

COLECCIÓN CUADERNOS UNIVERSITARIOS

Publicación académica de la Facultad de Educación

16

Año 16 / Número XVI / diciembre, 2023



EUCASA

EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
EUCASA

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
(UCASAL)**

CUADERNOS UNIVERSITARIOS
Revista de la Facultad de Educación N.º 16 | 2023

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

Mg. Constanza Diedrich | Vicerrectora Académica de la UCASAL

DIRECTOR ASOCIADO

Dr. en Educación - Dr. Claudio Rama Vitale | Investigador de la Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

SECRETARIO

Esp. Ángel Gustavo Romero | Facultad de Educación- UCASAL

MIEMBROS

Dra. Adriana Ortiz | Universidad Católica de Salta (Argentina)

Dr. Eduardo Hernández de la Rosa | Instituto Francés de Ciencias, Artes y Humanidades (México)

Dra. Alicia Rosa Caporossi | Facultad de Humanidades y Artes- Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Dr. Mariano Narodowski | Universidad Torcuato Di Tella (Argentina)

Mg. Maricel Lederhos | Universidad Católica de Santa Fe

Mg. Silvia Milagro Álvarez - Universidad Católica de Salta (Argentina)

CONSEJO ASESOR INTERNO

Mg. Prof. Mariela Capaldo | Facultad de Educación- UCASAL

Mg. Lic. Karina Puente | Facultad de Educación- UCASAL

COMITÉ EVALUADOR

Mg. Aluci Copaña, Graciela Gabriela - Universidad Católica Boliviana "San Pablo" (Sede La Paz -Bolivia)

Mg. Arguello, Susana Beatriz - Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Mg. Capaldo, Mariela Elsa - Universidad Católica de Salta (Argentina)

Dra. Carena Burgos, Susana del Carmen - Universidad Católica de Córdoba (Argentina)

Mg. Carrizo, Victoria Alejandra - Universidad Católica Argentina (Argentina)

Mg. Contreras Paz, José Luis - Universidad de los Andes (Santiago de Chile-Chile)

Dra. Diaz, Griselda -Universidad Nacional de Catamarca (Argentina)

Dra. Diaz Álvarez, Mailin- Universidad Agraria de la Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez" (Cuba)

Dr. Galán Peñalva, Fabián Guillermo- Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Dr. Griffa, Marcos - Universidad Provincial de Córdoba (Argentina)

Dra. Monetti, Elda Margarita Universidad Nacional del Sur (Argentina)

Dra. Rivero, Ivana Verónica- Universidad Nacional de Rio Cuarto (UNRC) -

Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) (Argentina)

Dra. Saientz, Déborah - Universidad Nacional de Tucumán (Argentina)

Mg. Valdés, Silvia Patricia - Universidad Nacional de Salta (Argentina)

Dr. Viche González, Mario - Universitat de València (España)

Dr. Vigo, Carlos José- Universidad Católica de Santa Fe (Argentina)

Esp. Wayar, Graciela del Rosario - Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

e-ISSN 2250-7132

ISSN 2250-7124 (hasta el núm. 11 - 2018,

la revista se publicó en soporte papel)

Domicilio editorial: Campus Universitario

Castañares - 4400 Salta - Argentina

Tel.: (54-387) 4268607

e-mail: cuadernosuniversitarios@ucasal.edu.ar

web: <http://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU>

www.ucasal.edu.ar/eucasa

Imagen de tapa: *Hombre de Vitruvio*,
de Leonardo da Vinci, dibujo, ca. 1490.

CUADERNOS UNIVERSITARIOS

Publicaciones Académicas

16 | 2023



EUCASA

—

**EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
EUCASA**

Cuadernos Universitarios es una publicación científica de la Universidad Católica de Salta, Argentina, creada en el año 2008 y publicada bajo el sello EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta).

Es una revista de periodicidad anual, centrada en temas de educación superior, en nuestro contexto regional y nacional, en diálogo con los contextos internacionales. Su enfoque es multidisciplinar, pues se pretende el abordaje de la temática desde diferentes campos disciplinares y áreas de interés.

Fue creada originalmente con un contenido plural –heterogéneo, multidisciplinar– y albergó artículos de los diferentes campos de la ciencia, pues se trataba de la única publicación académica que se generaba en esta universidad (2008-2018).

Es una revista de acceso abierto publicada bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual. Es decir que todo su contenido está libremente disponible sin cargo para usos lícitos por los usuarios, sin autorización previa del autor o del editor. Los autores retienen, sin embargo, el derecho a ser adecuadamente citados.

Cuenta con tres secciones. La primera, «Desafíos», recoge uno o más ensayos escritos por autores invitados por el Comité Editor, que abordan el tema de los desafíos que el mundo contemporáneo presenta a los distintos campos del saber. La segunda,

«Colaboraciones», reúne artículos científicos, ensayos, notas de divulgación científica relacionados con el campo temático de la revista. Se trata de textos inéditos y de carácter original, que son sometidos a un proceso de evaluación externa a la entidad editora para su aceptación. A esto se agrega una tercera sección que recoge «Reseñas» de libros, en sintonía con el tema de la educación superior.

La responsabilidad sobre las opiniones vertidas en los textos y sobre el respeto a la propiedad intelectual corresponde a los autores.

Los Cuadernos Universitarios han sido incorporados al Catálogo Latindex (Sistema Regional de Información para las Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), versión 1.0 Folio 23763, y a la base de datos CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades).

«Cuadernos Universitarios» is a scientific publication produced by «Universidad Católica de Salta», Argentina. It was created in 2008 and is an imprint of EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta - Universidad Católica de Salta Editions). It is an annual publication that focuses on topics concerning higher education in Argentine regional and national contexts in dialogical relationship with international contexts. «Cuadernos Universitarios» has a multidisciplinary approach as the topic of higher education is addressed from different disciplinary fields and areas of interest. Originally, it had plural –heterogeneous, multidisciplinary– contents because it was the only academic publication by the University (2008-2018); therefore, articles from different scientific fields were published in «Cuadernos Universitarios» over that period of time.

«Cuadernos Universitarios» is an open-access publication under Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual licence; consequently, contents are freely available for lawful use. Users require no previous authorization by authors or editors; however, authors retain the right to be adequately quoted.

«Cuadernos Universitarios» contains three sections. “Desafíos” (Challenges) includes one or more essays by authors invited by the Editorial Committee to write about the challenges that contemporary society poses in different fields of knowledge. “Colaboraciones” (Collaborations) gathers scientific articles, essays and science dissemination notes on the thematic field covered by the publication. The texts need to be original, unpublished and go through a review process which is external to the University before being accepted for publication. “Reseñas” (Reviews) contains reviews of books dealing with higher education.

Authors are responsible both for the opinions and views expressed in their contributions and for compliance with copyright laws.

«Cuadernos Universitarios» has been incorporated to the LATINDEX Catalog (Regional Information System for Scientific Publications from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal), version 1.0 Folio 23763 and to CLASE database (Latin American Bibliography of Social Sciences and the Humanities).

Sumario

Editorial	5
Constanza Diedrich	

DESAFÍOS

El ingreso a la universidad argentina. Tendencias y desafíos en torno al Derecho a la Educación Superior	11
Pablo Daniel García	

COLABORACIONES

Programa de Innovación y Mejora Educativa: un dispositivo de intervención para la formación docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones	31
Florencia Itatí Almúa y Horacio Simes	
Saberes profesionales que interpelan las prácticas de formación docente en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán: desafíos, dimensiones y prescripciones del currículum	45
Pablo Daniel Muruaga	
Sistemas, Procesos y Tendencias de la Educación Superior - Universidad Técnica de Ambato	55
Christian Manuel Nogales Pérez y Luis Felipe Valencia Soria	
Repensar el proceso y práctica de la internacionalización del currículum para la competencia intercultural	71
Jorge Rodolfo Lemos Shlotter y María Elena Teseira de Gill	

Internacionalización y globalización en la educación superior: análisis en el Instituto Superior Tecnológico Policía Nacional (ISUPOL)	87
Ricardo Alejandro Benítez Álvarez y Jefferson Manuel Cazorla Velasco	
Promoción de formación en investigación: análisis de las Becas EVC- CIN en la UNJU	101
Mercedes Naraskevics, Gutiérrez Brenda Doris Del Valle, Mercedes Saccone, Gisela Belén del Rosario Gutiérrez, Noelia Andrea del Valle Osos, Mariana Paula Valdiviezo, Oriana Lujan Tolaba, Martina Trinidad Cruz	
Educación Superior, Formación de docente y vinculación laboral de estudiantes de más de 40 años en América Latina	xx
Enid Daniela Vargas Mesa, Marcelo Gastón Jorge Navarro, Marta Elena González Gil, Graciela Ester Flores	
El juego como derecho humano, un desafío global con perspectiva latinoamericana	xx
Nancy Merchán Rangel	

Editorial

En el panorama dinámico de la educación superior es fundamental explorar y comprender las diversas dimensiones que configuran la formación académica y profesional. La presente edición de *Cuadernos Universitarios* presenta una colección de artículos que abordan temas cruciales en la actualidad educativa, ofreciendo un vistazo profundo y reflexivo sobre las dinámicas y desafíos que enfrentan las instituciones y los profesionales de la educación.

El artículo de García sobre el ingreso a la universidad en Argentina aborda una paradoja contemporánea: mientras la demanda de acceso a la educación superior ha aumentado, la masificación no se traduce necesariamente en la permanencia y graduación. Este análisis crítico de las modalidades de ingreso ofrece una perspectiva valiosa sobre los desafíos actuales y futuros en la educación superior argentina. El trabajo analiza las diferentes modalidades de regulación del ingreso universitario en nuestro país y busca respuestas a las complejas cuestiones relacionadas con el acceso equitativo. Garantizar que el derecho a la educación superior sea una realidad accesible para todos es un desafío esencial.

El Programa de Innovación y Mejora Educativa, detallado por Almúa y Simes, destaca un dispositivo que aspira fortalecer las estrategias pedagógicas de los educadores en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones. El artículo analiza en detalle los componentes clave del programa, su experiencia inicial y los desafíos que enfrenta la formación docente en esta institución. El programa, recientemente aprobado, se erige como un paso significativo hacia la formación continua, algo decisivo para la mejora constante de la calidad educativa.

El ensayo de Muruaga sobre saberes profesionales en la formación docente en Arte destaca la influencia de los planes de estudio en las decisiones de los formadores, subrayando la importancia de abordar desafíos desde un enfoque crítico, a la vez que releva las dimensiones que dan forma y sentido a los desafíos de los formadores, quienes, desde un complejo engranaje, modelan prácticas situadas para un hacer crítico de la profesión.

Sistemas, procesos y tendencias de la educación superior, presentado por Nogales Pérez y Valencia Soria, proporciona una visión integral de la educación superior. El artículo destaca las tendencias globales y locales, subrayando desafíos cruciales como la baja cobertura, la deserción estudiantil y la adaptación a la sociedad del conocimiento.

El estudio de las tendencias permite establecer el comportamiento de las variables en la construcción del escenario probable, como un insumo necesario para tomar decisiones importantes en términos de la planeación estratégica de la universidad y del diseño de procesos curriculares y pedagógicos.

Siguiendo con los procesos de internacionalización, Lemos Shlotter y Teseira nos invitan a repensar el proceso de internacionalización del currículum, destacando su importancia en el desarrollo de la competencia intercultural. Este estudio de corte cualitativo proporciona lineamientos valiosos para políticas y prácticas institucionales a partir un estudio de caso, el análisis etnográfico y documental, y la metodología de la educación comparada entre instituciones de gestión privada argentina, dominicana y eslovaca.

La internacionalización y la globalización de la educación superior, exploradas por Benítez Álvarez y Cazorla Velasco, proporcionan una perspectiva valiosa desde el Instituto Superior Tecnológico Policía Nacional en Ecuador. Este artículo destaca la importancia de comprender las diferencias entre estos procesos y analiza las políticas implementadas para fortalecer la presencia global de las instituciones educativas, subrayando la importancia de la educación superior en la formación de profesionales capaces de operar a nivel internacional. La colaboración global es esencial para preparar a nuestros estudiantes para los desafíos de un mundo interconectado.

El análisis de las becas EVCCIN en la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), presentado por Naraskevics y su equipo de investigación, destaca la relevancia de la promoción de la formación en investigación en estudiantes universitarios de grado, un aspecto esencial en la construcción del conocimiento y la innovación. A partir de un análisis descriptivo analítico se exponen resultados de una revisión documental, que permitió analizar comparativamente los resultados de las convocatorias 20112020 en la UNJu.

La formación docente y la vinculación laboral en estudiantes mayores de 40 años en América Latina, explorada por Vargas Mesa y su equipo de investigación, pone de manifiesto la importancia de adaptarse a un mercado laboral en constante cambio. Este análisis destaca estrategias implementadas en la educación superior para atender las necesidades específicas de este grupo demográfico. El trabajo da cuenta de un estado de situación a partir de un análisis exhaustivo de bibliografía y antecedentes de investigación existentes, para conocer los principales lineamientos conceptuales que en los últimos 15 años han abordado esta problemática.

Finalmente, la contribución de Merchán Rangel resalta la importancia del juego como derecho humano, evidenciando la colaboración entre seis universidades latinoamericanas para explorar, mediante un conversatorio virtual, su relevancia tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana. Los resultados presentan la asunción del constructo “juego” como elemento motivador, dispositivo pedagógico y espacio formativo valorado desde la óptica de más de 300 asistentes.

Esta nueva edición de *Cuadernos Universitarios*, rica en perspectivas y enfoques, nos invita a reflexionar sobre cómo la innovación, la internacionalización, el acceso y la formación en investigación son pilares en la construcción del futuro de la educación superior. Esperamos que encuentren estas contribuciones tan estimulantes como lo hemos hecho nosotros.

Constanza Diedrich
Directora

DESAFÍOS



El ingreso a la universidad argentina. Tendencias y desafíos en torno al derecho a la educación superior

Admission to the Argentine university. Tensions and challenges around the right to higher education

Pablo Daniel García¹

Educación/ Ensayo científico

Citar: García, P.D. (2023). El ingreso a la universidad argentina. Tendencias y desafíos en torno al derecho a la educación superior. *Cuadernos Universitarios*, 16, pp. 11-28.

Recibido: agosto/ 2023

Aceptado: octubre/ 2023

Resumen

Este artículo, en formato de ensayo, se enmarca en la tradición de estudios sobre el derecho a la educación superior, en particular problematizando el ingreso a la universidad en Argentina. Esta cuestión se ubica en el centro de la agenda de discusiones de política educativa contemporáneas a partir de una situación paradójica. Por un lado, la sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria genera un contexto de ampliación de la demanda por el acceso a la educación superior. Por otro lado, el análisis de datos disponibles para nuestro país indica que la masificación lograda para el ingreso no se corresponde con los datos referidos a la permanencia y a la graduación. Intentando aportar a estas discusiones, este artículo pone el foco en las diferentes modalidades de regulación del ingreso universitario que han organizado las universidades nacionales en Argentina. Algunas de las preguntas de partida son: ¿qué tipo de dispositivos se han diseñado en las universidades nacionales en Argentina para la regulación del acceso al nivel?, ¿qué características tienen dichos dispositivos?, ¿cuáles son sus propósitos? A partir de la construcción de un mapa de los dispositivos de ingreso, se identifican tendencias en lo que respecta a formatos, disciplinas, duración y modalidades de evaluación dispuestas. Construir futuros posibles para la educación superior implica, entre otros desafíos, dar respuesta a las nuevas demandas para que el derecho a la educación superior deje de ser una promesa incumplida para los sectores históricamente excluidos.

Palabras clave: universidad - ingreso universitario - derecho a la educación - acceso a la educación superior - política educativa

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Abstract

This article, in essay format, is framed in the tradition of studies on the right to higher education, in particular problematizing entry to university in Argentina. This issue is located at the center of the agenda of contemporary educational policy discussions based on a paradoxical situation. On one hand, the sanction of compulsory secondary education generates a context of expanded demand for access to higher education. On the other hand, the analysis of data available for our country indicates that the massification achieved for admission does not correspond to the data referring to permanence and graduation. Trying to contribute to these discussions, this article focuses on the different modalities of regulation of university admission that national

universities in Argentina have organized. Some of the starting questions are: what type of devices have been designed in national universities in Argentina to regulate access to the level, what characteristics do these devices have, what are their purposes? From the construction of a map of the entry devices, trends are identified in terms of formats, disciplines, duration, and evaluation modalities provided. Building possible futures for higher education implies, among other challenges, responding to new demands so that the right to higher education stops being an unfulfilled promise for historically excluded sectors.

Keywords: university - university admission - right to education - access to higher education - educational policy

Introducción

El derecho a la educación es un derecho fundamental de las personas y es parte integral de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Desde que el derecho a la educación se promovió por primera vez a nivel internacional con dicha declaración, el panorama mundial ha cambiado enormemente y hoy en día, en el marco de la llamada “sociedad del conocimiento”, resulta ineludible plantear la importancia de la educación para todos a escala mundial. Al mismo tiempo, la educación superior ha dejado de ser una actividad de las élites en muchos países para pasar a una etapa de masificación (Trow, 2006), integrando la vida cotidiana de millones de personas. Sin embargo, el derecho a la educación superior como parte del panorama en evolución del derecho a la educación ha recibido menos atención que la educación en otros niveles (IESALCUNESCO, 2022). En nuestra región, la idea de la educación superior como un derecho universal, como un

bien público y social y como un instrumento de desarrollo y cooperación entre las naciones, fue avizorada en la Primera Conferencia Regional de Educación Superior de 1996, establecida en la de 2008, ratificada y profundizada en la de 2018. Estas declaraciones que se han logrado para América Latina han generado un movimiento continental de envergadura, un *corpus* teórico y acciones prácticas que cuestionaron las tendencias privatizadoras (López Segrera, 2018). La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en Córdoba, Argentina, en 2018, reafirma en su declaración final el postulado de la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, uso y democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de los pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación

social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña (Tamarit y Miranda, 2021). En la región y en nuestro país se hizo mucho y, a la vez, queda mucho por hacer. Si bien se llevaron a cabo importantes iniciativas para garantizar el acceso a la educación superior de sectores tradicionalmente excluidos (García y Fernández Lamarra, 2023), desde una óptica de justicia social, resulta notable la distribución desigual de oportunidades y la falta de acceso equitativo a la educación superior. Se advierte la necesidad de que los sistemas y las instituciones de educación superior cambien para adaptarse a los diversos orígenes y necesidades de los y las estudiantes de este tiempo (IESALCUNESCO, 2022). En el marco de esta problematización, este artículo pone el foco en el estudio del ingreso universitario en Argentina.

En nuestro país, en las últimas décadas (en particular luego de la recuperación democrática), el proceso de admisión a las universidades, especialmente en el sector público, ha surgido como un asunto de gran preocupación en el país. Las políticas que buscan regular el acceso a la educación superior se han convertido en un tema polémico entre quienes consideran que los requisitos de ingreso deben limitarse a la mera aprobación de la educación secundaria y quienes consideran que sí deben incluir la superación de ciertos procesos de selección más rigurosos (Juarrós, 2006). Este debate puede pensarse en torno a dos posiciones antagónicas. Por un lado, está la perspectiva que aboga por la “selectividad”, que equivale a la propuesta de un acceso restringido a la universidad. Por otro lado, está la posición que defiende la “apertura”, que se corresponde con la idea de un acceso irrestricto y directo a la educación superior. Si se analiza la complejidad de la realidad, estas posiciones resultan insuficientes para abordar el problema; pero a fin de introducirnos en el

tema, resultan bien interesantes. Además, los datos disponibles indican que la selección de estudiantes se da, más allá del acceso, una vez que ingresan a la universidad a partir del desempeño académico durante los primeros años de sus programas (Ezcurra, 2011). Incluso con el ingreso masificado, no todos los ingresantes pueden mantener sus trayectorias y pocos son los que logran graduarse.

Con este marco de referencia, este artículo con formato de ensayo se propone avanzar en el análisis de los dispositivos creados para la regulación del ingreso en las universidades nacionales de Argentina. Algunas de las preguntas que componen los intereses de indagación de este texto pueden enunciarse del siguiente modo: ¿Qué dispositivos se han construido para regular el ingreso a la universidad pública en Argentina? ¿Qué modalidad de funcionamiento tienen? ¿Cuáles son las disciplinas que los componen? ¿Qué tipo de evaluación suponen? Para dar respuesta a estas preguntas, se presentan los resultados de un mapeo realizado sobre los dispositivos regulatorios (García, 2023). La construcción de dicho mapa supuso un proceso de recopilación previa de información, sistematización y análisis argumental de datos, que en este caso se hizo a través de fuentes secundarias construidas por las propias universidades nacionales (reglamentación, información publicada en sitios oficiales, etc.). Luego, la categorización de la información recopilada se ha basado en algunas nociones que se consideran estratégicas para ordenar la información: tipo de dispositivo, contenido disciplinar, duración y modalidad de evaluación. A fin de presentar el trabajo de mapeo realizado, este texto toma el formato de ensayo en tanto pretende presentar y desarrollar algunas ideas, argumentos y puntos de vista sobre las problemáticas y desafíos vinculados al ingreso universitario.

En términos de organización de este escrito, en primer lugar, se presentan algunas conceptualizaciones teóricas sobre dos categorías básicas para este escrito: la noción de trayectoria y la de dispositivo. Además, se presentan algunas problemáticas vinculadas a las trayectorias de formación y el efecto “arrastre” de problemas construidos en niveles anteriores, los factores externos al sistema que tienen impacto en las trayectorias y los nuevos problemas que se generan por prácticas propias del ámbito universitario. Luego se presentan algunos aspectos legales que enmarcan la cuestión del ingreso universitario y, a continuación, se presentan los resultados generales sobre el mapeo realizado expresados en algunas tendencias básicas. Finalmente, el texto cierra con la presentación de algunas reflexiones para seguir pensando el ingreso en torno a la tensión entre acompañar trayectorias de todos o seleccionar a los mejores, que al fin y al cabo es el gran debate que actúa como trasfondo de este tema.

Sobre las trayectorias educativas y los dispositivos de regulación del ingreso

Intentando realizar un planteo sintético del marco teórico de fondo para este texto, se consideran dos conceptos sustanciales para esta investigación: trayectoria educativa y dispositivo de ingreso. El concepto de trayectoria permite focalizar el complejo entramado de aspectos o esferas de la vida de los sujetos que participan en la delimitación de un recorrido o itinerario posible, evitando miradas unilíneas. Uno de los referentes para abordar el concepto de trayectorias es el sociólogo Pierre Bourdieu. Recuperando las ideas de Bourdieu (1977), el concepto de trayectoria permite conjugar las biografías de los sujetos con los condicionamientos estructurales.

El análisis de las trayectorias educativas, particularmente en el contexto universitario, implica tener en cuenta tanto las decisiones tomadas por los estudiantes, influenciadas por sus características personales, como los factores socioeconómicos que existen en un momento histórico y en un entorno social específico (Frassa, 2007). Muchos estudiantes siguen caminos de formación que son diversos, variables y dependen de circunstancias particulares (Terigi, 2007). En este contexto, es esencial reconocer que los estudiantes no están solos; están insertos en una institución que debe respaldarlos y proporcionarles condiciones adecuadas para asegurar su progreso académico. Por lo tanto, se argumenta que las trayectorias académicas son tanto un asunto personal como institucional (Nicastro y Greco, 2012). Abordar las trayectorias diversas y las situaciones de vulnerabilidad en el ámbito educativo implica comprender la complejidad de la experiencia educativa. Esta experiencia no puede reducirse a categorías binarias ni entenderse como un fenómeno causado por un solo factor. Más bien, se trata de una composición compleja de varios elementos, que incluyen aspectos emocionales, familiares e interpersonales, así como aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y el ambiente institucional. Estos elementos se combinan con el tiempo y dan lugar a una amplia gama de situaciones posibles (Días López y Pinto Loria, 2017).

En este punto resulta de importancia mencionar que los factores que pueden afectar a las trayectorias de los estudiantes son diversos y de distinta naturaleza. Entre ellos, se pueden destacar los factores sistémicos asociados al contexto familiar, social, personal; pero también institucionales vinculados al sistema educativo y sus prácticas pedagógicas (Díaz Barriga Arceo et al., 2022). Durante mucho

tiempo se consideró cómo las condiciones sociales afectan a las trayectorias de los estudiantes. Sin quitarle importancia a su estudio, resulta fundamental considerar también que la institución educativa, sus prácticas, sus disposiciones y las decisiones de gestión resultan determinantes para el cuidado (o no) de las trayectorias de los estudiantes. En la medida que los decisores institucionales reconocen quiénes son sus estudiantes, sus condiciones objetivas de vida, sus historias y sus trayectorias por el sistema educativo, la capacidad de hospedar de las instituciones educativas mejora. A la vez, para el caso de las trayectorias de los estudiantes universitarios, debemos pensarlas como parte de un proceso más amplio que se conforma por su paso por los niveles anteriores del sistema. Esto incluye una infinidad de posibilidades que se combina a partir de las múltiples experiencias posibles: desde la posibilidad o no de haber concurrido al nivel inicial, hasta los heterogéneos caminos por los que ha transitado su educación primaria, la posibilidad de haberse dedicado plenamente al estudio o haber tenido que alternar su tiempo con el trabajo informal, las condiciones en las que desarrolló su paso por el nivel secundario, repitencias, ausentismo, etc. La trayectoria universitaria se acopla, se discute o se refuerza en esta experiencia previa. Por ello, resulta de especial importancia el modo en que se articulan los niveles y las acciones o estrategias que se desarrollan para acompañar esta transición. Siguiendo esta línea de pensamiento, esta investigación se enfoca especialmente en las condiciones, estrategias y mecanismos que se establecen de manera institucional para apoyar el progreso de los estudiantes que ingresan a la educación superior. Por lo tanto, el concepto clave aquí es el de “dispositivo de ingreso”.

El término “dispositivo” tiene una larga historia en el campo del análisis institucional. Michel Foucault, en una entrevista de 1977, ofreció una descripción: usa el término “dispositivo” (en francés, *dispositif*) para referirse a un conjunto complejo y heterogéneo de elementos que están interconectados y que operan juntos en una red específica de relaciones de poder y conocimiento en una determinada época o contexto (Agamben, 2011). Estos elementos pueden incluir instituciones, discursos, prácticas, regulaciones, estructuras sociales, objetos materiales y cualquier otro componente que participe en la configuración de una forma particular de entender y controlar una esfera de la vida social. En esencia, un dispositivo, para Foucault, no es simplemente un objeto o una tecnología, sino un conjunto de elementos que trabajan en conjunto para producir, regular y mantener ciertas formas de conocimiento, poder y control en una sociedad. Estos dispositivos son utilizados por las instituciones y las autoridades para influir en la conducta y en la percepción de las personas. Un aspecto fundamental del concepto de dispositivo es que no se limita a estructuras físicas o institucionales, sino que también abarca aspectos discursivos y cognitivos. Los discursos y las prácticas de conocimiento están estrechamente relacionados con la operación de un dispositivo, ya que estos discursos pueden influir en cómo las personas piensan y actúan en una sociedad dada. El dispositivo, en sí mismo, representa la red de conexiones entre estos elementos y siempre desempeña una función estratégica específica, que está vinculada a relaciones de poder. En este sentido, el dispositivo se forma mediante la intersección entre relaciones de poder y conocimiento (Agamben, 2011).

En el contexto universitario, los dispositivos pueden entenderse como conjuntos de

relaciones que se establecen entre diferentes componentes de las instituciones y que involucran una variedad de recursos, tanto burocráticos como humanos y económicos, así como estrategias de enseñanza y apoyo administrativo, entre otros. Estos dispositivos son capaces de facilitar el diálogo entre diferentes aspectos, lógicas y actores dentro de las instituciones educativas (Capelari, 2009). En consonancia con la expansión del sistema de universidades nacionales, que representa una política más estructural, la creación de diversos dispositivos específicos de ingreso en cada institución tiene como objetivo avanzar hacia la democratización de la educación superior, mejorando las oportunidades de acceso y la retención de los estudiantes. En el sistema universitario nacional coexisten múltiples dispositivos de ingreso. Especialmente los dispositivos diseñados para el ingreso universitario buscan atender al período de transición en las trayectorias educativas.

Lo que dice la ley sobre el ingreso universitario

Al considerar el caso de Argentina, es importante recordar que la característica principal de la educación superior en el país es la gratuidad, algo poco común en la región y en el mundo. El germen de esta conquista se remonta ya a la Reforma Universitaria de 1918. Si bien esta lucha permitió alcanzar aspectos importantes que caracterizan a la educación superior pública en Argentina (como la libertad académica, la autonomía universitaria y el cogobierno), el movimiento estudiantil no pudo eliminar uno de los principales obstáculos para el acceso popular y masivo a la universidad: el arancel universitario. Fue recién con el Decreto 29337/49 del presidente Juan Domingo Perón

que se introdujo la educación gratuita para todos los estudiantes, beneficiando especialmente a los sectores populares. Desde entonces, la gratuidad se ha convertido en un principio controvertido. El ingreso libre fue abolido durante la dictadura militar de Argentina, restablecido con la recuperación de la democracia en 1983 y fortalecido con estatus constitucional en 1994 (Fernández Lamarra, 2022). Por otro lado, el desarrollo de las políticas de admisión a nivel universitario en la segunda mitad del siglo XX también fue sinuoso, basado en alternancias entre regímenes democráticos y dictatoriales, entre aperturas y restricciones (Fernández Lamarra et al., 2018). Con la consolidación de la democracia en las últimas décadas, las universidades finalmente se abrieron al acceso masivo. Se trata de un sistema esencialmente no selectivo, en tanto que los aspirantes no están obligados a aprobar exámenes generales al finalizar la educación secundaria o al ingresar a instituciones de educación superior (Adrogué y García de Fanelli, 2021). Actualmente, en el marco de la autonomía universitaria, cada institución organiza los dispositivos de acceso según recursos/situaciones/objetivos organizacionales (García, 2023).

La principal norma que regula la educación superior en Argentina (y a la universidad, especialmente) es la Ley de Educación Superior (LES), la Ley 24521, sancionada el 20 de julio de 1995. Esta norma establece que la única condición para el ingreso a los estudios superiores es poseer un título que acredite haber culminado la escuela secundaria. No obstante, habilita a que en las universidades con más de 50 000 estudiantes sean las facultades las que organicen la política de ingreso, estableciendo los mecanismos que consideren pertinentes. La inclusión de esta especificidad aportó complejidad y heterogeneidad al sistema de educación superior de la época. Otro aspecto que

incorpora la LES sobre la cuestión del ingreso se refiere a la posibilidad excepcional de ingreso al nivel universitario de los mayores de 25 años que no hayan completado su escolaridad de nivel medio, siempre que demuestren, por medio de las evaluaciones que se establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar. Esta posibilidad ha sido innovadora para la legislación argentina, con pocos antecedentes en el país (Castronovo, 2009).

En años recientes, a partir de la complejización del sistema universitario —que fue ampliando la cantidad de universidades, y a la vez con universidades que ensanchan su presencia en diferentes zonas del país mediante la implementación subse-des, extensiones áulicas y carreras dictadas mediante sistemas de educación a distancia— comienzan a producirse intentos de avances en el arancelamiento (por ejemplo, de ciclos de complementación o de carreras a distancia). En lo que respecta a la regulación del ingreso, la heterogeneidad reinaba: mientras que muchas universidades habían implementado cursos de apoyo o nivelación, otras optaron por la introducción de cursos de ingreso e incluso exámenes eliminatorios y cupos (Mendonça, 2022). En este contexto, se plantean algunos nuevos proyectos vinculados con asegurar la gratuidad. Uno de ellos, promovido por la reconocida pedagoga Adriana Puiggrós, en ese tiempo diputada nacional, se enmarca en la consideración de la educación superior como derecho humano que debe ser garantizado por el Estado. Se sancionó entonces en 2015 la denominada Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (Ley 27204/2015). Esta ley estableció la responsabilidad indelegable y principal del Estado respecto de la educación superior, considerándola un bien público y un derecho

humano, términos que no aparecían en el texto anterior de la ley. La nueva normativa enuncia que ningún ciudadano puede ser privado del acceso a la universidad y hace cargo al Estado de garantizar ese derecho. Establece, entre otras cosas, la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos. En relación con el acceso a las instituciones universitarias, elimina el párrafo del artículo 50 que habilitaba a las unidades académicas integrantes de las universidades “grandes” a establecer el régimen de ingreso, e indica que todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior y que este ingreso debe ser complementado, mediante procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir; pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo o excluyente. Si bien esta nueva normativa se encuentra actualmente judicializada por amparos que algunos rectores han presentado para evitar su puesta en marcha, su reivindicación da cuenta de tendencias fuertes en el campo académico. Muchas universidades han reordenado sus dispositivos de ingreso y han comenzado a revisar prácticas docentes, de organización y de acompañamiento en el ingreso entendido en sentido amplio (Mendonça, 2022).

Algunos trazos del mapa del ingreso universitario

En el apartado anterior se mencionaba que, en el marco del ejercicio de su autonomía dentro de la legislación vigente, cada universidad nacional en Argentina toma decisiones con respecto al ingreso de nuevos estudiantes. El

relevamiento de dispositivos regulatorios del ingreso que desarrollan las universidades nacionales ha permitido la construcción de una tipología que permite distinguir la regulación del ingreso de acuerdo con su modalidad de organización básica. Este “mapeo” del ingreso universitario en Argentina permite establecer algunos trazos de caracterización de los modos de regulación del ingreso universitario actualmente vigentes. Como en todos los casos, la construcción de una tipología resulta una síntesis de aspectos que en la realidad aparecen de manera no tan definida, pero a los efectos de la construcción del mapa, resulta de interés como ejercicio.

En primer lugar, el “tipo 1” (denominado “sin dispositivo regulatorio”) se refiere a aquellos casos en los que el ingreso se reduce al trámite administrativo de inscripción. En estos casos, no existe ningún dispositivo institucional para organizar el acceso a la universidad. Si bien en todas las universidades existe un momento de inscripción administrativa y de presentación de documentación, en un reducido grupo de instituciones (cuatro casos), este proceso de inscripción administrativa es la única instancia regulatoria del ingreso. Para este grupo, los requisitos para el ingreso universitario se limitan al cumplimiento de la inscripción burocrática y la presentación de documentación respaldatoria. Estas universidades han optado por un modelo en el cual los ingresantes comienzan el cursado de las carreras como primera actividad académica y este tiempo es acompañado por actividades complementarias simultáneas que buscan contribuir a la construcción del oficio de estudiante. En este grupo, por ejemplo, se ubica la Universidad Nacional de General Sarmiento, la cual ha realizado una reciente reforma curricular de todos los planes de estudio de sus carreras para trasladar allí los talleres iniciales

y, por lo tanto, quien quiera iniciar los estudios en dicha universidad simplemente debe cumplir con la inscripción administrativa y, luego de esta, iniciar el cursado de la carrera elegida.

El “tipo 2” de regulación del acceso de nuevos ingresantes (denominado “dispositivo regulatorio único”) se identifica con la organización de un único dispositivo de ingreso para la totalidad de las carreras de la institución, en general con foco en la preparación/sensibilización para la vida universitaria. En este segundo grupo de instituciones se encuentran ocho casos de las 57 universidades nacionales. El relevamiento y sistematización de características de este segundo grupo de instituciones permite dar cuenta en estos dispositivos de una fuerte presencia de espacios que buscan apuntalar la construcción del oficio de estudiante universitario, con dispositivos que suponen obligatoriedad de participación, pero, en muchos de los casos, sin exámenes; sino con evaluación procesual a partir del cumplimiento de actividades individuales y grupales, que son presentadas para corrección en los diferentes espacios que involucran los dispositivos. Un ejemplo de este tipo de propuestas es el curso de formación para la vida universitaria de la Universidad Nacional de San Antonio de Areco (UNSAdeA). Con el objeto de fortalecer los saberes previos de los y las ingresantes, de modo que se facilite su acceso a las carreras de la Universidad, la UNSAdeA diseñó el Curso de Formación para la Vida Universitaria con características de cursotaller, para la integración de aspectos teóricos y prácticos en diferentes disciplinas, y la adquisición de competencias relacionadas con la educación superior por parte de quienes ingresan. Por ello organizó el curso en torno a tres talleres: de resolución de problemas, de comprensión y producción de textos, y el taller ambientación universitaria, con 10 clases de dos horas de duración cada uno de ellos.

El “tipo 3” identificado se refiere a aquellas universidades que han organizado un único dispositivo de ingreso, el cual presenta variaciones de acuerdo con la carrera a la que se desee ingresar. En este caso, suele haber un componente general de preparación/sensibilización para el ingreso a la universidad y de formación en escritura académica y, luego, cada carrera elige seminarios disciplinares que considera prioritarios como saberes necesarios para iniciar su cursada. En este tercer grupo se ubica la mayor parte de las instituciones (25 casos de las 57 universidades nacionales). Para este grupo de instituciones, la modalidad elegida supone la construcción de un dispositivo regulatorio del ingreso a nivel institucional que, luego, tiene sus variaciones específicas de disciplinas según cada unidad académica. En términos generales, se trata de cursos compuestos por varios espacios curriculares (entre dos y siete, según la institución) que adquieren diferentes formatos (seminarios, módulos, talleres, materias, etc.). Al igual que en el grupo anterior, es posible identificar espacios vinculados al desarrollo de competencias de lectocomprensión, así como de análisis del plan de estudio de las carreras y de la “vida universitaria”, donde se busca sensibilizar a los estudiantes con respecto a las obligaciones y los derechos en el nivel superior y los reglamentos de la vida institucional, e incluso brindarles orientación en la realización de trámites a lo largo de su carrera. Además, aparece algún espacio curricular específico vinculado a la carrera a la que se desea ingresar y también, junto con estos espacios disciplinares, aparecen otro tipo de instancias de evaluación (parcial, final o integradora) que se deben aprobar. En estos casos, ya no rige la lógica de la aprobación de cumplimiento de la regularidad y presentación de actividades, sino que aparecen instancias formalizadas para dar cuenta de

los aprendizajes. Podría mencionarse, dentro de este tercer grupo, el Curso de Nivelación de la Universidad Nacional del Chaco Austral. Este curso, de seis semanas de duración, está compuesto por cuatro materias que reúnen estudiantes afines y tiene cursada obligatoria y evaluaciones parciales, pudiéndose optar por rendir la evaluación final integral o libre. Otros ejemplos podrían ser el Curso Introductorio de la Universidad Nacional de Formosa o el Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza, todos ellos pensados como dispositivos institucionales únicos, pero con variaciones de espacios curriculares según la unidad académica (o incluso la carrera) a la que se trate de acceder. Al igual que en el grupo anterior, encontramos dispositivos de extensión variable (desde mensual, como el caso de Villa María o Villa Mercedes, a anual, como en el caso del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires).

Finalmente, el “tipo 4” se identifica con aquellas universidades nacionales que no han organizado dispositivos regulatorios de ingreso comunes a todas sus carreras. En estas universidades conviven diversos dispositivos de ingreso de acuerdo con las diferentes unidades académicas (facultades, departamentos o incluso con diferencias para carreras de una misma unidad académica). El cuarto grupo dentro de la tipología establecida reúne a 19 casos y da cuenta de las instituciones con dispositivos variables de acuerdo con la unidad académica. En estas no hay un único formato de ingreso, sino que hay amplias variaciones entre las carreras de diferentes unidades académicas. Solo a modo de ejemplo, pueden citarse algunos casos: en la Universidad Nacional de Jujuy, en la Facultad de Ciencias Agrarias, existe un curso de nivelación y ambientación universitaria que es completamente virtual y “auto-gestionado”, con tutoría de profesores en las

distintas aulas virtuales de la plataforma UNJu Virtual, con tres materias (matemática, química y ambientación a la vida universitaria), con actividades para completar y aprobar. En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, los ingresantes participan de las Jornadas de Ambientación y Orientación Estudiantil que se desarrollan antes del inicio del ciclo lectivo y que se informan a través de su sitio *web* y redes sociales. En el caso de la Facultad de Ingeniería, los alumnos que deseen cursar una carrera universitaria deben realizar el Trayecto de Formación Complementaria (TFC) para el ingreso, con cursada presencial cuatrimestral (al finalizar el año previo al ingreso) con los módulos de Matemática e Introducción a la Vida Universitaria. En el caso de la Escuela de Estudios Jurídicos y Políticos, el curso es virtual y se organiza en tres módulos (denominados Lectura y comprensión de textos en la práctica del derecho, Nociones básicas del derecho, e Introducción a las ciencias sociales), con grabaciones de clases vía YouTube; cada módulo debe aprobarse antes de rendir el examen de ingreso a la carrera. Otro ejemplo es el caso de la Universidad Nacional de La Plata, en la que cada facultad organiza su dispositivo de ingreso y, por ejemplo, en Ingeniería, desde mediados de enero, los ingresantes cursan Matemática para Ingeniería (Mate Pi); en la Facultad de Odontología, el ingreso se desarrolla de modo virtual en febrero; en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, el curso introductorio es presencial en febrero; y, en la Facultad de Psicología, en febrero, se lleva a cabo el “trayecto introductorio”, con vistas a guiar el primer contacto de los ingresantes con el ámbito universitario.

