en la Facultad, que mi voz contaba. Eso me hizo seguir cuando estaba por dejar todo.*" (Entrevistada, Odontología)

Asimismo, varios participantes señalaron que estos espacios favorecieron el desarrollo de habilidades vinculadas al trabajo en equipo, la comunicación, la organización y la participación colectiva, competencias que fueron valoradas tanto para su formación profesional como para su experiencia universitaria. En este sentido, la participación aparece asociada no solamente al fortalecimiento del sentido de pertenencia, sino también al desarrollo integral de los estudiantes.

No obstante, también se registraron experiencias de sobrecarga y agotamiento vinculades a la participación, especialmente cuando no se compatibilizaba adecuadamente con las exigencias académicas.

> *"No me empezaron a dar los tiempos para ir a clase, estudiar y hacer actividades… tuve que volverme más selectiva."* (Entrevistada, Contador Público).

En relación con la participación en actividades curriculares, los relatos permiten distinguir entre la asistencia a los cursos y la participación activa en ellos. La asistencia no se presenta de manera homogénea, sino que varía en función de factores como la obligatoriedad, la modalidad de cursado y las posibilidades de compatibilizar los estudios con otras responsabilidades. En particular, las actividades prácticas adquieren relevancia por su carácter presencial y obligatorio, y constituyen espacios en los que algunos estudiantes manifiestan una participación más activa

> "*Soy de participar, principalmente en las actividades prácticas que son presenciales y obligatorias [...] y si tengo preguntas, no tengo problema con preguntar..." (Entrevistado, Veterinaria)*

Más allá de la asistencia, los relatos muestran que la participación activa se expresa mediante preguntas, intervenciones durante las clases y el intercambio con los docentes. Para algunos estudiantes, esta interacción aporta dinamismo a la experiencia formativa y favorece un mayor acercamiento con el profesorado.

> *"Me gusta que sea dinámica la clase y ayudar a los profesores en esa dinámica, tiene que haber un ida y vuelta para que sea lindo para todos..." (Entrevistada, Contador Público)*

> *"(...)yo le preguntaba mucho en los prácticos a ella y participaba bastante [...] y cuando voy a hacer la prueba [...] justo me toca ella y me dice 'Hola…', y creo que es otra cosa que te conozcan..." Entrevistado, Veterinaria)*

Estos testimonios permiten reconocer que la participación también implica desafíos. Cuando las actividades extracurriculares no logran articularse con las demandas curriculares, pueden generar tensiones relacionadas con la administración del tiempo, el rendimiento académico y el bienestar personal. En consecuencia, los estudiantes desarrollan estrategias de priorización y reorganización de sus actividades, procurando sostener aquellos espacios

que consideran más significativos para su trayectoria. Los resultados evidencian que la participación favorece la permanencia en la medida en que fortalece los vínculos con la institución, aunque sus efectos dependen de la posibilidad de compatibilizarla con las restantes responsabilidades académicas y personales.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación permitieron reafirmar la complejidad de los factores relacionados con la permanencia académica de estudiantes en la Udelar, confirmando la necesidad de abordajes integrales que contemplen tanto dimensiones individuales como estructurales. Tal como plantean Perna (2020) y Kuh (2019), la permanencia no puede ser explicada únicamente por variables académicas, sino que debe entenderse como el resultado de una interacción dinámica entre motivaciones personales, apoyos sociales, condiciones económicas y políticas institucionales. Los hallazgos obtenidos refuerzan esta perspectiva al mostrar que la permanencia constituye un proceso dinámico, construido a lo largo de toda la trayectoria universitaria y condicionado por la interacción permanente entre las características de los estudiantes y las respuestas que la institución ofrece en los distintos momentos del recorrido académico. No obstante, los resultados invitan a superar interpretaciones centradas exclusivamente en el rendimiento individual para comprender la permanencia como un fenómeno relacional, contextual y multidimensional.

La orientación vocacional como punto de partida clave

El estudio también coincide con Tuero Herrero et al. (2018) quienes afirman que una elección vocacional fundamentada es un factor protector ante el abandono. Desde esta perspectiva, adquiere especial relevancia la orientación vocacional en niveles previos al ingreso universitario, particularmente considerando que la ausencia de una orientación efectiva en los niveles educativos precedentes continúa siendo una debilidad estructural del sistema educativo uruguayo. Este hallazgo resalta la importancia de implementar estrategias de orientación vocacional temprana, que acompañen a los estudiantes desde la educación media en el proceso de exploración y toma de decisiones. Sin embargo, los resultados también permiten ampliar esta perspectiva al mostrar que la orientación vocacional no se agota en el momento de elegir una carrera. Los relatos de los estudiantes evidencian que la construcción de la identidad vocacional continúa durante la formación universitaria, a medida que conocen las características de la profesión, redefinen expectativas y resignifican su proyecto académico. Este aspecto sugiere la necesidad de pensar la orientación vocacional como un proceso continuo de acompañamiento y no exclusivamente como una intervención previa al ingreso.

El proyecto de vida y la construcción de sentido

La relevancia del proyecto de vida, tal como lo señalan Mostert et al. (2025) y Diker (2008) se refleja en la capacidad de sostener la motivación a pesar de contextos adversos. Los relatos de los estudiantes evidencian que aquellos que lograron vincular su formación académica con metas personales y familiares más amplias desarrollaron una mayor resiliencia frente a los obstáculos. Más que constituir un objetivo futuro estático, el proyecto de vida aparece como una construcción que se fortalece y redefine durante la experiencia universitaria. De este modo, los estudiantes que lograron integrar sus aspiraciones personales, familiares y profesionales otorgaron un mayor sentido a la formación, favoreciendo la continuidad de sus trayectorias incluso frente a dificultades académicas, económicas o personales. Este elemento se vincula directamente con la noción de “sentido del estudio” propuesta por Dubet (2004), entendida como un eje estructurante de las trayectorias educativas.

La relevancia del proyecto de vida como elemento organizador de las trayectorias educativas ha sido destacada tanto por Diker (2008), quien subraya su papel en la construcción de horizontes de sentido, como por Mostert et al. (2025), quienes evidencian su capacidad para sostener la motivación y la continuidad académica incluso en contextos de adversidad.

Los relatos estudiantiles evidencian que aquellos que lograron vincular su formación académica con metas personales y familiares más amplias desarrollaron una mayor resiliencia frente a obstáculos.

El papel de los apoyos institucionales y las redes personales

En consonancia con los planteos de Pascarella y Terenzino (2005) sobre la importancia del apoyo académico y social para la integración estudiantil, los resultados subrayan la relevancia de los programas de acompañamiento académico y psicosocial. Estudios recientes (Chen et al., 2023) han demostrado que el apoyo social se relaciona con un mayor compromiso e involucramiento de los estudiantes universitarios, así como con la salud mental y la resiliencia estudiantil (Cassaretto et al., 2024). Los hallazgos de esta investigación refuerzan estos planteos al evidenciar que los estudiantes valoran especialmente aquellos apoyos que les permiten afrontar las exigencias académicas, acceder a información pertinente y sentirse acompañados durante su trayectoria universitaria. Desde esta perspectiva, el impacto de los dispositivos institucionales no depende únicamente de su existencia, sino también de su accesibilidad, oportunidad y capacidad para responder a las necesidades concretas de los estudiantes en los distintos momentos de la carrera.