Una caracterización posible para los dispositivos de regulación del ingreso

El mapeo de dispositivos identificados ha permitido hacer una primera distinción entre los modelos organizacionales para la organización del ingreso universitario y plantear una serie de características a partir de una lectura transversal. Para el análisis que sigue, se consideran a los denominados tipos 2 y 3², que permiten dar cuenta de dispositivos con cobertura institucional.

Una consideración inicial que surge al analizar el proceso de acceso a las universidades públicas en Argentina es la diversidad de términos utilizados para referirse a los mecanismos organizativos. Se pueden identificar varias nomenclaturas para el sistema encargado de facilitar la admisión de nuevos estudiantes, tales como “curso”, “ciclo”, “taller” y, en menor medida, se encuentran también “etapa”, “programa” o “seminario”. Más allá de los matices etimológicos asociados a estos distintos nombres, es posible discernir ciertas “claves” que arrojan luz sobre sus objetivos subyacentes. Algunos de estos dispositivos enfatizan la idea de “preparación” para el nivel superior, mientras que otros ponen el énfasis en la nivelación de conocimientos, y algunos otorgan una connotación más individualizada al proceso de “ingreso”. Los denominados “cursos” representan la modalidad más prevalente para referirse al proceso de ingreso y suelen estar conformados por múltiples asignaturas o seminarios específicos (generalmente, oscilan entre uno y cuatro componentes curriculares, siendo los formatos que contienen dos o tres componentes curriculares los más comunes). En ciertos casos, es-

² [i] Las instituciones catalogadas como de “tipo 1” fueron excluidas por carecer actualmente de un dispositivo organizador para su ingreso, mientras que las de “tipo 4”, por la diversidad que suponen al considerar cada unidad académica (o incluso carrera), serán abordadas en un próximo texto específico.

tos cursos incorporan elementos diversos en su estructura, como asignaturas, talleres o seminarios que se combinan de diversas maneras, lo que refleja la versatilidad del dispositivo y su propensión a adaptarse a diferentes formatos en diversas instituciones educativas.

Podemos observar una segunda cuestión discernible en relación con los variados componentes curriculares que suelen incorporarse en los sistemas de admisión previamente cartografiados. La cartografía desarrollada inicialmente da cuenta de la existencia, en esencia, de tres amplias categorías en las cuales se insertan los componentes curriculares que conforman los sistemas de admisión. El primer grupo engloba los componentes disciplinarios específicos del ámbito de estudio de la unidad académica en la cual se inscribe el proceso de admisión (como, por ejemplo, física, química, ciencias de la salud, etc.). La inclusión de estos componentes se concibe como un medio para facilitar la inmersión del aspirante en un nuevo contexto disciplinario (Pogré et al., 2018). Esta introducción inicial al campo disciplinario no solo anticipa los contenidos de la futura carrera, sino que también busca asegurar un nivel básico de conocimientos con el fin de respaldar el desarrollo de las primeras asignaturas de cada programa de estudios. No obstante, es importante señalar que este tipo inicial de componentes no otorga prioridad a la integración del estudiante en la vida universitaria, sino que, de acuerdo con Pogré et al. (2018), multiplica la exposición del estudiante a múltiples disciplinas simultáneas, lo que diluye la dimensión institucional del fenómeno. Sin lugar a duda, esto plantea un riesgo en términos de fragmentación y desarticulación, ya que puede llevar a la pérdida de la perspectiva institucional de la universidad. Por esta razón, en numerosas instituciones, surge un segundo conjunto de componentes que se centran en el desarrollo de competencias ge-

nerales consideradas fundamentales para el éxito en los estudios superiores, tales como la comprensión lectora, el pensamiento matemático, la escritura académica, y la metodología de estudio, entre otras. A modo de ejemplo, podemos mencionar la materia “Introducción al Pensamiento Científico” del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, el seminario de “Comunicación Oral y Escrita en el Ingreso” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, o el módulo “Leer y Escribir en la Universidad” en el Curso de Iniciación Universitaria de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Es importante destacar que investigaciones recientes sugieren que para que un estudiante acceda al conocimiento universitario, debe familiarizarse con las dinámicas institucionales específicas de la universidad, las cuales a menudo difieren significativamente de las que se experimentan en la educación secundaria (Charlot, 2014). Emerge, por lo tanto, un tercer conjunto de saberes integrados en el proceso de admisión, que se refiere a lo que se denomina la “vida universitaria”. Piarella (2014) y Charlot (2014) argumentan que lo primordial para un estudiante universitario es aprender a ser precisamente eso: un estudiante universitario. En este contexto, el “Taller de Vida Universitaria” implementado en muchas de las universidades nacionales de Argentina representa un ejemplo de dispositivo institucional diseñado para apoyar la construcción de la identidad de “estudiante universitario” durante el proceso de admisión. Estos talleres desempeñan un papel esencial en términos de seguimiento y apoyo a las trayectorias de los estudiantes y, en diversas instituciones, este espacio formativo es central e incluso el único medio de regulación del proceso de admisión. Además, conlleva la enseñanza de un nuevo tipo de contenidos, como los roles y responsabilidades en la gestión universitaria,

la orientación sobre trámites administrativos, la resolución de cuestiones burocráticas, la selección de asignaturas, y el acceso a programas de beneficios y becas, entre otros aspectos. Estos espacios orientados a la socialización de la vida académica se encuentran presentes en la mayoría de las instituciones analizadas. Pueden mencionarse, por ejemplo, el Taller de Vida Universitaria en la Universidad Nacional de Villa Mercedes, el Seminario de problemáticas Universitarias de la Universidad de Villa María o el caso de la Universidad Nacional del Sur que, incluso, recupera categorías teóricas para nombrar a uno de los componentes de sus cursos de nivelación, “Talleres de Construcción del Oficio de Estudiante Universitario”, aludiendo a las ideas de Coulon (2005).

Un tercer aspecto discernible se relaciona con la variabilidad en la duración de los programas de admisión. La cuestión de la duración de estos programas varía significativamente entre las universidades examinadas. En primer lugar, destaca el Ciclo Básico Común, que constituye el primer año de todas las carreras en la Universidad de Buenos Aires y se caracteriza por ser el programa de admisión de mayor duración. Aunque ofrece diversas modalidades de estudio, incluyendo la opción de cursar de forma remota o de manera autodidacta, implica al menos un año de estudio para aquellos que optan por la modalidad regular. Además, siete universidades ofrecen programas de admisión semestrales, algunas de las cuales también incorporan opciones intensivas. Entre estas instituciones se pueden mencionar el Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de la Matanza, el Curso de Preparación Universitaria de la Universidad Nacional de San Martín, y el Seminario Universitario de la Universidad Tecnológica Nacional, junto con las diversas variantes de sus regionales. Asimismo, catorce universidades cuentan con

programas de admisión que tienen una duración que oscila entre las cinco y ocho semanas, mientras que ocho universidades ofrecen programas de admisión que duran tan solo un mes. Por último, tres universidades han diseñado programas de admisión con una duración inferior a un mes, generalmente enfocados en la preparación para la “vida universitaria”. Es fundamental destacar que la temporalidad de la implementación de estos programas de admisión también desempeña un papel relevante. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en la Universidad Nacional de José C. Paz, el proceso de admisión tiene lugar en el primer cuatrimestre, al inicio del año académico. En contraste, en muchas de las sedes de la Universidad Tecnológica Nacional, el proceso de admisión se desarrolla de manera simultánea con la conclusión del último año de educación secundaria para muchos de los nuevos estudiantes. La cuestión del tiempo y de la duración de los programas de admisión no debe subestimarse, ya que el factor tiempo resulta fundamental para alcanzar los objetivos que las instituciones se plantean con respecto al proceso de admisión. De hecho, los trabajos de Sigal y Ramallo (1999), hace más de dos décadas, ya llamaban la atención sobre las diferentes intensidades con las que se estructura el proceso de admisión en la educación universitaria.

Para finalizar, al realizar un análisis interseccional de los dispositivos de admisión mapeados, se puede apreciar que se agrupan en dos categorías principales: en primer lugar, tenemos aquellos que tienen como principal objetivo el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. Estos dispositivos buscan familiarizar a los estudiantes con la cultura universitaria, proporcionar información sobre sus derechos y responsabilidades como estudiantes de nivel superior, y contribuir a la construc-

ción de la identidad de estudiante universitario, siguiendo las reflexiones de Coulon (2005). En segundo lugar, encontramos un conjunto, aunque menos numeroso, de dispositivos selectivos que proponen una formación complementaria previa al ingreso a la universidad, la cual es evaluada mediante uno o varios exámenes que deben superarse. En caso contrario, el estudiante no puede dar inicio al primer año de su carrera. Aquí se presenta la gran tensión en relación con el proceso de admisión: por un lado, el ingreso sin restricciones, acompañado por dispositivos que se enfocan en la adaptación del estudiante a la cultura universitaria o a culturas disciplinarias específicas; y, por otro lado, los enfoques basados en el paradigma de la selectividad, que buscan identificar a los candidatos que cumplen con los méritos necesarios para comenzar sus estudios superiores (Juarrós, 2006). Entre estos dos modelos se encuentran las principales tensiones del sistema universitario hoy en día.

A modo de conclusión: los desafíos del ingreso a la universidad

A lo largo del texto se plantearon algunas tendencias en lo que respecta a la configuración de los dispositivos de ingreso a la universidad pública en Argentina. El telón de fondo de estos dispositivos es la gratuidad del nivel superior y la masificación del acceso luego de la recuperación democrática. ¿Cómo generar oportunidades para todos en la universidad? ¿Se trata de filtrar para que ingresen solo los que cumplen con los que se consideran los requisitos necesarios para garantizar su trayectoria en el nivel superior, o se habilita un lugar para todos? La primera opción genera un sistema de restricciones, que tiende a reproducir desigualdades sociales. Es cierto que puede

generar un sistema más “eficiente” para las instituciones universitarias, considerando que solo enseñar a los que superan el “filtro” de un ingreso restrictivo podría pensarse como más sencillo que pensar estrategias para construir un lugar para todos en la universidad. Allí radica la situación que desafía hoy al sistema universitario hoy en día: ¿cómo acompañar las trayectorias de estudiantes cada vez más diversos?

El ingreso irrestricto a la universidad presenta argumentos sólidos en su favor al promover el acceso equitativo a la educación superior, de eso no caben dudas. Al eliminar barreras de entrada basadas en exámenes de admisión selectivos, el enfoque de ingreso irrestricto permite que un espectro más amplio de estudiantes tenga la oportunidad de acceder a la educación universitaria. Esto es particularmente importante en términos de equidad, ya que posibilita que individuos de diversos orígenes socioeconómicos, culturales y educativos accedan a las mismas oportunidades educativas. Además, el ingreso irrestricto fomenta la diversidad en las aulas universitarias, lo que enriquece la experiencia educativa de todos al promover la interacción entre estudiantes con diferentes perspectivas y experiencias de vida. También es coherente con la idea de que la educación superior debe ser un bien público accesible para todos, lo que contribuye al desarrollo social y económico al empoderar a las personas con habilidades y conocimientos que pueden aplicar en beneficio de la sociedad en general. Desde una perspectiva más amplia, el ingreso irrestricto puede verse como un motor de desarrollo económico y social. Al brindar acceso a la educación superior a un mayor número de personas, se impulsa la formación de una fuerza laboral más calificada y competente. Esto puede aumentar la productividad económica y las posibilidades de desarrollo de las personas en particular y de la sociedad en

general. Ahora bien, si el ingreso irrestricto no es acompañado, se puede transformar en la “puerta giratoria” de la que tanto se ha hablado (Tinto y Engstrom, 2008). La creación de estrategias efectivas para el acompañamiento de nuevos ingresantes universitarios es un tema crucial en la educación superior actual.

El acceso a la universidad puede ser un período desafiante para los nuevos ingresantes (ya sea que se trate de jóvenes que recién han culminado sus estudios de nivel secundario o bien de adultos con experiencia laboral que llegan a la universidad en busca de nuevas oportunidades). Todos ellos se enfrentan a cambios significativos en términos de transitar una nueva estructura organizativa, con otras responsabilidades y expectativas académicas. La falta de preparación para afrontar estos cambios puede llevar a altas tasas de deserción en el primer año universitario. Por lo tanto, los dispositivos y estrategias de acompañamiento tienen como objetivo proporcionar a los estudiantes el apoyo necesario para navegar con éxito estos desafíos iniciales. Esto incluye orientación sobre cómo administrar el tiempo, mejorar las habilidades de estudio y adaptarse a las exigencias académicas más rigurosas. E incluso enseñar cuestiones que antes se daban por supuestas (los contenidos referidos a la “vida universitaria” aparecen como novedosos en tanto que incluyen en la agenda pedagógica prácticas e información que décadas atrás no era materia de enseñanza —p. ej.: cómo hacer un trámite, quién es quién en la universidad, qué obligaciones supone la ciudadanía universitaria, entre otras cuestiones—). Además, el acompañamiento de nuevos ingresantes es esencial para abordar las disparidades en el rendimiento académico y la retención entre diferentes grupos de estudiantes. Los dispositivos estrategias de acompañamiento pueden desempeñar un papel fundamental en

la reducción de estas brechas al proporcionar un apoyo personalizado a los estudiantes que enfrentan desafíos específicos. Esto es particularmente relevante en el caso de estudiantes de primera generación, aquellos que son los primeros en sus familias en asistir a la universidad y que pueden carecer de conocimientos y recursos para tener éxito en este nuevo entorno. Estas estrategias pueden ser decisivas para la retención. Los programas de acompañamiento pueden identificar y abordar tempranamente los desafíos académicos, personales o emocionales que enfrentan los estudiantes, lo que puede aumentar la probabilidad de que continúen y completen sus estudios.

La problematización del ingreso en la universidad ha llevado incluso a comenzar a mirarlo en un sentido más amplio. Se comienza, así, a hablar de los “inicios” de la universidad para hacer referencia al momento de acceso a la universidad, pero también al período de transición desde el nivel secundario al nivel superior (o incluso del mundo laboral al mundo universitario para aquellos que llegan a la universidad luego de su experiencia laboral) y, además, al primer año, considerándolo como un momento sensible para la deserción. En los inicios, especialmente, se deben atender a aquellos mecanismos implícitos que dificultan la continuidad de los estudios. Incluso en el contexto de apertura e ingreso irrestricto, la lógica expulsiva persiste si no se revisan las prácticas pedagógicas e institucionales de selección. Pensar los inicios supone entender al ingreso como un momento crucial para aquellos y aquellas que ejercen su derecho a la educación superior (De Gatica et al., 2019).

La “pedagogía de los inicios” en la universidad se refiere a un enfoque pedagógico centrado en los primeros pasos de los estudiantes en su experiencia universitaria. Este enfoque reconoce la importancia de apoyar y orientar a

los nuevos ingresantes durante sus primeros años en la universidad, ya que este período de transición puede ser crítico para su éxito académico y su adaptación a la vida universitaria. La pedagogía de los inicios se basa en la idea de que los estudiantes que están ingresando a la universidad pueden tener necesidades y desafíos específicos que requieren una atención especial por parte de los educadores y las instituciones. En el marco de la llamada “pedagogía de los inicios”, los distintos actores institucionales pueden brindar una orientación a los nuevos estudiantes, presentándoles los recursos disponibles, las políticas académicas, los servicios de apoyo y las oportunidades extracurriculares (Mancovsky y Más Rocha, 2019). La referencia a “los inicios” es elegida porque hace referencia a un abordaje temporal más amplio en relación con la articulación escuela secundaria-universidad (o del mundo laboral y la universidad) y el ingreso a un nuevo nivel educativo; y porque reconoce experiencias de estudiantes que tienen puntos de partida e historias diferentes y singulares (Mancovsky y Más Rocha, 2019). Esta bienvenida les ayuda a sentirse más cómodos y seguros en su nuevo entorno. La pedagogía de los inicios a menudo involucra la asignación de tutores que pueden ofrecer orientación personalizada a los estudiantes, responder a sus preguntas y proporcionar apoyo académico y emocional. Este tiempo resulta fundamental, dado que se trata de un período en el que los docentes ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades de estudio efectivas, como la gestión del tiempo, la toma de apuntes y las estrategias de lectura crítica. Estas habilidades son esenciales para el éxito en la educación superior. El diseño de dispositivos para acompañar las trayectorias en los inicios de la universidad forma parte del compromiso político y pedagógico de las instituciones del nivel superior con el derecho a la educación superior.

En las últimas décadas, las instituciones de educación superior en Argentina, y en la región en general, han experimentado una expansión significativa. Este crecimiento se ha caracterizado no solo por el aumento en el número de instituciones públicas y privadas, sino también por una marcada diversificación de las ofertas académicas y un notorio incremento en la matrícula estudiantil (UNESCO, 2008). Sin lugar a duda, este fenómeno de expansión de la educación superior está estrechamente relacionado con las políticas progresistas de integración social y democratización del acceso a la educación que han sido promovidas en la región. Estas transformaciones y rasgos distintivos de las instituciones de educación superior contemporáneas son el resultado de una profunda reconfiguración en las esferas de la vida política, social y económica. En este contexto, las universidades se encuentran en la obligación de adaptarse y evolucionar para enfrentar los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento, la producción y la transferencia de nuevos saberes y tecnologías. Allí, los dispositivos diseñados para acompañar el ingreso juegan un rol crucial. Incluso considerando que el aumento en el acceso a la educación superior puede considerarse un avance en términos de inclusión, al abrir las puertas a segmentos de la población que antes no tenían acceso a este nivel educativo, paralelamente se ha observado un incremento en las tasas de desvinculación estudiantil. Como resultado, se ha generado un crecimiento significativo en el número de estudiantes que abandonan sus estudios durante los primeros años de la educación universitaria. La creatividad en el diseño de dispositivos institucionales que acompañen estas trayectorias resulta estratégica.

Hoy en día debemos reconocer que la igualdad aparente en el acceso a la educación superior en realidad encubre profundas des-

igualdades de partida en lo que respecta a la capacidad de los estudiantes para mantenerse en el sistema educativo, avanzar con éxito en sus carreras y finalmente graduarse de la universidad. Allí radica el desafío más urgente para nuestro sistema universitario: acompañar la expansión del acceso con la expansión de la retención y el éxito académico. Solo cuando eso suceda podremos afirmar la concreción del derecho a la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Adrogué, C. y García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas de Educación*, 14(2)2851.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73)249264.
- Bourdieu, P. (1977). La ilusión biográfica. En *Razones prácticas*. Anagrama.
- Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 49(8)110.
- Castronovo, A. (2009). *El ingreso a la Universidad de los mayores de 25 años sin título secundario contemplado en el artículo 7 de la Ley de Educación Superior*. Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Humanidades y Artes. http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/download/Tesis/MA-MIC/031716_Castronovo.pdf
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de investigaciones. *Polifonías*, 4, 1535.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Anthropos.
- De Gatica, A., Bort, A., Romero, L. y De Gatica, N. (2019). La formación en el ingreso a la Universidad. *Revista Educación, Política y Sociedad Número*, 4(2)5475.
- Díaz López, C. y Pinto Loría, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1)4654.
- Díaz Barriga Arceo, F.; Alatorre Rico, J. y Castañeda Solís, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, XIII(36)325. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1181>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. IEC Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández Lamarra, N. (2022). *Iniciativa de políticas sobre el derecho a la educación superior: Argentina (Seguimiento de buenas prácticas de Derecho a la Educación Superior alrededor del mundo)*. UNESCOIESALC.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C., Marquina, M. y Aiello, M. (Eds.). (2018). *Educación superior universitaria Argentina. Situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Frasa, J. (2007). Rupturas y continuidades en el mundo del trabajo. Trayectorias laborales y valoraciones subjetivas en un estudio de caso. *Cuestiones de sociología*, (4)243266.
- García, P. D. (2023). Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Praxis Educativa*, 27(3)1-25. Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Uni-

- versidad Nacional de La Pampa. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270302>
- García, P. y Fernández Lamarra, N. (enero-abril 2023). Educación Superior y futuro: lecturas de la hoja de ruta para la Educación Superior propuesta por UNESCO desde una perspectiva latinoamericana. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, 28(62)127148.
- IESALC-UNESCO. (2022). El derecho a la educación superior: una perspectiva de justicia social. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382285>
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Revista Andamios*, 3(5)69-90.
- López Segrera, F. (noviembre 2018). *De la Habana (1996) a Córdoba (2018): transformación inconclusa de la educación superior* [Ponencia]. VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales.
- Mancovsky, V. y Más Rocha, S.M. (2019). *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Editorial Biblos.
- Mendonça, M. (mayo-agosto 2022). Estrategias en el acompañamiento del estudiantado en el ingreso universitario en la argentina de las últimas dos décadas. ¿Nuevos mecanismos o generalización y visibilización de acciones ya existentes? *Esboços*, 29(51)469489, Dossier Universidad y política: actores, conflictos y visiones globales.
- Nicastro, S. y Greco M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Horno Sapiens Ediciones.
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 51-62. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Pogré, P., De Gatica, A., García, A.L., Krichesky, G., Poliak, N, Romero, M. M. y Charovsky, M. M. (2018). Repensando los dispositivos y estrategias para acompañar el inicio de la educación superior. En P. Pogré, A. De Gatica, A. L. García y G. Krichesky (Coords.), *Los inicios de la Universidad*. Editorial Teseo. <https://www.teseopress.com/iniciosvidauniversitaria>
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina. *Documento de Trabajo N.º 255*. Universidad de Belgrano. http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_sigal.pdf
- Tamarit, F. y Miranda, E. (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1).
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Mimeo.
- Tinto, V. y Engstrom, C. (2008). Access without support is not opportunity. *Change*, 40, 46-51.
- Trow, M. (2006). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII, en Forrest, J. F. y Altbach, P. *International Handbook on Higher Education*, 243280. Springer.
- UNESCO (2008). Tendencias en la educación superior en América Latina y el Caribe. IESALCUNESCO.

Pablo Daniel García

Perfil académico y profesional: Doctor en Educación. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con cargo radicado en el NIFE-DE de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Coordinador académico del Programa

de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación y del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
pgarcia@untref.edu.ar
Identificador ORCID: 0000-0002-8572-7684

COLABORACIONES



Programa de Innovación y Mejora Educativa: un dispositivo de intervención para la formación docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones

Innovation and Educational Improvement Program: an intervention device for teacher training in the Faculty of Economic Sciences of the National University of Misiones

Florencia Itatí Almúa y Horacio Simes¹

Educación/ Ensayo científico

Citar: Almúa, F y Simes, H. (2023). Programa de Innovación y Mejora Educativa: un dispositivo de intervención para la formación docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones. *Cuadernos Universitarios*, 16, pp. 31-44.

Recibido: octubre/ 2022

Aceptado: mayo/ 2023

Resumen

La formación en didáctica del nivel superior y en tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) es de gran importancia para los profesionales que ejercen la docencia. La formación continua se considera estratégica para mejorar la calidad educativa, con conciencia de la necesidad de actualizar los conocimientos teóricos y de sistematizar las experiencias prácticas relacionadas con el oficio de enseñar.

En este marco, el 4 de octubre de 2021, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones (FCE-UNaM) aprobó el Programa de Innovación y Mejora Educativa. El objetivo del programa es fomentar la reflexión y fortalecer las estrategias pedagógicas y didácticas de los docentes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este hecho fue relevante, ya que en esta institución no había precedentes de formación continua similares.

El ensayo busca describir los componentes y características claves del Programa, exponer una revisión de la experiencia inicial y presentar los desafíos principales de la formación docente en la institución.

Palabras clave: innovación - enseñanza - aprendizaje - formación docente - educación superior

Abstract

Training in higher education didactics and information and communication technologies (ICT) for professionals who teach is of great importance. Continuous training is considered strategic to improve educational quality, aware of the need to update theoretical knowl-

¹ Universidad Nacional de Misiones..

edge and systematize practical experiences related to the teaching profession.

Within this framework, on October 4, 2021, the Faculty of Economic Sciences of the National University of Misiones (FCE-UNaM) approved the Educational Innovation and Improvement Program. The objective of the program is to encourage reflection and strengthen the pedagogical and didactic strategies of teachers to improve the teaching and learning process. This fact was rel-

evant, since there were no precedents for similar continuous training in this institution.

The essay seeks to describe the components and key characteristics of the Program, expose a review of the initial experience and present the main challenges of teacher training in the institution.

Keywords: innovation - teaching - learning - teacher training - higher education

Introducción

La enseñanza y la preocupación por realizarla de la mejor manera posible, o al menos lograr sus propósitos, es una constante en la historia de la pedagogía y de la educación (Davini, 2008). La enseñanza es una práctica social e interpersonal que requiere pensarse como fenómeno y a la vez como proceso; es una actividad intencional en tanto en ella se generan procesos de interacción, transmisión, recreación y construcción del conocimiento. Al mismo tiempo, el aprendizaje es un cambio de conducta significativo donde el estudiante actúa sobre el objeto de conocimiento para apropiarse de él y transformarlo, es decir, el aprendizaje moviliza a todas las áreas de la conducta: la cognitiva, la afectiva y la social.

Es en este sentido que la necesidad de enseñar para la comprensión, en los términos surgidos en el año 1988 por autores como Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone, emerge como respuesta a fomentar la comprensión en el ser humano, considerándola vital para el desarrollo integral y la inteligencia individual. Según estos referentes de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard, la comprensión plantea numerosos y complejos interrogantes esenciales para los educadores, como ser: ¿qué significa realmente compren-

der algo?, ¿cómo desarrollan los estudiantes su comprensión? Así, comparten este legado con el propósito de promover una reflexión profunda sobre las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares, las estrategias y las concepciones dentro del sistema educativo a nivel mundial (Soto, 2009).

La docencia es una tarea compleja, multidimensional, social y situada que interviene directamente en el conocimiento. Los profesores se enfrentan diariamente a diversas acciones relacionadas con la planificación de clases, la evaluación, los vínculos con estudiantes y colegas, entre otras. Estas actividades no tienen soluciones lineales ni automáticas, especialmente en una sociedad donde la gestión del conocimiento ha impactado en la organización, el trabajo, las relaciones y el aprendizaje de las personas. En ese sentido, la capacitación en didáctica del nivel superior y en tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para docentes es vital para mejorar la calidad educativa. La formación sistemática y continua de los profesores se considera un factor estratégico, ya que les permite actualizar sus conocimientos teóricos y sistematizar sus experiencias prácticas en la enseñanza.

Ante este contexto, en abril de 2021 comenzó a gestarse en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones

(FCE-UNaM) la idea de elaborar un programa que tuviese como objetivo principal construir espacios de reflexión sobre la práctica docente como parte esencial de la cultura institucional de la FCE-UNaM, y que nos acercara a un modelo educativo orientado a las necesidades educativas del siglo XXI. Fue así como se comenzó a trabajar arduamente en el armado de esta propuesta de intervención y, luego de varios meses de trabajo, finalmente el 4 de octubre de 2021 el Consejo Directivo de la Facultad aprobó el programa por medio de la Resolución 0073-21. Cabe destacar la importancia y significatividad de este hecho, ya que no existen en esta facultad antecedentes de iguales características.

Así, el Programa de Innovación y Mejora Educativa de la FCE-UNaM está destinado a los más de doscientos cincuenta docentes (regulares, interinos y suplentes) de la institución, tanto para las carreras de grado (Contador Público, Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Economía) como las de pregrado (Tecnatura Administrativa Universitaria Contable y Secretariado Ejecutivo Universitario).

El objetivo del siguiente ensayo es describir los principales componentes y características del Programa de Innovación y Mejora Educativa de la FCE-UNaM, presentar el registro de la experiencia obtenida durante las primeras actividades ejecutadas y exponer los principales desafíos de la formación docente en la institución.

Enfoque o marco conceptual del programa de intervención

Moreno Olivos (2011) resalta la necesidad de un cambio de paradigma en las instituciones de educación superior, donde se reemplace el proceso educativo centrado en la enseñanza

por un paradigma centrado en el aprendizaje. Este tránsito implica dejar de concebir a la enseñanza como una mera transmisión de información para entenderla como un proceso encaminado a promover la comprensión y el aprendizaje profundo del educando.

Es primordial partir de la definición de “didáctica de nivel superior”, entendida como una disciplina específica dentro del campo didáctico, especializada y cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria; desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico, o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión (Lucarelli, 1998).

Respecto a la innovación en el nivel superior, Zabalza (2004) la señala como un proceso de cambios bien fundamentados, viables y prácticos, pensados desde la perspectiva de la mejora y actualización de las actividades y los dispositivos formativos. Por su parte, Litwin (2008) define a la innovación educativa como toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza o de sus resultados.

Según Zabalza (2004), innovar en docencia es aplicar tres condiciones en todo ejercicio profesional: apertura, actualización y mejora. La apertura está unida a la capacidad de adaptación (flexibilidad); la actualización tiene que ver con estar al día dentro del sistema de enseñanza, incorporando los nuevos conocimientos y recursos disponibles; y la mejora es un compromiso de toda innovación, en tanto que toda vez que se incorpore debe ser para hacer cosas mejores. Como señala el autor, estas líneas de mejora son las que se tratan de alimentar a través de programas de formación,

dejando estrecha “aquella vieja idea de que el buen profesor sabe su materia y sabe explicarla” (Zabalza, 2004, p. 129).

La enorme extensión de las clases magistrales como método casi único depende más de la dificultad para poner en marcha otros sistemas alternativos que de la voluntad explícita de los docentes de mantenerlo (Zabalza, 2004). Las innovaciones que se llevan a cabo en las aulas requieren el aval y compromiso de todos los actores de la institución.

Descripción de la naturaleza del proyecto de intervención

El Programa se focaliza en el papel del docente actual y en cómo la didáctica general como disciplina puede ser una valiosa herramienta que le sirva para intervenir de forma más efectiva en la mejora del proceso educativo. En cuanto a su diseño, se propone un modelo de formación basado en el enriquecimiento doctrinal de los docentes (Zabalza, 2004) donde, a través de cursos y talleres, se buscará enriquecer el conocimiento que los profesores tenemos sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario. Este modelo de formación también incluye la distribución entre el profesorado de fichas o *dossiers* sobre cuestiones relacionadas con la docencia (explicación de conceptos, exposición de experiencias, descripción de métodos, presentación de posibles materiales para la evaluación, la observación, etc.), así como la puesta a disposición —para ellos— de bibliografía especializada en cuestiones de docencia universitaria.

Si bien los docentes universitarios siguen un largo periodo de capacitación durante su formación de grado y posgrado, por lo general demandan mayor amplitud y profundidad de

conocimientos pedagógicos y didácticos suficientes y adecuados a sus tareas como responsables de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello es necesario generar nuevos conocimientos que requerirán nuevas destrezas, lo cual se logra cuando existe conjuntamente una tarea de investigación, actualización y capacitación (Greco, 2008).

Justificación

Desde el año 2018, la Facultad de Ciencias Económicas se encontró inmersa en el marco del proceso de acreditación de la Carrera de Contador Público, por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). A lo largo de este proceso emergieron recomendaciones vinculadas con la necesidad de fortalecer la actualización y el perfeccionamiento del personal académico afectado a tareas de docencia, extensión e investigación, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2019). Luego de varios meses de trabajo, finalmente dicha carrera logró ser acreditada en el mes de septiembre de 2021.

Por otra parte, para el 2021, en la FCEU-NaM no existía un repositorio con información actualizada acerca de la composición y formación del plantel docente, de manera que no fue posible realizar una estimación certera sobre el porcentaje de docentes con posgrados orientados a la docencia. En su lugar, se utilizó como técnica de recolección de datos una encuesta, de donde surgió que de un total de 52 docentes que la respondieron, solo un poco más de la mitad (53,8 %) había realizado un posgrado de este tipo.

Todos estos hechos aceleraron el interés por parte de las autoridades de diseñar un

programa que permitiera contribuir al perfeccionamiento del personal docente, en pos de una mejora de la calidad educativa en la institución.

Todo esto llevó a la identificación y el planteamiento del siguiente problema: ¿cómo promover a nivel institucional el proceso de innovación en un camino hacia la mejora continua?

Relevancia e impacto de su implementación

Las buenas innovaciones deben evolucionar en el sentido de ser incorporadas al currículum formativo de la Facultad de Ciencias Económicas y de cada docente. La formalización e institucionalización del Programa permitirá incentivar interesantes iniciativas en el proceso de formación docente de la institución.

Respecto del impacto esperado de la formación docente propuesta este es que quienes logren incorporarse al proceso de capacitación demanden la posibilidad de continuar formándose, sintiendo la necesidad de profundizar y de abrir nuevos frentes de mejora en su docencia. Se espera que puedan redescubrir lo complejo y apasionante de la enseñanza y compartir la idea de que podemos mejorar como docentes a medida que vayamos ampliando nuestro conocimiento y enriqueciendo el repertorio de recursos didácticos.

La innovación y la mejora educativa resultan fundamentales para contribuir a la calidad y pertinencia de las actividades de formación continua, que permitan revisar las prácticas docentes y construir otras mejores. En definitiva, el Programa busca contribuir al mejoramiento del desempeño de los docentes y favorecer de esta manera la trayectoria académica de los alumnos.

Objetivos del programa

El objetivo general del Programa de Innovación y Mejora Educativa se constituyó en promover la reflexión crítica sobre la práctica docente en cada asignatura en la FCE-UNaM, a fin de fortalecer las estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas de enseñanza y aprendizaje desplegadas por sus docentes y promover el desarrollo e implementación de procesos flexibles e innovadores.

Por su parte, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Reflexionar acerca de las competencias del docente universitario a fin de potenciar las buenas prácticas docentes en la FCE.
- Generar espacios de debate e intercambio de experiencias entre los docentes de la FCE que permitan el enriquecimiento mutuo.
- Fomentar el conocimiento y la apropiación crítica y creativa de nuevas pedagogías y didácticas, así como de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los docentes de la FCE.

Líneas de acción, dispositivos y ejes temáticos

Las líneas de acción a desarrollarse en el marco de este programa son:

- 1) Desarrollo de conferencias/charlas/webinars introductorios, vinculados a la transformación didáctica en la enseñanza y dirigidos a docentes del nivel superior. Las propuestas presentadas deben encuadrarse dentro de alguno de los ejes temáticos establecidos y proponer a expositores de reconocida trayectoria y formación profesional en la temática a abordar. Estos podrán ser externos o internos a la FCE, siempre que cumplan con los requisitos menciona-

dos. A través de estos dispositivos se propone que especialistas de la educación superior puedan compartir su mirada teórica y práctica.

- 2) Promoción y construcción de comunidades de práctica (Anijovich, 2018) en la FCE, que permitan profundizar los conocimientos a partir de la revisión de la vida académica y de la retroalimentación entre pares. Para ello se destacan distintas herramientas como los ateneos, el intercambio de experiencias, la observación, los protocolos, o las conversaciones acotadas entre pares; instancias que permiten generar dispositivos que facilitan la sistematización de las prácticas reflexivas. Deberán ser guiadas, preferentemente, por docentes de la FCE con formación en docencia universitaria.

Dentro de estos dispositivos, los ateneos docentes toman mayor relevancia como instancias de formación. Alen (2013) los define como: “uno de los dispositivos de desarrollo profesional que redundan en el incremento del saber implicado en la práctica a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante”.

- 3) Fomento del conocimiento y la apropiación crítica y creativa de nuevas pedagogías y didácticas, así como de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los docentes de la FCE, por medio del dictado de módulos/encuentros/cursos teórico-prácticos. Estos deberán ser guiados, preferentemente, por docentes de la FCE con formación en docencia universitaria.

Asimismo, el Programa estableció como ejes de trabajo el desarrollo de un aula virtual

de gestión del autoaprendizaje y la conformación de un consultorio de transformación didáctica para acompañar el proceso de innovación en las aulas.

Dentro de las estrategias para el desarrollo del Programa, se determinaron los ejes temáticos y las actividades a presentar para su implementación. Se considera clave la planificación de las actividades considerando los siguientes ejes:

1. Didáctica en el nivel superior aplicado a las ciencias económicas: la didáctica del nivel superior, como disciplina científica dentro del campo de las denominadas “ciencias de la educación”, es un campo especializado cuyo objeto de estudio es la enseñanza en las aulas universitarias y de instituciones terciarias (no universitarias). Siguiendo a Lucarelli (2004), se comparte que en las últimas décadas la concurrencia a las aulas universitarias de población numerosa, heterogénea y diversa se ha contrastado con un docente que es reconocido por el alto nivel de preparación académica y profesional en su campo disciplinar; pero sin formación y conocimientos específicos sobre la didáctica y la práctica de la enseñanza, lo que le impide muchas veces dar respuestas adecuadas y científicamente fundamentadas a las nuevas problemáticas que afectan al aula universitaria.

Como afirma Zabalza (2004), se viene trasladando el punto de apoyo de la actividad docente de la enseñanza (presentar información, explicarla, proponer actividades, evaluar) al aprendizaje (organizar el proceso para que los estudiantes puedan acceder al nuevo conocimiento, desarrollar guías y recursos, autorizar el proceso, etc.). La didáctica tiene una identidad científica propia y distinta a las que posee la disciplina en sí misma. En este marco, este

primer eje fue considerado extremadamente necesario para encauzar las actividades y dispositivos del Programa.

2. El uso de las TIC en el nivel superior: se plantea como un eje que permita la reflexión, el conocimiento de buenas prácticas de enseñanza y el diseño y puesta en acción de propuestas que incluyan TIC e integren los saberes de los docentes y estudiantes, buscando generar conocimientos profundos. En todo proceso de enseñanza, el diseño de propuestas innovadoras y potentes juega un rol fundamental; ello mediante la combinación de la tecnología, el diseño gráfico y los estilos narrativos. Es por esto que se trabaja en la inclusión de la tecnología como herramienta para enriquecer la enseñanza y posibilitar que se amplíe la mirada sobre un tema específico.
3. Estrategias de enseñanza en el nivel superior: de acuerdo con Anijovich (2010), las estrategias de enseñanza se refieren al conjunto de decisiones que toma un docente para orientar dicho proceso en función de cada situación áulica particular. Estas decisiones abarcan el desarrollo de un repertorio de acciones articuladas y secuenciadas en el tiempo, con distintos niveles de complejidad y profundidad, para generar las condiciones apropiadas que ayuden a los estudiantes a estructurar eficazmente sus experiencias de aprendizaje. Para diseñar esas construcciones metodológicas es necesario comprender y reflexionar sobre lo que sucede en cada clase y así delinear esquemas de acción para enseñar desde una perspectiva situada, en función de situaciones concretas que se desarrollan en un contexto determinado. Las estrategias de enseñanza deben favorecer la participa-

ción, la construcción del conocimiento, la creatividad, la cooperación y la resolución de problemas; ofreciendo espacios para actualizar información, recuperar las prácticas, intercambiar y contrastar ideas, y evaluar permanentemente su adecuación a las especificidades de las ciencias económicas, es decir, a aquello que las diferencian de otros campos.

Registro de las primeras experiencias

Luego de la aprobación del Programa, en el último trimestre del 2021 se activaron los tres primeros dispositivos por medio de propuestas de diferente índole: una conferencia magistral inaugural, un *webinar* y el primer ateneo docente en la institución.

A continuación, se pretende dejar sentado las características y los principales resultados obtenidos de cada encuentro, en aras de los desafíos enfrentados en este camino de formación.

Propuesta n.º 1: conferencia magistral

La propuesta de la primera conferencia magistral, y que también serviría luego como lanzamiento del Programa, comenzó a gestarse gracias a una invitación a la magister María Alejandra Muga (Universidad de Buenos Aires) en el mes de julio del 2021. Si bien el Programa aún no se encontraba aprobado, su elaboración estaba en estado avanzado y en condiciones de comenzar a planificar las primeras actividades.

El primer encuentro entre Alejandra Muga y las autoridades de la facultad para la presentación y la propuesta formal se realizó el 24 de agosto. En esta oportunidad se definieron aspectos como los objetivos de la conferencia, los ejes centrales, la duración y la plataforma.

Fue así como el Programa fue aprobado de manera unánime, y por Resolución CD 073-21. También fue declarada de Interés Académico (por Resolución CD 0074-21) la conferencia magistral titulada: “Pospandemia: ¿cuáles son los desafíos del docente universitario?”.