No obstante, también se identifican importantes limitaciones en términos de cobertura, accesibilidad y articulación entre carreras universitarias. Esta situación remite a lo planteado por Cabrera y Arim (2023) sobre la fragmentación institucional de las políticas de permanencia, lo que dificulta su impacto sostenido. Los resultados sugieren que el desafío no radica únicamente en ampliar la oferta de programas de apoyo, sino también en fortalecer su difusión, coordinación e integración, favoreciendo trayectorias de acompañamiento continuas y evitando que el acceso a estos recursos dependa exclusivamente de la iniciativa individual de los estudiantes.

A su vez, las redes personales (familiares, amistosas y entre pares) emergen como elementos centrales para la continuidad. En particular, se destaca el rol de las redes informales como fuente de apoyo emocional y guía, aspecto también desarrollado por autores como Levin y Hernández (2014). Los relatos analizados muestran que, en numerosas ocasiones, estas redes complementan e incluso compensan la ausencia o insuficiencia de apoyos institucionales. La combinación de recursos formales e informales aparece, así como una condición especialmente favorable para sostener la permanencia, evidenciando que las trayectorias educativas se construyen a partir de múltiples formas de acompañamiento que interactúan entre sí.

Participación estudiantil y sentido de pertenencia

La participación en espacios colectivos, más allá de una función representativa para los estudiantes universitarios, se constituye en un mecanismo de integración y desarrollo de la identidad institucional. Estos resultados se alinean con investigaciones recientes en donde se constata que los estudiantes que desarrollan mayor involucramiento en su vida académica y social universitaria tienden a establecer vínculos más sólidos con su carrera y proyecto formativo, aumentando las tasas de permanencia (Zhong et al., 2025). Los resultados de este estudio permiten profundizar esta interpretación al mostrar que la participación favorece la construcción del sentido de pertenencia, fortalece la integración con la comunidad universitaria y amplía las oportunidades de generar vínculos significativos con docentes y pares. Estos procesos contribuyen a que los estudiantes se reconozcan como parte activa de la institución, fortaleciendo su compromiso con la continuidad de los estudios.

Sin embargo, también se evidencia que una participación excesiva o desorganizada puede promover tensiones, particularmente cuando las actividades extracurriculares dificultan la dedicación a las responsabilidades académicas. Este hallazgo pone de manifiesto que los efectos positivos de la participación dependen de la posibilidad de articular adecuadamente los distintos ámbitos de la vida universitaria. A partir de los hallazgos obtenidos, resulta pertinente promover estrategias de autorregulación y dispositivos institucionales que acompañen a los estudiantes en la gestión del tiempo y en la búsqueda de un equilibrio entre la formación curricular, la participación estudiantil y las restantes dimensiones de su vida personal y laboral.

La interacción entre los factores que favorecen la permanencia

Los resultados obtenidos muestran que la orientación vocacional, el proyecto de vida, los apoyos y la participación estudiantil no operan de manera independiente, sino que se encuentran estrechamente vinculados durante las trayectorias universitarias. Esta interacción permite comprender la permanencia como un proceso dinámico, en el que los distintos factores adquieren mayor o menor relevancia según el momento del recorrido académico y las experiencias vividas por cada estudiante.

Desde esta perspectiva, la orientación vocacional favorece la construcción del proyecto de vida al fortalecer la identificación con la carrera y la profesión. A su vez, un proyecto de vida con metas claramente definidas incrementa la motivación para sostener los estudios y favorece la búsqueda de apoyos institucionales y personales cuando surgen dificultades. Del mismo modo, la participación estudiantil amplía las redes de apoyo disponibles y fortalece el sentido de pertenencia, generando condiciones que contribuyen a la continuidad académica.

Esta lectura integrada permite interpretar que ninguno de los factores analizados resulta suficiente por sí mismo para explicar la permanencia. Más bien, es la articulación entre dimensiones personales, institucionales y relacionales la que configura trayectorias educativas más estables o, por el contrario, situaciones de mayor vulnerabilidad frente a la desvinculación.

Desde esta perspectiva, los hallazgos dialogan con los enfoques que conciben la permanencia como un fenómeno complejo y multidimensional, pero aportan además evidencia empírica sobre la manera en que estas dimensiones se articulan en las experiencias de estudiantes avanzados de la Universidad de la República.

Conclusiones

El principal aporte de esta investigación consiste en mostrar que la permanencia universitaria se configura a partir de la interacción dinámica entre la orientación vocacional, el proyecto de vida, los apoyos institucionales y personales y la participación estudiantil. Más que actuar de forma aislada, estas dimensiones se potencian mutuamente a lo largo de las trayectorias educativas, adquiriendo diferente relevancia según las etapas del recorrido universitario. El análisis de las percepciones estudiantiles permitió confirmar que cuatro factores (la orientación vocacional, la construcción de proyectos de vida, los apoyos institucionales y la participación en actividades curriculares y extracurriculares) condicionan las trayectorias educativas del estudiantado de la UdelaR. Si bien estos factores están presentes en las distintas etapas (pre-ingreso, ingreso, permanencia y egreso), su peso relativo varía a lo largo del recorrido en la universidad. Asimismo, el estudio aporta evidencia acerca del papel que desempeñan las instituciones universitarias en la generación de condiciones que favorecen la continuidad académica, reafirmando que la permanencia constituye también una responsabilidad institucional y no exclusivamente una responsabilidad individual del estudiante.

La orientación vocacional es crucial en etapas iniciales, e influye en la elección de carrera y en la confirmación de dicha elección durante el ingreso. La construcción de proyectos de vida adquiere mayor relevancia en las fases de permanencia, pues este aspecto se vincula a metas académicas y profesionales que favorecen la culminación de estudios. Por otra parte, los apoyos institucionales atraviesan todas las etapas y son fundamentales para sostener los demás factores: desde el acompañamiento vocacional hasta la facilitación de la participación estudiantil y el diseño de trayectorias futuras. Finalmente, la participación en actividades curriculares y extracurriculares, especialmente en los primeros años, fortalece el sentido de pertenencia y contribuye a la integración social y académica, elementos claves para evitar la desvinculación. En conjunto, estos hallazgos permiten comprender que la incidencia de cada uno de estos factores no permanece constante durante la trayectoria en la universidad, sino que varía de acuerdo con las necesidades, desafíos y experiencias que atraviesan los estudiantes en los distintos momentos de su formación.

La participación estudiantil emerge como un factor ambivalente: por un lado, facilita la construcción de sentido de pertenencia y fortalece la identidad institucional; por otro, puede generar tensiones si no se articula adecuadamente con las exigencias académicas. Este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de promover formas

de participación que fortalezcan la integración universitaria sin transformarse en un factor adicional de sobrecarga para los estudiantes.