Los objetivos propuestos para esta primera actividad fueron reflexionar sobre la didáctica en el nivel superior como un factor estratégico para la mejora de la calidad educativa y sobre el rol del docente como profesional, académico e investigador; analizar los principales aspectos de la enseñanza mediada por la tecnología; propiciar buenas prácticas de enseñanza que promuevan la interacción entre los alumnos y los docentes y entre los propios alumnos.

Se habilitó un formulario de inscripción, por el cual se registraron 58 docentes de la casa interesados en participar de la propuesta. De acuerdo con lo planificado, la conferencia dio inicio el lunes 18 de octubre a las 18, por medio de la plataforma de videoconferencia Zoom. Del total de inscriptos, participaron activa y efectivamente 32 docentes.

El encuentro sincrónico duró dos horas reloj. Se desarrolló primeramente como una exposición de la conferencista, seguida de un intercambio y preguntas a cargo de los asistentes. A los fines de que todos los docentes pudieran tener acceso a la conferencia se creó un canal de YouTube del Programa de Innovación y Mejora Educativa, donde quedó alojada la grabación². Luego del encuentro, fue difundida en redes sociales.

Esta primera propuesta presentada en el marco del Programa fue muy bien recibida por todos los asistentes. A los fines de conocer cuál había sido el grado de satisfacción, al entregar los certificados se procedió a realizar una encuesta de satisfacción de carác-

ter anónimo. A su vez, se buscó conocer las principales impresiones, así como las recomendaciones para que los próximos eventos pudieran ser mejorados, superadores de este primero.

Del total de asistentes (32), respondieron a la encuesta 28 docentes. Los principales resultados obtenidos fueron:

- El 70 % de los asistentes conocía gran parte de los temas presentados, aunque algunos les resultaron muy novedosos.
- El 80 % de los docentes consideró apropiada la selección de los temas para el primer dispositivo.
- Respecto de cuáles serían los conceptos sobre los cuales quisieran seguir profundizando, el 25 % señaló a las estrategias de enseñanza; el 14 % a la enseñanza mediada por las TIC; el 10 % indicó como prioridad el tema de la evaluación; el 8 % restante se identificó con el concepto de las buenas prácticas docentes.

Finalmente, ante la pregunta abierta acerca de distintos conceptos o ideas mencionados en la conferencia que hubieran llamado más su atención, es posible destacar las siguientes expresiones:

- El hacer “atractiva” la enseñanza, más allá de las herramientas utilizadas.
- Masividad.
- Aprender a enseñar.
- El *plus* cuando media la intervención del docente.
- Muchos colegas compartimos las mismas inquietudes de enseñanza.
- Que los alumnos no son los mismos, pero los docentes tampoco somos los mismos.
- Diferencia entre educación remota y a distancia.

² Véase <https://www.youtube.com/watch?v=5Y-ITF2s52M>

Propuesta n.º 2: webinar

El *webinar* “Comunicación mediatizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La integración de lenguajes en la pospandemia. ¿Un nuevo paradigma?” se aprobó por Resolución CD 073-21 y se encuadró en el eje temático del uso de las TIC en el nivel superior. Constituyó un encuentro virtual de una hora y media reloj, incluyendo preguntas durante el desarrollo de la charla. Del encuentro participaron 32 docentes.

Los objetivos de este dispositivo fueron: reflexionar sobre la comunicación mediatizada en general y la producción de contenidos audiovisuales en particular, a fin de apropiarse de herramientas útiles para el proceso educativo; entender a la producción de contenidos audiovisuales como un proceso estético, económico y comunicacional integral; analizar distintas formas de producir contenidos digitales para las clases universitarias.

Algunos de los contenidos mínimos abordados fueron:

- Los conceptos básicos de comunicación humana. Teorías actuales y obsoletas. La construcción de sentido y el universo cultural.
- La comunicación mediada por tecnologías en procesos de enseñanza aprendizaje y los diferentes lenguajes, géneros y formatos.
- Clases presenciales e híbridas, producción de contenidos sincrónicos y asincrónicos.
- Construcción de sentido, producción de mensajes y etapas de producción de contenidos audiovisuales.
- El diseño de producción como una instancia fundamental para organizar los contenidos y la viabilidad de los proyectos.
- La comunicación transmedial y las nuevas formas de “entreprender” y co-producir.

Propuesta n.º 3: primer ateneo docente en la FCE-UNaM

El primer ateneo docente en la FCE-UNaM se desarrolló a lo largo de dos encuentros virtuales sincrónicos de dos horas reloj cada uno, en el mes de noviembre de 2021. Fue dirigido por un grupo de docentes locales con experiencia formativa en docencia. Cabe resaltar la importancia de este acontecimiento, ya que no existían antecedentes de ateneos docentes a nivel institucional en ningún campo disciplinar.

Bajo el título “Introducción a la práctica reflexiva en la FCE-UNaM”, y siguiendo a Schön (1992), se consideró que es posible reflexionar sobre nuestras acciones una vez que estas finalizan, pero también en el mismo momento en que se están desarrollando; existe entonces una reflexión sobre la acción y también una reflexión en la acción. Estos aportes se consideran centrales para pensar la reflexión sobre la práctica docente.

Los objetivos propuestos para este dispositivo fueron:

- Introducir el concepto de ateneo docente en la educación universitaria.
- Favorecer un espacio de formación no tradicional en torno a los instrumentos que faciliten la realización de la práctica reflexiva de los docentes.
- Brindar aportes para el fortalecimiento de la comunidad de prácticas.
- Motivar la capacidad de los docentes de reflexionar sobre su propia práctica de manera sistemática, disparada no solo por problemas sino motorizada por la vida cotidiana del docente de la FCE.
- Compartir experiencias y situaciones de prácticas que despierten procesos de reflexión en la FCE.

En el primer encuentro sincrónico se abarcaron contenidos mínimos, como las prácticas para la enseñanza en el nivel superior, el impacto de la didáctica en nuestras clases cotidianas y el planeamiento didáctico. En tanto, en el segundo encuentro se hizo foco en las estrategias de aprendizajes que los docentes promueven en sus clases y la enseñanza mediada por las TIC.

De esta actividad participaron 31 docentes de la FCE.

Principales desafíos y líneas próximas de acción

A través del Programa de Innovación y Mejora Educativa en la FCE-UNaM se intenta generar espacios permanentes de reflexión y articularlos en itinerarios formativos que respondan a la diversidad de intereses y necesidades de los destinatarios.

En la universidad, muchas prácticas docentes siguen un modelo de transmisión unidireccional, donde los profesores “poseen” el conocimiento y lo transmiten a los estudiantes. Sin embargo, enfrentamos un desafío en la enseñanza universitaria: romper esta estructura mediante un enfoque multidireccional. Es necesario dejar atrás las propuestas que solo reproducen información en diferentes espacios. Por ello, el objetivo es diseñar e implementar enfoques que acompañen los procesos de formación continua y de investigación de los profesores universitarios de la FCE-UNaM, utilizando diversos mecanismos para promover la calidad y mejorar la enseñanza en su totalidad a través de una visión innovadora del sistema educativo.

En este sentido, el Programa propone ampliar la mirada de los profesionales y docentes universitarios, presentando lineamientos para re-construir y re-pensar las arraigadas prácticas de enseñanza. Estas prácticas, en su mayoría, se centran en la exposición teórica y la aplicación práctica de forma mecánica, por lo que resulta necesario generar una propuesta metodológica basada en nuevos paradigmas educativos en el ámbito de la FCE-UNaM.

Las problemáticas abordadas en las instancias planificadas del Programa se relacionan tanto con los conocimientos y núcleos problemáticos de las disciplinas de las ciencias económicas como con las tendencias pedagógico-didácticas y las TIC. Su finalidad principal está orientada a ofrecer espacios para la generación de herramientas teórico-prácticas para la docencia universitaria que permitan crear esas propuestas alternativas e innovadoras frente a los nuevos desafíos y problemas que plantea la formación universitaria actual y futura. La contextualización de esas problemáticas es un aspecto esencial en el diseño y desarrollo de las propuestas. El contexto queda definido por un entrecruzamiento de ámbitos y campos diversos: el ámbito universitario, el campo pedagógico, el de las ciencias económicas y el histórico-social que hace posible su interpretación. Cada uno de ellos tiene sentido en sí mismo, pero cobra mayor valor y significado en su integración con otros, configurando itinerarios más amplios. De esta manera, se pretende que las actividades se vayan articulando en lineamientos de política educativa, procurando constituirse en una acción integral y sostenida en el tiempo que dé consistencia, coherencia y continuidad al conjunto de las políticas universitarias, representando y respetando la voluntad y la diversidad de los actores del sistema universitario, con el fin último de dar respuesta a las distintas demandas que

la comunidad en particular y la sociedad en general expresa sobre la educación superior en esta región del país.

Considerando los aspectos mencionados, desde el Programa se trabaja sobre las siguientes líneas de acción: 1) la conformación de un gabinete de apoyo a la implementación de estrategias innovadoras en las aulas; 2) la implementación de una sala digital de autoaprendizaje; 3) el diseño de cursos de posgrado en docencia universitaria en ciencias económicas.

Conclusiones

La pandemia del año 2020 confinó a los ciudadanos en el mundo y, a nivel de la enseñanza, representó una gran oportunidad para cuestionar el *statu quo*, para los docentes universitarios convencidos de que es necesario tomar protagonismo, no ser meros divulgadores de contenidos sino transformarse en diseñadores de experiencias de aprendizaje.

En este camino, el Programa de Innovación y Mejora Educativa aprobado por la FCEUNaM tiene como objetivo mejorar las prácticas docentes en la FCEUNaM mediante la promoción de la reflexión crítica, la formación continua y la adopción de enfoques pedagógicos innovadores. Para ello se establecen líneas de acción que incluyen: 1) conferencias, charlas y *webinars* introductorios relacionados con la transformación didáctica en la enseñanza, dirigidos a docentes de nivel superior; 2) comunidades de práctica en la institución (ateneos docentes), para profundizar los conocimientos por medio de la revisión de la vida académica y de la retroalimentación entre pares; 3) módulos, encuentros y cursos teórico-prácticos para fomentar el conocimiento y la adopción de nuevas pedagogías

y didácticas, así como el uso de las TIC en la enseñanza. Asimismo, determina tres ejes temáticos clave para las actividades del programa: 1) didáctica en el nivel superior aplicado a las ciencias económicas; 2) uso de las TIC en el nivel superior; 3) estrategias de enseñanza en el nivel superior.

Haciendo una revisión de la experiencia inicial del Programa, puede decirse que en el último trimestre del año 2021 se activaron los tres primeros dispositivos: una conferencia magistral inaugural, un *webinar* y el primer ateneo docente en la institución. De los encuentros se resalta la activa participación de los docentes, quienes manifestaron en diversas encuestas su satisfacción con las actividades. En especial, destacaron la relevancia de hacer la enseñanza más atractiva y comprendieron claramente las diferencias entre educación remota y educación a distancia, entre otros conceptos relevantes.

Finalmente, el Programa de Innovación y Mejora Educativa de la FCE-UNaM resulta de gran relevancia y representa un gran desafío a nivel institucional, considerando que hasta el momento de su aprobación no existían antecedentes de iguales características en el campo de la formación continua. Un docente, en tanto profesional, no solo debe poder leer teoría e importarla, sino también producirla y transmitirla. Esto supone formar un docente con espíritu investigativo y con conocimientos, recursos, herramientas, etcétera, para producir saberes, para analizarlos y cuestionarlos, con validez científica. Debe reconocer y responder a interrogantes que den cuenta de su realidad social, de su mejoramiento; permitiéndose, al mismo tiempo, optar entre diversas alternativas tecnológicas según el conocimiento de los fundamentos científicos e ideológicos que las sustentan.

Referencias bibliográficas

- Alen, B. (2013). Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles. En Alen, B., Castellano, R., Hevia Rivas, R., Ramírez, J., Alliaud, A. *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles* (11-24). ANEP, Konrad Adenauer-Stiftung.
- Anijovich, R. (2018). *Práctica reflexiva*. Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). <https://www.youtube.com/watch?v=y6TzvbP8ekc&t=173s>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aiqué.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2019). Universidad Nacional de Misiones. *Informe de evaluación externa* (88), 1195.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Greco, C. (2008). *Organización y estructura universitaria: gestión del cambio*. UNSAM Edita.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Educação*, 27. https://www.researchgate.net/publication/266339608_Practicas_Innovadoras_en_la_Formacion_del_Docente_Universitario
- (1998). *La didáctica de nivel superior. Sus notas distintivas* [ficha de cátedra]. Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Moreno Olivios, T. (2011). Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 50(2) 26-54. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Otálora Soto, S. (2009). La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. *Revista Temas*, 3 121-130. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.678>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Zabalza, M. A. (2004). *Innovación en la enseñanza universitaria*. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531>

Florencia Itatí Almúa

Perfil académico y profesional: Licenciada en Economía. Magister en Gestión Pública. Especialista en Docencia Universitaria en Ciencias Económicas (UBA). Docente investigadora categoría V en el Sistema de Incentivos SPU. Desde julio de 2021 a la actualidad es coordinadora general del Programa de Innovación y Mejora Educativa en la FCEUNaM (Resoluciones CD 073-21 y 074-21).
florence.almua@fce.unam.edu.ar
Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3703-1102>

Horacio Simes

Perfil académico y profesional: Contador Público por la Facultad de Ciencias Económicas de la UNaM. Magíster en Economía por la Universidad de San Andrés. Doctorando por la Universidad Católica Santa María de los Buenos Aires. Docente titular de grado. Docente de posgrado. Investigador categoría III en el Sistema de Incentivos SPU.
horacio.simes@fce.unam.edu.ar
Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6670-6688>

Saberes profesionales que interpelan las prácticas de formación docente en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán: desafíos, dimensiones y prescripciones del currículum

Professional knowledge that questions the practices of teacher training in Art at the National University of Tucumán: challenges, dimensions and prescriptions of the curriculum

Pablo Daniel Muruaga¹

Educación/ Ensayo científico

Citar: Muruaga, P. (2023). Saberes profesionales que interpelan las prácticas de formación docente en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán: desafíos, dimensiones y prescripciones del currículum. *Cuadernos Universitarios*, 16, pp. 45-54.

Recibido: octubre/ 2022

Aceptado: junio/ 2023

Resumen

Como un potencial condicionante que opera sobre las decisiones de los formadores, los saberes profesionales legitimados en un plan de estudio son susceptibles de ser leídos como horizontes que enmarcan dichas elecciones y el obrar didáctico mismo de los formadores. Estas referencias suelen constituir una trama fundamental en el entretrejo del diseño de clases para quienes aspiran a ser profesores de Arte. En el marco de una tesis doctoral que indaga en las prácticas de formación docente en Arte, y con el propósito de reflexionar acerca de los marcos de profesionalización docente, el presente ensayo releva las dimensiones que dan forma y sentido a los desafíos de los formadores quienes, desde un complejo engranaje, modelan prácticas situadas para un hacer crítico de la profesión. En esta línea, se pretende exponer algunos avances en la investigación respecto de los desafíos, las dimensiones y prescripciones que interpelan las prácticas de los formadores.

Palabras clave: saberes profesionales - formación docente en Artes - prácticas de formación - desafíos, dimensiones y prescripciones del currículum

Abstract

As a potential conditioner that operates on the decisions of the educators, professional knowledge legitimized in a study plan can be read as a horizon that frames these choices and the didactic work of the educators themselves. These references often constitute a fundamental thread in the interweaving of the design of classes for those who aspire to be Art teachers. Within the framework of a

¹ Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

doctoral thesis that investigates the practices of teacher training in Art and, with the purpose of reflecting on the frameworks of teacher professionalization, this essay reveals the dimensions that give shape and meaning to the challenges of educators who, from a complex mechanism, model situated practices for a critical work of the profession. In this line, it is intended to expose some

advances in research regarding the challenges, dimensions and prescriptions that question the practices of educators.

Keywords: professional knowledge - teacher training in the arts - training practices - challenges, dimensions and prescriptions of the curriculum

Introducción

En términos de actualización, profundización y cambios, los profesorados en Arte de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) proponen, desde sus planes de estudios, saberes profesionales que demarcan la formación de un sujeto crítico tendiente a la problematización y a la reflexión constante en un ámbito complejo como lo es el de la educación, concibiéndola —en términos de Ángel Pérez Gómez (2018)— como “aquellos procesos por los que cada individuo de manera consciente y voluntaria se construye y reconstruye como sujeto autónomo que se autorregula con una intención determinada en el contexto que habita, buscando realizar un proyecto vital singular que le convence y apasiona en el aspecto personal, social y profesional” (p. 70).

Cada plan de estudio, desde su especificidad, describe fundamentos, perfiles, competencias y saberes relevantes, promoviendo una mirada amplia e integral de las artes plásticas, el teatro y la música, capaz de problematizar los entramados educativos contemporáneos, signados por la complejidad que subyace en los escenarios escolares por su dinamismo permanente y su carácter contingente.

Procurando interpretar debidamente las prescripciones curriculares presentes en los planes de estudio, el presente ensayo se propone analizar críticamente los saberes profe-

sionales descriptos en los perfiles propuestos en los planes curriculares del Profesorado Universitario en Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán (FAUNT), del Profesorado en Música del Instituto Superior de Música (ISMUNT) y del Profesorado en Artes Visuales/Plásticas que se imparte en la Escuela de Bellas Artes de la misma universidad, con la intención de visibilizar los desafíos que interpelan a las prácticas de los docentes formadores de Arte. Ello en un contexto contemporáneo tan impredecible como complejo, que pretende atender a la diversidad de instituciones y contextos, la multiculturalidad, la inclusión, las prácticas sociales, la proyección a la comunidad y los enfoques críticos de la enseñanza.

Previo a esto será clave señalar el sentido de los saberes profesionales, los cuales, al decir de Maurice Tardif (2014), refieren al “conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado”. Dicha conceptualización es más compleja todavía, puesto que se enmarca en los saberes de la formación profesional, los cuales son inherentes a las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica, tal como señala el investigador canadiense.

Desde esta perspectiva, una caracterización fundamental que delinea Tardif y que además pondera la temática abordada en términos de complejidad, es la de *saber docente*

en tanto “saber esencialmente heterogéneo: saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana” (Tardif, 2014, p. 41). Advirtiéndolo que no solo son conocimientos demarcados o fragmentados de otros, sino que son parte de saberes plurales que devienen de una multiplicidad, nos enfocaremos en aquellos que se abocan a la profesionalización según las prescripciones curriculares que evocan los planes de estudios.

Será propicio entonces interrogarnos acerca de qué dimensiones abarcan los saberes profesionales que se plasman en los perfiles enunciados en las propuestas prescriptivas, para luego indagar sobre qué saberes, andamiajes y competencias se necesitan desarrollar o (re)construir para aceptar un engranaje de prácticas significativas que se reconozca como apropiado para afrontar los desafíos de la formación docente en Artes.

Asumiendo esta empresa orientada al develamiento de los desafíos que deben asumir los docentes de la formación en Artes, los siguientes apartados intentarán, en una primera instancia, señalar las dimensiones relevantes que evidencian los perfiles profesionales. Luego se ensayarán algunos postulados respecto de competencias y saberes indispensables para afrontar dichos desafíos en la práctica docente.

Metodología

La investigación sobre las prácticas de formación docente en Arte y los condicionantes que sostienen las decisiones didácticas en las carreras de la UNT, que actualmente se lleva a cabo, recurre a un tipo de diseño no experimental con alcance descriptivo y cualitativo.

Respecto a la muestra de instituciones de la UNT se definieron tres, las cuales tienen a su cargo las carreras que forman profesores de Teatro, Artes Visuales/Plástica y Música, cuyo listado es el siguiente:

Nivel Superior No Universitario:

- Instituto Superior de Música de la UNT, en donde se ofrece el Profesorado en Música.
- Escuela de Bellas Artes de la UNT, en donde se ofrece el Profesorado en Artes Visuales/Plásticas

Nivel Superior Universitario:

- Facultad de Artes: en donde se ofrece el Profesorado Universitario en Teatro.

En este sentido, es importante señalar que la decisión de tomar estas tres instituciones de la UNT y solo los tres lenguajes artísticos mencionados se corresponde con la posibilidad de analizar prácticas y contextos diversos que se encuentran, se conectan y se nuclean en un mismo campo de conocimiento como lo es la educación artística. Al mismo tiempo, esta selección estratégica de instituciones apunta a la observación y el análisis de contrastes, similitudes y abordajes, junto con el establecimiento de comparaciones que contribuyan a determinar las definiciones didácticometodológicas de los docentes de Arte.

Intentando asumir una investigación de carácter cualitativo, además de otras técnicas que se orientan al develamiento de estrategias y prácticas de los docentes formadores, se decidió apelar en primer lugar al análisis de documentos tales como los planes de estudio de las carreras, para luego aproximarse a los diseños de planificaciones y proyectos intercátedras o interinstitucionales. Se estimó que, por medio de estas técnicas, se podría efectuar un relevamiento crítico que habilitara un análisis pertinente y sensible respecto

de los condicionantes que influyen en las decisiones didáctico-pedagógicas de los docentes formadores.

Aspectos centrales de los perfiles docentes

Con el objeto de clasificar los aspectos más relevantes que entran los perfiles profesionales en los planes curriculares, se puede afirmar que tales enunciados se distinguen en múltiples dimensiones que, más tarde, contribuirán a develar los desafíos que deberán afrontar los formadores. Desde un análisis general, en las tres carreras de formación docente se pueden observar, entre las más relevantes, las siguientes dimensiones:

Dimensión de la profesión docente como práctica social: los planes expresan claramente la intención de formar egresados que logren la comprensión de la realidad educativa en sus múltiples dimensiones. Al mismo tiempo, posicionan su interés a favor de ejercer la profesión docente como una práctica social enmarcada en contextos sociales y culturales diversos.

Dimensión de la diversidad de instituciones y contextos: los planes de las tres carreras manifiestan expresamente su preocupación proyectiva por formar profesionales reflexivos, dotados para interpretar, entender y afrontar la realidad sociocultural y política de la sociedad en sus múltiples manifestaciones, con el fin de garantizar la participación docente en ámbitos y contextos institucionales y sociocomunitarios.

Dimensión del ámbito de la investigación: esta arista fundamental de los trayectos de formación docente en Artes se enuncia

como un marcado rasgo a desarrollar en los sujetos, cualificando así su capital profesional docente. Se enuncia como habilitante, en los potenciales educadores, no solo para la elaboración, la participación y la evaluación de proyectos de investigación educativa sino también para su dirección; ello desde el desentrañamiento de los conocimientos necesarios para afrontar esta labor desde ideales críticos que logren aportes significativos al campo de conocimiento de la educación artística.

Dimensión de la inclusión: este aspecto, que se podría definir en términos de “conquista pedagógica” como un elemento clave que reivindica las subjetividades y el derecho de todos los sujetos, se infiere en la escritura de los planes de estudio de las carreras de los profesores de Teatro y Artes Plásticas; pero queda más en evidencia en el plan actual de Música. Allí se enuncia, en el perfil profesional, del siguiente modo: “Ejercer la función docente, sin perder de vista la sensibilidad y problemática disciplinar, diseñando proyectos que acepten y potencien las diferencias individuales”.

Dimensión de la interdisciplinariedad y la innovación: los diseños de los planes de educación artística contemplan una dimensión crucial para el desempeño docente reflexivo y crítico, que en el campo de trabajo admite y gestiona oportunidades para la interdisciplinariedad y la innovación en consonancia con los retos que plantean los emergentes escenarios educativos cada vez más intrincados y diversos. Desde estos aspectos, postula la formación y capacidad para integrarse a equipos de trabajo interdisciplinarios que enriquezcan y potencien las perspectivas y los abordajes actuales, resignificando la actividad profesional docente como una labor social y colaborativa, orientada a aprender a pensar y a hacer con

otros. Asimismo, se advierte en los planes el desarrollo de competencias para generar proyectos y programas de innovación pedagógica en el campo de inserción profesional.

Dimensión del ámbito de la didáctica crítica: este aspecto prioritario se señala desde postulados que remarcan el desempeño del rol docente de manera crítica, creativa y profesional durante el proceso de intervención pedagógica, y se lo relaciona con la planificación, el desarrollo, la evaluación y los ajustes correspondientes en la práctica docente. Esta dimensión se erige en el dominio de la didáctica, que propicia y proyecta procesos evidenciados en propuestas de enseñanza relevantes, apoyadas en la reflexión y el diseño democrático; esto es, en donde prima la contextualización, la flexibilidad, el diálogo y las construcciones colectivas.

Dimensión de los saberes pedagógicos y disciplinares específicos: el develamiento de criterios que favorecen la experticia sobre los conocimientos específicos disciplinares y pedagógicos queda expuesto en esta dimensión. En las tres carreras se propone el dominio y la reflexión sobre los fundamentos epistemológicos, disciplinares, de la cultura y metodológicos, tanto del orden de lo pedagógico-disciplinario como de lo artísticodisciplinario en términos de conocimientos de teorías psicológicas, sociológicas, antropológicas y estéticas, y de su relación con el campo educativo.

Dimensión de la formación de formadores y de la formación continua: este aspecto se observa hacia el interior de los tres planes de estudios. Si bien está explicitado solo en los perfiles de música, en la estructura del plan de las otras dos carreras de formación docente se hallan referencias implícitas a la “formación” (en un sentido más amplio). Cabe señalar en

el enunciado del profesorado en educación musical es claro y ejemplificador al respecto, cuando expresa: “(...) elaborar y conducir procesos de formación de formadores en la especialidad; asumir su propio proceso de formación permanente”.

Algunas propuestas para ensayar prácticas desafiantes

Algunas reflexiones en torno al interrogante que indaga sobre los saberes, andamiajes y competencias que necesitan desarrollarse o (re)construirse para “aceitar un engranaje” que configure prácticas significativas de formación docente en arte pueden proporcionar algunas pistas para objetivar elementos que develen los retos que exige la contemporaneidad en espacios escolares disímiles y dinámicos.

En este sentido se señala que la enseñanza universitaria se asienta en prácticas que requieren de un compromiso inacabable para repensar, de manera constante, modos que se adecuen reflexivamente a la complejidad que esta labor representa. Cada vez de modo más frecuente, las situaciones de enseñanza y aprendizaje que vive a diario el docente universitario cuestionan e interrogan las formas conocidas e instituidas, incluso hasta las que se consideran perennes por su relevancia o historicidad, hasta llegar a recrearlas en un ejercicio permanente que busca la construcción y la transmisión significativa de conocimientos. Es preciso remarcar que, cuando hablamos de prácticas, estas se refieren a

... la capacidad de invención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones, y muchas veces, hasta al tratamiento

contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. (Davini, 2016, p. 29).

Partiendo desde la teorización de María Cristina Davini, la metáfora del engranaje — aquel mecanismo en que se adecua una pieza o elemento en función de otro, en donde se sincronizan relaciones que convergen en una posición, una forma, un tiempo, un espacio hasta llegar a encastrarse— puede orientar de manera relevante el debate acerca de las prácticas de formación docente.

Enmarcados en las dimensiones expuestas con anterioridad, se advierte la posibilidad de desarrollar conocimientos especializados para afrontar los desafíos; formadores que reinventen, ejerciten y practiquen formas democráticas, inclusivas, reflexivas, políticas y diversas, cuyas visiones trasciendan la de la docencia universitaria que concibe fórmulas inequívocas o de certezas indeclinables.

Una de las ruedas del mecanismo puede enunciarse como “lo que se conoce en la universidad” y la producción de conocimientos que en ella se generan. En estos términos Boaventura de Sousa Santos (2007) afirma que hay una transición de un conocimiento universitario a un conocimiento pluriuniversitario. Al decir del autor, este último es un “conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar”. Al mismo tiempo, el autor remarca que es un conocimiento transdisciplinar que obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimientos, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y adecuado para ser producido en sistemas abiertos, menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica (p. 44). Concebir la investigación en estos términos, como una práctica necesaria en la formación, puede ser

considerado como un desafío de envergadura en los tiempos universitarios actuales.

En esta misma línea, una alternativa posible para contribuir a la capitalización de “buenas prácticas de oficio” (Litwin, 2016, p. 218) en la formación docente en Artes es la investigación en la universidad, como un modelo de producción de conocimientos capaz de generar cambios y sistematizar ensayos y experiencias educativas tendientes al compromiso con la sociedad y al análisis crítico de los fenómenos educativos. Este enfoque tiene

... un amplio desarrollo en el campo de la investigación en el marco de la formación permanente de los maestros y profesores. Su orientación hacia el análisis de las prácticas en el marco de procesos intencionales de generación de cambios, la constituye en una herramienta ampliamente ponderada” (Yuni y Urbano, 2016, p. 139)

Otro aspecto fundamental para el funcionamiento óptimo del engranaje atraviesa la reflexión sobre las prácticas que atienden a la diversidad y la multiculturalidad como “espacios de resistencia” (Augustowsky, 2012, p. 32). En esta línea, promover discursos y prácticas formativas democráticas y diversas, que propicien activar y escuchar las voces de todos y, a su vez, alberguen las subjetividades, culturas y particularidades de todos los individuos implicados en el acto didáctico puede revertir la naturalización explícita e implícita de los discursos hegemónicos. Esto con el fin de legitimar nuevas gramáticas con sujetos múltiples (Souto, 2017), que “se constituyen en movimientos de auto y exo-referencia, donde lo social y lo psíquico son caras de un mismo sujeto” (Souto, 2017, p. 240).

Asimismo, Torres Santomé (2008) advierte que educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base

de una organización de la información que permita que se haga hincapié en los modos por los que, en el pasado y en el presente, se fueron realizando las conquistas sociales, culturales y científicas. Esta es la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias.

Reinventar las prácticas en la formación docente en Arte a la luz de los desafíos que plantean las prescripciones oficiales de los profesorados interpela sobremanera al formador. Lo conmina a la formación continua, a la actualización pedagógica y disciplinar, a investigar críticamente sobre los modos contemporáneos de enseñanza y aprendizaje en la universidad —que incluyen narrativas diversas, interpretaciones disimiles, cuestionamientos al sistema instituido, enseñar a enseñar desde procesos de metacognición, además de incluir y formar para recrear las gramáticas escolares, entre otros retos—. Más aún cuando desde la educación artística se forma para “intervenir significativamente en la experiencia de los alumnos como sujetos creadores y transformadores de la cultura” (Chapato y Dimatteo, 2014, p. 29).

En este sentido, formar desde la perspectiva que impregna e incita a crear y transformar, implica e interpela a los sujetos formadores en tanto productores de un saber holístico, articulado y complejo, entendiendo a este *saber* en un “sentido amplio que engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser” (Tardif, 2014, p. 46). De este ejercicio crítico, en donde nos permitimos ensayar algunas ideas claves en favor de potenciar la reflexión acerca de las capacidades que implican los saberes profesionales, se deduce una labor más que desafiante para el formador. Ineludiblemente, además de la for-

mación continua, requiere de una dialéctica permanente con los saberes dinámicos de la cultura y de la práctica experiencial; ello si se pretende la materialización de las aspiraciones explicitadas en los documentos prescriptivos. Con seguridad algunas coyunturas pueden leerse como poco favorables en la academia, las cuales se traducen como condicionantes de las elecciones didácticas. Generar y diseñar escenarios formativos propicios registrando, problematizando y politizando dichas situaciones complejas es una habilidad inmanente que atiende a las singularidades propias de la profesionalización.

Conclusiones

Comprender e interpretar las lógicas de una propuesta prescriptiva curricular, atendiendo a la complejidad que esta plantea por a las aristas que abarca en clave de criticidad y promoción de prácticas reflexivas y situadas, se puede traducir en la asunción de un compromiso real que deconstruye y asimila la naturaleza de la enseñanza con los desafíos de la formación profesional.

Las dimensiones abordadas que caracterizan y fundan el hacer y el saber profesional de los docentes de educación artística, según la prescripción, dan cuenta de una demanda concreta; es decir, de un formador que enmarque y practique su accionar didáctico más allá de los condicionantes, que trabaje desde el ensayo de la reflexión, la experimentación, la integración, la innovación, la inclusión, la investigación y la democratización de saberes y competencias significativas puestas en práctica a través de andamiajes y metodologías que no claudiquen ante las situaciones y escenarios que puedan presentarse adversos. Asumir el carácter profesional del saber docente procura

no solo poner al servicio de tales emergentes o contingencias los conocimientos multidimensionales de los formadores, sino también promover y proveer la construcción de dispositivos y estrategias que dialoguen y admitan la transversalización de sentidos y prácticas sociales, culturales y humanas.

En este sentido, los formatos curriculares y los componentes que en él se entranan no son solo un modo de expresar, sino también una elección para manifestar críticamente la relevancia disciplinar, epistemológica y pedagógica del campo de conocimiento, además de una orientación que puede guiar la práctica del formador en tanto enuncia un marco de profesionalización docente. Al decir de Sonia Araujo (2018), “la elección del formato no es puramente instrumental, ya que se asienta en una serie de presupuestos y tienen una serie de implicaciones que es preciso desentrañar” (p. 130). La investidura que le otorga una naturaleza singular a la profesionalización que señala el diseño curricular de una carrera de formación docente está signada por las aspiraciones profesionales que se traslucen en saberes y competencias complejas, que dialogan inevitablemente con las nuevas prácticas educativas, con formatos didácticos cada vez más diversos y con la funcionalidad dinámica en términos de relevancia social. El engranaje que debe poner en funcionamiento el formador, tomando estos saberes profesionales como un horizonte, será entonces una actitud para cuestionar y refundar supuestos, mandatos y lógicas conocidas en virtud de vislumbrar un currículum que aporte al capital de cono-

cimientos y experiencias en las trayectorias académicas de los futuros profesores de Arte.

Referencias bibliográficas

- Araujo, S. (2018). *Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y el desarrollo del currículum*. UNICEN.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Chapato, M. y Dimatteo, C. (2014). *Educación Artística, horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Biblios.
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- De Sosa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI*. CIDESUMSA, ASDI y Plural editores.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Paidós.
- Pérez Gómez, A. (2018). *Pedagogías de la perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens.
- Souto, M. (2017). *Los pliegues de la formación Sentidos y herramientas para la formación docente* Homo Sapiens.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torres Santomé, J. (enero-abril 2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. En *Revista de Educación* (345)83110.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Mapas y herramientas para conocer la Escuela Investigación etnográfica Investigación Acción*. Brujas.

Pablo Daniel Muruaga

Perfil académico y profesional: Especialista en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO) Profesor en Juegos Teatrales (UNT). Docente de la Cátedra de Didáctica General y de la Cátedra de Educación Artística del Profesorado Universitario de Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán (FAUNT) y el Instituto Superior de Música de la Universidad

Nacional de Tucumán (ISMUNT). Docente de espacios curriculares del nivel secundario y terciario. Curriculista a nivel provincial, convocado por el Ministerio de Educación de la provincia, ha elaborado diseños para el nivel primario, secundario y superior. Expositor en congresos, jornadas y encuentros en la provincia y el país.
pablodanielmuruaga@gmail.com
Identificador ORCID: 0000-0003-0428-5333

Sistemas, procesos y tendencias de la educación superior. Universidad Técnica de Ambato

Systems, processes, and trends in higher education. Technical University of Ambato

Christian Manuel Nogales Pérez¹ y Luis Felipe Valencia Soria¹

Educación/ Ensayo científico

Citar: Nogales Pérez, C. y Valencia Soria, L. (2023). Sistemas, procesos y tendencias de la educación superior. Universidad Técnica de Ambato. *Cuadernos Universitarios*, 16, pp. 55-70.

Recibido: junio/ 2023
Aceptado: agosto/ 2023

Resumen

El artículo contempla generalidades de la educación superior: la cobertura y la universalización, la guía pedagógica para estructurar y estandarizar la calidad, la relación de la educación con los nuevos paradigmas de la sociedad del conocimiento, los constantes cambios curriculares, pedagógicos y de evaluación. El estudio de las tendencias globales, nacionales y locales de la educación superior permite establecer el comportamiento de las variables en la construcción del escenario probable, como un insumo necesario para tomar decisiones importantes en términos de la planeación estratégica de la universidad y del diseño de procesos curriculares y pedagógicos. A nivel de la facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato se observan transformaciones sustanciales que exigen a nivel institucional cambios que posibiliten aprovechar oportunidades. En este sentido, la carrera de Educación Básica hace parte del esfuerzo por aportar a la reflexión del Plan de Desarrollo Institucional.

Definimos puntos importantes como problemática en educación superior; así, podemos identificar la baja cobertura y la deserción estudiantil, el impacto económico y financiero debido a la crisis actual, la calidad y la pertinencia educativa, la eficiencia vs. la pérdida de autonomía, y la adaptación a la sociedad del conocimiento.

Podemos mencionar que como objetivos del presente trabajo tenemos: aumentar la cobertura y reducir la deserción, analizar el impacto económico, elevar la calidad educativa, asegurar la pertinencia, equilibrar entre la eficiencia y la autonomía, y adaptarse a la sociedad del conocimiento.

¹ Director General del Grupo Empresarial FEVAL.

Palabras clave: calidad - cobertura - currículo - pertinencia - tendencias.

Abstract

The article contemplates generalities of higher education: coverage and universalization, the pedagogical guide to structure and standardize quality, the relationship of education with the new paradigms of the knowledge society, the constant curricular, pedagogical and evaluation changes. The study of global, national and local trends in higher education allows establishing the behavior of the variables in the construction of the probable scenario, as a necessary input to make important decisions in terms of the strategic planning of the university and the design of curricular and pedagogical processes. At the level of the Faculty of Human Sciences and Education of the Technical University of Ambato, substantial transformations

are observed that require changes at the institutional level that make it possible to take advantage of opportunities. In this sense, the Basic Education career is part of the effort to contribute to the reflection of the Institutional Development Plan.

We define important points as problems in higher education; thus, we can identify low coverage and student dropout, the economic and financial impact due to the current crisis, educational quality and relevance, efficiency vs. loss of autonomy, and adaptation to the knowledge society.

We can mention that as objectives of this work we have: increase coverage and reduce dropout, analyze economic impact, raise educational quality, ensure relevance, balance between efficiency and autonomy, and adapt to the knowledge society.

Keywords: Keywords: quality - coverage - curriculum - relevance - trends.

Introducción

Las tendencias de la educación superior se articulan a las tendencias del desarrollo regional y a la constancia para formar los escenarios probables que guían las acciones y el diseño de estrategias pedagógicas a mediano y largo plazo. Las tendencias constituyen los insumos necesarios para diferenciar con claridad los cambios estructurales que se van presentando; con ello, se pretende anticipar las acciones y la toma de decisiones que permitan entender el rol de la Universidad Técnica de Ambato (UTA), en específico la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, en la construcción de su futuro y de conformidad con sus ideales, misión y visión institucional.

En el mundo de la globalización han aparecido nuevos discursos y prácticas con relación al costobeneficio, de tal forma que

las acciones educativas se ven reflejadas en los balances de la actividad económica de la región. (...) Las consecuencias de la crisis económica, evidencias recortes presupuestales y empleo de sistemas de ahorro y reducción de costos, de igual forma el aumento y aporte de las fuentes privadas de financiación para la educación superior (Rama Vitale, 2022)

La influencia para alcanzar una mayor eficiencia en la gestión administrativa de las universidades estatales se da con el objetivo de potenciar los niveles de cobertura y calidad con los mismos recursos de los que se dispone. Para poder garantizar esta tendencia de eficiencia y lograr procesos transparentes en su producción, funcionamiento, se han incorporado sistemas de evaluación, seguimiento y monitoreo, sistemas de acreditación y calificación de indicadores que han terminado

—según expertos— en una pérdida de autonomía de las universidades públicas (Gazzola y Didriksson, 2008).

En este sentido se presentan las variables que permiten ser tratadas como tendencias universales:

Tabla 1
VARIABLES A CONSIDERAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

S
Cobertura
Calidad
Sociedad del conocimiento
Pertinencia
Pedagogía
Currículo

Cobertura

La universalización de la educación consiste en elevar el umbral de cobertura de la educación. La meta establece una cobertura mayor del 50 % de los estudiantes entre 18 y 25 años. En América Latina el promedio es menor al 35 %. Según las estadísticas del Departamento de Seguimiento y Continuidad Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, en el 2009 accedieron al sistema de educación superior 360 estudiantes de los cuales 70 % fueron mujeres y 30 % hombres. En el 2019 accedieron 480 estudiantes, es decir, existió un aumento del 36 %. Lo más destacable de este incremento sustancial es la participación de la mujer en el sistema educativo superior (Universidad Técnica de Ambato [UTA], 2021)

Tabla 2
ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN UTA

	2009		2019	
Total de matriculados	360		480	
Mujeres	252	70 %	288	60 %
Hombres	108	30 %	192	40 %

En América Latina también se evidencia un aumento en las tasas de cobertura en la mayoría de los países. El crecimiento ha sido notable, pues se ha pasado de 225 000 estudiantes universitarios en 1950 a 16,5 millones en 2006, lo que ha significado un cambio sociológico radical al pasar del predominio de la universidad para la formación de la élite a ser una universidad de masas, con mayores posibilidades de acceso de otros sectores sociales (Rama Vitale, 2008, p. 75).

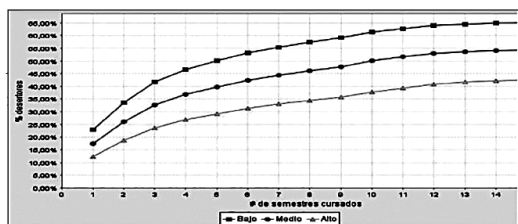
La variable de cobertura en educación superior presenta una tendencia de crecimiento; sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos por llegar a zonas rurales frente a las condiciones que se dan en América Latina el porcentaje de cobertura alcanza 42 % de acuerdo con la UNESCO (2018), relativamente bajo en comparación con países como Brasil, México, Salvador y Cuba.

Deserción en la educación superior

Es importante mencionar no solo la cifra de estudiantes inscritos en el sistema de educación superior sino también la permanencia y, en consideración, determinar el porcentaje de estudiantes que se retiran del sistema edu-

cativo sin su título profesional. La deserción es un factor que contrarresta la cobertura y que en nuestro contexto tiene un impacto significativo (Ensuncho, 2021).

La deserción es considerada como la parte frágil de la educación superior y es consecuencia de múltiples factores que entorpecen el cumplimiento de metas de cobertura. En efecto, la realidad determina la importancia de estudiantes que culminan sus estudios mas no del porcentaje que se matricula. Circunstancias que actúan como causas para este fenómeno de alta deserción, según estudios, son aspectos estructurales como una relación establecida, el cumplimiento con la industria manufacturera, programas educativos y condiciones de la sociedad civil y la economía (Rama Vitale, 2015).



El Gráfico 1 muestra que las tasas de deserción son más altas en los cursos técnicos avanzados que en la universidad. En todos los casos, la tendencia aumentó durante la duración del programa y fue dramática, con una tasa de deserción del programa vocacional del 18 % en el primer semestre. A nivel de formación técnica es de 25 %, pero la tasa de deserción correspondiente a 10 semestres es de 47 % (UTA, 2021).

Los motivos que explican la deserción son de diversa índole: condiciones sociales como trabajo familiar o la propia movilidad estudiantil o familiar. También existen razones académicas resultantes de las disparidades en

la calidad de la educación básica, que impiden que los estudiantes alcancen y mantengan los niveles de demanda académica.

Calidad en la educación

La mejora de la calidad es otra tendencia más importante en el panorama educativo mundial. En un mundo más internacionalizado y globalizado, las condiciones de competitividad y demanda de intercambio y la estandarización de la educación coinciden (Guijosa, 2018).

La tendencia de mejora continua en la educación permite abordar otros desafíos, como la movilidad de estudiantes y profesores alrededor del mundo, la internacionalización de planes de estudio y la expansión de fuentes y recursos financieros (Rama Vitale, 2006).

Los procesos de mejora y estandarización de calidad ahora incluyen dimensiones más amplias que van más allá de la simple aceptación de procesos administrativos y organizacionales y son de naturaleza académica, pedagógica y curricular. La cultura de la evaluación de la calidad se considera, por tanto, una tendencia y ambiente característicos de una universidad moderna.

Al respecto, en el informe sobre los principios de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, de la UNESCO, la calidad de la educación se convierte en una realidad en un aprendizaje cualitativamente significativo. La calidad no es lo que se enseña, sino lo que se aprende; por lo que en la práctica la calidad se centra cada vez más en la materia misma. Esta afirmación del aprendizaje como eje central de la calidad de la educación contiene un gran compromiso en relación con no negar oportunidades de aprendizaje a sectores vulnerables o en peores

condiciones socioeconómicas y culturales; es decir, la calidad de la educación significa brindar aprendizaje y oportunidades a los sectores más amplios de la sociedad (Lemaitre, 2018).

Desde el punto de vista institucional, el concepto de calidad está directamente relacionado con los criterios de la filosofía educativa y la misión institucional, lo que significa también el desafío de fortalecer, conservar y consolidar su especialidad e individualidad. La calidad significa la capacidad de parecerse a otros en el logro de las metas generales de excelencia de los sistemas sociales de aprendizaje, pero en medio de la diferencia y su particularidad, que permite a la institución ser cada vez más fiel a sí misma.

Los sistemas de calidad se desarrollan a partir de procesos que permitan la articulación entre los objetivos y metas con eje en la calidad de la educación. Son un mecanismo de aseguramiento de la calidad que se ha convertido en el más común en el mundo durante las últimas dos décadas. Esto tiene dos manifestaciones: “(...) asegurar condiciones básicas de estándar o calidad y asegurar excelencia o altos estándares de calidad. Colombia produjo acreditaciones de alta calidad. En Chile y Argentina se partió de la norma básica de calidad” (Restrepo, 2006).

La idea de documentación y certificación se entiende como la exploración de la capacidad que tiene la sección acreditada o reconocida en ganar tiempo en los procesos y actividades cuyas condiciones de grandeza y de eficiencia son equivalentes a las que pueden efectuar otros en la misma altura de desarrollo. La documentación es una exploración y, por tanto, se merece en diligencia de los esfuerzos realizados por hacer admisiblemente la labor educativa y retener la catequesis que se propone en estado eficiente (Bernate y Vargas, 2020).

En la Universidad Técnica de Ambato el sistema de acreditación integra los dos criterios: acreditación de programas y de instituciones. El siguiente gráfico muestra información sobre los programas e instituciones acreditadas de alta calidad, en consideración a la Facultad de Ciencias de la Educación (UTA, 2021).

Área del Conocimiento	Programas con registro calificado	Programas con acreditación vigente	%
Agronomía, Veterinaria y afines	252	22	8,7
Bellas Artes	465	40	8,6
Ciencias de la Educación	749	73	9,7
Ciencias de la Salud	996	82	8,2
Economía, Admón., Contaduría y afines	2919	124	4,2
Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo	2317	259	11,2
Matemáticas y Ciencias Naturales	334	44	13,2
Ciencias Sociales y Humanas	1701	141	8,3
Total	9733	785	8,1

Elaboración con base a abril de 2013. No se incluyeron todos los programas de la Universidad Nacional, incluye programas del SENA con Registro Calificado.
*Debido a diferencias en las fechas los porcentajes son aproximaciones que reflejan la tendencia.

Gráfico 2

Área del conocimiento con registro certificado UTA

Los resultados alcanzados son bastante limitados todavía. Por supuesto, la política de acreditación comenzó hace más de una década, con menos de 10 programas con acreditación de alta calidad. Los programas de matemáticas y de ciencias naturales son los que han logrado un mayor nivel de calidad desde la perspectiva de programas acreditados, y las ciencias económicas y administrativas son las que tienen un desempeño más deficiente (Rama Vitale, 2015).

A nivel general, las principales causas que han motivado los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad en la Universidad Técnica de Ambato y, en específico, de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación son las siguientes:

- La contribución que hace la educación superior a la competitividad de un país. La sociedad del conocimiento asigna adecuadamente su espacio y recursos y les permite disponer de ellos de manera autónoma y estratégica. Esto significa que la excelencia

en la educación se considera un factor importante para mejorar las condiciones del desarrollo humano y social.

- Desde una perspectiva de desarrollo humano, la calidad de la educación es un factor clave para lograr una sociedad más equitativa. También necesita promover el desarrollo de condiciones de convivencia y respeto a la dignidad humana.
- La calidad de la educación asegura que existan mecanismos adecuados y apropiados para la transferencia de tecnología en la sociedad por medio de programas de intercambio académico que posibiliten la movilidad de estudiantes y profesores.

Esta tendencia está integrada en las regiones del mundo y se evalúa mediante programas de autoevaluación o sistemas externos formales que certifican las actividades. Se ha afianzado una tendencia de autoevaluación interna, que requiere de una visión autocrítica y del compromiso de la institución para mejorar la calidad, y un sistema de evaluación externa por pares académicos que demuestre la calidad del programa o institución (Rama Vitale, 2008).

Sociedad del conocimiento

El conocimiento es la base del desarrollo y el principal motor para el crecimiento económico, para la revolución en innovación y para el desarrollo de nuevas tecnologías; el conocimiento es el eje principal de toda interacción social, y en la sistematización laboral se exige cada vez más una mayor capacidad de usar y poner en práctica los conocimientos en los procesos de transformación (CEPAL, 2020).

La creciente demanda de información en la sociedad moderna ha llevado a cambios fundamentales en el trabajo de las instituciones

educativas. Las universidades ya no son entidades que tienen el monopolio de la educación humana avanzada y de los procesos de investigación y producción de nuevos conocimientos.

A las universidades se les exige tener una educación más abierta y flexible e integrar las instituciones a los sectores productivos y al país. Como resultado, aparecen nuevas tecnologías que apoyan el proceso de creación y difusión de la información, y de los métodos de enseñanza y comunicación en general.

El paradigma en boga de las universidades emprendedoras es el de estar orientadas a la comercialización de tecnologías de vanguardia. Las relaciones formadas por emprendedores, universidades, empresas y administraciones se basan en el mejoramiento del capital intelectual del mundo, la cultura del riesgo, la búsqueda de patentes de las principales industrias, y las instituciones que protegen derechos de propiedad y abundantes recursos nacionales para la investigación y el desarrollo (Rama Vitale, 2020).

Por otra parte, la investigación a nivel general en América Latina se concentra en universidades del sector privado.

En Brasil, esta proporción es del 73 % sector universitario o público y el 27 % en el sector privado. Ecuador cuenta con pocos investigadores en el sector privado. México es el país que ha cambiado esta tenencia en forma más dramática. (Cóndor, 2013).

Las inversiones en investigación y tecnología en América Latina y el Caribe disminuyen al 3,8 %, y además se concentran en tres países: Brasil, México y Argentina, con 92 % de inversión total en ciencia y tecnología en América Latina.

En Ecuador, las inversiones en ciencia, tecnología e innovación aún son bajas, con solo 0,44 del PIB destinado a actividades

científicas y 0,17 a proyectos de investigación y desarrollo. Esta cifra está lejos de los países desarrollados con tasas de interés por encima del 3 %, e incluso de América Latina, que está cerca del promedio de 1 % del PIB (Peláez et al., 2008).

Las tendencias antes mencionadas en la sociedad del conocimiento se manifiestan como cambios importantes en los siguientes aspectos:

- En el mundo global se integran formas de generación y producción de conocimiento, cuya difusión representa cambios en la sociedad.
- Esta sociedad del conocimiento confirma el paradigma de la educación perpetua y el retorno repetido de las personas a las instituciones de educación superior.
- La orientación pedagógica cambia mediante la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el énfasis en el aprendizaje y el desarrollo de competencias.
- Se establecerá una necesidad global de capacitación basada en competencias en todas las áreas de conocimiento, lo que facilitará el reconocimiento nacional de los procesos de capacitación y evaluación. Los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas son, por tanto, igualmente válidas en todas partes del mundo.
- Se acuerda que el conocimiento y la información son variables clave en la generación y distribución del poder en la sociedad. El conocimiento, que siempre ha sido una fuente de poder, se ha convertido ahora en su fuente principal y tiene importantes implicaciones para la dinámica interna de la sociedad (Peláez et al., 2008)
- Se presenta un nuevo rumbo educativo, sustentado en la integración de cuatro funciones básicas: docencia, investigación y difusión, e internacionalización.

Pertinencia en el sistema de educación superior

La cuestión de la importancia de la educación superior debe ser el punto de partida para que las instituciones definan su papel en la investigación, la proyección social y las actividades educativas. La pertinencia se refiere a las tareas y roles que debe cumplir la educación como sistema social, y la tarea que debe cumplir una institución educativa.

En la historia de la universidad, el rol o tarea ha ido cambiando según la situación social y las exigencias de los cambios culturales, científicos y económicos. Las universidades en todas las sociedades y Estados han jugado un papel que, a pesar de la influencia de la visión general, satisface la demanda nacional o local (Rama Vitale, 2015).

El tema de la pertinencia no se resuelve con referencias o indicadores que muestren el número y la tendencia de sus proyectos de investigación o su proyección social, ni la tasa de graduación o números. Esto convierte a la universidad en una operación notablemente instrumental y sin alma.

El análisis de la importancia de la educación está relacionado con la flexibilidad institucional y especialmente con su capacidad para tareas pedagógicas y curriculares, lo que permite una fácil adaptación a las nuevas demandas sociales y nuevas posiciones en torno a las tareas sociales, y a la misión de la universidad.

La tendencia hacia la universalización de la educación superior y la expansión de la investigación se puede ver en el aumento general del número de personas familiarizadas con los métodos de investigación, muchas de las cuales han adquirido la capacidad de continuar expandiendo el conocimiento social en instituciones e institucionescentros que no pertenecen a universidades; es decir, las universidades

no son las únicas instituciones que producen información científica y tecnológica.

Además, en cuanto a la consideración de las necesidades sociales, podemos destacar otras acciones:

- Mayor compromiso con los temas que requieren una atención prioritaria en el escenario global, como la pobreza, la exclusión, la desigualdad, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, la degradación ambiental y la lucha contra el calentamiento global.
- Inducción de programas de cooperación internacional relacionados con la internacionalización de la educación superior.
- Medidas para mejorar la calidad y obtener la acreditación que son cada vez más importantes como método para medir la excelencia de los programas educativos, o como una institución de apoyo a la tendencia de movilidad curricular e internacionalización (Rama Vitale, 2012).

El efecto de estos institutos de investigación y generación de conocimiento es dirigir cambios en aplicaciones y tecnologías relacionadas con la producción y la competitividad de la sociedad. Las universidades son instituciones que preparan a las personas para diseñar y ejecutar proyectos que generen el conocimiento necesario para lograr una mayor competitividad, cambios en las tendencias pedagógicas y curriculares.

La tendencia al cambio se ha fortalecido en planes de estudios y modelos pedagógicos que se centran en el desarrollo de habilidades de aprendizaje, el desarrollo de innovaciones, la creación de nuevas oportunidades en autoconstrucción activa y desarrollo independiente; por ejemplo, el aprendizaje a través de proyectos, basado en el aprendizaje de resolución de tareas, que ofrece varias

posibilidades en método y currículo (Rama Vitale, 2005).

La orientación pedagógica actual se basa en el desarrollo de habilidades y destrezas de aprendizaje autónomo en los estudiantes. Esta capacidad de aprender de forma independiente debe desarrollarse en el niño y continuarse a lo largo del proceso de aprendizaje, lo que significa que la autonomía se logra como resultado del trabajo y de la dedicación del alumno.

La orientación pedagógica y curricular se enfoca en el desarrollo de personas. La persona es el sujeto de la educación y el objetivo final; se privilegia a los pedagogos activos y participantes, su objetivo es desarrollar habilidades y competencias en estudiantes para crear conocimientos para la vida y para prestar servicio a la sociedad (Rama Vitale, 2012)

En este modelo pedagógico, el rol del docente es enseñar no de acuerdo con la descripción y entrega de contenidos, sino enseñar a una persona la experiencia de creación y las formas y métodos utilizados en la disciplina o conocimiento. Los docentes actúan como guías, por lo que el estudiante es quien está constantemente investigando, explorando y preguntándose.

Desde ese punto de vista, el sistema pedagógico y curricular es más flexible, incluyendo la flexibilidad de diferentes enfoques: en la relación alumnodocente y en la enseñanza-aprendizaje y desde la perspectiva del currículo (Segrera, 2008).

Numerosas universidades en la región han realizado importantes esfuerzos para dotar y modernizar la tecnología, lo que, junto con avances sorprendentes en redes y sistemas de información, propició cambios muy significativos en el uso de estas herramientas y sus ventajas tecnológicas en el proceso educativo (Rama Vitale, 2006).

El uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en la enseñanza ha cambiado significativamente la relación entre profesores y estudiantes. La relación de cambio en cuanto a la colaboración se da entre los alumnos y entre estos y el docente; con la tecnología, todos aprenden de todos. En este sentido, el contenido no es la piedra angular de esta comunidad de aprendizaje, sino la pregunta o el proyecto. Ecuador tiene una población total de 17.77 millones de habitantes, siendo el 64,3 % residentes de zonas urbanizadas. El número de dispositivos móviles conectados en el país es de 13.82 millones, lo que constituye un 77,8 % de la población.

Hay 10.17 millones de usuarios de Internet y 14 millones de perfiles de redes sociales, número que representa el 78,8 % de la población. Según reporta el diario *El País*, en Ecuador solo el 16 % de los hogares rurales posee Internet y las señales gratuitas en lugares públicos han sido una solución para la brecha digital en el país. El acceso a la educación virtual es un desafío para los 4,4 millones de estudiantes en Ecuador, quienes vieron de manera abrupta cómo la pandemia del coronavirus cerraba sus escuelas y el estudio se trasladaba a casa (Indicadores de crecimiento digital, 2021).



Gráfico 3

Indicadores de crecimiento digital 2021

Se ha observado que esta tendencia creciente de las cualidades tecnológicas en la sociedad es más rápida que la transformación del sistema educativo, tanto en las instituciones como en los docentes. Diversos estudios han concluido que a pesar de los cambios técnicos no se ha podido superar al modelo tradicionalista implementado en la cultura educativa (Alcántara, 2018).

La flexibilización de las clases presenciales, la clarificación de las TIC y las redes significa revisar, junto con el área de gestión organizacional, el área de comunicación que actualmente impregna la finalidad de la situación organizacional; ello teniendo en cuenta el aprendizaje y su impacto directo en la formación de capital humano.

La tendencia en este sentido es hacia un currículo y una resolución de problemas más integrados, que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo. Estas habilidades se pueden utilizar en el desarrollo social del contexto educativo, que cambia rápidamente en respuesta a los cambios en el conocimiento y las disciplinas (Rama Vitale, 2020).

En la Universidad Técnica de Ambato se tiende a apoyar la investigación que fomenta la reflexión sobre los caminos de la educación superior mediante la estandarización curricular y la formación basada en habilidades. El último estudio realizado, el proyecto TUNING, propone cuatro grandes líneas de trabajo acogidas por la misma universidad:

- 1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas)
- 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias
- 3) Créditos académicos
- 4) Calidad de los programas

El proyecto se promueve como un modelo metodológico que puede ser ejemplo para instituciones de educación superior en cuanto a la interacción, validación y estandarización, junto con otras instituciones con las que trabaja la UTA de manera articulada, como es el caso de la Universidad Indoamérica o la Universidad Católica, con quienes se mantienen alianzas estratégicas (UTA, 2021).

Resultados

Aportes para el escenario tendencial en cobertura y universalización

La tendencia de aumento del número de estudiantes que se matriculan en el Sistema de Educación Superior Universitaria se mantiene constante. Esta tendencia creciente ha eliminado la discriminación y la desigualdad de género, con mujeres registrándose cada vez más y participando en la misma proporción que los hombres.

A pesar de una mayor cobertura, las desigualdades en el mundo no han desaparecido por completo. La tasa total de la educación terciaria supera el 80 % en países desarrollados y es muy superior a la de países latinoamericanos, con 42,3 % (Lemaitre, 2018).

Las desigualdades y barreras de acceso ocurren en áreas rurales y grupos socioeconómicos más bajos, no solo por las oportunidades de acceso económico sino también por las grandes disparidades en la calidad académica de la educación básica y los períodos prolongados de exclusión y marginación de amplios sectores de la población; producto de ello no tienen una oportunidad para desarrollar todo su potencial en el sistema educativo (Condor, 2017).

En Tungurahua, personas que viven en zonas rurales y personas de subgrupos socioeconómicos tienen acceso escaso a la edu-

cación superior debido a su limitado acceso y al número de cupos para la matrícula. La deserción es un problema global, ya que no permite que cumpla con el objetivo propuesto en comparación con el número de graduados con que se espera contar. En Ecuador, la tasa de deserción general es del 50 %. Esto significa que se necesitan hacer grandes esfuerzos para aumentar la cobertura de graduados y el cumplimiento de las metas (Indicadores de crecimiento digital, 2021).

Este problema de abandonar y estudiar no es igual para todas las profesiones. Es más alto en arquitectura, en planificación urbana, en ciencias agrícolas y en programas veterinarios. Por otro lado, las tasas de deserción son altas en los estratos socioeconómicos más bajos, a pesar de las políticas públicas para promover y otorgar créditos educativos en las instituciones públicas.

Calidad

En un contexto moderno, la calidad se centra en la capacidad de aprendizaje. Las mejoras institucionales y del sistema educativo contribuyen a niveles más altos de aprendizaje. La calidad se refleja en la capacidad de una institución para aumentar la retención y el compromiso en el sistema.

La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene como objetivo aceptar y retener a los estudiantes que ingresan al sistema y evitar que se vayan o repitan. La tendencia mundial a nivel de la calidad educativa se establece en los programas de evaluación y acreditación, y de ahí su importancia para implementar estrategias sustanciales que contemplen el marco de las políticas institucionales (Casas, Corono y Rivera, 2013). (Cóndor, 2013)

Las tendencias universales hacia la calidad educativa se miden en los programas y políticas de acreditación y certificación. Estos

programas establecen estándares de homologación y equivalencia para proyectos educativos que han sido criticados y cuestionados por su identidad y cultura nacional. El desafío de la calidad es lograr uniformidad en la participación de estudiantesdocentes e investigadores en programas de intercambio y movilidad, manteniendo la identidad educativa nacional e institucional.

La tendencia mundial se basa en la acreditación de instituciones educativas. En Ecuador, el programa de acreditación comenzó con los sistemas de acreditación y luego se dio paso a la acreditación institucional (Segrera, 2008).

Por otra parte, la tendencia en la certificación de programas es muy lenta. Sin embargo, el Proyecto Nacional de Educación prevé aumentar el número de programas e instituciones educativas con certificados de calidad en los próximos años. Se da prioridad a la acreditación institucional, ya que se cree que promueve la inscripción en cursos de calidad.

La relación entre calidad y cobertura es estrecha, lo que plantea interrogantes muy importantes sobre las tendencias de calidad. La universidad privada actualmente aporta el 50 % del programa de educación en Ecuador, al igual la implementación de programas extranjeros para títulos de cuarto nivel (UTA, 2021).

Si la oferta en estos colegios depende de la capacidad de pago de las familias, entonces debemos preguntarnos si los colegios privados que operan en el escalón más bajo pueden garantizar un alto nivel de calidad, así como matrícula de ingreso para nuevos estudiantes.

El tema de la cobertura y de la calidad determina, además, otro aspecto importante: la continuidad del programa de formación docente, que pretende asegurar proyectos de por vida acordes con las necesidades de calidad educativa de la institución y de la región (Rama Vitale, 2012).

Sociedad del conocimiento

La tendencia observada es una gran dependencia social del desarrollo del conocimiento científico. Las relaciones en el mundo global están mediadas por la competitividad, que a su vez no depende de los recursos naturales, físicos o financieros, sino de los recursos de capital intelectual, que se expresan en ciencia, tecnología e innovación política (Guijosa, 2018).

En un mundo globalizado y competitivo, el conocimiento ya no es la búsqueda de la verdad sino el producto, el resultado, que posibilita e impulsa el cambio del mercado, novedades e innovaciones comerciales. Este panorama altamente competitivo, que era el dominio exclusivo de un pequeño grupo de universidades de élite que tenían preparaciones científicas y recursos, cambió para dominar campos de investigación científica. Este nuevo escenario ha inspirado a muchas universidades alrededor del mundo, tendiendo a popularizar las llamadas universidades de investigación (Rama Vitale, 2022).

El papel de las universidades en la investigación tiende a ir en dos direcciones: deben tener el potencial académico y financiero para hacer investigación y deben actuar con mucha capacidad de respuesta frente a los grandes problemas nacionales e institucionales.

Algunos principios como parte de la propuesta para concertar la investigación de las universidades a nivel de la región sugieren enfocarse en la solución de problemas que acucian al país —con ello se alcanza la transversalidad económica—, poner especial énfasis en sectores económicos en alza y en mercados competitivos y promover el trabajo de producción de conocimiento abierto.

Esto significa que el término universidad de investigación no se refiere únicamente a las actividades y logros individuales de cada institución. Esto debe verse no solo como una tendencia, sino también como una recomen-

dación para establecer un sistema de investigación interinstitucional para integrar redes de investigación que permitan compartir recursos y talentos para abordar los problemas nacionales más sensibles (Rama Vitale, 2015).

La universidad pertinente

En esta tendencia, el tema puede juzgarse de alta complejidad en lo que se refiere a la importancia y a la función social atribuida históricamente a la educación superior.

Por la importancia cultural y social y de profundos valores políticos, la educación ha servido a una gran variedad de tareas y objetivos. Estos son de varios tipos, desde misiones y servicios principalmente benéficos para el progreso económico y el crecimiento material de la sociedad hasta direcciones para el desarrollo social. Estamos en la dimensión del humanismo a favor de una sociedad más justa y democrática (Rama Vitale, 2005).

La pertinencia es, pues, la reflexión que debe iniciar y preceder a todo proyecto universitario. Los programas no solo brindan funcionalidad relacionada con el contenido, sino también estándares de calidad y alcance. La relevancia no puede reducirse al logro de metas en calidad o alcance. Esta tendencia está relacionada con el acercamiento de las instituciones de educación superior a su contexto y a realidades sociales con la doble premisa de ampliar el conocimiento y hacerlo útil para el desarrollo humano.

La investigación que realiza la universidad y la integración del conocimiento con otras funciones esenciales debe enmarcarse en criterios de pertinencia bien definidos y posicionados al servicio de los temas más apremiantes de la realidad social y que se ajustan a las demandas en el mercado laboral, cuya demanda en los últimos años se ha incrementado considerablemente (Restrepo, 2006).

En el contexto de las universidades en el mundo actual hay una tendencia definida a devolver las universidades a la educación superior y al reconocimiento de su función social. Esto significa acercar la universidad a los problemas reales y a la enseñanza de ciudadanos con valores y normas de responsabilidad social.

Tendencias en procesos pedagógicos y curriculares

La tendencia a cambiar los currículos y los modelos educativos se está afianzando en todo el mundo. El modelo actual enfatiza el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para aprender a aprender, lo que les otorga suficiente autonomía para aprender a lo largo de sus vidas.

Los educadores se esfuerzan por promover un modelo basado en el desarrollo autónomo y un equilibrio de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permita a los estudiantes adquirir habilidades: cómo aprender, cómo aprender, cómo aprender y cómo desempeñarse. En esta visión educativa predomina la noción de aprendizaje crítico de acuerdo con las habilidades y el desarrollo previo del estudiante (Rama Vitale, 2006).

Existe una enorme diversidad y una gran cantidad de innovación en la creación de alternativas y métodos de enseñanza y aprendizaje. En general, la tendencia más notable en la educación superior es que se convierte menos en un reflejo de los métodos de enseñanza y más en un instrumento de significado y conocimiento.

Las nuevas orientaciones educativas y didácticas y el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación se utilizan para desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo. Esto cambia la estructura de la educación y la forma de interacción y encuentro entre profesores y alumnos. Asimismo, el uso del espacio dentro

de las instalaciones se transformará totalmente (Rama Vitale, 2020).

La pedagogía es un equilibrio entre la orientación al desarrollo humano y la tendencia a hacer del ser humano el fin último de la educación, y propuestas pedagógicas que se centran en habilidades y competencias para satisfacer las necesidades que experimentan frente a un crecimiento constante de mercado.

Discusión y conclusiones

En el caso de Ecuador, la promulgación de la Ley de Educación Superior fue la primera expresión de voluntad política para remediar las graves fallas del sistema. No hay garantía de que la legislación sea suficiente para lograr un cambio sostenible en el tiempo. Tampoco podemos descartar que se profundicen las brechas (académicas, democráticas, investigativas, técnicas). Los escenarios son diversos y siempre están inmersos en una compleja red de relaciones del sistema social que los rodea.

Reivindicar lo público implica el conocimiento de que los efectos de dicho bien afectan tarde o temprano a la sociedad en su conjunto, independientemente de que esta sea de control público o privado. No hay forma, como sociedad, de desvincularnos de la producción de los bienes universitarios, porque la universidad es un bien público y la producción, el goce y la apropiación de los resultados de la universidad son ante todo sociales.

Es importante para el siglo XXI que los aprendizajes que adquieran los estudiantes conduzcan al verdadero desarrollo de las personas y de la sociedad, y que adquieran conocimientos, pensamientos y valores útiles. La educación se basa en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la velocidad de cambio, el aprendizaje

permanente y la colaboración.

No debe subestimarse el papel de las universidades en la producción y difusión del conocimiento. Con la creciente interdependencia entre las naciones, existen problemas y desafíos globales que no pueden abordarse solo a nivel nacional. La cooperación internacional e interdisciplinaria es clave para resolver muchos problemas globales. Las instituciones nacionales y los gobiernos hacen de la dimensión internacional, y no solo de la investigación y la producción de conocimiento, la razón principal de la internacionalización de la educación superior. (Bernate y Vargas, 2020)

Referencias bibliográficas

- Alcántara, A. (2018). *Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales*. <https://www.ses.unam.mx/integrantes/alcantara/publicaciones/Tendencias.pdf>.
- Bernate, J. A. y Vargas (2020). *Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior*. Universidad de los Llanos. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/html/>
- Casas, Corono y Rivera (2013). *Investigación en la educación superior*.
- CEPAL. (2020). *Educación, juventud y trabajo: Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46066-educacion-juventud-trabajo-habilidades-competencias-necesarias-un-contexto>.
- Condor, V. (2017). Nuevas tendencias de la educación superior. La transformación de la universidad ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/652/735>
- Ensuncho, G. M. (2021). *Tendencias, Desafíos Y Oportunidades Para La Transformación*

- De La Educación Superior En América Latina*. Panamá: Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/476/1368>
- Gazzola, A. y Didriksson (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Colombia: Instituto Internacional de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161990>
- Guijosa, C. (2018). *Tendencias y desafíos de la educación superior rumbo al 2023*. EDUCAUSE. <https://observatorio.tec.mx/educ-news/tendencias-y-desafios-de-la-educacion-superior-rumbo-al-2023/>
- Indicadores de crecimiento digital. (2021). *La Hora*.
- Lemaitre, M. J. (2018). *Sistemas y procesos en la educación superior*. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Peláez y Valencia (2008). *Tendencias en la educación superior*. Universidad Católica de Pereira.
- Rama Vitale, C. (2022). *Seminario: sistemas, procesos y tendencias de la educación superior*. https://www.researchgate.net/publication/46569703_La_tendencia_a_la_despresencializacion_de_la_educacion_superior_en_America_Latina
- (2020). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- (2015). *La universidad sin frontera*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. <http://dspa.ceudual.org/bitstream/Rep-UDUAL/41/1/idea%20latinoamericana%2C%20coleccion%20B3n%2011.%20La%20universidad%20sin%20fronteras.pdf>
- (2015). Transformaciones en el mercado de trabajo de universitarios en América Latina: los impulsos al inicio de la fijación de salario mínimo profesional. *Revista Diálogo*.
- (2012). *La utopía de pensar la universidad*. Innovación Educativa. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732012000300008.
- (2012). *La utopía de pensar la universidad latinoamericana del Siglo XXI*. Instituto Politécnico Nacional. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732012000300008.
- (2006). *Las diversas internacionalizaciones de la educación superior*. Asociación Colombiana de Universidades. https://www.academia.edu/5220712/LAS_DIVERSAS_INTERNACIONALIZACIONES_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_EN_AMERICA_LATINA.
- (2005). *¿La desaparición de monopolio universitario o la desaparición de las universidades?* Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://www.alainet.org/es/articulo/113442?language=es>.
- (s.f). *La educación superior en América Latina ante nuevos desafíos del ciclo económico*.
- Restrepo. (2006). *La calidad en la educación superior*. Dialnet. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElMalestarEnLaEvaluacionDelAprendizajeEnEducacionS-5676760%20(1).pdf.
- Segrera, F. L. (2008). *Tendencias de la educación superior en el mundo en América Latina y el Caribe*. Clacso. <https://www.scielo.br/j/aval/a/PjNtFpjNPTFDsD83MZj3Qp/>

?format=pdf&lang=es.
UNESCO. (2018). *Sistemas y procesos en la educación superior*.

Universidad Técnica de Ambato. (2021). *Evaluación y acreditación universitaria*. Repositorio Digital. <https://repositorio.uta.edu.ec/>

Christian Manuel Nogales Pérez

Perfil académico y profesional: Ministerio de Educación Ambato (Ecuador). Licenciado en Ciencias de la Educación, mención en Educación Básica (Universidad Técnica de Ambato, Ecuador). Magíster en Educación, mención Innovación y Liderazgo Pedagógico (Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador). PhD (ef.) Doctorado en Educación Superior Universitaria (Universidad Abierta Iberoamericana, Argentina).
christian.nogales@yahoo.com - <https://orcid.org/0009-0008-3763-0408>

Luis Felipe Valencia Soria

Perfil académico y profesional: Director gene-

ral del Grupo Empresarial FEVAL, capacitador profesional, conferencista, escritor. Magíster en Administración de Empresas. Doctorando en Docencia Universitaria. Cofundador de la fundación FEVAL y director de Eus3 Preuniversitario y Global CEC, especialista en ventas, negociación y comportamiento humano. Facilitador e instructor de formación de formadores y desarrollo personal, entrenador de potencial humano. Cuenta con varios diplomados en psicología clínica, psicopedagogía, psicología laboral, psicología organizacional y psicología educativa.
felipe.valencia@gfeval.com - <https://orcid.org/0009-0000-0296-2228>

Repensar el proceso y práctica de la internacionalización del currículum para la competencia intercultural

Rethinking the process and practice of the curriculum internationalization for intercultural competence

Jorge Rodolfo Lemos Shlotter y María Elena Teseira de Gill¹

Educación/ Artículo científico

Citar: Lemos Shlotter, J. y Teseira de Gill, M. E. (2023). Repensar el proceso y práctica de la internacionalización del currículum para la competencia intercultural. *Cuadernos Universitarios*, 16, pp. 71-86.

Recibido: marzo/ 2022

Aceptado: junio/ 2023

Resumen

El presente artículo tiene por objetivos contribuir al desarrollo de la internacionalización de la educación superior como proceso y práctica institucional por medio de la movilidad estudiantil presencial y virtual; entender el proceso de la internacionalización de la educación superior de los gestores institucionales, docentes y estudiantes; valorar la integración de la dimensión intercultural y el desarrollo de su competencia en la internacionalización del currículum, así como proponer lineamientos para políticas y prácticas institucionales de internacionalización a partir de las experiencias vividas por estudiantes y profesores en sus modalidades presenciales o virtuales. La metodología es de corte cualitativo, por lo que se implementó como métodos para la recolección de información mediante el estudio de caso, el análisis etnográfico y documental, y la metodología de la educación comparada entre una de gestión privada argentina, dominicana y eslovaca. Como resultado se plantean categorías acompañadas por sus respectivos indicadores, atendiendo al desarrollo de la competencia intercultural por medio de la internacionalización del currículum, ello en tanto se comprenda su proceso y práctica.

Palabras clave: proceso de internacionalización - prácticas institucionales - internacionalización del currículum - competencia intercultural

Abstract

This article aims to contribute to the development of internationalization of higher education as a process and institutional practice through

¹ Universidad Católica de Salta.

face-to-face and virtual student mobility; to understand the process of internationalization of higher education of institutional managers, teachers and students; to assess the intercultural dimension integration for an intercultural competence development through curriculum internationalization, as well as to propose guidelines for institutional policies and practices of internationalization based on the experiences lived by students and teachers in their face-to-face or virtual modalities. The methodology is qualitative, so the methods used for the collection of information were the case study, ethnographic

and documentary analysis, and the methodology of comparative education between an Argentinean, Dominican and Slovakian privately managed school. As a result, categories are proposed along with their respective indicators in order to gain an insight into the complexity of intercultural competence development through the curriculum internationalization, as long as its process and practice are understood.

Keywords: processes of higher international education - institutional practices - curriculum internationalization - intercultural competence.

Introducción

A pesar de los crecientes avances en el estudio de la internacionalización, considerada esta como fenómeno global y vinculada de manera concreta a la educación superior, es notoria la falta de reconocimiento de su importancia en algunos escenarios formativos. Ciertamente, la internacionalización de la educación superior (IES) es abordada desde las premisas de los *ethos*, producto, proceso y competencia (Knight, 1994); sin embargo, poco se conoce y comprende a la actividad transversal de estos cuatro principios, es decir, a la práctica que implica y abarca la IES.

El presente artículo realiza un acercamiento a la internacionalización de la educación superior (IES) desde las experiencias de movilidad presencial y virtual de una universidad privada argentina a partir de: a) becas de movilidad saliente (Erasmus+) y b) aprendizaje colaborativo internacional virtual (COIL)². De este modo, el trabajo busca contribuir al desarrollo de la IES como proceso y práctica institucional, con bases empíricas por medio de la movilidad estudiantil presen-

cial y virtual; asimismo, a un entendimiento de su proceso por medio de los gestores institucionales tales como docentes y estudiantes, estimando la integración de la dimensión intercultural y el desarrollo de su competencia en la internacionalización del currículum. Seguidamente, propone lineamientos de políticas y prácticas institucionales de internacionalización a partir de las experiencias vividas por estudiantes y profesores en sus modalidades presenciales o virtuales. Como resultado de un trabajo críticoreflexivo profundo a partir de bases empíricas, a nivel institucional, se busca echar luz a la IES no solo como proceso sino también como práctica para una mejor comprensión de su complejidad al momento de la práctica, y para una mayor responsabilidad docente en pos del desarrollo de la competencia intercultural.

Revisión de la literatura

La internacionalización en educación superior cobra notoriedad a partir de los años ochenta, y se consolida en las universidades

² Sus siglas COIL corresponden, en inglés, a la metodología de Collaborative Online International Learning.

por poseer un carácter global y transversal. El término en sí mismo se asocia a instancias propias de vinculación internacional, cooperación científica o técnica, intercambio de docentes y estudiantes, gestión de alianzas, conformación de redes, programas de formación y adecuación del currículum, entre otros aspectos.

La internacionalización en su carácter de proceso y práctica docente favorece al desarrollo de destrezas interculturales (Knight, 1994; CRES, 2008), la comprensión del otro, sus semejanzas, diferencias, además de potenciar la autoafirmación cultural de los actores involucrados (CRES, 2008), el intercambio (Gacel Ávila, 2019), y la construcción de redes de cooperación, asociación y articulación para hacer frente a los conceptos de competencia reflejados en aspectos de la Declaración de Bolonia de 1999 y la estrategia de Lisboa 2000 (De Wit, 2011). De este modo, se ejerce la internacionalización por medio de la generación de acuerdos o convenios que posibilitan, al menos, en los aspectos más conocidos la movilidad de estudiantes, de docentes e investigadores para estudiar o enseñar en el extranjero. Se entiende, entonces, a la IES también como las políticas y programas de gobierno, así como de los sistemas académicos y de las instituciones.

La práctica docente para la vinculación internacional de trabajos colaborativos disciplinares e interdisciplinares por medio de la internacionalización del currículum (IdC), tanto de saberes y prácticas disciplinares y de saberes actitudinales, permite trabajar interdependientemente la relación “procesoproducto” en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ciertamente, el término currículum deriva del latín *currere* con un valor semántico equivalente al de “organizar/planificar/diseñar” un recorrido o sendero, estrechamente relacionado al atletismo. Ante dicha apreciación léxico semántica, sería conveniente entonces pensar

a la IdC como un “sendero” que contemple tanto el currículum formal como el informal. Dicho esto, la IdC sirve de puente para valorar la integración de las diferentes dimensiones socioculturales junto con los procesos de dichas prácticas sociales convencionalmente ajustadas a su entorno y a un capital humano (Rama Vitale, 2022) globalmente competente.

Los estudiantes que cuentan con una formación basada en competencias culturales a nivel internacional son capaces de comprender los valores procedentes de otras culturas y tratar los problemas actuales desde todas las perspectivas posibles. En consideración a las ideas de Yamada (2022), los estudiantes que experimentan una experiencia internacional cuentan con atributos profesionales con gran preocupación y entendimiento por la cultura, la historia y las situaciones actuales de la humanidad. También son capaces de contemplar factores que pueden afectar a los ciudadanos globales de manera objetiva y crítica y, por último, de desarrollar relaciones interpersonales de manera satisfactoria sin importar la procedencia de las personas.

Tal como lo expresa la autora, la pandemia del COVID19 llevó a que la IES, manifiesta en su forma más tradicional de movilidad física, se viera obstaculizada y retardada tanto en el hemisferio norte como el sur. Sin embargo, al adoptar a la internacionalización en casa (IeC), la IES retomó su curso rápida y contundentemente para la mejora de una educación más inclusiva, donde los sectores menos favorecidos se vieron involucrados de manera positiva en un proceso de enseñanza y de aprendizaje de mayor compromiso ciudadano global ante los diferentes problemas que emergieron.