El estudio también permitió identificar diferencias entre los las carreras universitarias analizadas. En Veterinaria se destaca el rol del Servicio de Orientación Psicopedagógica; en Ciencias Económicas, la oferta virtual resulta fundamental para estudiantes que trabajan; y en Odontología, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza funciona como un nodo articulador de ayudas múltiples. A pesar de estas variaciones, los estudiantes coinciden en valorar especialmente los apoyos entre pares, como tutorías y cursos introductorios, que contribuyen significativamente a su integración y continuidad académica.

En conjunto, estos hallazgos ratifican que la permanencia universitaria no puede ser abordada desde un enfoque exclusivamente individual. Los resultados obtenidos muestran que las trayectorias educativas se construyen a partir de la interacción entre factores personales, relacionales e institucionales, por lo que comprender la permanencia exige superar explicaciones centradas únicamente en las características individuales de los estudiantes. En consecuencia, resulta necesario diseñar políticas universitarias integrales, sensibles a la diversidad de perfiles, trayectorias y contextos, capaces de articular acciones pedagógicas, institucionales y sociales. Así, la permanencia y la desvinculación estudiantil constituyen desafíos que la universidad debe asumir como parte de su responsabilidad institucional, fortaleciendo y diversificando las estrategias de acompañamiento en las distintas etapas del recorrido universitario. Avanzar en esta dirección supone consolidar una concepción de la permanencia que no solo garantice el acceso a la educación superior, sino también las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan desarrollar trayectorias educativas significativas y culminar exitosamente sus estudios.

Referencias bibliográficas

Buendía, A., Heringer, R., Miranda, E. M., & Rico, Á. (2024). El papel de la educación superior en los desafíos sociales de América Latina y el Caribe [Documento base, Eje 4]. CRES+5, Conferencia Regional de Educación Superior. https://cres2018mas5.org/wp-content/uploads/2024/05/EJE-4-Documento-Base-FINAL.pdf

Cabrera Di Piramo, C., & Arim Ihlenfeld, R. (2023). Pistas para reflexionar sobre la (des)igualdad en la educación superior latinoamericana con relación a sus actores y currículos del presente y del futuro. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 35(1), 81–104. https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.698

Cassaretto, M., Espinosa, A., & Chau, C. (2024). Effects of resilience, social support, and academic self-efficacy, on mental health among Peruvian university students during the pandemic: The mediating role of digital inclusion. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1282281

Chen, C., Bian, F., & Zhu, Y. (2023). The relationship between social support and academic engagement among university students: The chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. BMC Public Health, 23. https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf

Comisión Nacional de la UNESCO. (2022). Informe sobre la educación superior: Uruguay. Universidad de la República y Dirección Nacional de Educación, Ministerio de Educación y Cultura.

CRES+5. (2024). Declaración de la CRES+5. UNESCO-IESALC.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), Educar: Posiciones acerca de lo común (pp. 147–170). Del Estante Editorial.

Dubet, F. (2004). L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste? Seuil.

Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: Una masificación que incluye y desiguala. En A. M. Ezcurra (Coord.), Derecho a la educación: Expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina (pp. 21–52). UNTREF.

Ezcurra, A. M. (2020). Educación superior en el siglo XXI. Una democratización paradojal. Escenarios globales y latinoamericanos. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, (12), 113–127. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/449

Giovine, M. A., & Antolin Solache, A. (2019). Estrategias de permanencia y desigualdad social en estudiantes universitarios de Córdoba-Argentina en la actualidad. Revista de la Educación Superior, 48(192), 67–92. https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.932

Kuh, G. D. (2019). What student engagement data tell us about college readiness. Peer Review, 21(1), 4–8. https://hdl.handle.net/2022/2437

Labraña, J., & Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. Perfiles Educativos, 44(176), 138–151. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60539

Levin, J., & Hernández, A. (2014). Divided identity: Part-time faculty in public colleges and universities. Journal of Higher Education, 37(4), 531–557. https://doi.org/10.1353/rhe.2014.0033

Ley N.º 18.437 de 2008. Ley General de Educación. (2009, 16 de enero). Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay.

Mostert, M., Campbell, A., & Smit, R. (2025). Resilience, motivation, and persistence in engineering at a South African university of technology. Journal of Student Affairs in Africa, 13(2). https://doi.org/10.24085/jsaa.v13i2.5971

Pascarella, T., & Terenzini, P. (2005). How college affects students: A third decade of research (2nd ed.). Jossey-Bass.

Perna, L. W. (2020). Improving college access and completion for underserved students: Research, policy, and practice. Higher Education: Handbook of Theory and Research, 35, 1–27. https://doi.org/10.1007/978-3-030-31365-4_1

Santiviago, C., Couchet, M. M., Sosa Castillo, A. M., & Passarini, J. (2023). El aporte del PROGRESA al desafío de la inclusión efectiva en la educación superior en Uruguay. Revista Cubana de Educación Superior, 36(2). https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3255

Somale, M. A., Bengoa, N., Ziraldo, A. C., & Díaz, G. (2022). Factores incidentes en permanencia, rezago y egreso del profesorado en lengua inglesa de una universidad en Argentina. Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 34(1), 693–717. https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.550

Tinto, V. (2012). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (3rd ed.). University of Chicago Press.

Tuero Herrero, E., Cervero, A., Esteban, M., & Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. Educación XX1, 21(2). https://doi.org/10.5944/educxx1.20066

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO-IESALC. (2020). La educación superior en América Latina y el Caribe: Una agenda de transformación. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento. (2024). Estadísticas básicas 2024. https://planeamiento.udelar.edu.uy

Zhong, W., Al-Shaibani, G. K. S., & Li, G. (2025). The status and contributing factors of university students' learning engagement over (2013–2024): A systematic review. SAGE Open, 15(1). https://doi.org/10.1177/21582440251365435

Fecha de recepción: 19-04-2026

Fecha de aceptación: 18-09-2026

RAES
Revista Argentina de Educación Superior

Reseñas

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Doberti, J. (2024). Las políticas universitarias y su financiamiento en perspectiva histórica: de las dictaduras a la democracia (Período 1966-2023). Universidad Nacional de La Matanza.

Por Gabriela P. GABAY[1]

En el año 2024, el Dr. Juan Ignacio Doberti publica “Las políticas universitarias y su financiamiento en perspectiva histórica: De las dictaduras a la democracia. (Periodo 1966-2023)”. Se analizan casi seis décadas atravesando las dos últimas dictaduras, el período democrático entre ellas y el retorno democrático a partir de 1983. Su aporte central es cubrir una vacancia histórica: no existían estudios integrales que analizaran de manera sistemática el origen, distribución y uso de los fondos universitarios en contextos autoritarios y democráticos.

El análisis se apoya en tres fuentes principales:

- Las actas publicadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que dan cuenta de la actuación de su antecesor, el Consejo de Rectores de Universidades Nacionales (CRUN),
- Los presupuestos nacionales y estadísticas oficiales
- Testimonios de actores universitarios.