Se entiende por IeC a una enseñanza que integra las dimensiones interculturales y globales en el currículum formal e informal dentro de un contexto de aprendizaje local (Beelen

y Jones, 2015), y habilidades y competencias interculturales dentro del contexto local. No obstante, Yamada (2022) sugiere que se debe continuar trabajando en las nuevas metodologías que promueven la IdC, por medio de la IeC, siendo que pese a las ventajas que presenta aún se desconocen sus potencialidades para el desarrollo de competencias interculturales mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

Del mismo modo, Naicker et al. (2022) comparten inquietudes con respecto a cómo y qué hacer con los trabajos colaborativos mediados por COIL. Las autoras reconocen las potencialidades del COIL, pero motivan a continuar trabajando y profundizando sobre las premisas pedagógicodidácticas de esta metodología y garantizar así aprendizajes significativos y compartidos, pese a los aspectos lingüísticos, tecnológicos y de colaboración como posibles obstáculos. Todos ellos pueden ser superados siempre que se cuente con una propuesta definida, con apertura hacia la otredad y con autoeficacia como facilitadores de este COIL.

Leask (2015) sostiene también que la IdC se refiere a la incorporación de las dimensiones globales, interculturales e internacionales en el contenido curricular; además, la autora considera a los resultados de aprendizaje, a los instrumentos y criterios de evaluación, a las formas de enseñanza y hasta a los programas de extensión universitaria como componentes vitales para la internacionalización del currículum.

Entonces, si se atiende en la medida de lo posible a lo que compone a la IdC y a sus impactos, la competencia intercultural se convierte en “valor añadido” a las ya demandadas actuales para la formación de ciudadanos globales con sensibilidad cognitiva, afectiva y actitudinal.

Metodología

El presente artículo se desarrolla siguiendo una metodología de corte cualitativo, con el propósito de describir el proceso y la práctica de la internacionalización de la educación superior a efectos de propiciar mecanismos para el entendimiento del fenómeno en cuestión para la nueva sociedad del conocimiento. Es por ello que, en este apartado, se contempla a los docentes y estudiantes implicados tanto en la internacionalización presencial y virtual como a las unidades de análisis. Las técnicas de aplicación responden al estudio de caso de una institución privada argentina, entrevistas de tipo etnográficas, y proyectos para el aprendizaje colaborativo internacional virtual (COIL). Asimismo, se realiza una aproximación a la metodología de la educación comparada, que sirve de referencia para comprender mejor la necesidad de la internacionalización de la educación superior en su forma óptima, conforme lo sugieren las nuevas tendencias de los sistemas universitarios.

La muestra comprende a los actores implicados en la IES, entendida como la movilidad estudiantil presencial y virtual en una universidad privada en el noroeste argentino. Esta responde a un subconjunto limitado de estudiantes y docentes universitarios con el fin de conocer las implicancias y efectos de la vinculación internacional, para comprender el fenómeno de la IES (Marradi, 2007).

En relación con las técnicas de recolección de información, el estudio de caso es el que mejor responde a la naturaleza y propósito del artículo —de tipo descriptivo—, ya que de él derivan las demás estrategias metodológicas. El estudio de caso (EC), como afirma Archen-ti (2007), “estriba en su carácter de estudio denso, narrado en toda su diversidad a fin de desentrañar sentidos generales, metáforas,

alusiones, alegorías que se expresan a través de múltiples marcas en la unidad del caso” (p. 240). Desde una concepción estratégica, genera una base empírica para los conceptos y generalizaciones, convirtiéndola en un elemento esencial para la investigación social. En especial, el caso instrumental cumple con el rol de mediación para la comprensión de un fenómeno que lo trasciende, que va más allá del caso, y cuando se busca evidenciar características de algún fenómeno o teoría.

En relación con el análisis documental (Dulzaides Iglesias y Molina Gómez, 2004) permite seleccionar, analizar e interpretar los documentos elaborados para la internacionalización de la educación superior en forma presencial y virtual. La técnica etnográfica fue aplicada a las entrevistas en profundidad, con miras a recuperar las experiencias de internacionalización de un docente y un estudiante con movilidad saliente, quienes se constituyeron en informantes claves de este proceso. A tal fin se procedió a realizar una observación cualitativa, donde se documentó mediante anotaciones los aspectos claves de las entrevistas. De esta investigación de campo se realizó un análisis de contenido, y se extrajeron aquellos conceptos que mejor representan sus experiencias.

Por último, y no menos importante, se adopta a la educación comparada como método para establecer las relaciones o modelos de relaciones entre fenómenos, variables o niveles de sistemas, a partir de manifestaciones empíricas de situaciones correspondientes a diversos fenómenos socioculturales, con particular interés en la explicación y la generalización teórica (Ruíz y Acosta, 2019). Entonces, relacionar y disociar los procesos y las prácticas de internacionalización institucional, en tanto se comprenda a la movilidad emisiva física o virtual, es imprescindible para saber cómo lograr

una ciudadanía profesional global y conocer qué funciones deben cubrir las universidades mediante sus oficinas de internacionalización en la medida en que se adaptan a las nuevas tendencias y especializaciones educacionales.

En otras palabras, siguiendo a Yuni y Urbano (2006) es importante reducir la angustia y la desesperación que ocasiona la incertidumbre de lo nuevo; por ello, requiere especial atención el fenómeno de la internacionalización del currículum de la educación superior como indicador de una educación de calidad, inclusiva, integral y equitativa que debe brindar la universidad del siglo XXI. Echar luz al proceso que implica la IdC para desarrollar la competencia intercultural tiene por objetivo casi inmediato a la vez comprender y reflexionar en profundidad sobre las nuevas pedagogías y metodologías de enseñanza y de aprendizaje del nivel superior. Paradójicamente, entendemos que la IES es un proceso, que está comprendido como uno de los cuatro pilares de la educación superior, pero ¿cómo es posible concebirla como tal cuando aún la práctica de la IES, especialmente la de la IdC, es difícil de caracterizar y describir?

A fin de ilustrar las prácticas de la internacionalización en términos de movilidad física y virtual, se presentan a continuación dos experiencias (Erasmus+) que evidencian la complejidad del proceso de internacionalización estudiantil y docente, ello a partir de las voces de estos actores. Se trata de una experiencia de la Universidad de Eslovenia (2018) y de una experiencia de aprendizaje colaborativo internacional virtual entre una universidad de gestión privada de la República Argentina y otra de República Dominicana (2022). A continuación, se expondrán, desde una perspectiva de la educación comparativa, las categorías que se deben atender para el desarrollo de la competencia intercultural por medio de la in-

ternacionalización del currículum, en tanto se comprenda su proceso y práctica. Como resultado se acompañan las siguientes categorías con indicadores, como un modo de entender mejor las tendencias actuales inherentes al sistema de educación universitario.

Análisis

En el 2021 se realizaron entrevistas en profundidad a dos personas que tuvieron una experiencia de internacionalización saliente a una universidad de Eslovenia, con becas internacionales. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 60 a 90 minutos cada una. Una se realizó de manera presencial y otra en encuentro sincrónico virtual. Las entrevistas en profundidad contemplaron a beneficiarios de becas Erasmus+, que tenían como destino una universidad de Eslovenia, un profesor y un estudiante. Sus becas se aplicaron en el año 2018. A continuación se detalla información relevante proveniente de los informantes claves, asociada a categorías que posteriormente se describen en profundidad en el apartado de resultados.

Desde la perspectiva del profesor y del estudiante se obtuvo un insumo muy valioso respecto a las percepciones y puntos de vista en relación con la estructura funcional del sistema. Se percibe a la IES como una puerta de acceso a la ciudadanía global. Ahora bien, se explicitan las razones y propósitos para la internacionalización a partir de los siguientes extractos, desde la perspectiva intercultural, donde el hecho de ver otras perspectivas o visiones del mundo es importante pues genera sentido de autoconciencia de lo propio en relación con lo ajeno.

Desde la mirada del estudiante:

Tener una visión más global de todo, como que hay otras cuestiones, hay otras cosas

más importantes de agenda mundial (...) la ecología, la importancia de las culturas.

Por el lado de la universidad, creo que es muy positivo (...) estar por decirlo de alguna manera obligado a estándares de enseñanza mundiales.

... para los chicos es muy común allá ir de un país a otro, porque lo tienen muy claro y yo tenía mucha idea de nada, se me obligó por decirlo de alguna manera, a saber, más (...) yo creo que por ahí se aprende muchísimo más estando en esas circunstancias o condiciones, de tener que abrirte y conocer nueva gente y hacer grupos con desconocidos y hablar en otro idioma, yo creo que en cuanto lo que es la formación ayuda mucho.

Desde la mirada del profesor

Sí vi algunas diferencias en cuanto a ellos, a cómo encaran los procedimientos de los docentes en el campo de la investigación. Un [docente] está más bien abocado a investigación y uno más a la parte práctica, el que está abocado en investigación lleva a los chicos con informes, lecturas y luego se trabaja sobre ese contenido, ellos presentan lo que es investigación para los alumnos y le dan documentos y luego sentarse a discutir y debatir con ellos en la instancia práctica, o en la interpretación de la temática que se ha expuesto. Aquí posiblemente (...) no hay tanta bibliografía disponible.

De lo anterior se desprende la necesidad de garantizar desde las universidades, en los *ethos* institucionales, la inclusión de la internacionalización en las políticas (misión, visión y planes estratégicos) y propender al desarrollo de la estructura organizacional funcional de carácter internacional, lo que permitiría desarrollar habilidades para interactuar. Esta última deberá

contar con agentes activos para que, desde un contexto institucional, se lleven adelante varias estrategias de internacionalización.

Sin embargo, en general se desconoce el proceso y la práctica que posibilita dicha condición ante el fenómeno de la internacionalización. Para lograr una mayor comprensión de la dinámica y complejidad del proceso de la IES se exponen los siguientes extractos etnográficos:

Necesitan que alguien los asesore de verdad, para... primero completar la documentación. Hablo de Erasmus. Primero que nada, hay que entender que para llegar al viaje... aplican los papeles y pasaporte vigentes, vuelos con seis meses abiertos (...) tuve una movida importante de vuelo, de aviones, de conexiones (...) y después en *transfer* que lo contraté *online*. No tenía la certeza de poder viajar (...) controles en Europa de precios, pasaporte, pasar controles y bueno, yo no sabía. (Profesor)

Bueno, lo primero que por ahí es y lo que menos se sabe o lo que menos me preguntan, es que **fue muy duro todo el proceso**. La universidad un día me dijo que quedé elegido, pero de ahí hasta viajar, fue como muy difícil (...). La verdad que todo el tema del papeleo, trámites y demás es muy engorroso o en mi caso fue muy engorroso, tuve muy poca ayuda de las dos universidades, en el caso de la de acá porque estaba cerrada (vacaciones)... y de parte de la de allá yo creo que por ahí el idioma fue una barrera. (Estudiante —el destacado es nuestro—)

No obstante, esto permite entender que no basta contar con los *ethos* institucionales como producto, sino que también es necesario comprenderlos como procesos. Claramente, considerar tal cosa implicaría la realización de buenas prácticas en el saber hacer institucio-

nal en complementariedad con el saber ser y el saber conocer. El relato que a continuación se transcribe evidencia lo anterior y da forma a la ejercitación de prácticas correctas para la IES. Lo que, acumulado, se constituye en experiencia del agente en acción:

Finalmente llegué. Hice los trámites y todo, fue muy ... Fue perfecto. Por decirlo, no había algún detalle que no haya estado cuidado, yo llegué, eso también fue rápido, tuve aceptación, reservé el lugar donde iba a vivir, algunos medios de transporte, el traslado interno, todo eso, tuve mucho acompañamiento de la universidad. Que ahí no importaba la hora que sea, el día que sea, me responden los *mails* (...) eso sí fue perfecto, notaba que tenían experiencia, porque... o sea, realmente, “mira... tenés que venir acá”, “en diez minutos te resolvemos el problema” y en diez minutos me lo resolvían o me decían “llama a tal persona, te lo va a decir”, “hace tal trámite”. Eso fue excelente, yo creo que es por la experiencia que tenían en hacer esto todo el tiempo. (Estudiante)

Una vez que tenemos práctica te sentís con más experiencia para volver a experimentar, de acuerdo con el contexto al que vayas a la universidad, pero te genera una riqueza personal muy grande. (Profesor)

Ahora bien, a partir de lo transcrito surge otra de las categorías, la creación de redes de cooperación interconectadas a efectos de identificar los actores posibles —como un radar virtuoso— y a fin de identificar, contactar y viabilizar una relación efectiva basada en intereses comunes. En tal sentido, frente a los intangibles del futuro se requiere de mecanismos regulares tradicionales como acuerdos y convenios entre las partes, al igual que un sistema tecnológico institucional en común.

En relación con el análisis documental de la metodología COIL para el desarrollo de la competencia intercultural por medio de la vinculación académica internacional se hacen evidentes otros resultados. Desde el enfoque didáctico pedagógico, con dos experiencias de aprendizaje colaborativo internacional virtual entre dos universidades privadas de América Latina y el Caribe, pertenecientes a Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (ODUCAL), surgen aspectos estrechamente relacionados con las nuevas prácticas o pedagogías universitarias que hacen posible la puesta en marcha de los diferentes procesos y *ethos* institucionales para alcanzar una educación de calidad en términos de producto y competencia internacional. Evidentemente, si se pretende considerar a la internacionalización solo como producto de la misión y visión institucionales, no se puede desatender a las etapas y dinámicas, además de las prácticas inherentes y distintivas que hacen a tal producto y a las competencias adquiridas en él. Es así que aparecen, entre las categorías de análisis antes mencionadas, otras como las de competencias técnico-profesionales docentes, aprendizaje por competencia y la asignatura; todas ellas de carácter interdependiente y aquellas de tipo procesual.

Para el quehacer docente es esencial contar con las competencias técnico profesionales necesarias para la IES de manera holística e integral, en las que se reflejan no solo la experticia del conocimiento, sino que también se aprecia cierta sensibilidad hacia la otredad. Contar con profesionales empáticos con los procesos de enseñanza y aprendizaje contemporáneos conlleva considerar o diseñar los dispositivos metodológico-pedagógicos áulicos basados en competencias para brindar soluciones de consenso común ante las problemáticas que afectan a la comunidad global. Consecuentemente,

una asignatura deja de ser un Estado insular dentro del diseño curricular para pasar a ser el espacio donde ocupa en lugar central como escenario de mediación para la construcción de conocimiento; un conocimiento transversal al saber conocer, hacer y ser de un ciudadano interculturalmente competente.

Resultados

A continuación se visualizan las categorías, con sus respectivos descriptores, que emergieron conforme a lo detectado en las experiencias señaladas con anterioridad. Es importante indicar que el común denominador entre todas las categorías responde a las lógicas de comprensión del fenómeno de la internacionalización del currículum a nivel institucional, por un lado, y las prácticas docentes, por el otro, para el desarrollo de la competencia intercultural.

La Figura 1, siguiendo un esquema de escala concéntrica, muestra que a partir de la centralidad en el estudiante se desprenden otros elementos conceptuales con ítems de posible descripción para comprender mejor las implicancias de la internacionalización del currículum para el desarrollo de la competencia intercultural. Claramente, la ponderación de los siguientes aspectos se ha realizado a partir de la confluencia entre los cuatro pilares antes mencionados (*ethos*, procesos, producto y competencia) para la IES pero que, a su vez, están estrechamente relacionados con la práctica áulica universitaria como escenario principal y punto de partida para alcanzar procesos formativos contemporáneos de calidad, inclusión y equidad por medio de la vinculación y la colaboración internacional. Por ello se contempla la categoría de la internacionalización como política y proceso institucional, con

sus subcategorías del sistema universitario, el contexto institucional, creación de redes de cooperación interconectadas, el sistema tecnológico institucional y los planes de estudio. Seguidamente, se detalla información respecto a la otra categoría, denominada internacionalización como práctica institucional, que comprende subcategorías como las competencias técnicoprofesionales docentes, el aprendizaje por competencia y la asignatura.

a) La internacionalización como políticas y proceso institucional

Es aquí donde la internacionalización de la educación superior parece contar con un sistema, un contexto, redes de cooperación y diseños curriculares fuertemente apoyados por lineamientos políticos e institucionales que determinan su funcionalidad y finalidad, como se observa a continuación.

Sistema universitario

- Existen lineamientos institucionales activos y dinámicos que buscan responder a las

nuevas tendencias de la expansión colaborativa de la educación superior.

- Se atiende a la masificación de la educación superior de manera inclusiva en términos de costos razonables para su cobertura.
- Se atiende a la diversidad cultural y del conocimiento como factor identitario de cada comunidad especializada de conocimiento.
- Se busca la diferenciación cognitiva de formación y de producción desde la masificación y la diversidad de las sociedades.
- Se pretende regular las funciones institucionales dentro de las regularidades propias de cada contexto para garantizar una formación de calidad, excelencia y equidad sin desatender sus propias irregularidades.

Contexto institucional

- La misión y visión institucionales contemplan la internacionalización de la educación superior.
- Existe un plan estratégico donde la internacionalización de la educación es esencial.

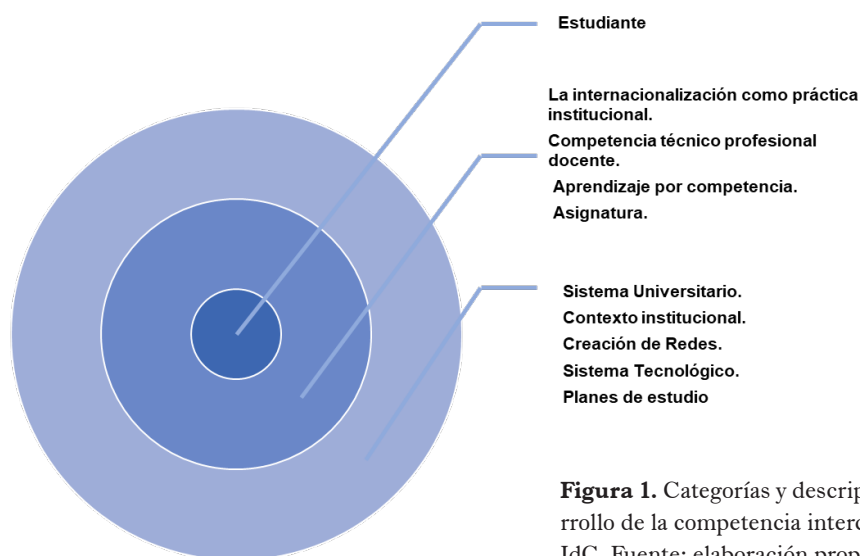


Figura 1. Categorías y descriptores para el desarrollo de la competencia intercultural mediante la IdC. Fuente: elaboración propia

- Existe un plan de desarrollo internacional institucional con objetivos, políticas lingüísticas e institucionales para la internacionalización de la educación superior.
- Existen departamentos u oficinas encargadas del área de vinculación internacional.
- Existe un diagnóstico preciso acerca del estado de arte de la internacionalización en la universidad.
- Existen lineamientos de acción y coordinación activos entre las secretarías y las facultades/escuelas para impulsar la internacionalización de la educación superior.
- Existen canales directos y de fácil acceso para socializar con la comunidad universitaria actividades y oportunidades de internacionalización de la educación superior.
- Existen áreas especializadas en la internacionalización de la educación superior, como departamentos de formación y acompañamiento pedagógico, departamentos de lenguas extranjeras especializados en la aplicación de la L2 para el desarrollo de competencias profesionales, departamentos de aplicación tecnológica para la internacionalización de la educación superior.
- Existen reuniones de trabajo, talleres, seminarios y cursos sobre internacionalización de la educación superior.
- Existe factibilidad presupuestaria asignada a la necesidad de internacionalizar la educación superior.
- Existen espacios de socialización para la puesta en común de los trabajos de vinculación internacional entre las unidades académicas de mayor involucramiento.
- Existen propuestas provenientes de los alumnos para nuevas vinculaciones internacionales, para trabajos o proyectos a desarrollar.
- Existen organismos, asociaciones y redes de creación a nivel de facultad/escuela para la cooperación internacional en diferentes áreas de formación.

Sistema tecnológico institucional

- Existe una plataforma a nivel institucional para la internacionalización de la educación superior.
- Existen espacios exclusivos de tareas en facultades/escuelas para los trabajos de vinculación internacional, tanto para los alumnos como para los docentes.
- Existe un departamento/oficina de tecnología destinado a mantener y soportar la red de vinculación internacional de las diferentes facultades/escuelas.
- Existe un departamento u oficina encargada de brindar apoyo tecnológico a los estudiantes y de brindar guía a los docentes sobre los recursos digitales disponibles más efectivos.

Planes de estudio

- La denominación del título obtenido contempla la intervención de lo internacional.
- La justificación de la carrera cuenta con argumentos concretos y pertinentes sobre la interrelación de lo local y lo internacional.
- La fundamentación del plan de estudio contempla la necesidad de atender a las demandas internacionales de formación e intervención.
- El perfil de egreso permite la comparación y comprensión de competencias a desarrollar durante el proceso formativo.

Ante esta situación del contexto institucional se verifica:

Creación de redes de cooperación interconectadas

- Existen acciones o intenciones, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores, para continuar con la cooperación internacional en futuros proyectos.

- El perfil de egreso permite el desarrollo de competencias en términos de los ámbitos internacionales de intervención, tanto a nivel técnico como cultural.
 - La estructura curricular es lo suficientemente flexible para incorporar aspectos internacionales.
 - La carrera cuenta con convenios de cooperación internacional con el fin de potenciar la necesidad de internacionalización en su proceso formativo.
- b) La internacionalización como práctica institucional
- Competencias técnico-profesionales docentes
- Existe un cuerpo docente tecnológicamente competente en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC).
 - Existe un cuerpo docente con las competencias interculturales necesarias para lograr el fortalecimiento de la vinculación académica mundial.
 - Existe un cuerpo docente que promueve el desarrollo del conocimiento compartido mediado por investigaciones entre docentes o alumnos.
 - Existe un cuerpo docente que entiende la atemporalidad del conocimiento en las necesidades académicoprofesionales cambiantes y flexibles.
- Aprendizaje por competencias
- Existe alguna mención sobre el desarrollo de competencias interculturales contextualizadas nacionales, regionales e internacionales.
 - Existen organismos que dan cuenta de la formulación de resultados de aprendizajes internacionales (certificación de idiomas, prácticas profesionalizantes, entre otras).
- Se explicitan las competencias interculturales y profesionales para un perfil internacional.
- Asignatura
- El programa de la asignatura se enmarca en el desarrollo de las competencias para un perfil internacional.
 - El programa está redactado en términos de resultados de aprendizajes desde una perspectiva internacional.
 - La asignatura incluye temáticas socioculturales globales e interculturales.
 - La asignatura hace mención del conocimiento compartido que dé solución a conflictos entre culturas, etc.
 - La asignatura incluye contenidos de fuentes locales e internacionales en lengua extranjera.
 - La asignatura incluye temas éticos en la globalización, como la justicia social, la equidad, los derechos humanos, los asuntos económicos y socioambientales.
 - La asignatura se muestra abierta a un proceso de formación mediado por una lengua extranjera.
 - La asignatura promueve materiales de estudio desde una variedad de fuentes internacionales.
 - La asignatura promueve la asistencia y creación de espacios para ponencias de conferencias internacionales.
 - La asignatura promueve la participación de docentes expertos internacionales.
- Las categorías enunciadas constituyen una primera aproximación comprensiva de la complejidad del proceso y práctica de la internacionalización del currículum institucional en pos del desarrollo de la competencia intercultural. Las experiencias implicadas en la movilidad estudiantil y del profesorado universita-

rio permiten, por medio de un análisis y una reflexión profunda, visualizar aún en forma incipiente que América Latina y la región del Caribe cuentan con condiciones poco favorables e iniciativas débiles e inestables.

Por ello, resulta importante contar con un modelo educativo centrado en el estudiante que contemple la colaboración global para las búsquedas de soluciones a las problemáticas actuales de índole socioculturales, medioambientales, políticas, económicas y educacionales en forma integral y colaborativa, con compromiso de una ciudadanía global. A fin de promover una sensibilización hacia una comunidad cada vez más global, se recomienda que las prácticas docentes integren aspectos interculturales en tanto células vitales del proceso de internacionalización del currículum.

Conclusiones

Dada la temática abordada sobre el proceso y la práctica de la internacionalización del currículum para el desarrollo de competencias interculturales y a partir de evidencias empíricas a nivel institucional, se observa que determinados descriptores necesitan ser atendidos, pese a ser identificados en las categorías antes mencionadas.

En relación con la primera categoría, el sistema universitario presenta descriptores, pero no todos parecen tener el mismo peso o reconocimiento, tal como sí sucede en el hemisferio norte. Entre los descriptores con menos impacto en la IES, a través de la IdC, se encuentran la diferenciación cognitiva y productiva en el proceso formativo por parte de los alumnos y de los docentes. Se podría decir que esto puede ser resultado de la poca o casi nula articulación entre los contextos funcionales regulares de la institución.

En cuanto al contexto institucional, pese a que existe un plan estratégico para la IES, se aprecia que la trazabilidad y transversalidad de este no parece tomarse en cuenta por algunas funciones sustantivas de la universidad o los sectores que confluyen en la docencia, investigación y extensión universitaria internacionalizada. Dicho esto, la IES como proceso, política y práctica pareciera ser un factor del sistema con intereses desiguales claramente evidenciados en la falta de diagnóstico objetivo general institucional, lineamientos de acción y coordinación activos entre las diferentes secretarías y facultades para impulsar la IES. Por último, existe una carencia de áreas especializadas en y para la IES, entre las que deberían contarse departamentos de formación y acompañamiento pedagógico, departamentos de lenguas extranjeras especializados en la aplicación de la L2 para el desarrollo de competencias profesionales globales y departamentos de aplicación tecnológica para la internacionalización de la educación superior. Ciertamente, la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI) cumple la función de puente mediador para contactar docentes o académicos interesados en vincularse con la institución, y posteriormente todo esto se refleja solo en la cuantificación de clases espejo, COIL, movilidad académica y estudiantil emisiva y receptiva.

Entre las funciones de la ORI sobresale la de crear redes cooperación interconectadas para la docencia, la investigación y hasta prestaciones de servicios a la comunidad. A pesar de existir gran interés por parte de la ORI para la IdC y de fomentar ciudadanos globales competentes, estos últimos parecen no presentar motivación suficiente para la realización de trabajos colaborativos en línea, adjudicando sus razones a la falta de articulación endogámica de cátedra. Es así que se observa la necesidad de contar con los COIL o clases

espejo bien diseñadas en todas sus etapas, que expliciten resultados de aprendizajes, criterios de evaluación, indicadores de evaluación y su aporte al trayecto formativo de los involucrados en cuanto a proceso. Es necesario que toda intervención áulica internacional sea seriamente considerada dentro del currículum formal y no formal (Beleen y Jones, 2015).

Como resultado de lo anterior, se puede decir entonces que los estudiantes son los últimos interesados en proponer un aprendizaje colaborativo en línea, ya que parecen experimentar instancias vacías de trabajo con ciertos despropósitos académicos por falta de articulación y creación de dispositivos didácticopedagógicos significativos. Entonces, se infiere que son los docentes los que proponen los COIL o clases espejo, aunque con cierto desinterés por impartir conocimientos y crear espacios de aprendizajes significativos y auténticos; pero ¿por qué? Ahora bien, los profesores parecieran recurrir a la IdC para cumplimentar con un lineamiento político y procesual institucional para la IES, pero como una práctica institucionalizada contemporánea para alcanzar estándares educativos de calidad, pertinencia, inclusión y justicia cognitiva.

Además, pese a que se trabaja con plataformas virtuales educativas como Moodle, tanto para las carreras presenciales como a distancia, la institución no cuenta con un departamento o sector destinado especialmente a potenciar las IdC. Esto termina afectando negativamente a las prácticas docentes para la IdC y al aprendizaje desde la IeC, ya que no existe apoyo o acompañamiento de un departamento tecnológico que fomente y motive a docentes y a estudiantes a trabajar colaborativamente en cátedras internacionalizadas.

Asimismo, los diseños curriculares contemplan las intervenciones a nivel internacional atendiendo a las tendencias actuales de

una educación global 2023. Sin embargo, la flexibilidad de los planes de estudio para incorporar aspectos internacionales está trunca a causa de decisiones, por parte del profesorado, de no trabajar colaborativamente por razones de tiempo, contenidos, metodologías, remuneraciones, o por mecanismos de evaluaciones complejas, entre otras.

En relación con la categoría de la internacionalización como práctica profesional, esta deriva consecuentemente de la anterior, en tanto se atiendan a los aspectos que realmente permiten y abren paso a la IES —como las competencias técnico-profesionales del profesorado, el aprendizaje por competencia y la esencia de la asignatura misma—. La categoría anterior parece surtir un efecto cascada sobre esta última de manera directa, haciendo que una dependa de la otra.

El cuerpo docente parece no adaptarse rápidamente a las nuevas tendencias educativas en tanto presentan resistencia a una educación híbrida o internacionalizada por un manejo reducido y limitado de las NTIC (Rama Vitale, 2022). De modo tal que se puede apreciar poca motivación por cultivar procesos formativos colaborativos que supongan diferenciación cognitiva y producción de conocimiento.

Las prácticas docentes, vistas desde un aspecto metodológicodidáctico para el desarrollo de competencias interculturales mediado por la IdC y la IeC, son de reciente aplicación para el diseño de dispositivos COIL o clases espejo. Como resultado, la creación de programas COIL y clases espejo aún están en un estado incipiente desde una perspectiva metodológica que no hace más que acrecentar la necesidad de contar con departamentos especializados para la IdC.

A nivel de asignatura, se puede decir —teniendo en cuenta todo lo anterior— que una materia debería contar con todos los requisi-

tos de una educación global en tanto aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Sin embargo, se observa que no todas las planificaciones están redactadas en términos de resultados de aprendizajes para una competencia global; no presentan variedad de bibliografía internacional para una perspectiva más integradora de enseñanza. Además, existe escasa selección de material bibliográfico en inglés como *lingua franca*, lo que hace nula la posibilidad de impartir conocimientos en inglés como medio de instrucción (EMI)³.

En otras palabras, si los indicadores mencionados en este apartado pudiesen ser atendidos detallada y comprometidamente por medio de los sectores y por los expertos vitales, estaríamos dando lugar a repensar los procesos y prácticas de la internacionalización del currículum para fomentar el desarrollo de competencias interculturales. De este modo, los ciudadanos competentes son aquellos que valoran y comprenden las diferencias culturales, desarrollan competencias lingüísticas necesarias en inglés para una comunicación internacional y, por último, adquieren gran conocimiento y entendimiento de la historia, geografía y los procesos de globalización y la habilidad de pensar crítica y creativamente en relación con los problemas globales complejos (Yamada, 2022).

Referencias bibliográficas

- Ameigeiras, A. R. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social. Estrategias de investigación cualitativa. En *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 107152). Gedisa.
- Añorga Morales, J.; Valcárcel Izquierdo, N. y de Toro González, A. J. (2006, julio-diciembre). La Educación Comparada. Método esencial de la educación avanzada. *Varona*, 43, 1416. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635563004.pdf>
- Archenti, N. (2007). Estudio de caso/s. En *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 237246). Gedisa.
- Beelen, J. y Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, y P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 5972). Springer.
- CRES-IESALC-UNESCO (2008). *Plan de acción CRES 2008*. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Plan%20de%20Accio%CC%81n%20Espan%CC%83o1%202008.pdf>
- De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior [introducción a monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(2), 7784. UOC. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit> ISSN 1698-580X
- Dulzaides Iglesias, M. E. y Molina Gómez, A. M. (2004, abril). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2) 14. <http://eprints.rclis.org/5013/1/analisis.pdf>
- Gacel Ávila, J. (2019). *Buenas prácticas de internacionalización universitaria en América Latina y el Caribe*. Universidad de Guadalajara.
- Knight, J. (1994). *Internacionalización de la educación superior* http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib62/1.html
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Marradi, A. (2007). Concepto de objeto y de unidad de análisis. Población y muestra.

³ El acrónimo EMI corresponde, en inglés, a English as a Medium of Instruction.

- En *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 8796). Gedisa.
- Naicker, A.; Singh, E. y van Genugten, T. (2022). Collaborative Online International Learning (COIL): Preparedness and experiences of South African students. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(5) 499510.
- Rama Vitale, C. (2022). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Eucasa.
- Reimers, M. F. (2009). Global competency educating the world. *Harvard International Review*, 30(4) 2427.
- Ruíz, G. R. y Acosta, F. (2019). la educación comparada en América Latina. Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos. *Researchgate.net*, 51 (5775). https://www.researchgate.net/publication/331977052_La_Educacion_Comparada_en_America_Latina_Tradiciones_historicas_circulacion_de_temas_perspectivas_y_usos_contemporaneos_de_la_comparacion_en_los_estudios_pedagogicos
- temporaneos_de_la_comparacion_en_los_estudios_pedagogicos
- Wit, H. (2011, julio-enero). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2) 7784. Universitat Oberta de Catalunya.
- Yamada, A. (2022). Globalization and Internationalization of Higher Education Reform in Japan: Pre and Post Covid19. *Globalization, Comparative Education and Policy Research*, 27 (93-112).
- https://www.researchgate.net/profile/Harrison-Daka/publication/359250341_Neoliberal_Reforms_in_Higher_Education_Trends_Manifestations_and_Implications/links/62386b4c5b303e5c5aaee596/Neoliberal-Reforms-in-Higher-Education-Trends-Manifestations-and-Implications.pdf#page=111
- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

Jorge Rodolfo Lemos Shlotter

Perfil académico y profesional: Doctorando en el Doctorado de Educación Superior Universitaria, UAI, UA, UNR, Argentina. Maestrando en Ciencias del Lenguaje. UNSA Máster in Teaching English as a Foreign Language - UNEATLÁNTICO, España, 2016. Profesor en Inglés de Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina, 2012. Docente de Inglés de la UCASAL.

jlemos@ucasal.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0008-7309-7209>

María Elena Teseira de Gill

Perfil académico y profesional: Doctoranda en el Doctorado de Educación Superior Universitaria UAI, UA, UNR. Maestranda en Valoración del Patrimonio Cultural y Natural por UCASAL (proceso de tesis). Licenciada en Turismo y guía de turismo por la Universidad Católica de Salta (UCASAL). Secretaria técnica de la Escuela Universitaria de Turismo. Docente universitaria. Consultora independiente. Es investigadora categoría B, UCASAL.

meteseira@ucasal.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0007-5536-7108>

Internacionalización y globalización en la educación superior: análisis en el Instituto Superior Tecnológico Policía Nacional (ISUPOL)

**Internationalization and globalization in higher education: analysis at the
Instituto Superior Tecnológico Policía Nacional (ISUPOL)**

Ricardo Alejandro Benítez Álvarez y Jefferson Manuel Cazorla Velasco¹

Educación/ Ensayo científico

Citar: Almúa, F y Simes, H. (2023). Programa de Innovación y Mejora Educativa: un dispositivo de intervención para la formación docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones. *Cuadernos Universitarios*, 16, pp. 87-100.

Recibido: mayo/ 2023

Aceptado: julio/ 2023

Resumen

Este artículo aborda el proceso de internacionalización y globalización en el Instituto Superior Tecnológico Policía Nacional (ISUPOL), en Ecuador. El objetivo principal es realizar un análisis bibliográfico de los aspectos relacionados con el desarrollo de la internacionalización en el Sistema de Educación Superior ecuatoriano, en conexión con la globalización. Se busca comparar las diferencias entre la internacionalización y la globalización dentro de dicho sistema, describir los motivos que impulsan estos procesos y analizar las políticas de internacionalización implementadas en la institución educativa.

La metodología utilizada en esta investigación es la revisión bibliográfica con un enfoque exploratorio. Se concluye que el proceso de internacionalización y globalización en la educación superior ha adquirido una importancia creciente en las políticas de todos los actores involucrados en el ámbito educativo. La internacionalización juega un papel estratégico en la mejora de la calidad de la educación y en la formación de profesionales capaces de operar eficientemente a nivel internacional. Además, las instituciones educativas con una visión de futuro deben desempeñar un papel fundamental en la creación de un sistema profesional que se adapte a la nueva realidad global.

Palabras clave: proceso - internacionalización - globalización - instituto superior universitario

Abstract

This article addresses the process of internationalization and globalization at the Instituto Superior Tecnológico Policía Nacional (ISUPOL),

¹ Universidad Internacional del Ecuador.

in Ecuador. The main objective is to carry out a bibliographical analysis of aspects related to the development of internationalization in the Ecuadorian Higher Education System, in connection with globalization. The aim is to compare the differences between internationalization and globalization within the system, to describe the reasons that drive these processes, and to analyze the internationalization policies implemented in the educational institution. The methodology used in this research is the bibliographic review with an exploratory approach. It is concluded that the process of internationalization

and globalization in higher education has acquired increasing importance in the policies of all actors involved in the educational field. Internationalization plays a strategic role in improving the quality of education and in the training of professionals capable of operating efficiently at an international level. In addition, forwardthinking educational institutions must play a key role in creating a professional system that adapts to the new global reality.

Keywords: process - internationalization - globalization - higher university institute

Introducción

Las universidades se centran cada vez más en sus estrategias e implicaciones de internacionalización, no solo en las finanzas. Sin embargo, no son las únicas interesadas en este aspecto de la política educativa, pues la internacionalización de la educación tiene implicaciones económicas y financieras para todos los involucrados en el proceso (estudiantes, docentes, universidades, organismos públicos y la sociedad en su conjunto).

En el nuevo contexto de una economía internacionalizada y una sociedad globalizada, la educación superior se está reestructurando para aceptar la lógica internacional en evolución que la configura como un interés internacional (Rama Vitale, 2013).

La investigación se ha vuelto internacional, los currículos están internacionalizando su contenido y comenzando a incluir idiomas extranjeros, las disciplinas aumentan el uso de bibliografías internacionales, se están desarrollando disciplinas comparativas e internacionales, la movilidad académica se convierte en un indicador clave del aprendizaje, los estándares de oferta se vuelven globales, y la importancia de los programas se globaliza, a favor de

la migración y la movilidad profesional. Es una gran transición de un sistema educativo local a un sistema educativo internacional. No es solo el nacimiento de una nueva tipología de instituciones internacionales, de clase mundial, o una ventana global de clientes y negocios. Es más bien un nuevo escenario donde la calidad, la cobertura, la regulación y toda la dinámica de la educación está ligada al componente internacional que forma la base de toda universidad (Rama Vitale, 2013).

Por tanto, el presente artículo se centra en el proceso de internacionalización y globalización del Instituto Superior Tecnológico Policía Nacional (ISUPOL), en Ecuador, teniendo como objetivo el análisis bibliográfico de aspectos relacionados con el desarrollo de la internacionalización del Sistema de Educación Superior ecuatoriano, vinculada esta con la globalización, y partiendo de la base de la visión de dicha institución:

... constituirse en un Instituto Técnico Científico de la Policía Nacional, líder en la gestión del conocimiento en Seguridad Integral, fortalecida por alianzas estratégicas y procesos internos con certificación internacional, basado en principios, valores

éticos y morales de formación profesional y excelencia académica, que garanticen las prácticas del Buen Vivir, con reconocimiento nacional e internacional (Instituto Tecnológico Superior Policía Nacional [IN-SUPOL], 2015, p. 3)

El Instituto Superior Tecnológico Policía Nacional capacita y se especializa en la formación técnica y tecnológica de funcionarios policiales y de organizaciones de la sociedad civil atendiendo a las necesidades del orden público y la seguridad de sus ciudadanos, promoviendo la excelencia académica y de liderazgo, la seguridad y el desarrollo integral del Ecuador. El instituto se encuentra ubicado en la provincia de Pichincha, Cantón Quito.

En Ecuador, la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) entró en vigor en el año 2009, lo que significa un cambio hacia un nuevo concepto de educación en este nivel. Las instituciones de educación técnica se han visto en la necesidad de mejorar en diversas áreas para cumplir con los procesos de aseguramiento de la calidad, como la acreditación (INSUPOL, 2016).

El instituto está interesado en seguir participando en cambios positivos en la educación tecnológica; ha desarrollado proyectos ambiciosos, como la creación de nuevas industrias tecnológicas, en línea con las realidades económicas de la nueva sociedad del país. Así como proyectos conjuntos, como imagen local y regional y posicionamiento de marca institucional. La tendencia es la educación en ingeniería y tecnología (INSUPOL, 2016).

El Instituto Tecnológico de la Policía (ITSPN), basado en los principios educativos actuales, se esfuerza por configurar los procesos educativos interculturales como un horizonte académico en la preparación para las carreras profesionales.