Esta combinación permite iluminar períodos históricamente opacos, especialmente en materia presupuestaria y de gestión universitaria.

El libro se organiza en tres capítulos: la dictadura de la autodenominada Revolución Argentina (1966–1973), el Proceso de Reorganización Nacional (1976–1983) y las políticas universitarias en democracia (1983–2023). Cada etapa muestra cómo las universidades fueron moldeadas por contextos políticos, económicos y sociales profundamente distintos.

CAPÍTULO I: EL PERÍODO DICTATORIAL DE 1966 A 1973:

El golpe de 1966 inaugura un ciclo autoritario encabezado por Onganía, Levingston y Lanusse, en un contexto de proscripción del peronismo, restricción de libertades y represión. Aunque menos violenta que la dictadura posterior, esta etapa tuvo impactos decisivos sobre las universidades.

Contexto internacional y nacional

El período se inscribe en plena Guerra Fría y en un clima global de movilización estudiantil. En Argentina, el gobierno buscaba modernizar la economía y asignaba a las universidades un rol estratégico en la planificación productiva.

[1] Universidad Nacional de La Matanza, Argentina / gabygabay@gmail.com

El sistema estaba compuesto por nueve universidades nacionales y diecinueve privadas, y venía de una "época de oro" (1955–1966) caracterizada por expansión académica, creación de carreras y fortalecimiento científico, con hitos como la creación del CONICET y EUDEBA en 1958.

El 29 de julio de 1966, la represión en la UBA —conocida como "La Noche de los Bastones Largos"— destruyó laboratorios y bibliotecas, dejó heridos y detenidos y provocó la renuncia o expulsión de más de trescientos docentes, muchos de los cuales emigraron. Este episodio marcó el inicio de una fuga de cerebros y un deterioro profundo de la universidad argentina. El CRUN no mencionó el hecho en sus actas, evidenciando su alineamiento con el régimen.

En 1969, el Cordobazo y otras protestas revelaron la pérdida de legitimidad del gobierno y tensionaron la relación entre autoridades universitarias, estudiantes y el CRUN, que adoptó una postura defensiva frente a crecientes conflictos gremiales y debates sobre exámenes de ingreso.

El Plan Taquini buscaba descentralizar la oferta, evitar la masificación de las grandes universidades y promovía modelos departamentalizados y orientados a la investigación. El CRUN se opuso por falta de recursos y planificación, pero la presión social y política llevó a la creación de 15 nuevas universidades nacionales y de la Universidad Provincial de La Rioja, nacionalizada en 1993.

Si bien este Plan se fundamenta en objetivos de eficiencia académica, económica y de gestión, hay académicos que presumen objetivos implícitos de control social. Esta discusión sigue abierta con elementos que permiten sostener posturas a favor y en contra.

Financiamiento y gestión

Durante este período, el CRUN se concentró en temas presupuestarios, dejando de lado debates académicos. Se aprobó un nuevo escalafón no docente en 1971, se intentó gestionar un crédito con el BID que no se concretó y se establecieron exámenes de ingreso con resistencias, especialmente en Córdoba. La Ley 17.245 mantuvo la gratuidad, pero habilitó aranceles por repetición de exámenes, cursadas y posgrados. Aunque la ley garantizaba autonomía, la intervención estatal la anuló sin reclamos del CRUN.

El gasto educativo cayó del 17,5% al 12,7% del presupuesto nacional; el presupuesto universitario creció apenas 7,8% mientras la matrícula aumentó 33,6%, reduciendo el gasto por alumno en 28%. El gasto en personal representó entre 66% y 78% del total, mientras que el gasto de capital descendió del 25% al 14%.

El CRUN distribuía el presupuesto entre universidades de acuerdo a aquellas que pagaban salarios más bajos (criterio redistributivo), tamaño (proporcional) y monto fijo por universidad (igualitario). La UBA, con el 38% de la matrícula, recibía entre el 23% y el 30% del presupuesto, generando tensiones con las universidades del interior. Las nuevas instituciones recibieron partidas iniciales pequeñas pero crecientes.

En síntesis, entre 1966 y 1973 se consolidaron el deterioro institucional, la pérdida de autonomía, la fuga de docentes, el subfinanciamiento crónico y el predominio de debates administrativos sobre los académicos. El sistema quedó tensionado entre planificación estatal, represión política y necesidad de expansión.

CAPÍTULO 2. EL PERÍODO DE 1973-1983:

Contexto internacional y nacional

La Guerra Fría continúa estructurando el escenario global. En América Latina predominan dictaduras militares, muchas apoyadas por Estados Unidos. En Argentina, el golpe de Estado de marzo de 1976 inaugura la dictadura más violenta de la historia argentina. La Junta Militar disuelve los poderes del Estado y despliega un plan sistemático de persecución, secuestros y desapariciones. Según la CONADEP, el 21% de las víctimas eran estudiantes, en su mayoría universitarios.

Esta dictadura fue apoyada por grupos económicos como la SRA, UIA, Bancos, la Iglesia y otros grupos de poder. Por eso se le dice cívico – militar.

El plan económico tuvo resultados desastrosos, caída del PBI per cápita, destrucción de entramado industrial, altísima inflación, caída del salario real, concentración económica y deuda externa multiplicada por seis. En 1982 tuvo lugar la Guerra de Malvinas, cuya derrota fue el golpe final para la dictadura. La decisión de invadir intentó frenar el creciente descontento social, visibilizado en la marcha del 30 de marzo de 1982 ("Pan, Paz y Trabajo").

Políticas universitarias y represión

La Ley Taiana (1974) garantizaba la gratuidad, el ingreso irrestricto y la participación de los no docentes, pero fue rápidamente revertida por intervenciones, cesantías y censura. Tras el golpe, la Ley 21.276 interviene todas las universidades, elimina la autonomía y reemplaza órganos colegiados por autoridades designadas. Las universidades fueron repartidas entre las tres Fuerzas Armadas y luego administradas por interventores civiles alineados con el régimen.

La dictadura consideraba a las universidades espacios de disidencia y aplicó un modelo autoritario y disciplinador: expulsión de docentes, censura de contenidos, persecución política y desaparición de miembros de la comunidad universitaria. La "Operación Claridad" exigía denunciar docentes y estudiantes sospechados de marxismo.

El "redimensionamiento" fue una política central que implicó la reducción de matrícula, cierre de carreras y facultades y la transferencia de funciones a instituciones privadas o terciarias. En 1976 se cerraron 95 carreras y en 1980 se clausuró la Universidad Nacional de Luján.

El Decreto 371/77 otorgó al CRUN funciones de asesoría del Ministerio de Cultura y Educación, sin capacidad de planificación. Presidido por Guillermo Gallo, rector de la Universidad Nacional de La Plata, el CRUN funcionó como correa de transmisión del gobierno militar. Sus temas centrales fueron los cierres de carreras, los exámenes de ingreso con cupos, el arancelamiento y la reducción de personal. La UBA fue la única universidad que resistió parcialmente: sus rectores Constantini (1976) y Cabral (1978) renunciaron por desacuerdos con las políticas de cierre y regionalización.