Para promover la diversidad en el proceso educativo, el ITSPN se inspira en definiciones amplias de cultura y busca la igualdad en la transformación social y el ejercicio de los derechos de seguridad ciudadana.

Conocer acerca de la internacionalización posibilita apreciar el proceso de integración de la dimensión internacional/intercultural en la educación superior, en la investigación y, además, en los servicios ofrecidos por las instituciones. Por su parte, comprender la globalización es entender el proceso de integración social y económica que afecta el conocimiento, las personas, los valores y las ideas a través de las fronteras.

Dentro del sistema educativo cada vez más globalizado, la internacionalización de la educación superior es una de las tendencias contemporáneas más importantes a nivel mundial (Azevedo, como se cita en Rama Vitale, 2013; Meyer, como se cita en Rama Vitale, 2013). Vivimos la dinámica de la globalización en todos los ámbitos económicos y sociales.

En educación, este proceso se caracteriza por una baja intensidad y un predominio de las tensiones y dinámicas internas sobre las internacionales. En el campo de la educación tiene sus propias características y su particular ímpetu. Este impulso a nivel internacional es la armonización de normas y la difusión de información, y está desarrollado de manera compleja por medio de la estandarización, la interdependencia entre procedimientos, procesos e incluso por la imposición de normas y políticas. La internacionalización se refiere a diferentes dimensiones y modalidades (Rama Vitale, 2013). Desde el Sur emerge la preocupación respecto al nivel de reflexión y análisis al momento de incorporar a las universidades en el proceso de internacionalización; es decir, si lo abordan como una verdadera estrategia de fortalecimiento institucional, entendiendo a la

educación como derecho y responsabilidad de los Estados, con base en los beneficios de la internacionalización al servicio de la comunidad universitaria, o bien adoptan un producto importado con ánimo de responder a una tendencia que aspira a la uniformidad de estándares internacionalmente aceptados. Sobre todo, teniendo en cuenta que una política activa y reflexiva de internacionalización demanda recursos humanos, financieros, técnicos y administrativos. (García et al., como se cita en Oregioni et al., 2022, p. 15)

Método

Por un lado, se opta por las revisiones sistemáticas, estudios secundarios que tienen como objetivo sintetizar la mejor evidencia disponible utilizando un enfoque riguroso e inequívoco y un alto grado de sistematización para identificar, seleccionar, analizar y evaluar críticamente la investigación empírica sobre un tema en particular, bien definido y conceptualizado *a priori* para proporcionar información sobre él (SánchezMeca y Botella, 2010). Las revisiones

sistemáticas son fundamentales en el mundo científico y especialmente en América Latina, pues ayudan a demostrar el conocimiento y esbozar el estado del arte sobre un tema.

Por otro, se realiza una investigación de tipo exploratoria, pues sirve para ampliar conocimientos sobre un tema poco conocido o investigado. Por lo general, parte de un proyecto de investigación adicional (Hernández Sampieri et al., 2014).

Instrumento

De acuerdo con los objetivos descritos, se procede a realizar una búsqueda bibliográfica en bases de datos informatizadas como SciELO, Dialnet, Academia, Sistema de Información Científica Redalyc, CLACSO, CAICYTCONICET.

Estas bases de datos recopilan información de publicaciones más importantes en el mundo de la ciencia y de manera conforme con las normas APA. Además, se utiliza información recopilada del Instituto Superior Universitario Policía Nacional, de Ecuador.

Tabla 1: Base de datos con su respectiva bibliografía

Base de datos	Título/cita
SciELO	Cedeño Espinoza, E., Juanes Giraud, B. Y., y Haro Calero, R. D. (2021). La internacionalización de la educación superior. Experiencias de la Fundación Metropolitana. <i>Revista Universidad y Sociedad</i> , 13(5) 400406.
SciELO	Llano Zhinin, G. V.; Carlozama Puruncajas, J. F.; Tipán Cañaverl, D. F. y Tipán Cañaverl, G. B. (2021). La internacionalización en los procesos universitarios: un análisis estructural para universidades de Latinoamérica. Mendive. <i>Revista de Educación</i> , 19(1) 615. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000100006&lng=es&tlng=es .
SciELO	Vázquez, J. M., García, S. A. J., y Canan, S. R. (2021). La política de internacionalización de la educación superior. Efectos, brechas y asimetrías persistentes. <i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> (30) 10471068.

Dialnet	Arancivia, E. E. A. y Romero, M. T. M. (2022). Globalización, internacionalización y regionalización de la educación superior. <i>Enfoques Jurídicos</i> (06) 119134.
Dialnet	Payrol, J. A.; Vargas, I. R. y Quijano, M. M. (2019). Hacia el fortalecimiento de relaciones interinstitucionales para la cooperación y el desarrollo de la gestión universitaria. <i>Boletín Redipe</i> , 8(3) 96105.
Dialnet	Escalante Semerena, R. (2016). El reto de la internacionalización de la educación superior en ALC. <i>Entornos</i> , 29(2) 419421
Dialnet	GarcíaGarcía, C. (2018). Globalización, internacionalización y educación comparada. <i>Educien-cia</i> , 3(1) 5456
Dialnet	Haug, G. (2016). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. <i>La Cuestión Universitaria</i> , 0(6) 2029.
Dialnet	Moncada Cerón, J. S. (2010). La internacionalización de la educación superior como elemento intrínseco en los procesos de generación del conocimiento científico, y del desarrollo tecnológico que apuntan a la innovación. <i>Revista Papeles</i> , 3(5) 5266.
Redalyc	Gómez López, P. (2020). ¿Qué sucederá con la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil después del COVID-19? <i>Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria</i> , 14(2).
Redalyc	De Wit, Hans (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. <i>Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)</i> , 8 (2) 7784.
Redalyc	Rama Vitale, C. (2012). La utopía de pensar la universidad latinoamericana del Siglo XXI. <i>Innovación Educativa</i> , 12(60) 105123.
Redalyc	Vincent-Lancrin, S. (2011). La educación superior transfronteriza: perspectivas y tendencias. <i>Innovación Educativa</i> , 11(56) 2136.
CLACSO	Oregoni, M. S. (2022) <i>Derribando estructuras, construyendo puentes, tejiendo futuro: aportes para pensar la internacionalización universitaria desde una perspectiva situada en el sur</i> . Ediciones Z.

Procedimiento

En cuando a la revisión bibliográfica, en la búsqueda se han utilizado los términos internacionalización, globalización, y educación superior.

De acuerdo con ello se analizó la información obtenida, organizándola según título de la publicación, el año, el tipo de trabajo y los campos de aplicación.

Criterio de inclusión:

- Periodo 2010-2022.
- Estudios que pertenezcan a Latinoamérica.

- Investigaciones realizadas sobre La educación superior y el proceso de internacionalización y globalización.

Criterios de exclusión:

- Investigaciones anteriores al año 2010.
- Estudios que no pertenezcan a Latinoamérica.
- Investigaciones que no traten exclusivamente sobre el proceso de internacionalización y globalización en la educación superior.

Resultados

Los resultados se basan en los aportes obtenidos de acuerdo con la metodología utilizada, dando así respuesta a los objetivos propuestos.

Desde su creación, la universidad ha exigido el mantenimiento de relaciones armoniosas con las instituciones externas, incluido el ámbito de las relaciones interinstitucionales, considerado este uno de los requisitos previos para optimizar su funcionamiento (Payrol et al., 2019). Durante muchos años, el foco de la internacionalización en las universidades ha sido la movilidad de estudiantes y profesores. Esto ahora se modifica por una visión más holística que exige mayor calidad y relevancia, y mayor competitividad internacional (Haug, 2016), partiendo del carácter intrínsecamente internacional de la universidad como institución de difusión del conocimiento universal. En este sentido, la internacionalización ha pasado por diferentes modelos a lo largo de los años y, desde el año 2000 en adelante, se ha convertido en requisito fundamental para el desarrollo toda universidad.

En las últimas décadas, la internacionalización se ha vuelto una preocupación común para las universidades y para varios gobiernos. Para ambos actores, la globalización es una de las razones más fuertes para promover la internacionalización de la educación superior. Globalización e internacionalización no son lo mismo, pero están íntimamente relacionadas.

La globalización es un proceso complejo de integración política, económica, social y cultural a escala mundial, acelerado por el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La internacionalización, por otro lado, puede verse como la respuesta de los gobiernos y universidades de diferentes países a la globalización con, entre otras cosas, diversos programas de formación de recursos humanos altamente calificados, actividades de movilidad

y colaboración académicocientífica (GarcíaGarcía, 2018). La globalización es el resultado de la integración de las economías locales a una economía mundial de libre circulación de capitales y de desregulación de los mercados, la cual repercute en los ámbitos educativos, científicotecnológicos, políticos y culturales; globalización e internacionalización se usan para explicar las interrelaciones globales (Luzón y Torres, como se cita en Vázquez et al., 2021).

Cabe destacar que la internacionalización no puede entenderse sin analizar el tema de la calidad de la educación superior; si un sistema educativo es de alta calidad, el mundo debe comprenderlo y participar de su garantía, perdurabilidad y mejoramiento. Por tanto, la internacionalización es un medio que permite a las instituciones de educación superior (IES) tejer redes de conocimiento e investigación. Con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las redes sociales y otras herramientas estratégicas, las ayuda a promover la construcción del conocimiento científico a nivel local, a escala regional y global. Y el nuevo proceso de difusión, el nuevo compromiso social (Comas, como se cita en Cedeño et al., 2021, p. 401).

Como lo menciona Rama Vitale (2012), pensar el futuro de una universidad requiere mirar hacia el pasado y el presente; pero más que centrarse en recorrer el camino de una utopía deseada y mostrar un futuro que no existe, requiere centrarse en esta tendencia de futuro. Se necesitan condiciones objetivas y subjetivas para que la internacionalización sea implementada como estrategia y práctica universitaria, capaz de incidir favorablemente en el desarrollo de los procesos universitarios, hacer evolucionar los modelos de gestión y alcanzar resultados en los indicadores verificables a nivel nacional e internacional de acuerdo con los estándares de calidad (Llano et al., 2021, p. 9).

La internacionalización, presente en la historia de las universidades, ha sido uno de los procesos que continuamente se diversifican a la par de un mundo cambiante. El futuro de esta práctica requiere una mayor flexibilidad en su implementación y estrategias que, ante este panorama, no deben remitirse solo a la movilidad estudiantil. En favor de acciones de igualdad y equidad, pueden direccionarse hacia nuevos escenarios en donde todos puedan participar de encuentros significativos con otras culturas (Gómez López, 2020).

Diferencias entre internacionalización y globalización en la educación

La globalización ha evolucionado a lo largo de los años de un problema pasivo a uno activo, de un valor agregado a uno ubicuo, y también ha evolucionado significativamente en términos

de enfoque, alcance y contenido. El aumento de la competencia en la educación superior y la comercialización y la entrega transfronteriza de la educación superior están desafiando los valores tradicionales de cooperación, incluidos los intercambios y las asociaciones. Al mismo tiempo, ha cobrado importancia la internacionalización de los currículos y los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatizando la fluidez. Sin embargo, es fácil especular que todo ha cambiado en la última década en relación con la internacionalización de la educación superior, y que este cambio ha sido en gran parte un paso de un modelo más colaborativo a uno más competitivo (De Wit, 2011).

Un debate sobre la internacionalización y la globalización de la educación implica una consideración más profunda de la naturaleza de las propias universidades y las formas en que se transmiten el conocimiento y la cultura. Por lo tanto, es importante aclarar las diferencias entre ambos conceptos (De Wit, 2011).

Tabla 2: Principales diferencias entre internacionalización y globalización

Variable	Internacionalización	Globalización
Superación de fronteras en intercambios académicos y colaboración internacional.	Trascendencia de fronteras: intercambio de estudiantes, profesores y cooperación en investigación.	Contrariedad al sistema estatal.
Cultura	Influencia en diplomacia y cultura.	Impulso del consumismo y el capitalismo global.
Desafío a las jerarquías y hegemonías tradicionales en el contexto de la globalización.	Reproducción y legitimación de jerarquías y hegemonías.	Cuestionamiento de jerarquías y hegemonías tradicionales.
Impulso de la cooperación internacional y de la competitividad en la era de la globalización.	Motor altruista: expansión del conocimiento, la investigación y la crítica constructiva por medio de la cooperación.	Motor principal: beneficio y creencia en un mercado global único, principalmente a través de la competitividad.
Transformación de las universidades hacia la nueva realidad global.	Tradicición en las universidades.	Innovación asociada a la Revolución Industrial.

Nota. Elaboración con base en Scott (1999) y Yang (2002).

Martín Cabello (como se cita en Arauz Arancivia y Montalvo Romero, 2022, p. 122) expone que la globalización no es equiparable a la internacionalización. Esta última supone una relación más profunda entre naciones, mientras que la globalización trasciende la nación y se sustenta en actores de diverso tipo: organizaciones no gubernamentales, corporaciones transnacionales, asociaciones regionales o individuos concretos. Esto no significa que la globalización excluya al Estado, sujeto prioritario de la internacionalización, pero sí que es un proceso que va más allá de él.

Motivos que impulsan la internacionalización y la globalización

Hoy en día tanto la internacionalización como la globalización están ganando importancia por una variedad de razones, entre ellas las siguientes:

- La creciente demanda internacional de graduados mejor calificados y un flujo global de bienes y servicios.
- El grado de especialización e inversión en investigación aplicada, que requerirá cada vez más de la cooperación internacional. La internacionalización y la globalización de la educación puede ser, por tanto, una valiosa herramienta para el desarrollo profesional del personal docente e investigador universitario.
- La atracción de estudiantes internacionales es una importante fuente de ingresos.
- El recorte gradual en el gasto público en universidades fue parcialmente compensado por diferencias en las tasas de matrícula. Por otro lado, al otorgar a las universidades el poder discrecional para fijar estas tasas de matrícula, también será una herramienta

para que el gobierno promueva la atracción de estudiantes internacionales.

- Las nuevas tecnologías hacen posible la difusión del conocimiento a través de las fronteras.
- Los países desarrollados ven la internacionalización y la globalización como oportunidades para expandir su influencia. La educación superior es otro servicio exportado.

Asimismo, las razones pueden clasificarse de la siguiente manera:

- De mercado: expansión de la educación superior privada en todo el mundo. La existencia de *rankings* de calidad global y el desarrollo de marcas educativas globales, la creciente demanda de educación terciaria de calidad, las necesidades comunes de los estudiantes, los productos estandarizados transferibles de un país a otro, un canal de red global virtual que presenta a estudiantes globales que compran de manera local, y el bajo nivel de calidad a nivel local.
- De costos: disminución de los costos de comunicación, conectividad y movilidad; una política de apertura que iguale las condiciones de producción y comercialización de los productores locales y globales, reducción de los costes globales de gestión y producción de bienes y servicios educativos, reducción de costes globales por medio de la internacionalización, el impacto de las curvas de experiencia empinadas en los costos y las diferencias en los salarios de los docentes en todo el mundo.
- De gobierno: política abierta a favor de ofertas externas para cubrir la demanda insatisfecha de educación; políticas públicas a favor de la movilidad (por ejemplo, el proyecto ALFA); normas técnicas compatibles mediante el establecimiento de métodos de certificación, estándares de calidad y requi-

sitos comunes de licitación; reducción relativa del gasto público en educación superior y estancamiento del producto bruto. Reconocimiento de las normas de propiedad intelectual y cumplimiento de los tratados internacionales de propiedad intelectual.

Por último, la creciente importancia de la internacionalización y de la globalización también se vincula con los siguientes factores:

- Competitivos: expansión de nuevos proveedores globales y nacionales y aumento de la competencia en el mercado de la educación; restricción del mercado interno a organizaciones con niveles de oferta rentables debido a la alta diferenciación de especialidades; invasión de megauniversidades con nuevas modalidades educativas más eficientes en costo, calidad y alcance, y control del consumidor de la lógica de la demanda del producto.

- Tecnológicos: revolución y expansión de las TIC a escala global para promover la educación transfronteriza; discrepancias en el desempeño educativo y su posible desdoblamiento (de ahí la diferenciación del posicionamiento global de sus diversos componentes). El cambio tecnológico y la convergencia digital facilitan el intercambio de materiales didácticos.
- Académicos: expansión de nuevas disciplinas académicas, formación de redes globales de investigación, requisitos para diferenciación altamente especializada y creación de nichos de mercado en el campo global; aumento del alcance y de la financiación de la investigación y de la especialización científica institucional.

Políticas de internacionalización que atraviesa la institución

Información
Institución: Instituto Tecnológico Superior Policía Nacional Norte.
Carácter: pública.
Regulada por: Consejo de Educación Superior (CES), Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Educación Superior (CEAACES), Ministerio del Interior del Ecuador, Comandancia General de Policía del Ecuador, Dirección Nacional de Educación de la Policía Nacional.
Financiamiento: recibe fondos de instituciones estatales.
Desafíos: adaptarse a nuevas realidades políticas y socioeconómicas.
Sostenibilidad económica: necesidad de contar con una visión propia.
Mejoras necesarias: sectores administrativo, académico, comunitario y financiero.
Limitaciones: recursos económicos limitados y burocratización de la gestión.
Acceso a la educación terciaria: aumento en 6,6 puntos porcentuales durante el período 2006-2012.
Educación superior gratuita: brinda acceso a personas y grupos históricamente marginados.
Último proceso de matrícula: registró 276 770 estudiantes de secundaria a nivel nacional en septiembre de 2015.

En América Latina, el Sector de Educación del Mercosur (SEM) ha sido responsable de coordinar la política educativa desde 1991, vinculando a los países miembros y socios del Mercosur. Es misión del SEM crear un espacio educativo común por medio de la coordinación de políticas que articulen la educación y un proceso de integración para promover la movilidad y el intercambio académico, la identidad local y la formación ciudadana (Perrotta, 2014). Su objetivo es lograr una educación de calidad para todos los que integran los bloques de integración regional, respetando la justicia social y la diversidad de la población local, y asegurando un acceso especial a los sectores más vulnerables en el proceso de desarrollo (Mercosur, 2019).

Según los planes del SEM, la iniciativa de integración regional universitaria del Mercosur ha cambiado respecto a la calidad docente y a la comparación académica internacional: la movilidad está relacionada con la creación de programas conjuntos en el marco de intercambios de estudiantesdocentes, dentro de espacios regionales comunes para fortalecer las relaciones interuniversitarias; la cooperación interinstitucional está relacionada con la recuperación de experiencias desarrolladas para facilitar la adopción de nuevos comportamientos en programas de investigación conjuntos (Perrotta, 2014).

El SEM propuso para la educación superior un mecanismo experimental de acreditación, llamado Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado en el Mercosur (MEXA). Tiene como objetivo mejorar la calidad de las carreras sobre la base de estándares y parámetros de calidad previamente acordados, mediante la introducción de un sistema común de acreditación y el consiguiente reconocimiento mutuo de títulos en los Estados miembros (Lamagni et al., 2011).

No obstante, los organismos nacionales de acreditación han comenzado a convertir los mecanismos experimentales en permanentes. De esta manera, al adherirse a la normativa nacional y completar una serie de protocolos ya firmados, se han establecido mecanismos para facilitar el inicio del proceso de acreditación de carreras y el reconocimiento de títulos de licenciatura en la región (Mercosur, 2015).

Así, surge el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (ARCSUR), que se regula como una acción encaminada a organizar y clarificar el proceso de acreditación, dándole así a este proceso un carácter sistemático, más estable o permanente (Perrotta, 2014).

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en el presente artículo en cuanto al proceso de internacionalización y globalización del Instituto Superior Tecnológico Policía Nacional (ISUPOL); esto es, comparar la existencia de diferencias entre internacionalización y globalización dentro del Sistema de educación superior, describir los motivos que impulsan dicha internacionalización y globalización, y analizar las políticas de internacionalización que atraviesa la institución, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

Primeramente, la internacionalización de la educación superior, que surgió con extraordinaria fuerza en el proceso de globalización, está recuperando su carácter original y reintegrándose a las funciones esenciales de las instituciones educativas. Como lo señala Moncada Cerón (2010), el ámbito internacional e intercultural plantea desafíos sin precedentes a la estructura y gestión de la educación, especialmente en los aspectos de investigación,

docencia, autonomía y servicio a la comunidad. También es una fuerza motriz que inevitablemente influye en el nivel de calidad de la educación. La internacionalización se presenta en el marco de una nueva universidad que aboga por un desarrollo humano sostenible, sustentado en la solidaridad, la cultura de paz, y la excelencia. De este modo, la internacionalización significa proporcionar a los estudiantes, profesores y personal administrativo nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan funcionar de manera efectiva en un entorno internacional y multicultural. Para ello, propone, entre otras cosas, la integración de dimensiones internacionales en la docencia, la investigación, la consultoría, la movilidad académica y estudiantil, la cooperación en investigación, la asistencia técnica y la asistencia al desarrollo. Por su parte, la globalización, se encarga de describir los procesos de integración social y económica que influyen en el conocimiento, las personas, los valores y las ideas a través de las fronteras, resaltar el papel que han jugado los mercados en este proceso, posibilitar el libre intercambio de bienes y servicios, presenta restricciones mínimas como lo afirma, Escalante Semerena (2016).

Respecto a los motivos que impulsan la internacionalización y globalización, dentro de la Institución de Educación Superior, se ha evidenciado que tiene que ver con diferentes factores que inciden sobre la misma, y al mismo tiempo la benefician, como ser académicos, tecnológicos, competitivos, de gobierno, costos y por supuesto, de mercado. El escenario actual en el que operan las universidades plantea desafíos particulares para las instituciones. Así, la consolidación de los bloques del mundo es producto del proceso de globalización, en el cual la población mundial ha sido influenciada por sistemas económicos, culturales y políticos, centrados en el núcleo de los países más

ricos en cuanto a producción y mercado. En tal sentido afirma Moncada Cerón (2011), tal integración, que ha resultado en desigualdades económicas cada vez más profundas, ha afectado la naturaleza de las relaciones sociales y políticas, así como el movimiento geográfico de las personas en la estructura de las instituciones, especialmente las universidades.

En tal sentido, Rama Vitale (2013) menciona que la región ha estado involucrada en una amplia gama de procesos de internacionalización en el marco de un sistema educativo globalizado. Esto es parte de la transformación del sistema de educación superior de la región, que incluye riesgos y oportunidades y genera tanto resistencia como impulso.

La cooperación internacional entre universidades es parte integral del proceso de generación de conocimiento científico y de desarrollo tecnológico orientado a la innovación. Asimismo, se comprende la importancia de diseñar idealmente la internacionalización como factor clave para construir grupos de investigación calificados y facilitar el trabajo en temas de interés multilateral. Sin embargo, la integración de América Latina en esta dinámica sigue siendo precaria debido al retraso en el desarrollo tecnológico en muchas áreas y la falta de infraestructura educativa y de capital humano.

La internacionalización tiene una importancia estratégica para mejorar la calidad de la educación y formar profesionales capaces de funcionar eficazmente en el ámbito internacional. Al mismo tiempo, las universidades con visión de futuro deben jugar un papel importante en la formación de cuadros profesionales capaces de adaptarse a la nueva realidad global.

Sin embargo, esta misión no solo se enfoca en formar universitarios cuyo perfil sea requerido por el mercado internacional, sino también en formar ciudadanos con una educación humana y vocación social, capaces de

comprender, respetar y apreciar las diferencias culturales de los diferentes países. Esto es, ciudadanos capaces de actuar en un mundo que exige desarrollo, paz y justicia, como lo afirma VincentLancrin (2011).

Por último, en cuanto a políticas de internacionalización dentro de la educación superior, la internacionalización se ha visto acelerada por la globalización del siglo XXI, pues se considera necesario establecer relaciones de interdependencia para el desarrollo nacional en la comunidad internacional. Estas relaciones internacionales se logran por medio de las herramientas de cooperación y de alianzas estratégicas con países de interés común. Por ello la importancia de los bloques regionales emergentes, como el Mercosur, que integran la política exterior con el fin de fortalecer la vida social, económica y, por supuesto, la educación de sus países miembros. Por lo tanto, para que la internacionalización de la educación superior funcione adecuadamente, es necesario poner en marcha una política de acreditación internacional que incluya los objetivos científicos de las instituciones ante esta globalización, como MEXA y la política permanente de acreditación ARCU-SUR. Como lo refiere Servidio (2021), en un mundo globalizado la cooperación internacional es fundamental para el desarrollo de países que no pueden valerse por sí mismos. Por lo tanto, se debe priorizar y fortalecer la interdependencia que existe entre los países latinoamericanos. Es recomendable mantener alianzas multilaterales con países de similar estatus económico y social, ya que en este caso no se verán afectados por quienes recibirán más beneficios o son altamente competitivos para mejorar; asimismo, es importante desarrollarse como un bloque de América del Sur. El apoyo entre países vecinos es la mejor vía para el desarrollo internacional y, por supuesto, el desarrollo nacional desde

el punto de vista educativo es especialmente importante, ya que Ecuador está mejorando su sistema educativo y puede competir con otras organizaciones latinoamericanas.

La cooperación entre universidades debe entenderse como una parte esencial de su compromiso con la sociedad en general. La misión de las universidades no es solo educar a la sociedad, sino también dotar a la sociedad de los conocimientos necesarios para resolver los problemas de la vida cotidiana.

Referencias bibliográficas

- Andrés, M. V. (2020). Neoliberalismo y democracia en América Latina. *Revista Sociedad* (40) 1534.
- Arauz Arancivia, E. E. y Montalvo Romero, M. T. (2022). Globalización, internacionalización y regionalización de la educación superior. *Enfoques Jurídicos* (06) 119134.
- Ayala Bolaños, M. G. y Valencia Cruzaty, L. E. (2019). La internacionalización, una perspectiva para mejorar la calidad de la educación superior en Ecuador. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VI(2) 6169.
- Cedeño Espinoza, E.; Juanes Giraud, B. Y. y Haro Calero, R. D. (2021). La internacionalización de la educación superior. Experiencias de la Fundación Metropolitana. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5) 400406.
- De Wit, Hans (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (2) 7784.
- Escalante Semerena, R. (2016). El reto de la internacionalización de la educación superior en ALC. *Entornos*, 29(2) 419421
- Fernández Lamarra, N. (2020). Webinar Universidad, innovación y futuro en América Latina y el Caribe [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=pEH5JgiS-v0&t=18s>

- García-García, C. (2018). Globalización, Internacionalización y educación comparada. *Educiencia*, 3(1) 54-56.
- Gómez López, P. (2020). ¿Qué sucederá con la internacionalización de la educación superior y la movilidad estudiantil después del COVID-19? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2).
- Haug, G. (2016). La internacionalización de la educación superior: Más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*, 0(6) 20-29.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, R. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Instituto Tecnológico Superior Policía Nacional (2016). Innovación y saber. *Revista Institucional ITSPN* N.º 5. https://issuu.com/itspn/docs/revista_itspn_5_baja_resolucion
- (2015). *Rendición de Cuentas 2015*. https://issuu.com/itspn/docs/itspn_rendici_n_de_cuentas_2015
- Llano Zhinin, G. V.; Carlozama Puruncajas, J. F.; Tipán Cañaverl, D. F. y Tipán Cañaverl, G. B. (2021). La internacionalización en los procesos universitarios: un análisis estructural para universidades de Latinoamérica. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1) 615. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000100006&lng=es&tlng=es.
- Lozada García, J. A.; Carmona Hernández, O.; Ramírez Benítez, M. del C.; Torres Pelayo, V. y Fernández, M. (2018). Internacionalización e interculturalidad como estrategias de innovación educativa en la educación superior. *Journal CIM*, 6(1) 2370-2377.
- Mercosur (2020). *Sistemas de acreditación de carreras Universitarias para el reconocimiento Regional de la calidad académica de sus respectivas titulaciones en el Mercosur y Estados Asociados*. http://arcusur.org/arcusur_v2/application/files/8316/0107/6665/Manual_de_Procedimientos_del_Sistema_ARCUSUR.pdf
- (2019). *Sector Educativo del Mercosur*. <https://www.mercosur.int/temas/educacion/>
- Moncada Cerón (2011). La internacionalización de la educación superior, factor clave para fortalecer la calidad educativa y mejorar las condiciones de vida de la sociedad. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4(2) 5571.
- (2010). La internacionalización de la educación superior como elemento intrínseco en los procesos de generación del conocimiento científico, y del desarrollo tecnológico que apuntan a la innovación. *Revista Papeles*, 3(5) 5266.
- Oregoni, M. S. (2022). *Derribando estructuras, construyendo puentes, tejiendo futuro: aportes para pensar la internacionalización universitaria desde una perspectiva situada en el sur*. Ediciones Z.
- Paillacho, C. (2017). *La globalización y la educación*. Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría Ecuador. <https://www.cfifeyallegria.org/singlepost/2017/12/19/LAGLOBALIZACIONC3%93N-YLAEDUCACIONC3%93N>
- Payrol, J. A.; Vargas, I. R. y Quijano, M. M. (2019). Hacia el fortalecimiento de relaciones interinstitucionales para la cooperación y el desarrollo de la gestión universitaria. *Boletín Redipe*, 8(3) 96-105.
- Perrotta, D. (2014). La educación superior en el MERCOSUR: la acomodación entre las políticas domésticas y la política regional. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/305025834_La_educacion_superior_en_el_MERCO

- SUR_la_acomodacion_entre_las_politicas_domesticas_y_la_politica_region_al_Rama_Vitale, C. (2015). *La universidad sin frontera. La internacionalización de la educación superior de América Latina*. EDUCC.
- (2013). Las diversas internacionalizaciones de educación superior en América Latina. *Cuestiones de Sociología*, 8 2941.
- (2012). La utopía de pensar la universidad latinoamericana del Siglo XXI. *Innovación Educativa*, 12(60) 105123.
- Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1).
- Scott, P. (28-29 octubre 1999) *Globalization and University* [ponencia]. 52.º Conferencia Bianual de la CRE/Asociation of European Universities.
- Vázquez, J. M.; García, S. A. J. y Canan, S. R. (2021). La política de internacionalización de la Educación Superior. Efectos, brechas y asimetrías persistentes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* (30)10471068.
- Vincent-Lancrin, S. (2011). La educación superior transfronteriza: perspectivas y tendencias. *Innovación Educativa*, 11(56) 2136.
- Yang, R. (2001). University internationalisation: its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education*, 13(1) 8195.
- Revista Temas*, 3 121-130. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.678>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Zabalza, M. A. (2004). *Innovación en la enseñanza universitaria*. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531>

Ricardo Alejandro Benítez Álvarez

Perfil académico y profesional: Doctorando en Educación Superior Universitaria de la Universidad Abierta Interamericana, Universidad Austral, Universidad Nacional de Río Negro, Buenos Aires, Argentina. Ingeniero en Gestión de Riesgos y Desastres, Universidad Internacional del Ecuador. Docente universitario. ricardoalejandro.benitezalvarez@alumnos.uai.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0007-1483-6078.

Jefferson Manuel Cazorla Velasco

Perfil académico y profesional: Doctorando en Educación Superior Universitaria, Universidad Abierta Interamericana, Universidad Austral, Universidad Río Negro, Buenos Aires, Argentina. Ingeniero en Gestión de Riesgos y Desastres, Universidad Internacional del Ecuador. Docente universitario. jeffersonmanuel.cazorlavelasco@alumnos.uai.edu.ar
Identificador ORCID: /0009-0006-0233-0398.

Promoción de formación en investigación: análisis de las becas EVC-CIN en la UNJu

Promotion of research training: analysis of the EVC-CIN scholarships at the UNJu

**Mercedes Naraskevics, Brenda Doris del Valle Gutiérrez, Mercedes Saccone,
Gisela Belén del Rosario Gutiérrez, Noelia Andrea del Valle Osore, Mariana
Paula Valdiviezo, Oriana Luján Tolaba y Martina Trinidad Cruz¹**

Educación/ Artículo científico

Citar: Naraskevics, M.; Gutiérrez, B. D.; Saccone, M.; Gutiérrez, G. B.; Osore, N. A.; Valdiviezo, M. P.; Tolaba, O. L. y Cruz, M. T. (2023). Promoción de formación en investigación: análisis de las becas EVC-CIN en la UNJu. *Cuadernos Universitarios*, 16, pp. 101-112.

Recibido: agosto/ 2023

Aceptado: septiembre/ 2023

Resumen

En los últimos años en Argentina existieron políticas de formación en ciencia y tecnología; sin embargo, aquellas que impulsan la formación en investigación en estudiantes universitarios de grado son acotadas. Existen en las universidades nacionales becas que tienden a estos fines, pero el único organismo que sostiene y financia un dispositivo para el conjunto de las instituciones es el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) mediante el Programa de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas.

A partir de un abordaje descriptivo analítico, se exponen resultados de una revisión documental que miró comparativamente los resultados de las convocatorias 2011-2020 en la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Entre los aspectos identificados se destacan la continuidad de este instrumento a lo largo de la década y la participación en forma sostenida de la UNJu, con un porcentaje de becas otorgadas sobre la cantidad total a nivel nacional que no presenta grandes variaciones entre las convocatorias.

Palabras clave: becas universitarias - investigación - estudiantes - formación

Abstract

In recent years in Argentina there have been policies that tended to expand indicators on human resources in science and technology; however, those that promote research training in undergraduate university students are limited. There are various scholarships for these purposes in national universities, however, the only body that supports and

¹ Universidad Nacional de Jujuy.

finances a device for all institutions is the National Interuniversity Council (CIN) through the Scholarship Program to Encourage Scientific Vocations. Based on a descriptive analytical approach, the results of a documentary review are presented that comparatively looked at the results of the 2011-2020 calls at the National University of Jujuy (UNJu). Among the aspects identified, the con-

tinuity of this instrument throughout the decade and the sustained participation of UNJu stand out, with a percentage of scholarships awarded over the total amount at the national level that does not present large variations between calls.

Keywords: college scholarships - research - students - formation

Introducción

El siguiente artículo incluye parte de los resultados de un proyecto más amplio que se orienta a conocer la formación de investigadores noveles y becarios que se desempeñan en equipos de investigación.

En esta oportunidad, y específicamente mediante un análisis estadístico descriptivo, se aborda el Programa de Becas Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC), otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Nos proponemos profundizar un análisis comparativo de las convocatorias 2011 a 2020 de las EVC del CIN, centrándonos en el caso de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), que ha tenido diez convocatorias con la asignación, hasta 2020, de 408 becas para esta institución.

A partir de una investigación previa se advirtió que dichas becas se constituían en el principal motor para el inicio de tareas de investigación en estudiantes de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la UNJu.

La importancia del abordaje del tema se fundamenta en la necesidad de recuperar las experiencias de las universidades localizadas en las fronteras y límites del país. Este aspecto permite entender que el sistema universitario es heterogéneo y los modos en que se forman los futuros investigadores y científicos presentan particularidades y claras dife-

rencias en las trayectorias académicas. Estas, como se advierte en este estudio, se inician en la formación de grado, que luego pueden ser entendidas en relaciones y análisis más complejos que advierten las diferencias que existen en la distribución de becas de posgrado e incluso de ingresos a carreras de investigación en los organismos nacionales de ciencia y tecnología de Argentina.

En nuestro país, “las universidades son las únicas que brindan becas de investigación para estudiantes de grado” (Vasen, 2013, p. 26), sea a través de programas creados por las secretarías de ciencia y tecnología de cada universidad (aunque no todas poseen este tipo de programas y, en algunos casos, no presentan continuidad en el tiempo) o el ya mencionado programa de becas EVC del Consejo Interuniversitario Nacional.

Cuando se analizan las políticas de becas de investigación para grado y posgrado en el marco del sistema universitario se identifican experiencias más acotadas que las desarrolladas por organismos nacionales como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) o la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANP-CyT). Algunos aspectos de las becas de posgrado de estos organismos han sido estudiados por autores como Albornoz y Luchilo (2005), Oregioni y Sarthou (2013), Gallardo (2015), Emiliozzi y Unzué (2015), Niembro (2020).

Cabe acotar que en algunas universidades existen programas de becas de grado para la promoción de las actividades de investigación con estructuras organizativas, administrativas y de financiamiento similares al de las becas EVC, con una larga tradición, como ser las becas de investigación UBACyT (Universidad Nacional de Buenos Aires), las becas SECTYP (Universidad Nacional de Cuyo), la Beca CIDELE (Universidad Nacional de Luján), el Programa de Becas de Innovación Tecnológica Socio-productiva (Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba), o las becas estudiantiles CIUNT (Universidad Nacional de Tucumán), entre otras.

También se identifican otros tipos de financiamientos como subsidios o ayudas económicas a estudiantes que desarrollan tareas de investigación; sin embargo, muchas de ellas no presentan una continuidad en la publicación de las convocatorias. En la mayoría de las instituciones universitarias, al no contar con el financiamiento propio para sostener estos instrumentos, los programas de becas de investigación para estudiantes de grado quedan reducidos a la propuesta del CIN, como en el caso de la UNJu.

A partir de la revisión de antecedentes, identificamos que una primera línea de estudios aborda la problemática en el marco de las carreras de posgrado, enfatizando en las carreras de doctorado; ejemplos de ello son los estudios de Arceo Gómez et al. (2019), Luchilo (2010), y Unzué y Rovelli (2017).

Otra línea, desde una perspectiva histórica, analiza el proceso de institucionalización de las actividades de investigación en las universidades argentinas y los organismos nacionales. Se destacan los trabajos de Albornoz et al. (2004), Pérez Lindo (2005), Coicaud (2008), Suasnabar y Rovelli (2011), Va-

sen (2013), Sarthou (2014, 2015), Bekerman (2016), y Beigel et al. (2018).

En relación concreta con estudios que toman como recorte empírico a experiencias de becas académicas y de investigación para estudiantes de grado se recuperan los aportes de Siefert (2013), quien estudia el sistema de becas en la Universidad Nacional de Tucumán y su relación con las trayectorias académicas de los estudiantes. Por otro lado, en el trabajo de Perassi et al. (2016) los autores realizan un balance de debates y experiencias ocurridas durante el período 2013-2015 sobre el desarrollo de la investigación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). De esta investigación se recuperan los resultados en torno a que la posibilidad de obtener becas o pasantías se constituye como una estrategia valiosa para que alumnos y graduados inicien procesos de formación en el campo de la investigación. También se identifican los aportes de Pautassi et al. (2011), quienes describen los procesos de formación de científicos en Argentina a partir de una sistematización de experiencias y relevamientos. Por último, se recupera el trabajo de Gárgano (2016) quien expone su experiencia en el marco de la Beca de Estudio de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, en el que desarrolla el tránsito y recorrido efectuado en carreras que aún no presentan gran desarrollo en el área de investigación, como lo es la educación física.

De este modo, el escrito inicia con una breve referencia al marco teórico-metodológico de la investigación, posteriormente se presenta un análisis de los reglamentos vigentes y, finalmente, un análisis comparativo de los resultados de las convocatorias 2011-2020 en la UNJu.

Decisiones y estrategias teórico-metodológicas

La metodología del estudio es cuantitativa. El enfoque que se adoptó fue descriptivo, dado que la finalidad era describir las características de los fenómenos a partir de la determinación de variables. En relación con la dimensión temporal el estudio es longitudinal, porque se buscó describir los cambios que presentaron los indicadores en cada convocatoria. En este sentido se destaca la influencia del paso de tiempo en las modificaciones efectuadas en las características o propiedades estudiadas (Yuni y Urbano, 2006, p. 18). La comparación entre las convocatorias permitió identificar la permanencia del dispositivo de becas, así como de la ampliación de este programa para la promoción y el fortalecimiento de la investigación en los estudiantes de grado de las universidades nacionales.

Los datos emergieron del análisis de documentos que, como señalan Yuni y Urbano (2014), es una estrategia metodológica que supone “instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad, con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad” (pp.101-102).

Las fuentes documentales analizadas fueron:

- Memorias institucionales, reglamentos y resoluciones del CIN, período 2011 a 2020;
- Memorias institucionales, reglamentos y resoluciones de la SECTER y de la UNJu, período 2011 a 2020;
- Publicaciones de la SECTER en su página oficial de Facebook (2015-2020).

El período seleccionado corresponde al inicio de las convocatorias de las becas EVC-CIN (2011) hasta la última convocatoria con resultados publicados (2020). Cabe aclarar que las

fuentes consultadas no mantienen el mismo formato año a año, con lo cual la información disponible para cada convocatoria puede variar en cada caso —aspecto que se indicará cuando corresponda—. A partir del análisis documental construimos una matriz donde se recuperaron y sistematizaron los datos disponibles sobre los resultados de las convocatorias del programa de becas EVC-CIN en la UNJu. Los aspectos relevados fueron: cantidad de becas otorgadas en la UNJu en relación con el total asignado a nivel nacional; cantidad de becas otorgadas por facultades; cantidad de becas otorgadas por sexo; y el puntaje de la línea de corte.