La implementación de exámenes con cupos redujo la matrícula un 37% entre 1976 y 1983. Las universidades privadas, sin restricciones de ingreso, aumentaron su matrícula en 29% entre 1974 y 1983.

Financiamiento

Desde 1976 el presupuesto universitario cae de manera sostenida. En 1977 se ordena reducir 10% los presupuestos y la crisis económica profundiza el ajuste. Las universidades suspenden obras, cierran comedores y recurren a cooperadoras para gastos básicos. La distribución entre universidades se hace básicamente por inercia y negociaciones políticas.

En 1981 se habilitan aranceles mediante la Ley 22.701 y el Decreto 179/1981. Aunque la recaudación no superó el 5% del presupuesto, sirvió como argumento para reducir aún más las partidas estatales: el presupuesto universitario cayó del 4,3% al 2,6% del presupuesto nacional.

En síntesis, entre 1976 y 1983 las universidades nacionales sufrieron el desfinanciamiento estructural, la pérdida total de autonomía, la reducción de la matrícula, el cierre de carreras, el arancelamiento regresivo, la persecución y desaparición de estudiantes y docentes y la subordinación del CRUN al gobierno militar. El sistema universitario quedó debilitado, achicado y condicionado a decisiones políticas y no académicas. La dictadura moldeó a las universidades como espacios disciplinados, controlados y funcionales al Proceso.

CAPÍTULO 3. LA ETAPA DEMOCRÁTICA DE 1983-2023:

Con el retorno democrático se restablecen el estado de derecho, la autonomía universitaria y la gratuidad. Las universidades se diversifican con instituciones tradicionales, con las universidades del Plan Taquini y con un sector

privado en expansión. El período democrático se caracteriza por volatilidad económica y ciclos de expansión y ajuste.

Durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989) como rasgos salientes se observa que se anulan aranceles, se nombran rectores normalizadores y se restablecen los estatutos de 1966. Se eliminan los cupos al ingreso y en 1985 se establece ingreso irrestricto que provoca un aumento de matrícula del 97%. Sin embargo, la crisis económica y la inflación reducen el presupuesto universitario y el gasto por alumno.

El ciclo del menemismo de 1989 a 1999 se caracteriza por las reformas promercado y la estabilidad inicial del programa económico genera, iniciándose un período de expansión institucional. El presupuesto universitario aumenta un 107%, la matrícula 79% y el presupuesto por alumno 13,2%. El desempleo creciente reduce el costo de oportunidad de estudiar y contribuye al aumento de matrícula.

Se crean diez universidades nacionales, especialmente en el conurbano bonaerense, lo que genera tensiones con instituciones tradicionales. En 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior, que reconoce la autonomía y la autarquía, habilita aranceles, establece criterios para crear universidades y crea la CONEAU, institucionalizando la evaluación y la acreditación. Además, se implementan contratos-programa, fondos competitivos y el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores. Las universidades dejaron de recibir presupuestos por incisos para pasar a montos globales y se implementaron contratos–programa, un instrumento de financiamiento condicionado mediante el cual el Estado Nacional asigna recursos adicionales y específicos a una universidad a cambio de que esta se comprometa a cumplir metas, objetivos y resultados previamente definidos. La Ley autoriza la creación de instituciones privadas con informe previo de la CONEAU.

Los breves gobiernos de De La Rúa y Duhalde (1999 -2003) culminaron con la recesión y el colapso institucional, reduciendo en más del 30% el presupuesto por alumno. La infraestructura, la investigación y los salarios se deterioran fuertemente.

El ciclo político que enmarca a los gobiernos de Cristina Fernández y Néstor Kirchnerse desarrolla en un contexto de crecimiento económico y políticas redistributivas, y es el período de mayor aumento del presupuesto universitario desde 1983. El PBI crece 79,1%, el presupuesto universitario 192,4% y el presupuesto por alumno 150,7%. Sin embargo, la matrícula aumenta solo un 16,6% porque el crecimiento económico genera un alto costo de oportunidad.

Se crean nuevas instituciones, incluidas las “Universidades del Bicentenario”, que amplían la oferta pública en regiones con crecimiento demográfico, ampliándose la oferta en 17 instituciones estatales y 8 privadas. Asimismo, se sancionan leyes clave: Financiamiento Educativo (26.075), Educación Nacional (26.206) y la Ley 27.204 que garantiza la gratuidad y el libre acceso al grado. También se firman convenios colectivos que fortalecen la estabilidad laboral.

El aumento de recursos permitió mejorar salarios, ampliar infraestructura, fortalecer programas de investigación y sostener la expansión territorial. La ralentización del crecimiento de los últimos años de gestión, aunque achata el incremento presupuestario, no muestra una caída abrupta como en crisis anteriores.

Mauricio Macri (2015-2019) y Alberto Fernández (2019-2023):

Luego de la asunción de Macri, la crisis económica y el acuerdo con el FMI provocan una caída del PBI del 3,9% y una reducción del presupuesto universitario del 22,7%. Como la matrícula crece, el presupuesto por alumno cae un 33,7%. La crisis genera un cambio de gobierno al imponerse en las elecciones Alberto Fernández, quien, ante el endeudamiento heredado, la pandemia, la sequía y shocks internacionales que generan restricciones presupuestarias, no logra evitar un aumento inflacionario que erosiona el gasto universitario y limita salarios, infraestructura y programas académicos. Se crean tres nuevas universidades públicas y se nacionaliza otra.

Conclusiones

La comparación histórica muestra diferencias profundas entre dictaduras y democracia. Las dictaduras eliminaron la autonomía, aplicaron un arancelamiento, restringieron el ingreso y, en el caso del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, redujeron deliberadamente la matrícula y cerraron instituciones. La violencia política alcanzó niveles inéditos, afectando grave y fatídicamente a estudiantes y docentes.

Sin embargo, las dictaduras se diferenciaron en la creación de universidades: mientras la Revolución Argentina impulsó el Plan Taquini con 16 nuevas instituciones, el Proceso no creó ninguna y llegó incluso a cerrar la Universidad Nacional de Luján. La primera dictadura analizada, la de la Revolución Argentina, amplió la matrícula y no instauró aranceles por los estudios de grado, a diferencia de la última, conformando un marco muy distinto.

En democracia, se mantuvo la continuidad institucional, la autonomía y la gratuidad (más allá de un cambio normativo transitorio que permitía cobrar aranceles pero que casi no tuvo aplicación). Las crisis económicas afectaron el financiamiento, pero nunca la estructura democrática del sistema. La expansión universitaria se dio por mayor egreso del nivel medio, por el ingreso irrestricto y por la creación de nuevas instituciones.

Algunos rasgos estructurales persisten en la educación superior, como el predominio del sector público, la concentración de matrícula en universidades frente al terciario, la prevalencia de dedicaciones simples y el mayor o menor financiamiento ligado al contexto macroeconómico, con aumentos en los períodos con crecimiento del PBI, mientras que el desempeño económico general limitó la capacidad del sistema para acompañar el aumento de matrícula.

El texto permite realizar un seguimiento a través del tiempo de las políticas universitarias vinculadas con el financiamiento universitario, con un análisis exhaustivo de los procesos de arancelamiento de estudios, políticas de acceso, creación de universidades y desarrollo de mecanismos de distribución del presupuesto. Asimismo, permite examinar en forma comparativa al sistema universitario durante las últimas dos dictaduras y durante los distintos gobiernos desde el restablecimiento democrático.

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Atairo, D., Trotta, L. y Saforcada, F. (2025). La colonización de lo público. Privatización de la universidad en América Latina y el Caribe. IEC-CONADU.

Por Víctor ORELLANA CALDERÓN[1]

Una paradoja que exige comprensión

El libro abre con una pregunta: "¿Por qué en la región donde se reconoce el derecho a la educación superior con mayor contundencia se alcanzan, desde mediados del siglo XX, los indicadores más altos de privatización?" (p. 13). Esa paradoja tiene un correlato: América Latina exhibe niveles crecientes de privatización universitaria y, al mismo tiempo, tenemos una comprensión todavía insuficiente del fenómeno. Esto debe asumirse no sólo en términos políticos —la educación pública sigue bajo amenaza— sino analíticos: no estamos comprendiendo bien (aún) lo que ocurre. De ahí que la primera obligación para resistir la privatización sea comprenderla. En este punto, el libro es muy nutritivo.

La colonización de lo público presenta los resultados de una profunda investigación impulsada desde 2018 por el Instituto de Estudios y Capacitación de la CONADU (IEC-CONADU) junto con la Internacional de la Educación (pp. 18-19). Como señala Yamile Socolovsky en el prólogo, su propósito no fue simplemente teórico, sino sustentar estrategias para asegurar el derecho a la educación superior (p. 9). Esa vocación no va en desmedro del rigor: el trabajo de campo combinó análisis documental y normativo, 24 entrevistas, 7 grupos focales y la sistematización de estadísticas regionales del período 2000-2019 (pp. 23-24).

Arquitectura y marco analítico

Los tres primeros capítulos construyen el objeto: el estado de la cuestión y el marco teórico-metodológico, la expansión histórica del sector privado hasta configurar una suerte de "hiperprivatización" y las nuevas formas en que el avance del mercado alcanza la investigación científica y los modelos de financiamiento. Les siguen cuatro estudios de caso —Perú, Chile, República Dominicana y Argentina—, un capítulo sobre la pandemia y unas conclusiones que sistematizan la "gramática de la privatización".

El núcleo conceptual proviene de Ball y Youdell, que distinguen entre privatización exógena ("de" la educación) y endógena ("en" la educación), y de Moschetti, Fontdevila y Verger, para quienes privatización y mercantilización son distintas pero inseparables en la práctica. Este debate —en gran medida impulsado por la erosión de los sistemas de bienestar en Europa, en especial en la educación escolar— nutre una reflexión propia de las autoras, que lo adaptan a la historia universitaria latinoamericana. Las autoras entienden la privatización como el conjunto

[1] Universidad Arturo Prat, Chile / victororellana@gmail.com

de procesos “tendientes a privilegiar y expandir los intereses particulares —sean estos intereses comerciales, políticos o simbólicos— por sobre el sector público, o al interior de él” (p. 47), impulsados por el lucro, por intereses filosófico-políticos o por la búsqueda de distinción social (p. 48).

Esa contextualización otorga mayor sofisticación al análisis. El libro retoma las tres “olas” de Daniel Levy —universidades católicas, seculares de élite y de absorción de la demanda— y la “cuarta ola” de Claudio Rama, marcada por la concentración, la educación a distancia y los proveedores transnacionales. Pero enriquece los conceptos secuenciales, profundizando a qué proceso social corresponde cada una: la Iglesia actuó contra la laicización de los siglos XIX y XX; las élites, “contra la democratización interna y contra el poder de los estudiantes en el cogobierno universitario”, es decir, contra las distintas formas de procesamiento nacional-popular de la crisis oligárquica del siglo pasado; el mercado, en busca de nichos de ganancia, al calor del ajuste y luego del giro neoliberal (p. 439). Luego las autoras tensionan esa periodización con los casos nacionales, analizando con trazo fino el proceso histórico-concreto y las fuerzas sociales, políticas e intelectuales que lo impulsan y lo resisten.

La selección de casos es estratégica: Chile y Argentina como extremos de un continuo, entre el modelo de mercado en su máxima expresión y la fuerte tradición público-estatal; Perú y República Dominicana por el crecimiento reciente de su sector privado (p. 54). El resultado es una fotografía expresiva de la región: el sector privado reúne el 54 % de la matrícula regional, el 59 % de los graduados y el 67 % de las instituciones (p. 437).

La gramática de la privatización

El principal mérito del libro es mostrar que el crecimiento del sector privado no es la expresión fundamental ni única en que la privatización se impone. Se trata de un proceso más complejo, históricamente condicionado, que redefine también lo estatal y, por ende, alcanza la comprensión que se tiene de lo público. Su “gramática” se organiza de modo distinto en cada país: explícita en Perú y República Dominicana, presente “de modos más acotados y menos visibles, pero al acecho” en Argentina, naturalizada en Chile (p. 435).

La novedad del siglo XXI es la “prestación privada con financiamiento público” convertida en política pública (p. 443). Opera mediante becas y créditos que, bajo el paradigma de la inclusión —la mayoría de las veces, de hecho, con retórica progresista—, redirigen fondos hacia instituciones de absorción de la demanda (pp. 445-447); mediante el financiamiento a la investigación, que beneficia a las privadas de élite y al oligopolio editorial transnacional (pp. 447-448), y mediante el “salvataje financiero” del sector privado durante la pandemia (p. 447).

El hallazgo más fértil probablemente sea el de la “privatización ideológica”, que suma evidencia a una hebra ya trabajada en la región en los trabajos de Peroni y Martinis, por poner dos ejemplos: un “trato igualitario” entre ambos sectores que invisibiliza la operación política de asimilar lo privado a lo público (pp. 449-450). Las universidades privadas tradicionales se identifican con las públicas para distinguirse de las nuevas privadas masivas (p. 450).

Leído así, el libro captura dos movimientos recurrentes. El primero es el rechazo de las capas dominantes a la universidad pública latinoamericana y la voluntad de reponer una universidad elitista, dependiente de Europa o de los Estados Unidos, débil en la creación de conocimiento y orientada a formar cuadros para la cúpula estatal o empresarial. El segundo es la masificación, tramitada bajo la figura de la “demanda insatisfecha” o la retórica de la sociedad del conocimiento y la movilidad social. Ambos movimientos establecen una diferenciación funcional dentro del bloque privatizador, pero también una tensión interna entre la reposición del dominio oligárquico y la instalación de un mercado de masas. Cada polo tiene su versión virtuosa y su reverso: la “buena élite”,

incorruptible y academicista, y el "buen mercado", que no estafa a la gente; la universidad elitaria como puro capital social y la universidad "patito", "de garaje" o "chicha".