Programa de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas

Con la década del año 2000, se inicia un período de reestructuración del espacio científico universitario. En el marco del Plan de Fortalecimiento de la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en las Universidades Nacionales del CIN (Ac. Pl. 676/08 y 687/09) se inscribe el Programa de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas, que tenía como destinatarios a estudiantes universitarios de grado, cuyo propósito era iniciar la formación en investigación en el marco de proyectos de investigación acreditados que se desarrollaban en el ámbito de las instituciones universitarias públicas, y que contaban con financiamiento en disciplinas científicas, humanísticas, tecnológicas o artísticas.

El CIN define como “becario de investigación” al “profesional que realiza actividades de I+D bajo la dirección de un investigador, con la finalidad de formarse y que por ello recibe un estipendio” (CIN, 2013, p. 6) y diferencia entre las becas de estudiantes de posgrado y grado. En relación con las segundas sostiene

que están destinadas a “(...) favorecer vocaciones científicas y requieren de un proyecto dirigido por un docente con perfil investigación” —quien dirige una tesis—. Asimismo, sostiene que “no necesariamente estos trabajos de investigación científica de baja complejidad se insertan en actividades institucionalizadas de innovación y desarrollo” (CIN, 2013, p. 7)

En efecto, en un trabajo de Vasen (2013, p. 22) se identifica que “en el ámbito universitario los programas de becas de investigación son, además de los subsidios, el otro pilar de las políticas científicas” y que “existen tres tipos de becas implementadas por la mayoría de las universidades nacionales: de grado, de iniciación y de perfeccionamiento, a veces complementadas por un cuarto tipo: de ‘formación superior’” (Vasen, 2023, p. 23). En cuanto a las becas para estudiantes de grado, el autor señala que generalmente son destinadas a estudiantes avanzados y, por ende, no requieren de dedicación exclusiva dado que estos aún se encuentran cursando las carreras, aspecto que posiciona a estas becas como un “estímulo” para el desarrollo de las actividades de investigación previstas en el marco de equipos de investigación.

La Secretaría de Ciencia y Técnica de cada universidad es la responsable de la gestión de cada convocatoria de las becas EVC-CIN que consta de tres fases: inscripción, admisibilidad y evaluación.

Cuando se analizan los reglamentos, desde la primera convocatoria del año 2011 hasta la efectuada en el año 2020, se visualiza que los diversos artículos presentan una continuidad, salvo excepciones que se mencionan en este apartado.

Entre los requisitos para los aspirantes, destacamos:

- La presentación individual de un plan de trabajo a ser desarrollado durante un año;
- Contar con el aval del director/a, codirector/a

y de autoridades de la unidad académica en la que se llevó a cabo la investigación;

- Estar insertos en un proyecto de investigación acreditado;
- Los directores deben poseer una categoría III o superior en el programa de incentivos o en otro sistema de investigación. Asimismo, alguno de los directores debe presentar como lugar de trabajo la institución universitaria donde se inscribió la propuesta;
- Contar con un promedio superior a seis puntos, así como una edad máxima estipulada según la convocatoria.

En relación con el proceso de evaluación se conformaron comisiones multidisciplinarias por región, que evaluaron a los postulantes admitidos. Los criterios considerados fueron: antecedentes del postulante, antecedentes del director y codirector, consistencia del plan de trabajo y posibilidad de concretarlo en el tiempo de duración de la beca. El otorgamiento del puntaje por cada ítem se encontraba establecido de antemano.

Las modificaciones que presentaron los reglamentos de cada convocatoria refieren al art. 3, que en la convocatoria 2011 estipulaba que la duración de la beca fuera de 12 meses y establecía que cada estudiante podía resultar beneficiado hasta con dos períodos. En el año 2018, mediante la Resolución 1306/18, parte del artículo fue modificado y en él se aclaró: “Un alumno solo podrá resultar beneficiado con la beca por un período por única vez” (CIN, 2018).

Otra de las modificaciones parciales fue la del art. 6, que trata sobre los requisitos de los postulantes. Inicialmente, y en el marco de la Resolución 846/13, en el artículo se destacaba que:

... la edad del postulante no debía superar los 28 años hasta el 31 de diciembre del año de la convocatoria (inclusive), con un promedio de al menos seis (6) puntos (in-

cuidos aplazos). Se considera estudiante avanzado a aquel alumno que haya aprobado como mínimo el 50 % de las materias del plan de estudio de la carrera que cursa, al momento del cierre de inscripción del concurso de beca. Los trabajos realizados durante el desarrollo de la beca podrán utilizarse en la elaboración de una tesis de grado. (CIN, 2013)

El artículo presentaba modificaciones parciales en la convocatoria 2016 —en el marco de la Resolución 351/16—, pues en él se explicitaba que “el alumno no debía superar los 30 años hasta el 31 de diciembre del año de la convocatoria”, y se incluyó una aclaración respecto a que “no podrán postular estudiantes que estén inscriptos en carreras de posgrado” (CIN, 2016).

Aspectos generales de las convocatorias del programa de becas EVC-CIN (2011-2020)

A partir de los datos disponibles, a continuación presentamos un cuadro comparativo (Tabla 1) de las convocatorias de las Becas EVC-CIN (2011-2020) atendiendo a los siguientes aspectos: el período en que se realizó la convocatoria (fecha de apertura y de cierre), el momento de inicio de la beca, el total de becas otorgadas a nivel nacional, y el monto del estipendio de la beca en pesos argentinos (ARS) al momento de su inicio.

En general, a lo largo de los años, las convocatorias han mantenido la duración de un mes entre su fecha de apertura y de cierre. Lo que puede observarse es que ha variado el período en que se realiza (en los primeros

Tabla 1: Comparación de convocatorias becas EVC-CIN 2011-2020

Año de convocatoria	Fecha de apertura y de cierre de convocatoria	Fecha de inicio de actividades	Total de becas otorgadas a nivel nacional	Monto mensual del estipendio de la beca en ARS
2011	-	1/9/2011	854	800 ARS
2012	-	1/10/2012	1112	900 ARS
2013	15/4/2013 al 15/5/2013	-	1252	1000 ARS
2014	14/4/2014 al 14/5/2014	1/9/2014	1251	1200 ARS
2015	13/4/2015 al 13/5/2015	1/9/2015	1493	1500 ARS
2016	2/5/2016 al 17/6/2016	1/4/2017	1519	2000 ARS
2017	31/7/2017 al 25/8/2017	1/5/2018	1512	2600 ARS
2018	4/6/2018 al 2/7/2018	1/4/2019	1500	3500 ARS
2019	2/9/2019 al 4/10/2019	1/8/2020	1498	4600 ARS
2020	2/9/2020 al 26/10/2020	1/8/2021	2252	6100 ARS

Fuente: elaboración propia.

años fue en los meses de abril-mayo, mientras que en las dos últimas convocatorias fue en septiembre-octubre). También se identifica una variación en la fecha de inicio de las actividades de la beca que, a partir de 2016, se previeron para el siguiente año; en las convocatorias 2019 y 2020 el lapso entre la apertura de la convocatoria y el inicio de las actividades alcanzó los 11 meses.

Un aspecto para destacar es el aumento de la cantidad de becas otorgadas a nivel nacional, que pasó de 854 en la primera convocatoria en 2011 a 2252 en 2020, dando cuenta del sostenimiento y del fortalecimiento de este programa a lo largo del período estudiado. No obstante, se evidencia cierto estancamiento de la cantidad de becas a otorgarse entre 2015 y 2019, período que coincide con la gestión de la alianza Cambiemos. Este estancamiento se inscribe, así, en un contexto regresivo del gasto público en educación, ya que, como señalan Claus y Sánchez (2019),

... la meta de inversión en educación del 6 % del PIB, establecida en la Ley de Educación Nacional, solo fue cumplida en el año 2015. Una vez alcanzado, el cumplimiento no logró sostenerse: el gasto educativo consolidado fue del 5,80 % y 5,65 % del PIB en 2016 y 2017, respectivamente. (Claus y Sánchez, 2019, p. 17)

Además, “la caída continuó en el año 2017, con una reducción de la inversión equivalente a 0,11 puntos porcentuales del PIB” (Claus y Sánchez, 2019, p. 17). Situación que empeoró a partir de 2018 ante “la salida del gradualismo fiscal tras el acuerdo firmado por el gobierno con el Fondo Monetario Internacional que traccionó un descenso más pronunciado del gasto público y un nuevo aumento de la presión tributaria” (Claus y Sánchez, 2019, p. 6).

Como puede observarse en la Tabla 1, el aumento en la cantidad de becas otorgadas experimentó un crecimiento significativo en la convocatoria de 2020, primer año de gobierno del presidente Alberto Fernández (gestión del Frente de Todos).

Respecto a las variaciones en el monto mensual del estipendio de la beca, el monto en pesos argentinos ha ido aumentando a lo largo del tiempo. Asimismo, se identifica que en las últimas dos convocatorias existe una tendencia a sostener relativamente el monto de la beca a pesar de los grandes desfasajes inflacionarios.

Comparación entre resultados de las convocatorias Becas EVC-CIN en la UNJu

En este apartado presentamos, por medio de gráficos, los aspectos relevados en cuanto a los resultados de las convocatorias, específicamente de la UNJu. Se tomaron en consideración los siguientes criterios: cantidad de becas otorgadas en la UNJu en relación con el total asignado a nivel nacional, cantidad de becas otorgadas por facultades; cantidad de becas otorgadas por sexo; y el puntaje de la línea de corte.

Como se puede observar en la Tabla 2, el porcentaje de becas otorgadas a la UNJu en relación con la cantidad total de becas CIN a nivel nacional no presenta grandes variaciones entre las convocatorias, manteniéndose entre el 2,21 % y el 3,98 %

La Tabla 2 muestra, además, la línea de corte de los puntajes. Se observa que el puntaje más alto —de 72,81— fue en el año 2019. Y la línea de corte con el puntaje más bajo fue en 2017, con un puntaje de 54,57. Cabe explicar que los datos previos a 2015 no fueron consignados en las resoluciones finales de becas otorgadas.

Tabla 2: Becas EVC-CIN otorgadas a la UNJu en el período 2011-2020

Año	Total	Línea de puntaje de corte*	Porcentaje de la UNJu en relación con el total nacional
2011	34	--	3,98
2012	34	--	3,06
2013	45	--	3,59
2014	37	--	2,96
2015	33	71,74	2,21
2016	47	61,40	3,09
2017	38	54,57	2,51
2018	40	60,01	2,67
2019	47	72,81	3,14
2020	53	60,00	2,35

*El dato previo a 2015 no era consignado en las resoluciones finales de becas otorgadas.

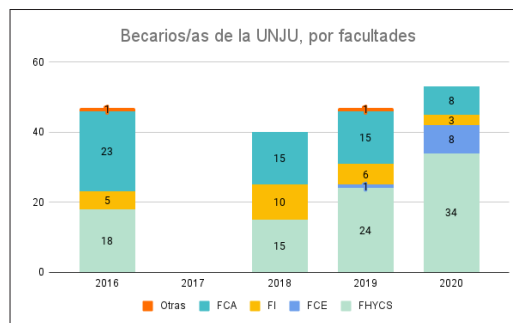
Fuente: elaboración propia.

A partir de los datos sistematizados, como se observa (Figura 1) las Facultades con mayor cantidad de becarios y becarias son la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHYCS) y la Facultad de Ciencias Agrarias.

En el año 2020 se observa un aumento significativo en la FHYCS, con 34 becarios/as. En el 2020 la cantidad total fue de 53 becarios/as, es decir que en ese año el 63 % fueron de la FHYCS.

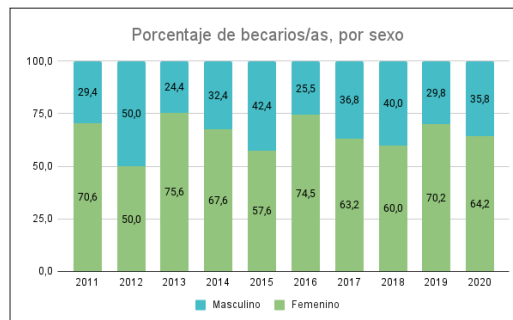
La Figura 2 muestra que en todos los años la tendencia es que la cantidad de becarias del sexo femenino es igual o mayor que la de becarios de sexo masculino.

Figura 1. Cantidad de Becarios/as de la UNJu, por facultades y por año.



Fuente: elaboración propia².

Figura 2. Porcentaje de becarios/as de la UNJu por sexo.



Fuente: elaboración propia.

Este aspecto es significativo, dado que la tendencia se revierte a medida que se escala en la carrera académica y de investigación. Un estudio realizado sobre el sistema científico en Jujuy durante el año 2021 afirma que incluso en los casos en los que se desempeñan en ámbitos estratégicos para el desarrollo históricamente masculinizados, las mujeres a menudo enfrentan techos de cristal importantes (Scalone et al., 2021). Por ejemplo, en las unidades

² La información disponible no incluye estos datos para los años 2011 a 2015 ni el año 2017.

ejecutoras de doble dependencia CONICET-UNJu solo el 40 % de los cargos superiores de gestión son ocupados por mujeres. Cabe aclarar que a estos cargos se accede mediante un concurso donde se priorizan los antecedentes académicos y científicos. Esto guarda relación con lo que señalan otras investigaciones, las cuales identifican que las mujeres se topan en su carrera con un “techo de cristal” y de esta manera es posible observar cómo las científicas permanecen en los grados inferiores de la carrera al tiempo que presentan las mismas credenciales y habilidades que sus colegas masculinos, ubicados en los grados superiores (Estébanez, 2010).

Conclusiones

El artículo desarrolló las dimensiones de las becas de investigación de estudiantes de grado en la UNJu. En relación con el desarrollo de las becas EVC desde el CIN se evidencia la continuidad de una política en el marco de las universidades nacionales que no presenta grandes variaciones, dado que en las sucesivas convocatorias los requisitos, demandas, cupos y exigencia a los participantes se han sostenido.

De los antecedentes mencionados en el trabajo, los campos de estudio corresponden a estudios sociales de la ciencia y tecnología y los estudios sobre educación superior; este aspecto evidencia la dinámica del contexto argentino, donde la formación en investigación es una misión desarrollada principalmente por organismos nacionales como el CONICET, la ANPCYT y las universidades nacionales. Sin embargo, lo expresado en el análisis con el estudio sobre la UNJu da cuenta de que, en instituciones con una fuerte impronta local, y con presupuestos acotados, sobre todo para tareas de investigación, aquellos programas gestiona-

dos por los organismos nacionales —como el CIN— se constituyen instrumentos centrales para sostener dichas prácticas en el tiempo. Por ello, en estos diez años esta propuesta fue prácticamente la única que generó la posibilidad a estudiantes de grado de iniciarse en investigación. Uno de los aspectos que emerge del análisis se refiere a la posibilidad de estudiar, en futuros trabajos, si las tendencias encontradas en los becarios de grado se presentan de igual manera en la distribución de becas de posgrado, así como en el ingreso a las carreras de investigadores.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, M., y Luchilo, L. (2005). Argentinian doctorate holders' careers: issues and problems. *Documento de Trabajo* (24).
- Albornoz, M.; Estébanez, M. E. y Luchilo, L. (2004). La investigación en las universidades nacionales: actores e instituciones. *Los desafíos de la universidad argentina*, 381-414.
- Arceo Gómez, E. O.; Campos Vázquez, R. M.; Medina Cortina, E. M. y Badillo Salas, R. Y. (2019). Desigualdades en el sistema de becas para posgrado en el extranjero en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80)69-100. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1405-66662019000100069
- Bekerman, F. (2016). El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: Entre las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18)3-23. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.18.173>
- Beigel, M. F.; Bekerman, F. A.; Algañaraz Soria, V. H.; Baranger, D.; Bayle, P. A.; Erreguereña, F. y Salim, R. B. (2019). *Culturas eva-*

- luativas: Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-018)*. CLACSO.
- Claus, A. y Sánchez, B. (2019). El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década. *Documento de Trabajo N.º 178*. CIPPEC y el Grupo Compromiso con el Financiamiento Educativo. <https://www.cippec.org/publicacion/el-financiamiento-educativo-en-la-argentina-balance-y-desafios-de-cara-al-cambio-de-decada/>
- Coicaud, S. (2008). *El docente investigador*. Miño y Dávila.
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2018). Comité Ejecutivo. Res. 1306/18. Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas. Reglamento convocatoria 2018.
- (2013). *Indicadores de la función ciencia y técnica en las instituciones universitarias*. Comisión de ciencia, técnica y arte. Subcomisión de indicadores.
- (abril de 2016). P - Res. 351/16. Comisión de Ciencia, Técnica y Arte becas de estímulo a las vocaciones científicas. Convocatoria 2016.
- (abril de 2013). Comité Ejecutivo Res. 846/13. Bases de la convocatoria Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas 2013.
- (2008). Ac. Pl. N.º 676/08. Plan de Fortalecimiento de la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en las Universidades Nacionales.
- (2008). Ac. Pl. N.º 687/08. Plan de Fortalecimiento de la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación en las Universidades Nacionales.
- Estébanez, M. E. (2010). Género y profesión en el análisis de la ciencia argentina. En Gervasoni, J. (Comp.). *Foro nacional interdisciplinario mujeres en ciencia, tecnología y sociedad*. CNEA.
- Gallardo, J. O. (2015). *Trayectorias de formación de investigadores del CONICET: Instituciones de formación y trabajo de los investigadores hasta 2014. Internacionalización y concentración en el espacio de las Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Gárgano, S. (2016). ¿Qué significa tener una beca de estudio de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires? Relato de una experiencia. *Perspectivas en Educación Física: Documentos y notas de investigación*. <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/56879>
- Luchilo, L. (2010). México: tendencias e impactos de los programas de formación de posgrado. En Luchilo, L. (Ed.) *Formación de posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos*. (177-216). EUDEBA.
- Niembro, A. (2020). ¿Federalización de la ciencia y tecnología en Argentina? La carrera del investigador de CONICET (2010-2019). *Ciencia, docencia y tecnología* (60)1-2.
- Oregioni, M. S. y Sarthou, N. (2013). La dinámica de la relación entre CONICET y dos universidades nacionales argentinas. *Ciencia, docencia y tecnología* (46)33-68.
- Pautassi, R. M.; Fabio, M. C. y Acevedo, M. B. (2011). Un vuelo de pájaro por la carrera de investigación científica en Argentina: becas, carreras y subsidios. *Revista Tesis Facultad de Psicología*, 1(1)107-126. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/4120>
- Perassi, Z.; Gioia, S.; Briones, R. A. y Zanin, E. S. (2016). Políticas de investigación y formación de investigadores en la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL): propuestas y desafíos. *Argonautas* 6(6)119-146. <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/10.pdf>
- Pérez Lindo, A. (2005). *Políticas de investigación en las universidades argentinas*. IESALC-UNESCO.

- Saientz, D. (2013). Las experiencias de los estudiantes universitarios becados en la provincia de Tucumán. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 43, 141-162. <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/118>
- Sarthou, N. F. (2015). Los instrumentos de política como enfoque de análisis de los sistemas de pago al mérito: contribuciones analíticas a partir del caso argentino. *Perfiles educativos*, 37(149)150-168.
- (2014). Entendiendo la política pública a través de sus instrumentos: el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal* (22)71-102.
- Emiliozzi, S. y Unzué, M. (2015). La política de formación de recursos humanos altamente calificados en la Argentina reciente. *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*, 293.
- Scalone, L., Bernasconi, M. y González, N. (2021). El sistema científico en Jujuy. En Scalone, L., Bernasconi, M. y González, N. (Eds.). *Jujuy científica. Un recorrido por la comunicación pública de la ciencia en Jujuy (2020 y 2021)*. EdiUNJu.
- Unzué, M. y Rovelli, L. I. (2017). Las políticas científicas recientes en las universidades nacionales. *IEC-CONADU*, 4, 14-23. https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1515086540_politica-universitaria-4-2017.pdf
- Vasen, F. (2013). Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV(46)9-32. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162013000100001
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.

Mercedes Naraskevics

Perfil académico y profesional: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Docente universitaria. Licenciada en Pedagogía (UNT). Especialista en Investigación Educativa (UNC).

mercedesnaraske@gmail.com

Identificador ORCID: 0009-0000-4301-681X

Brenda Doris del Valle Gutiérrez

Perfil académico y profesional: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu. Docente universitaria y del nivel superior no universitaria. Magister en Ciencia, Tecnología y Sociedad (UNQ). Profesora en Ciencias de la Educación (UNJu). Especialista en Ciencias Sociales, con mención en lectura, escritura y educación (FLACSO).

brendadguti@gmail.com

Identificador ORCID: 0009-0002-7138-8359

Mercedes Saccone

Perfil académico y profesional: Universidad Nacional de Jujuy. CONICET. Docente universitaria. Magister en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN México). Licenciada y profesora en Antropología (UNR). Doctora en Antropología (UBA). Becaria posdoctoral.

sacconemercedes@gmail.com

Identificador ORCID: 0000-0003-4705-5490

Gisela Belén del Rosario Gutiérrez

Perfil académico y profesional: Facultad de

Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu. Docente universitaria. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNJu).

giselabelengutierrez@gmail.com

Identificador ORCID: 0009-0008-0020-9281

Noelia Andrea del Valle Osoros

Perfil académico y profesional: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu. Docente universitaria. Profesora en Ciencias de la Educación (UNJu).

osorosnoeliafhycs@gmail.com

Mariana Paula Valdiviezo

Perfil académico y profesional: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNJu). Estudiante avanzada de la Especialización en Educación Inclusiva (UNJu).

valdiviezomari@gmail.com

Oriana Luján Tolaba

Perfil académico y profesional: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu. Profesora en Ciencias de la Educación (UNJu-FHyCS). Diplomada en Asesoramiento Pedagógico en Contextos Complejos (UNJu).

orianalujipe@gmail.com

Martina Trinidad Cruz

Perfil académico y profesional: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNJu).

martinac057@gmail.com

Formación docente y vinculación laboral de estudiantes de más de 40 años en Latinoamérica¹

Teacher training and job placement of students over 40 years old in Latin America

Enid Daniela Vargas Mesa, Marcelo Gastón Jorge Navarro, Marta Elena González Gil, Graciela Ester Flores²

Educación/ Artículo científico

Citar: Vargas Mesa, E. D.; Jorge Navarro, M. G.; González Gil, M. E. y Flores, G. E. (2023). Formación docente y vinculación laboral de estudiantes de más de 40 años en Latinoamérica. *Cuadernos Universitarios*, 16, pp. 113-138.

Recibido: septiembre/ 2023

Aceptado: octubre/ 2023

Resumen

En Latinoamérica la formación docente desde la década de 1980 ha tenido diferentes vaivenes debido a las políticas neoliberales y las demandas del mercado laboral. Esto ha llevado a una mayor necesidad de titulaciones y certificaciones que reflejen la capacitación continua necesaria para adaptarse a los cambios sociales. La educación superior ha desempeñado un papel importante en la democratización del conocimiento, especialmente en la formación de docentes mayores de 40 años que buscan ingresar o mantenerse en el mercado laboral.

La formación docente y la vinculación laboral son fundamentales para la calidad de la educación en la región. A pesar de los desafíos, como la variabilidad en la calidad de los programas de formación y la falta de recursos, es crucial elevar los estándares de formación docente y mejorar las condiciones laborales.

Nuestro trabajo destaca la necesidad de una mayor investigación sobre la inserción laboral de estudiantes mayores de 40 años en la docencia, dada su valiosa experiencia que puede enriquecer el campo educativo. El siguiente artículo analiza estos temas a lo largo de un análisis exhaustivo de bibliografía e investigaciones para conocer los principales lineamientos conceptuales que en los últimos 15 años han abordado la problemática, objeto de estudio.

¹ Artículo derivado de la investigación “Vinculación entre educación y trabajo en el Nivel Superior Universitario: un estudio de casos múltiples entre la Universidad Católica Luis Amigó (Colombia) y Universidad Católica de Salta (Argentina)”. Universidad Católica Luis Amigó y Universidad Católica de Salta.

² Universidad Católica Luis Amigó (Colombia) y Universidad Católica de Salta (Argentina).

Palabras clave: formación docente - educación superior - Latinoamérica - trayectorias educativas - vinculación laboral

Abstract

In Latin America, teacher training since the 1980s has had different ups and downs due to neoliberal policies and the demands of labor market. This has led to a greater need for degrees and certifications that reflect the continuous training necessary to adapt to social changes. Higher education has played an important role in the democratization of knowledge, especially in the training of teachers over 40 years of age who seek to enter or remain in the labor market.

Teacher training and job placement are essential for the quality of education in the region. De-

spite challenges, such as variability in the quality of training programs and lack of resources, it is crucial to raise teacher training standards and improve working conditions.

Our work highlights the need for further research on the job placement of students over 40 years of age in teaching, given their valuable experience that can enrich the educational field. The following article analyzes these topics through an exhaustive analysis of bibliography and research to know the main conceptual guidelines that in the last 15 years have addressed the problem under study.

Keywords: teacher training - higher education - Latin America - educational trajectories - job placement

Introducción

La educación superior en América Latina ha experimentado una profunda transformación en las últimas décadas, marcada por la influencia de las políticas neoliberales y la adaptación a las cambiantes demandas del mercado laboral. Desde la década de 1980 en adelante, la región ha sido testigo de una reestructuración significativa de las políticas educativas, que han impulsado la formación profesional en el nivel superior y la diversificación de las ofertas académicas, abarcando pregrado, grado y posgrado, así como cursos de extensión dirigidos tanto a estudiantes jóvenes como a adultos en busca de oportunidades de desarrollo profesional.

Esta evolución también ha estado marcada por la incorporación de avances tecnológicos y cambios en las dinámicas sociales, como la virtualidad y la hibridación de las tareas laborales, que han generado nuevas demandas en la educación superior. A pesar de estos avances, persisten desafíos relacionados con la equidad en el acceso y la permanencia, así como con

la definición de la calidad en un contexto de múltiples perspectivas y objetivos.

En este contexto dinámico y cambiante, este artículo explora en profundidad los desafíos y las transformaciones que ha experimentado la educación superior en América Latina en las últimas décadas. Se centra en la diversificación de las ofertas académicas, la inclusión de adultos en la educación superior, las estrategias de adaptación a las demandas del mercado laboral y la evolución de la noción de calidad en este contexto. Por medio de un análisis detallado de estas dimensiones en bibliografía especializada e investigaciones en el contexto latinoamericano, principalmente, en los últimos 15 años, se busca arrojar luz sobre los procesos de cambio que han dado forma a la educación superior en la región, y reflexionar sobre su impacto en la construcción de sociedades más equitativas y preparadas para los desafíos del siglo XXI.

En relación con los desafíos y transformaciones en la educación superior en América Latina, diversos autores han contribuido significativamente a la comprensión de este pa-

norama dinámico. Por ejemplo, Silva (2019) destaca la influencia de las políticas neoliberales en la reestructuración de la educación superior y su adaptación a las demandas cambiantes del mercado laboral. En sus investigaciones, Silva también subraya la importancia de la diversificación de las ofertas académicas y la inclusión de adultos en el sistema educativo superior. Asimismo, Pérez (2020) ha abordado la evolución de la noción de calidad en la educación superior en América Latina en el contexto de múltiples perspectivas y objetivos. Mediante su enfoque interdisciplinario, Pérez analiza cómo los avances tecnológicos y las dinámicas sociales han influido en la definición de la calidad educativa en la región, identificando desafíos importantes relacionados con la equidad en el acceso y la permanencia.

Por otro lado, en el contexto específico del estudio que examina la formación de docentes en el nivel superior en América Latina, investigaciones anteriores han proporcionado valiosas perspectivas. García (2017) ha profundizado en los desafíos que enfrenta la formación de docentes en la región y ha destacado la necesidad de estrategias de adaptación a las demandas del mercado laboral para asegurar la preparación efectiva de los futuros educadores. Además, Smith (2021) ha realizado investigaciones sobre la inserción laboral y las trayectorias educativas de estudiantes del Nivel Superior en América Latina, contribuyendo a la comprensión de cómo las oportunidades de empleo y el proceso educativo se entrelazan en la construcción de carreras profesionales para adultos en busca de desarrollo profesional en un entorno altamente competitivo y en constante evolución.

El artículo es resultado del trabajo de inda-

gación que se viene realizando en el marco del proyecto denominado “Vinculación entre educación y trabajo en el Nivel Superior Universitario: un estudio de casos múltiples entre la Universidad Católica Luis Amigó (Colombia) y la Universidad Católica de Salta (Argentina)”³, aprobado por convenio específico de colaboración entre universidades, Resolución Rectoral 839/2020 de la Universidad Católica de Salta y por convocatoria interna para la financiación de proyectos año 2023 de la Universidad Católica Luis Amigó. El objeto de estudio corresponde a la formación de docentes en el nivel superior, haciendo foco en los procesos académicos de estudiantes con una edad de 40 años o más, que buscan iniciar o continuar carreras de pregrado o grado para ingresar al mercado laboral o bien para asegurar la estabilidad en sus actuales puestos de trabajo y mejorarlos.

Estructuralmente los resultados se presentan en cuatro apartados que ponen en evidencia los desafíos en la educación superior para la formación de docentes, la formación de docentes y su vinculación laboral en Latinoamérica, la inserción laboral y las trayectorias educativas. El desarrollo de esta disposición temática da cuenta de una búsqueda exhaustiva de la producción científica en la región y proporciona un estado del arte que permite abordar la investigación en torno a la formación docente y al mercado laboral de estudiantes del nivel superior.

Metodología

Para la elaboración de este artículo de revisión se empleó una metodología rigurosa que involucró un proceso de investigación docu-

3 Investigación cualitativa de análisis de casos múltiples conjunta entre la Universidad Católica Luis Amigó y la Universidad Católica de Salta, actualmente en desarrollo durante el año 2023 y con espera de resultados finales para el año 2024, donde el objetivo central es analizar las concepciones sobre educación que tienen los estudiantes mayores de 40 años y sus percepciones sobre su futuro laboral inmediato en carreras universitarias de pregrado/grado.

mental y análisis crítico de la literatura académica relevante en la región. Si bien no se agota la existencia de materiales teóricos/conceptuales ni las indagaciones en distintos países del continente, sí se buscó dar cuenta de un amplio panorama donde se destacan determinados trabajos por su relevancia académica y por su aporte sustancial al objeto de estudio. Esta selección arbitraria responde a la necesidad de trabajar con una muestra acotada de cerca de 60 producciones académicas, en la que se priorizaron trabajos realizados en América Latina por estar más directamente vinculados al desarrollo de la investigación en proceso.

En primer lugar, se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicos, bibliotecas digitales y repositorios especializados, utilizando palabras clave relacionadas con la educación superior en América Latina, desafíos actuales en la educación e inserción laboral de docentes mayores de 40 años. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de revisión crítica de los documentos seleccionados, identificando tendencias, patrones y hallazgos clave en relación con los desafíos y transformaciones en la educación superior. En este sentido, se prestó especial atención a las diferentes estrategias adoptadas por los países de la región para la inclusión de adultos en el nivel superior y las diversas perspectivas sobre la calidad educativa en este contexto cambiante.

El trabajo consistió en la construcción de una base de datos primaria de estudios que se consideraban relevantes y vinculados directa o indirectamente al objeto de estudio. En todos los casos se volcaron los aportes de cada texto en una matriz de datos tipo infografía que permitió la comparación de aportes, y la consecuente selección final de trabajos tenidos en cuenta para esta publicación.

Como último paso de construcción se elaboraron cuatro categorías centrales de desarrollo,

a saber: desafíos de la educación superior en la formación de docentes, la formación y vinculación laboral en Latinoamérica, inserción laboral para docentes en formación, y trayectorias educativas de estudiantes universitarios mayores de 40 años. A partir de estas categorías y de los análisis documentales ejecutados se procedió a la vinculación de los aportes de cada propuesta y a su articulación, a los fines de producir un nuevo documento de revisión de fuentes; documento que se presenta a continuación.

Resultados y discusión

Desafíos en la educación superior para la formación de docentes

En las últimas décadas, principalmente desde 1980 en adelante, América Latina sufrió los embates de las políticas neoliberales en la región (Pérez Centeno y Leal, 2011). Con procesos disímiles, pero con características reconocibles, las políticas educativas en el continente tendieron a su reestructuración con base en procesos que intensificaron la formación profesional en el nivel superior (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017), a fin de afianzar nuevas ofertas que pudieran dar respuestas a las nuevas demandas del mundo laboral.

Desde inicio del nuevo siglo, la oferta académica en las universidades de América Latina contempló una amplia gama de alternativas de formación que incluyó carreras de pregrado, grado y posgrado, así como también cursos de extensión abiertos a la comunidad no universitaria. Como parte de estas políticas educativas se amplió el desarrollo de ofertas tanto para aquellos sujetos jóvenes egresados del nivel medio (Álvarez y Dávila, 2005), como para aquellos adultos de más de 25 años que quisieran continuar una carrera universitaria. En este sentido, las estrategias de incorporación de

adultos a carreras universitarias fueron variadas según cada país de la región. En algunos casos, por ejemplo, se contemplaron exámenes complementarios de acreditación de saberes para aquellos estudiantes mayores de 25 años que no habían finalizado el nivel medio, como en el caso de Argentina (Ley 24521, art. 7).

Por otro lado, se comenzó la implementación de ciclos de complementación curricular (CCC) para aquellos estudiantes con carreras de base (pregrado o grado) a los fines de completar la formación en un área de conocimiento específico (Lucarelli y Calvo, 2018). Esto tuvo, particularmente, un fuerte impacto en las carreras de formación docente (Levy y Morandi, 2022), en las que muchos estudiantes con carreras técnicas previas pudieron acceder a formación pedagógica para complementar sus conocimientos y acceder a titulaciones de profesorado.

A este marco de desarrollo de políticas de formación profesional hay que sumarle el avance creciente de la tecnología, los cambios en las dinámicas sociales de interacción y las nuevas competencias que se exigen en el mercado económico, todo ello vinculado a la virtualidad y a la hibridación de las tareas laborales. Siguiendo a Fernández Lamarra y Coppola (2013) la educación superior en el continente muestra marcadas desigualdades en distintas dimensiones, como lo son el acceso y permanencia, la incorporación de nuevos contenidos curriculares, la atención de diversos grupos y sectores sociales históricamente marginados, la formación docente y la incorporación de las tecnologías de información y comunicación, entre otras situaciones.

En la actualidad se ha producido una diversificación y ampliación de la oferta de educación superior, acompañada por la mayor democratización en acceso a los estudios superiores en comparación con décadas anteriores a los años 80. Esta diversificación no

se reduce solo a términos cuantitativos, sino que contempla también una amplitud de instituciones formativas por fuera de la universidad que incluye los institutos de formación docente (Birgin et al., 2019). En ese contexto, son numerosos los trabajos conceptuales y de indagación que han venido aportando diferentes aristas de análisis, buscando comprender los desafíos de la educación superior en la formación profesional en general y, en particular, con relación a la formación docente.

Primeramente, como referencia general a los desafíos de la educación superior podemos tomar la amplia producción de Norberto Fernández Lamarra (2010, 2012, 2013, 2015, 2016) que se enfoca en el concepto de calidad del nivel como construcción teórica que varía según determinados intereses, principalmente políticos; estos dan cuenta de posicionamientos diferenciados en el campo de los conflictos de poder, por aquello que se considera necesario y válido y aquello que no es considerado como elemental. El autor sostiene que la noción de calidad remite a diferentes cuestiones para tener en cuenta. Para ciertos ámbitos la idea de calidad está vinculada al desarrollo de saberes, para los sectores privados de la economía estaría relacionada a la idea de desarrollo de competencias, para los estudiantes se vincularía a la posibilidad de empleabilidad futura, mientras que para los Estados parece relacionarse con la formación de capital humano en términos de crecimiento de la sociedad.

Fernández Lamarra aporta también el concepto de innovación en la educación superior, un concepto bastante generalizado en los últimos tiempos que alude, principalmente, a los cambios que se introducen en las universidades, siendo la idea de innovación poco unívoca y clara. La idea de innovación puede ser entendida entonces como un concepto teórico que

agrupa diferentes rasgos en el ámbito educativo y como elemento para la mejora del sistema, que incluye el análisis de experiencias y la ejecución de instrumentos para su medición mediante sistemas de evaluación preconfigurados y estandarizados (Nosiglia, 2013).

A nivel latinoamericano se destaca el trabajo de Enrique Sánchez Costa (2017), quien plantea que la educación superior en América Latina se encuentra ante los desafíos de la masificación, producto del crecimiento cuantitativo de las universidades en términos de estudiantado y ofertas académicas; crecimiento que no siempre va acompañado de un incremento de la calidad educativa. Este trabajo analiza el caso particular de la educación superior en la República Dominicana, pero sirve de marco de análisis para los sistemas de nivel superior del resto de América Latina. Según indica el autor, algunos de los retos para tener en cuenta son los desafíos que plantea la globalización y la internacionalización del currículum y la necesidad de incrementar la cantidad y calidad de la investigación desde las universidades, así como la conexión de la docencia universitaria con los contextos de desarrollo.

El trabajo de Morales Salas y Rodríguez Pavón (2022) identifica una serie de retos en la enseñanza superior basándose en la percepción de los docentes de una universidad pública en el occidente mexicano. Mediante una investigación de tipo no experimental, descriptiva transversal, se analizaron las voces de 160 docentes mediante grupos focales, análisis de contenido y la aplicación de herramientas de *brainstorming*, dando como resultado un listado de los retos de la educación superior. Entre ellos se destacan la necesidad de actualización y transformación de los programas educativos hacia estructuras más flexibles y, ante todo, la necesidad de establecer vinculaciones entre la formación universitaria y el mercado laboral.

También en México, destaca el trabajo de Torres Rivera et al., (2014), que honda en el desafío de trabajar por competencias en el nivel superior. Las autoras señalan que las competencias están fuertemente vinculadas con el desarrollo de las prácticas docentes, siendo estas un elemento vital para enfrentar las vicisitudes del mundo actual.

Asimismo, indican que la mayoría de los trabajos de investigación relacionados con la educación superior se centran en el análisis de los procesos de enseñanza, la evaluación basada en competencias y el rendimiento académico en diversos contextos, pero de manera superficial, sin profundizar en el estudio analítico de las competencias docentes. Abordar estas competencias es dar entidad a las transformaciones de la práctica docente ante las demandas de la sociedad, entendiendo el carácter innovador y transformador que debe tener el nivel superior.

En el caso de producciones académicas en Colombia, resaltan los trabajos de Flórez Nisperuza et al. (2022), *Retos de la educación superior colombiana en el contexto de la globalización del siglo XXI. Reflexiones y apuestas del accionar docente*, quienes analizan el estado actual de la educación superior colombiana en el contexto nacional e internacional, focalizando en las políticas educativas en su rol transformador de los procesos sociales y su responsabilidad con la construcción de sociedades más equitativas, productivas y sostenibles. El trabajo desanda aspectos normativos y presenta análisis documental en torno a las transformaciones de la educación superior colombiana en las últimas décadas, para enfatizar los nuevos desafíos de cara al siglo XXI.

Por su parte, Vega Monsalve y Ruiz Restrepo (2018), con su trabajo *Retos y desafíos de la educación superior para responder a la demanda de profesionales en la subregión del*

Oriente Antioqueño Colombiano, también en el contexto colombiano, indagan acerca de la necesidad de pensar la formación profesional en términos de demandas locales, y por ende en términos de regionalización de los planes de estudios. A partir de una revisión bibliográfica, seguidamente contrastada con un acercamiento cualitativo a sectores productivos locales, se analizan los programas vigentes de estudios en clave local, siendo el principal desafío detectado el aprovechamiento de las nuevas tecnologías. Si bien este trabajo no se centra en la formación docente, presenta un desarrollo interesante para repensar las articulaciones entre formación profesional y sectores productivos, en términos de formación de futuros docentes.

A nivel de producción en Argentina se destaca el trabajo de Heras Castillo (2017), *La formación pedagógica del docente universitario*, que recopila una serie de estudios que abordan la importancia de la formación pedagógica en los docentes de las universidades, para complementar su especialidad disciplinar de base en el contexto actual de transformaciones en el nivel superior universitario. La autora indica que la educación superior enfrenta una serie de desafíos y modificaciones profundas que requieren trabajar más la formación pedagógica de los docentes; haciendo hincapié, principalmente, en un tipo de formación que no se reduzca a lo disciplinar, sino que trabaje acerca de las metodologías de enseñanza como parte de su desarrollo profesional.