En ambos movimientos, la privatización disputa dos valores: lo público y lo moderno frente a la tradición. Y lo hace presentándose como más pública que la propia educación pública. Sería de interés público proteger el conocimiento de la "politiquería", como argumentan las universidades de élite (la retórica con la que se atacó la Universidad reformista tras el grito de Córdoba); sería de interés público masificar y no discriminar; y en ambos casos habría que modernizar en lugar de permanecer atados a la tradición. La autonomía es el ejemplo más nítido: en Perú y República Dominicana, el sector privado resiste la evaluación estatal invocando la libertad de mercado, y la autonomía queda reformulada "en clave liberal, como una libertad negativa frente al Estado" (p. 452). Se asimila la autonomía universitaria al monopolio del dominio que el propietario tiene sobre su propiedad; de ahí una autonomía universitaria cuyo titular no es la comunidad académica, sino el dueño.

Los casos sugieren, además, un contraste regional. En el Río de la Plata la distinción entre lo público y lo privado parece más clara: Argentina prohibió en 1958 los aportes estatales al sector privado (p. 444). En la costa del Pacífico aparece más confusa: Chile incorporó tempranamente a las privadas tradicionales al sistema público a través del Consejo de Rectores (p. 451).

Discusión: lo público como proceso (inacabado) de emancipación

Quisiera proponer una hipótesis de lectura que el libro habilita, aunque no formula. Si se reconocen los esfuerzos liberales en la construcción nacional y, junto a ellos, el grito de Córdoba y el movimiento reformista, la privatización puede comprenderse como resistencia y asedio a un proceso de democratización social y del conocimiento. Ese asedio explota los límites y contradicciones internas del proyecto democrático y se adapta a sus debilidades. No es un asunto meramente sectorial: expresa la polaridad entre el avance y el retroceso del proyecto democrático.

La noción de colonización apunta en esa dirección. El libro la toma de Rodríguez Gómez, para quien la mercantilización es "la colonización del espacio público con lógicas de mercado" (p. 44), y de Ball, que la extiende a las subjetividades (p. 460). Más allá de su resonancia habermasiana (que en una clave similar alerta sobre la colonización del mundo de la vida), creo que gana potencia si se la sitúa en el movimiento de subsunción del capitalismo, que absorbe la exterioridad no capitalista, sea naturaleza o humanidad.

Desde ahí, el problema no se reduce al "borramiento" de las fronteras. Es la primacía lógica y normativa del mercado, que copa la política pública: reinterpreta la regulación como mercado racional y la desregulación como autonomía. La frontera entre lo público y lo privado no se borra; se repone de modo que todos los caminos conducen a Roma. Es, además, la conducción de un proceso de modernización que se nutre de la crítica a los problemas que la universidad pública tradicional no resuelve, y que así agrieta su legitimidad. Allí donde la pública sí los resuelve, la privada tiene más dificultades para entrar: en Argentina, con ingreso irrestricto, sólo 2 de cada 10 estudiantes asisten al sector privado (p. 438).

Si la gramática de la privatización consiste en instalar un camino único revestido de disensos no fundamentales, aunque reales, ¿cuál sería la gramática de lo público? Si lo privado es proceso, lo público también. Las autoras sitúan la educación a distancia en la cuarta ola y en el avance de las corporaciones tecnológicas durante la pandemia (pp. 440, 455); algo análogo suele decirse de las certificaciones laborales. ¿Hay en la educación a distancia, o en la capacitación laboral, una lógica esencialmente mercantil? A mi juicio, no: lo mercantil no está en la modalidad, sino en la forma social bajo la que se produce y distribuye el conocimiento. Una Universidad pública

comprometida con el desarrollo intelectual y moral de los sectores populares puede impulsarlas para expandir no el mercado, sino la propia democracia; para repensar el modo en que la extensión y su relación con la sociedad deben establecerse, para ir más allá de su propia tradición.

De este modo, defender lo público no es cavar una trinchera ni preservar modos anteriores de dominio, sino profundizar un proceso democrático, que debe emanciparse de los propios cepos dominantes en los que ha estado enclaustrado. De lo contrario se cae en dos desviaciones simétricas: rechazar el cambio *per se*, o aceptar la gramática privatizadora y reducir lo público a la gestión del "buen mercado". Ello supone, para incomodidad de la propia universidad pública, des-oligarquizarse, un problema más profundo que el del cogobierno, aunque lo incluye. El ingreso irrestricto es el inicio de la socialización del conocimiento, no su final.

La colonización de lo público es una contribución mayor al campo de estudios sobre privatización de la educación en América Latina, el que ha estado concentrado en la educación escolar (Peroni, 2015). Ofrece datos comparables, una periodización discutida con los casos y entrega condiciones para comprender la privatización y elementos para fundar su crítica. Las autoras cierran señalando "líneas de fuga que nos invitan a pensar no sólo cómo resistimos sino también cómo avanzamos" (p. 461). Esa es, precisamente, la agenda que el libro ayuda a abrir: pasar de describir la gramática de la privatización a elaborar la de la democratización.

Referencias bibliográficas

Atairo, D., Trotta, L. y Saforcada, F. (2025). *La colonización de lo público. Privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. IEC-CONADU.

Peroni, V. M. V. (Ed.). (2015). *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educaçao*. Oikos.

RAES
Revista Argentina de Educación Superior

Reseñas de encuentros

RAES
Revista Argentina
de Educación Superior

Reseña del X Encuentro Nacional y VII Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación".

Por Lucía TROTTA[1]

Entre el 4 y 7 de agosto se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) el X Encuentro Nacional y VII Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación".

Recuperando una vocación que tuviera el Encuentro desde sus orígenes[2] respecto de una organización desde las bases del sistema, el mismo estuvo co-organizado por distintas universidades públicas (UNLP, UNLa, UNTREF, UNA, UNER, IIGG-UBA, IRICE-UNR) con coordinación general de la Revista *Pensamiento Universitario* y una comisión organizadora de la UNTREF como sede del encuentro.

En esta edición, bajo el lema: *Nuevos y viejos desafíos para la universidad en tiempos de crisis globales*, volvimos a encontrarnos, compartir y discutir sobre las problemáticas que atraviesan los sistemas universitarios de la región en la actualidad, demostrando la vitalidad del campo de estudios sobre la universidad, así como la vasta y densa trama de saberes, acciones, políticas y deseos que sostienen a las instituciones universitarias en su cotidianeidad.

Sería infructuoso y casi imposible para esta reseña recorrer o condensar en unas breves líneas la riqueza, sustantividad y amplitud de los temas abordados en cada una de las instancias que propone el Encuentro.

Podríamos detenernos en su magnitud de la que dan cuenta los números y que rebasaron toda expectativa de participación: cinco paneles centrales, una conferencia principal y un conversatorio; 9 mesas temáticas con 49 coordinadores; 552 trabajos y 920 autores; 735 personas acreditadas de Argentina, Uruguay, Chile, Paraguay, Bolivia, Brasil, Perú, Colombia, Guatemala, México y España; 450 personas participando en 21 foros de discusión; 16 libros presentados. Lo que nos habla de un campo de conocimientos en plena ebullición, de actores del sistema con ganas de encontrarse presencialmente y discutir, de una marcada presencia latinoamericana que permitió ampliar las discusiones e hilvanar tramas en común.

Centrarnos en las mesas temáticas, organizadas alrededor de las funciones y temas clásicos del campo como política, gobierno, financiamiento, historia, trabajo docente, investigación, extensión, vinculación, gestión, actores, evaluación, enseñanza y curriculum, coordinadas por referentes de cada tema de universidades de todo el país, mostrando el carácter fuertemente federal del Encuentro.

O dar cuenta de los foros, como un dispositivo que busca convocar a una pluralidad de voces y colectivos diversos que habitan la Universidad y abrir el diálogo sobre distintas temáticas que en los últimos años emergieron como nodales en la agenda universitaria: memoria, ciencia abierta, pedagogías decoloniales, género, diversidades y discriminaciones étnico-raciales. Así como actualizar la discusión sobre temas más clásicos: aseguramiento de la

[1] Universidad Nacional de La Plata, Argentina / luciatrotta.2@gmail.com / https://orcid.org/0000-0001-8373-2730

[2] Los Encuentros se realizan desde 1995 y tuvieron lugar en: Universidad de Buenos Aires (1995 y 1997), Universidad Nacional de Tucumán (2004), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (2007), Universidad Nacional de Córdoba (2009), Universidad Nacional de San Luis (2013), Universidad Nacional del Litoral (2017), Universidad Nacional de La Plata (2002 y 2024).

calidad, formación docente, curricularización de la extensión, sistemas de información, posgrados, internacionalización, investigación, militancia estudiantil; y dar lugar a otros emergentes en esta coyuntura: SACAU, inteligencia artificial.

Sin embargo, elijo centrarme en dos dimensiones.

En primer lugar, en el espíritu ya presente en la idea original que tuviera Pedro Krotsch en los años 90 y que está precisamente en su nombre: un encuentro que empezó siendo nacional pero que se impuso su carácter latinoamericano, no sólo por la presencia creciente de participantes de otros países, sino también porque como ya planteara el propio Pedro hacia mediados de los años 90 repensando el lugar de la educación en un mundo global, elevar nuestra capacidad reflexiva requiere ciertos corrimientos:

"¿Cómo orientar nuestra reflexión y nuestra mirada? Se trata hoy también de poder pensar la sociedad del saber desde lo más profundo de nuestras características regionales: la dependencia tecnológica, la creciente desigualdad, el carácter inequitativo del sistema educativo y su creciente aislamiento respecto de los diferentes modos de producir y vivir de nuestras sociedades. Creo que los procesos de integración en los que estamos insertos nos obligan a elevarnos por encima de la matriz conceptual e institucional, así como de las rutinas historiográficas de la tradición nacional, desde las que pensamos las cuestiones educativas aún hoy…". (Krotsch, 2025: 634).

Invitación que podemos actualizar a partir de la necesidad de pensar los procesos que atraviesan a la universidad pública latinoamericana hoy, cuando las nuevas derechas hacen foco en las universidades como uno de sus principales enemigos. De hecho, esta problemática fue la temática central de uno de los paneles del Encuentro pero sobrevoló transversalmente todos los espacios de discusión del mismo.

En este sentido, la conferencia principal y los paneles recorrieron los grandes temas centrales de la agenda universitaria que encuentra a una institución con múltiples pendientes de antaño, reactualizados y tensionados por nuevos desafíos, pero también por fuertes amenazas y una disputa respecto de los sentidos: q*uién, dónde y al servicio de quienes se produce conocimiento.* La fuerte imbricación entre autonomía, universidad, democracia y derechos pero en un escenario signado, a su vez, por profundas transformaciones tecnológicas, institucionales, disciplinares, temporales, sobre un complejo tablero de actores que nos dejó la postpandemia. Una universidad que aparece en los cuerpos cansados, el pluriempleo y la *precarización como experiencia*, pero también resurge como espacio *entre, entre actores, entre disciplinas, entre sectores, entre territorios,* que habilitan potencialmente un tiempo otro, un tiempo para pensar en *la institución como espacio de cuidado.*

En segundo lugar, quiero compartir tres imágenes, tres fotos, que dan cuenta de otras aristas de la experiencia del Encuentro.

La sede. El Encuentro se llevó a cabo en la sede Caseros II de la UNTREF, primera vez en territorio conurbano, y que otorgó una materialidad propia. Asomarnos al significado profundo que supone el emplazamiento de la universidad pública en estos territorios. La universidad y el tren. El entramado, los vínculos, la potencia, el trabajo, la amabilidad. Desbordar la sede y el barrio. Descentrar la mirada.

Los tiempos. Cuatro días intensos y apurados, también suspendidos. En medio de la vorágine epocal, el encuentro como paréntesis, inmersión en una discusión que eran muchas y la misma al mismo tiempo. Tiempos que se nos escurren y tiempos que nos damos para pensar. Esa tarea que, oh sí, requiere tiempo.

El escenario. Mientras se sucedía el Encuentro, a pocos kilómetros de distancia , en las inmediaciones del Congreso Nacional, el jueves 6 de agosto se discutía la aprobación del proyecto de "Ley de Inviolabilidad de la Propiedad Privada" conocido como "Ley de extranjerización de la tierra" con una amplia movilización de actores políticos y sociales de trasfondo que pusieron de manifiesto el sentido profundo de lo que estaba en juego: nuestros territorios, recursos naturales y los bienes comunes que sostienen la vida. La foto-abrazo simbólico a la

universidad, disputando sentidos, aunando luchas. Porque sin salarios dignos no hay universidad pública. Y sin soberanía tampoco.

Para finalizar, como ya había demostrado en la edición de 2024 en la UNLP, este Encuentro ratificó la necesidad y el deseo de volver a encontrarnos presencialmente. Por ello, celebramos que, hacia el final de unas intensas y ajetreadas jornadas, luego de entregar los premios Reconocimiento a la trayectoria en el campo de estudios sobre universidad a un grupo nutrido de referentes del campo y de presentar el Número 24 de la Revista Pensamiento Universitario, se develara nuestro próximo destino: San Carlos de Bariloche, donde la Universidad Nacional de Río Negro oficiará de anfitriona.

Para quienes unos días antes habíamos sido llamados "terroristas", encontrarnos, escribir, tejer redes, poner a jugar las ideas, no sólo fue una forma de resistir sino también de construir esa otra universidad que deseamos. Porque, si bien es cierto, que el mundo universitario *es un pañuelo*[3], también puede ser muchas otras cosas.

Link a la página web del encuentro: https://www.xencuentrouniversidad.untref.edu.ar/es/home

Link a los paneles centrales: https://www.youtube.com/watch?v=zcDfRfYTCkw&t=9883s

Link a PU https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/home-pensamiento-universitario-24/indice-24/

[3] David Lodge, 1984.