Lucarelli y Calvo (2018), en su trabajo titulado *Los ciclos de complementación curricular y la formación en investigación: ¿nuevos problemas para la didáctica universitaria?*, plantean una investigación realizada en la Universidad Nacional Tres de Febrero (Argentina) que buscó indagar sobre la formación que se brinda en las licenciaturas de

complementación en esa casa de estudios. La investigación parte de entender que los ciclos de complementación presentan un componente organizacional diferenciado en su estructura y duración que apunta a una formación de calidad para la adquisición de habilidades específicas que complementan los saberes adquiridos en la formación de base. De esta manera, esta organización curricular se enfrenta con el desafío de adecuar la articulación entre teoría y práctica desde una mirada didáctica diferenciada a la formación docente tradicional.

También es necesario indicar los diferentes trabajos de Marta Chaile (2019, 2020) que analizan a nivel local, en la provincia de Salta (Argentina), y desde una perspectiva de análisis documental, el desarrollo histórico de la formación docente en el nivel superior. La autora plantea una serie de desafíos actuales en torno a la necesidad de realizar adecuaciones curriculares, en términos de regionalización de saberes, que contemplen las características socioculturales y productivas de cada región desde una perspectiva flexible e integradora.

Según Chaile, una de las características de la formación docente en Argentina ha sido la conformación curricular de una estructura cerrada y poco flexible, que ha tenido como consecuencia la búsqueda de homogeneidad de docentes en un territorio caracterizado por la amplia diversidad cultural. En este sentido, el desafío planteado está en la transformación curricular de la formación de docentes en términos de programas que contemplen los trayectos académicos desde las multiplicidades posibles como características del desarrollo profesional.

En relación con las tecnologías y sus implicancias en términos de desafíos para la formación de docentes, destacamos los trabajos de

CaberoAlmenara (2019, 2020), quien plantea la necesidad de poner el eje de análisis en la formación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en relación con una inversión en el desarrollo profesional que supere el mero sentido instrumental de la tecnología.

Diana Cubillos Vargas (2018), con su tesis doctoral de la Universidad de La Plata *¿Políticas de inclusión digital a la latinoamericana? Los casos de Argentina, Colombia y Uruguay en perspectiva comparada*, realiza un análisis comparativo de las políticas públicas de inclusión digital de tres países de América Latina — Argentina, Colombia y Uruguay— focalizando en ejes como homogeneidades, diferencias y características de las políticas de inclusión digital, siendo estos elementos útiles para analizar los desafíos actuales de la formación docente.

Otro antecedente es la tesis doctoral de María Victoria Martín (2018), *Políticas públicas de formación del profesorado en TIC*, en la cual analiza cómo se desarrolló durante los últimos años, en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) la Especialización Superior en Educación y TIC en Argentina. Este trabajo, al igual que los anteriores, se relaciona con los diversos planes y programas estatales que se desarrollaron durante los últimos 10 años, fundamentalmente el Programa Conectar Igualdad (PCI) y el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE), lanzado en el año 2015.

En esta línea, resulta interesante el trabajo de Benítez Larghi (2020), *Desafíos de la inclusión digital en Argentina. Una mirada sobre el Programa Conectar Igualdad*, que problematiza distintas dimensiones de las políticas de inclusión digital basadas en modelos uno a uno mediante el análisis de los datos obtenidos en una investigación sobre el Programa Conectar Igualdad. La investigación se concentró en los flujos de conocimientos movilizados por esta

política y los desagregó en tres dimensiones: subjetiva, intersubjetiva y tecnológica. Metodológicamente, combinó instrumentos cuantitativos y cualitativos y puso el foco en la reconstrucción de las representaciones de los estudiantes. En este sentido, los hallazgos muestran que la implementación del PCI ha puesto en circulación un conjunto de conocimientos que derivan en una reducción de la desigualdad digital y en una reorganización de los mecanismos de enseñanza y aprendizaje que los dispositivos oficiales de evaluación no parecen captar.

El trabajo coordinado por Silvia Lago Martínez (2019), *Políticas públicas e inclusión digital. Un recorrido por los núcleos de acceso al conocimiento*, presenta experiencias y hallazgos producidos por el equipo Sociedad, Internet y Cultura del Instituto Gino Germani, en el trayecto de la investigación Políticas Públicas de Inclusión Digital en Argentina y el Cono Sur.

Asimismo, se destacan los trabajos de Nosiglia y Norbis (2013), *Las políticas de inclusión de tecnologías en la enseñanza: una comparación entre los casos de Argentina y Uruguay*”; de Ana Foglino (2015), *Desafíos y tensiones en la incorporación de TIC en las prácticas de enseñanza en la formación docente: la experiencia del dispositivo de desarrollo profesional. Secuencias didácticas con uso de TIC: diseño, implementación y análisis de prácticas*, y de Ramírez Martinell y Casillas (2014), *Háblame de TIC. Tecnología digital en la educación superior*, que analizan la inclusión digital desde las políticas educativas y su vinculación con las prácticas profesionales. Todos ellos son antecedentes importantes, tanto por su abordaje conceptual sobre gestión y política de inclusión digital como por sus modalidades metodológicas, que sirven de referencia para pensar los desafíos en la formación de docentes.

Formación de docentes y vinculación laboral en Latinoamérica

En Latinoamérica, la formación de docentes y su posterior vinculación laboral son aspectos cruciales para el desarrollo de la educación en la región. La calidad de la formación inicial y de la permanente desempeñan un papel fundamental en la mejora continua de los sistemas educativos, mientras que la vinculación laboral efectiva garantiza que estos profesionales altamente capacitados contribuyan de manera significativa al progreso de la enseñanza y al crecimiento de la sociedad en su conjunto (Cuenca, 2015). Sin embargo, estudios en Latinoamérica en los últimos años demuestran que los desafíos persisten en ambos frentes, desde la necesidad de mejorar la formación pedagógica hasta la creación de condiciones laborales adecuadas que atraigan y retengan a educadores comprometidos en la tarea de formar a las generaciones futuras. El equilibrio entre una formación de calidad y la creación de oportunidades laborales estables son esenciales para impulsar un cambio positivo en el panorama educativo latinoamericano (Soto y Forero, 2016; Hurtado et al., 2019).

Formar docentes conlleva una serie de desafíos que están en coherencia con las necesidades y particularidades de cada país. En estudios previos se ha evidenciado que, tradicionalmente, la enseñanza ha estado ligada a procesos de enseñanza reproducciónista, memorística y repetitiva (Cano y Ordoñez, 2021). Asimismo, González (2018) sostiene que

En estudios latinoamericanos a pesar de reconocer al formador como una figura clave con diversas y complejas funciones, al definirlo, se acentúan sus deficiencias: pobremente capacitado, baja productividad académica, contradicción entre el modelo

ideal y su desempeño real, escasa conexión con las escuelas y reflexión sobre sus prácticas, insuficiente influencia en concepciones previas de los estudiantes. (p. 3)

De acuerdo con lo anterior, en América Latina se han evidenciado falencias en la formación de docentes; sin embargo, en los últimos años los países se han interesado por mejorar estas condiciones. La formación de docentes varía significativamente de un país a otro, algunos países han adoptado enfoques más tradicionales, basados en la transmisión de conocimientos y el cumplimiento de planes de estudio estandarizados, mientras que otros han avanzado hacia enfoques más modernos y centrados en la pedagogía, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Al respecto Cox et al. (2019) afirman que en América Latina

... conviven diversos modelos institucionales de la formación docente inicial. En la mayoría de los países, los profesores se forman en instituciones de nivel superior, tanto en universidades como en institutos superiores con diferentes formatos organizacionales. El desafío consiste en avanzar a partir de esta diversidad hacia la construcción de un sistema formador de calidad que responda a las necesidades de un sistema educativo en transformación. (p. 22)

A pesar de las diferencias entre los países, existen desafíos comunes en la formación de docentes en América Latina. Uno de los desafíos más importantes es la falta de recursos, tanto financieros como humanos. Muchos países enfrentan restricciones presupuestarias que limitan la capacidad de invertir en la formación y en la capacitación de docentes. Ade-

más, la falta de docentes calificados y la alta rotación en la profesión docente son problemas persistentes en la región, tal y como lo señala Escribano (2017):

El gasto en función de la educación no ha sido estable ni se ha comportado de manera eficiente; tampoco ha sido proporcional al aumento del PIB; aunque se aprecia un crecimiento de la inversión en educación, no lo hace al ritmo que se necesita. (p. 9)

Es así como varios países de América Latina han tomado medidas para mejorar la calidad de la formación de docentes. Esto incluye la revisión y actualización de planes de estudio, la implementación de programas de capacitación docente continua y la promoción de la investigación educativa. De acuerdo con Vaillant (2013), en gran parte de los países

... la carrera se organiza con base en una estructura de tipo piramidal y diseñada en niveles. El ingreso a la docencia se hace por el cargo de menor jerarquía del escalafón respectivo y por lo general se establece formalmente que es necesario contar con título docente para poder ejercer como maestro o como profesor, aunque esta condición no siempre se cumple. (p. 189)

Desde la perspectiva de Anderson et al. (2013), la profesionalización de los docentes se construye a partir de una combinación de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas, formación de calidad, gestión y evaluación que fortalezcan la capacidad docente en la práctica. Sin embargo, en la mayoría de los países latinoamericanos el contexto actual presenta las siguientes características:

- Dificultad para la retención de docentes de calidad, debido a que no se generan buenos

estímulos para que la profesión de los docentes sea la primera opción.

- Baja calidad en la formación de docentes y condiciones de trabajo inadecuadas.
- La gestión institucional y la evaluación docente, en general, no han actuado como mecanismos básicos para mejorar el sistema educativo.

Ahora bien, la vinculación laboral de docentes en América Latina es un tema relevante y complejo en el contexto educativo de la región. Esta vinculación laboral se refiere a la relación contractual y a las condiciones de empleo que tienen los docentes en sus respectivos países. Aquí se exploran algunos aspectos clave relacionados con la vinculación laboral de docentes en América Latina.

En muchos países, los docentes enfrentan condiciones laborales precarias. Esto incluye bajos salarios, falta de estabilidad en el empleo, contratos temporales y la ausencia de beneficios sociales adecuados. La precariedad laboral puede afectar negativamente la motivación y el compromiso de los docentes, así como su calidad de vida, tal y como advierte Escribano (2017):

Aunque la información disponible es parcial, todo indica que la situación predominante de la docencia en la región no se ajusta a las características de una profesión de alto estatus: los salarios y las condiciones laborales son deficientes, la formación inicial es de baja calidad, y las oportunidades de desarrollo profesional son limitadas. (p. 19)

En cuanto a las condiciones de vinculación laboral de los docentes, varían significativamente de un país a otro y, a menudo, incluso dentro de un mismo país. Las zonas rurales y desfavorecidas suelen tener condiciones laborales más desafiantes que las áreas urbanas

y más desarrolladas. Esta disparidad crea desigualdades en el acceso a una educación de calidad para los estudiantes.

En la revisión de la literatura, se encontró que los docentes que reciben oportunidades para su desarrollo profesional por medio de capacitaciones y formaciones en general tienden a estar satisfechos en sus trabajos y son más efectivos en las aulas. Es por esto que se han atendido estas necesidades en las políticas gubernamentales para la vinculación laboral de los docentes, tal y como se demuestra en el estudio realizado por Cuevas e Inclán (2021):

En los sistemas educativos de la región, desde hace algunos años el rumbo que han tomado las políticas docentes se ha inclinado a escuchar con mucha atención las recomendaciones de varios organismos internacionales, que consideran como vía de mejoramiento de los sistemas educativos la examinación de maestros a través de la verificación de estándares, minimizando muchos otros aspectos de lo que significa y demanda el ejercicio profesional de la docencia. (p. 353)

De acuerdo con lo anterior, la vinculación laboral de los docentes tiene un impacto directo en la calidad de la educación y es un tema multifacético que involucra aspectos económicos, sociales y políticos. Mejorar las condiciones laborales de los docentes es esencial para garantizar una educación de calidad en la región y promover el desarrollo sostenible mediante una fuerza laboral educativa comprometida y bien preparada. La preocupación por la calidad de la formación de docentes de educación ha llevado a los países latinoamericanos a implementar políticas educativas que aumentan las demandas mediante el establecimiento de nuevos controles y parámetros operativos (Vaillant, 2019).

A pesar de los desafíos y desigualdades que se enuncian en los anteriores estudios, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) (s.f.) en contraparte resalta que, a pesar del panorama desolador, también se han generado reconocimientos y numerosas iniciativas gubernamentales que han invertido en programas de capacitación y desarrollo de los docentes. Ello permite mejorar habilidades pedagógicas contribuyendo a elevar la calidad de la enseñanza en la región, debido a que “los docentes se enfrentan a una profesión compleja, interdisciplinaria por naturaleza, que requiere una serie de saberes que evolucionan con el tiempo y precisan de una actualización constante” (p. 14).

Los estudios realizados por Concha et al. (2021) y Peralta (2014) destacan la variabilidad en la posibilidad de mejorar la calidad de la educación en diferentes países de la región latinoamericana. Sugieren que la viabilidad de las mejoras está estrechamente vinculada a las políticas implementadas por los gobiernos. Algunos países pueden lograr mejoras en los indicadores educativos si implementan soluciones políticas efectivas que fomenten la calidad de la enseñanza y la formación docente. Sin embargo, en otros países, la tarea de mejorar la educación puede ser mucho más desafiante y requerir una atención sostenida y profunda.

Los datos analizados en los estudios en Latinoamérica respaldan la idea de que, a pesar de los desafíos persistentes, la región ha logrado avances significativos en diversos indicadores educativos. Estos avances pueden atribuirse tanto a las reformas y políticas educativas implementadas en varios países como a la dedicación de los docentes de la región, que trabajan arduamente para brindar una educación de calidad a los estudiantes. A pesar de las diferencias entre los países latinoamericanos, estos hallazgos sugieren

que la mejora en la calidad de la educación es alcanzable por medio de políticas educativas adecuadas y esfuerzos continuos por parte de la comunidad educativa.

Inserción laboral para docentes en formación mayores de 40 años

La densidad teórica centrada en la inserción laboral de los docentes ha evolucionado a lo largo de la historia y detalla valiosas vertientes que llevan a comprender este proceso. La perspectiva sociológica se ha enfocado en el análisis de la influencia de las estructuras y dinámicas sociales en la adaptación de los docentes a sus entornos laborales; la teoría pedagógica ha examinado las estrategias de formación y desarrollo profesional que facilitan la transición efectiva de los nuevos docentes desde la academia a las aulas de clase; la teoría psicológica ha explorado aspectos individuales como la motivación, la autoeficacia y el bienestar emocional de los docentes durante su inserción en la profesión. Estas diferentes tradiciones teóricas convergen para proporcionar una comprensión más completa de la inserción laboral de los docentes, destacando la importancia de abordar este proceso desde múltiples perspectivas interconectadas.

Para efectos semánticos, es importante expresar que la etapa de inserción laboral es perceptible desde dos perspectivas: la primera es la búsqueda de empleo y la segunda corresponde a los primeros años de ejercicio profesional del docente (Tardif y Borges, 2013). Este último es un espacio que, a menudo, representa el choque entre las teorías estudiadas, los ideales, las expectativas y la realidad de las dinámicas escolares. Varios son los autores que, desde diferentes contextos, han puesto el énfasis en esta temática; así lo evidencia el trabajo de Jiménez (2020), quien ilustra la producción científica ci-

tando los trabajos de Marcelo García (2008) en Europa; de Boerr (2011) y Reyes Ochoa (2011) en Chile; de Nossar y Sallé (2017) en Uruguay; de Mejía et al. (2018) en Argentina; de Quiceno (2016) en Colombia y de Cunha y Cunha (2012), en Brasil.

Desde esta mirada es fácil constatar, según lo aportado en la literatura, la fuerza que ha tomado la identidad profesional, la motivación y los retos de los docentes principiantes. No obstante, en materia de vinculación laboral de estudiantes mayores de 40 años que finalizan su carrera como docentes, pocos son los estudios encontrados. La falta de consistencia teórica en este campo resalta la necesidad de un enfoque más profundo y centrado en este grupo demográfico particular, que aporta una riqueza única de experiencias y perspectivas al ámbito educativo. La ausencia de estudios específicos plantea interrogantes importantes sobre las oportunidades y los desafíos que estos estudiantes enfrentan al ingresar al mercado laboral como docentes, evidenciando una clara brecha en la literatura académica; brecha que merece ser abordada para comprender mejor la inserción laboral y el impacto de los docentes que deciden embarcarse en esta vocación después de los 40 años.

Los principales retos que enfrentan los docentes recién graduados no solo obedecen a los prejuicios de los empleadores, a las exigencias sociales y a las políticas institucionales; tal como lo manifiesta Avalos (2009), la inserción laboral presenta desafíos importantes debido a que, en muchos casos, el número de profesionales de la educación, con frecuencia, supera la oferta laboral. Esta situación se acentúa cuando se trata de personas mayores de 40 años quienes, a menudo, enfrentan dificultades adicionales en la búsqueda de oportunidades de empleo después de completar su formación, entrando en riesgo de exclusión laboral. No obstante, autores como Shacklock et al. (2007), Weller (2007) y Rubio

(2013) coinciden en que esta población proyecta entusiasmo y motivación para aprender, adaptarse al trabajo y contribuir a la productividad, incluso superando a los más jóvenes.

Se parte del supuesto que la situación de exclusión en docentes mayores de 40 años que apenas inician su etapa laboral puede ser generada por una variedad de factores; por ejemplo, la inclinación de algunos empleadores por candidatos más jóvenes y el prejuicio sustentado en la falta de flexibilidad e impericia para manejar herramientas tecnológicas como demanda principal de la sociedad actual. Es innegable que los docentes de mediana edad atraviesan conflictos familiares, sociales, económicos y psicológicos propios de sus vivencias y experiencias personales, profesionales y familiares y, en lugar de ser rechazados, necesitan que el sistema educativo se ocupe de ellos (Izaguirre, s.f.).

Igualmente, las restricciones presupuestarias en instituciones y sistemas educativos pueden limitar las oportunidades de empleo, lo que dificulta aún más la búsqueda de trabajo para los docentes. La adaptación a nuevas metodologías y tecnologías educativas también puede representar un desafío para aquellos con experiencia limitada en estas áreas. Además, los docentes pueden enfrentar dificultades adicionales al buscar empleo en regiones geográficas específicas, debido a que la disponibilidad de puestos de trabajo puede variar ampliamente. Pese a estas situaciones problemáticas, el compromiso, la dedicación y la continua formación profesional pueden ayudar a los docentes a superar estas barreras y a encontrar oportunidades significativas en el campo de la educación.

A pesar de estos obstáculos, es importante destacar que los profesionales mayores de 40 años también aportan un conjunto único de habilidades y experiencias a la institución educativa; porque la diversidad, en términos de edad y de antecedentes vivenciales, constituye un

activo valioso. Además, muchos profesionales mayores están altamente motivados y poseen habilidades de resolución de problemas desarrolladas a lo largo de sus vidas, que derivan en contribuciones importantes para los empleadores. La inclusión y la valoración de la diversidad en el lugar de trabajo pueden ayudar a superar estas barreras y brindar oportunidades laborales justas a los docentes de todas las edades.

Como fue enunciado, en la revisión de literatura se encontró importante producción científica sobre tres asuntos álgidos de la inserción profesional docente: la identidad profesional, los retos de los docentes principiantes y la motivación. Consolidar la identidad docente requiere de la fusión de roles, valores y creencias que autorregulan el desempeño en el aula; definirse como un profesional influyente en las vidas de otros implica un proceso de construcción permanente generado por la motivación y el entusiasmo para superar las dificultades y buscar constantemente las formas y medios para mejorar la enseñanza. Estas razones justifican la fuerza teórica puesta en los contextos referenciados y enfocan la atención en su revisión y profundización.

Una amplia tradición proveniente de diversos contextos geográficos ha centrado su interés en analizar cómo construyen los docentes su identidad profesional; al respecto, se citan especialmente las investigaciones de Prieto (2014), Zhang y Mckinney (2016), Vetter et al. (2016) y Guzmán (2017), quienes coinciden en asegurar que las personas construyen y negocian sus identidades para convertirse en miembros activos de las instituciones educativas. Los autores reclaman que en los programas de formación inicial de docentes se incorpore el hábito de la reflexión, ello como una forma de aprendizaje profesional que permita al estudiante examinar su proceso de construcción identitaria.

El hábito de la reflexión en la formación inicial de los docentes constituye un factor esencial que trasciende la instrumentalización de la enseñanza y los asuntos netamente procedimentales, para promover la autorregulación del aprendizaje y la revisión crítica de la construcción de identidad como futuros educadores. La reflexión permite evaluar valores, creencias y prácticas pedagógicas en un contexto auto-evaluativo que contribuye a la formación de docentes conscientes de su identidad profesional, preparados para adaptarse a un entorno educativo en constante cambio. La reflexión, como parte integral de la formación, nutre la capacidad de los futuros docentes para tomar decisiones informadas que, en última instancia, mejoran la calidad de la enseñanza y el impacto en las comunidades de aprendizaje.

A este constructo teórico contribuye Larraín (2008) cuando en sus postulados afirma que hablar de identidad no es referirse a una especie de alma o esencia con la que se nace, ni a las disposiciones internas de un individuo que permanecen iguales sin importar el medio social, sino que es “un proceso de construcción en el que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas” (p. 32). Se comprende, desde esta perspectiva, que la identidad profesional del docente es un proceso continuo y dinámico durante el cual este se define a sí mismo mediante estrechas interacciones simbólicas con otras personas; la interacción social desempeña un papel fundamental en la formación y evolución de su identidad. A medida que se comparten experiencias, valores y símbolos culturales se elabora una comprensión cada vez más profunda del sí mismo; esta construcción identitaria no es estática, se adapta y se transforma a lo largo de la vida a medida que se experimentan nuevas experiencias.

Tratándose de un proceso dinámico, la identidad del docente se configura y se reconfigura permanentemente, atendiendo a los intercambios simbólicos que van surgiendo en su transitar profesional. Esta reconfiguración, como lo indican Beijaard et al. (2004), proyecta una visión activa de sí mismo y de su escenario laboral, y se manifiesta en diferentes subidentidades que varían en el tiempo. Es decir, a medida que el docente interactúa con los actores de la comunidad educativa y participa en diversas experiencias pedagógicas, su identidad se adapta y se transforma para reflejar su crecimiento, aprendizaje y desarrollo profesional. Esta flexibilidad identitaria resulta esencial para la incorporación de las demandas educativas y sociales, de tal manera que su accionar pedagógico tenga un impacto positivo en la institución y en la comunidad.

Respecto a la motivación como elemento crucial de la inserción profesional docente, se cuenta con importantes trabajos que han privilegiado este campo del conocimiento. A modo ilustrativo se citan los estudios de GarcíaPoyato et al. (2018), quienes se interesaron en caracterizar la producción de científica de trabajos empíricos entre los años 2000 y 2017. Los autores llegaron a la conclusión de que, aunque existen motivaciones intrínsecas relacionadas con el deseo de enseñar a los estudiantes o el gusto por un área del conocimiento en particular, se sobreponen circunstancias extrínsecas que tienen que ver con el ingreso económico, las condiciones laborales y el estatus social. Igualmente, surgieron posiciones altruistas al percibir la docencia como una oportunidad para contribuir a la mejora social (Balyer y Özcan, 2014).

Sin embargo, estos postulados, en parte, entran en tensión con las ideas de Núñez et al. (2021) quienes, citando los trabajos de Rodríguez et al. (2019), Games y Marrero

(2003) y Troncoso et al. (2016), aseguran que las personas en diversos ámbitos del mundo “se inclinan por las carreras profesionales por gusto o por interés y no necesariamente por las salidas laborales que ofrecen los diferentes grados universitarios” (p. 3). Estos estudios se interesaron en comprender las razones de los estudiantes para elegir la profesión docente y han llegado a la conclusión de que las motivaciones más apreciadas son las de naturaleza altruista e intrínseca; por otro lado, dejan ver que las motivaciones extrínsecas, como el salario elevado o la conciliación entre trabajo y la vida personal, representan un menor valor para los estudiantes.

Esta diversidad de teorías resalta que las razones que llevan a los estudiantes a elegir la docencia, sin importar su edad, se ven influenciadas por una amplia gama de factores complejos e interconectados que engloban aspectos internos, como lo son la pasión por la enseñanza, el deseo de tener un impacto positivo en la vida de los estudiantes y la satisfacción personal que proviene de la labor educativa. Igualmente, surgen factores externos relacionados con las perspectivas laborales, las condiciones de empleo y las oportunidades de desarrollo profesional. Además, es importante reconocer que estas motivaciones pueden variar considerablemente dependiendo de la etapa de vida del estudiante, su experiencia previa y su entorno sociocultural.

Tanto la motivación como la identidad profesional están intrínsecamente conectadas con el contexto de los docentes principiantes, dado que ambas dimensiones ejercen influencia directa en su desarrollo y desempeño. En la etapa de inserción profesional, los docentes enfrentan una serie de retos relacionados con la gestión de aula, la creación de ambientes de aprendizaje, la transferencia de conocimientos, la diversidad de estudiantes y sus necesi-

dades individuales, los modos de relación con los pares y demás actores de la educación, la planificación de las clases, la evaluación, y la adaptación a las demandas del currículo; estas acciones constituyen tareas abrumadoras y estresantes para los docentes principiantes. Sin embargo, el apoyo adecuado, la continua formación profesional y la acumulación de experiencias significativas marcan el camino hacia la superación de estos obstáculos y hacia la configuración de docentes competentes y comprometidos.

En las investigaciones revisadas fue recurrente comprender que los docentes perciben un vacío entre los imaginarios que llevan de la universidad sobre los estudiantes y la escuela, y lo que enfrentan en la realidad; ese contraste genera un estado de frustración que puede llevar a que el docente incorpore en sus acciones un conocimiento procedimental inadecuado, a veces relacionado con la concepción de autoridad. En este sentido, los trabajos de Jiménez (2000) evidenciaron que los problemas de la gestión en el aula ponen a prueba la resistencia de los docentes principiantes ante las contingencias que surgen en la cotidianidad educativa; desafíos que, a menudo, se abordan de manera independiente y a lo largo de un proceso de prueba y error.

El análisis de las contribuciones de Chisvert y Marhuenda (2012) citados por Rodríguez et al. (2020), puso en evidencia que el inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes se sustenta en la preocupación por armonizar la relación teoríapráctica y constituye una etapa para su desempeño futuro; por tanto, esos primeros momentos son de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Además, los docentes deben transferir lo aprendido en su formación académica a situaciones concretas, lo cual puede resultar desafiante y, al mismo

tiempo, enriquecedor para su desarrollo profesional. La reflexión y el apoyo adecuado en esta etapa son cruciales para que los docentes principiantes puedan avanzar hacia una práctica pedagógica sólida y efectiva.

En resumen, la revisión de la literatura revela que la inserción profesional de los docentes es un proceso complejo que abarca la construcción de la identidad profesional, los retos que enfrentan los docentes principiantes y las motivaciones que impulsan a los individuos a elegir la docencia. En última instancia, el rastreo de investigaciones cuyo objeto de estudio es la inserción laboral de los docentes, subraya la importancia de comprender y abordar los procesos asociados a su formación inicial y permanente, reconociendo que la calidad de la enseñanza y el impacto en las comunidades de aprendizaje dependen, en gran medida, de la identidad, la motivación y la preparación de los docentes.

Trayectorias educativas de estudiantes universitarios mayores de 40 años

En esta revisión, las trayectorias educativas de estudiantes universitarios se desglosan en un proceso que comprende el ingreso a, la permanencia en y el egreso de las carreras de nivel superior. De esta manera, especialmente en lo que refiere al ingreso universitario, se encuentran posiciones que entienden el acceso a la educación en el marco de la “igualdad de oportunidades” y, por ende, sostienen que los recorridos educativos escolares responden a capacidades, expectativas, motivaciones, cualidades u orientaciones individuales. Dentro de esta perspectiva, el sistema educativo en general y el nivel universitario, en particular, se define como un tribunal neutral que consagra logros, esfuerzos y sanciona debilidades y limitaciones, ignorando el papel que juegan las condiciones

socioeconómicas y culturales a la hora de definir estas trayectorias. Para analizar y comprender las trayectorias sociales y educativas de los estudiantes, es necesario considerar

... las posiciones que los mismos ocupan en el espacio social y que se dan en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales, por lo que al estudiar los recorridos sociales o educativos de los estudiantes es necesario ponerlos en diálogo con el contexto sociohistórico, cultural e institucional en el que estos se desarrollan. (Bracchi y Gabbai, 2009, p. 55)

El ingreso de los estudiantes a una carrera universitaria implica un cambio que no acontece solamente en términos institucionales o curriculares, sino que pone en juego los esquemas de percepción, de apreciación, de valoración y de acción que posibilitarán la diversa toma de decisiones que contribuirá a conformar el oficio de estudiante universitario. Este oficio se conforma apropiándose de las “reglas de juego” propias de la institución y, para ello, se deberá utilizar todo el capital económico, cultural y simbólico al que se tenga acceso.

Cabe resaltar que, si bien la literatura educativa indica que los estudiantes recorren un proceso educativo común, es necesario explicitar que la experiencia escolar de los estudiantes es diversa y adquiere características particulares. En este caso, más que hablar de trayecto escolar de los estudiantes —en este caso, mayores de 40 años— se considera más pertinente señalar que se encuentran en presencia de distintas experiencias educativas, las cuales no son lineales ni homogéneas ni predecibles, sino que están caracterizadas por la diversidad y la heterogeneidad, y es más apropiado hablar de experiencias educativas, en plural (Bracchi y Gabbai, 2009). Por tanto, no

existe una única condición estudiantil de los universitarios porque no se puede decir que hay una práctica universitaria homogénea. De esta manera, la supuesta identidad estudiantil está fragmentada por las condiciones materiales y simbólicas propias de las dinámicas universitarias y de las experiencias individuales.

A partir de esta primera aproximación teórica, se considera necesario recurrir a uno de los primeros trabajos de reflexión sistemática en el marco de la tesis de maestría (Bracchi, 2005). Allí el objetivo del estudio fue indagar la articulación escuela secundaria-universidad y, en esa articulación, lo que significaba el ingreso a los estudios superiores. La investigación avanzó sobre el análisis del ingreso a los estudios universitarios de estudiantes egresados de tres escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, en Argentina. Allí se señalaba que las variables identidad, institución, escuela de procedencia y clima educativo familiar resultaron fundamentales a la hora de estudiar el ingreso a la vida universitaria de un grupo de estudiantes.

El problema de esta investigación se refirió al proceso de acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema de educación superior, en este caso la universidad, centrando especial atención en los condicionantes de ingreso y permanencia. Para analizar estas vinculaciones se realizó este estudio sobre las trayectorias considerando principalmente los itinerarios anteriores de los estudiantes y su ingreso a la universidad. Para ello, conocer el origen socioeconómico, educativo y cultural de los estudiantes, además de sus trayectorias educativas anteriores, fueron ejes centrales del análisis.

En este trabajo se definieron los recorridos de los estudiantes en el marco de lo que se denominó “trayectorias escolares”. Se tomaron como referentes teóricos a Dubet y Martucelli (1998), autores que se refieren a las trayectorias como a todos aquellos condicionantes

(experiencias, saberes, etc.) que inciden en el trayecto de los sujetos por las instituciones educativas. Tomando esta definición se avanzó en comprender los modos de ser estudiante universitario y qué significaba ser estudiante, sobre todo en el primer año de la carrera elegida; es decir, durante las primeras interacciones entre los estudiantes y la institución universitaria. Recurriendo a una de las categorías teóricas de Pierre Bourdieu como es la de capital cultural se encontró que este se encuentra ligado a conocimientos, ciencia y arte, y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las experiencias escolares.

De esta manera, se entiende tanto desde Terigi (2010) como desde Kaplan (2005) que las trayectorias educativas (escolares, para Terigi) se proyectan como trayectorias homogéneas, ideales y teóricas. Contraponen a ello la idea de trayectorias reales, plurales y diversas que hablan de itinerarios concretos y contradictorios. Lo relevante de estudiar las trayectorias educativas es que es a partir de ellas se reconoce el modo en que los estudiantes construyen sus experiencias educativas (Dubet y Martuchelli, 1998).

Las trayectorias educativas individuales se van “construyendo a partir de lo que el agente adquiere y acumula, todo aquel capital —económico, cultural, social y simbólico— que le permitirá desarrollarse en los diferentes campos” (Bracchi, 2005, p. 94). En este marco es pertinente destacar el concepto de estrategia, que abordaremos posteriormente, debido a que “el agente a partir de su trayectoria y las adquisiciones y acumulaciones efectuadas se encontrará o no preparado para elaborar estrategias que le permitan entrar a un determinado campo específico y además permanecer en él” (Bracchi, 2005, p. 94). Coincidiendo con Gabbai se entiende que estudiar las tra-

yectorias “implica referirse a los avances, a las elecciones realizadas en los itinerarios comprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros, los cambios de escuelas realizados, entre varias situaciones posibles” (Gabbai, 2012, p. 49).

Bajo una mirada crítica, esta multiplicidad de procesos y situaciones permite relacionar las trayectorias sociales con las trayectorias académicas en tanto que, para el estudio de trayectorias,

... es necesario tener en cuenta tanto las condiciones objetivas —las materiales— como las subjetivas porque los sujetos o grupos no existen al margen del espacio social y porque es justamente en este marco que muchos jóvenes construyen sus propias trayectorias sociales y escolares, siempre teniendo en cuenta un espacio de autonomía y la capacidad de acción de los mismos. (Gabbai, 2012, p. 58)

En lo concerniente a la permanencia de los estudiantes en el nivel superior universitario, Nicastro (2018) estudia las trayectorias educativas como una cuestión institucional, y a partir de allí propone pensarlas como un analizador de las dinámicas institucionales de las organizaciones educativas de formación superior. Menciona que aludir a la cuestión institucional implica advertir que la posición de los estudiantes entra en diálogo con otros componentes de la estructura organizacional: los propósitos formativos; los roles, tareas y funciones; las normas y regulaciones; los espacios y los tiempos; las tradiciones y producciones culturales.

Este diálogo habla del formar parte de una trama dinámica donde las trayectorias de los estudiantes y los recorridos situados son, al mismo tiempo, tanto un componente de esa trama como un resultado de esta, siempre en el marco

de una relación (que es mucho más que algo del orden de lo interpersonal) con otros. Concluye esta investigación con diferentes aseveraciones sobre cómo entender las trayectorias educativas, en las que sostiene que entender las trayectorias puede ser una clave de lectura con un alto potencial analizador para pensar la formación universitaria en su conjunto.

Las trayectorias de estudiantes en las universidades también pueden analizarse a partir del trabajo de Dippolito et al. (2014), en donde se indaga sobre las características de los estudiantes de segundo y tercer año de las carreras de licenciatura en Antropología, Biología, Geología y Geoquímica en la Universidad de La Plata (Argentina), que presentaron en sus trayectorias estudiantiles una inadecuación entre sus disposiciones y las demandas institucionales. Se considera que el desempeño de los estudiantes y el logro de sus metas en la universidad se relacionan no solo con el aprendizaje formal, sino también con el cumplimiento de una serie de pautas administrativas y con otros factores de igual magnitud que inciden en la permanencia, vinculados a la historia personal de cada estudiante. Entre estos se destacan: la formación preuniversitaria, el contexto socioeconómico, los niveles de motivación, los hábitos y las actitudes.

Con respecto a la metodología, se tomaron como base de análisis los ingresantes de la cohorte 2015, donde se trabajó con los datos del Sistema de Información para la Planeación Urbana (SIPU) para aquellos que hubieran optado por inscripción a una nueva carrera y con el sistema de inscripción electrónica de la facultad para aquellos que hubieran realizado su inscripción a condicionalidad para rendir su materia troncal. Identificados los estudiantes en las situaciones particulares mencionadas, se diseñó una entrevista para indagar sobre sus características y los factores asociados a su si-

tuación, buscando distinguir aquellos que autónomamente hubieran tomado decisiones sobre sus carreras que no los perjudicaran de aquellos que, frente a una dificultad en el cumplimiento, hubieran tomado como salida una opción administrativa que no los favoreciera.

Las conclusiones de este trabajo giran en torno a una aproximación diagnóstica, la cual apunta a visualizar que cada estudiante cuenta con autonomía para el desarrollo de su trayectoria y las dilaciones no necesariamente conllevan incumplimientos, ya que las trayectorias son autónomas en sí mismas. Cabe marcar las diferencias y hacer hincapié en que el interés ha sido puesto en las causas en que la dilación de la trayectoria se apoya en dificultades para el cumplimiento o en el desconocimiento de las condiciones a cumplir administrativamente.

De esta manera, el abordaje y el análisis de las trayectorias educativas cobra relevancia en el discurso pedagógico actual por diferentes razones, pero mucho más por la contextualidad propia que atraviesa la universidad. Las políticas educativas vinculadas al acceso y al ingreso a los estudios universitarios han sido una preocupación y una ocupación a lo largo del tiempo en la Argentina y, en los últimos años, también el egreso.

Al respecto, las trayectorias de los estudiantes, de acuerdo con García de Fanelli (2004), también son influidas por factores endógenos individuales: edad, residencia, nivel socioeconómico y formación académica previa, entre otros circunstancias; y factores endógenos institucionales: las políticas de admisión de cada institución, las políticas de integración de los estudiantes a la institución, los paradigmas pedagógicos y culturales de cada carrera, la duración y flexibilidad del plan de estudios, el cuerpo docente, la relación docenteestudiante y la cultura organizacional, entre otras disposiciones.

Como otra perspectiva, en el trabajo de Vega Torres (2023) se expone un análisis de las trayectorias educativas de los estudiantes en relación con su posición actual y su disposición, definida por la perspectiva de tiempo futuro de cada estudiante, frente a su realización en la vida universitaria en Boyacá, Colombia.

El estudio muestra la importancia que tiene la construcción de una perspectiva motivacional o de futuro (Nuttin, 2014), derivada de las condiciones de acceso público y privado de la educación, para entender el grado de realización en la vida universitaria. El estudio es de carácter longitudinal analítico de las condiciones que presentan los estudiantes en instituciones educativas (Arnau y Bono, 2008). Se tomó una muestra de 968 estudiantes. Se realizó un análisis de regresión de variables categóricas, obteniendo como resultado que, aunque exista una influencia directa en las motivaciones personales en la selección de carreras profesionales, se encuentra que hay una baja probabilidad de que los estudiantes logren estudiar en las carreras deseadas.

De esta manera, las trayectorias de los estudiantes desde sus condiciones de vida adolescente hasta su formación profesional definen una de las características de estudio de relevancia en la comprensión de la elección de las carreras, especialmente las ligadas a la formación de docentes. El énfasis en la relación entre vocación y sus motivaciones individuales y familiares ha tenido una importancia actual en las investigaciones orientadas a analizar estudiantes mayores de 40 años (Gómez y Royo, 2015).

Finalmente, en el caso de los países latinoamericanos, es posible entender que las condiciones sobre los aspectos motivacionales como parte de una visión instrumental de la educación puedan encontrarse implícitos en la posición social de los individuos (Aparicio y Castillo, 2013), en la organización curricular

de las instituciones y en la motivación de los estudiantes por sobresalir o escalar en el mercado laboral (Velázquez, 2013).

Conclusiones

En conclusión, el panorama de la educación superior en América Latina ha experimentado una serie de transformaciones significativas en las últimas décadas, en respuesta a las políticas neoliberales y a las demandas cambiantes del mercado laboral. Estas políticas han llevado a una reestructuración de las políticas educativas en la región, con un enfoque en la formación profesional en el nivel superior y una amplia gama de ofertas académicas que abarcan carreras de pregrado, grado y posgrado, así como cursos de extensión.

La inclusión de adultos en la educación superior, especialmente aquellos mayores de 25 años, se ha convertido en una estrategia clave en varios países de la región, con enfoques diversos como la acreditación de saberes previos y la implementación de ciclos de complementación curricular. Esto ha tenido un impacto significativo en las carreras de formación docente, permitiendo a estudiantes con antecedentes técnicos acceder a la formación pedagógica.

Asimismo, en las investigaciones revisadas se encontró que la formación de docentes y la vinculación laboral en América Latina son dos aspectos esenciales que influyen directamente en la calidad de la educación en la región. La formación de docentes, tanto inicial como continua, es fundamental para preparar a educadores competentes y comprometidos. Sin embargo, se han identificado desafíos persistentes en la región, incluida la variabilidad en la calidad de los programas de formación y la falta de recursos para la capacitación adecuada de docentes.

La formación de docentes y la vinculación laboral son aspectos interrelacionados que requieren una atención continua para mejorar la calidad de la educación en América Latina. Los esfuerzos deben centrarse en elevar los estándares de formación de docentes y en garantizar condiciones laborales adecuadas para que puedan desempeñar su papel crucial en el desarrollo educativo de la región.

Por último, en los estudios sobre inserción laboral de los docentes es fundamental reconocer que el concepto no solo se limita a la búsqueda de empleo, también abarca los primeros años de ejercicio profesional, un período que a menudo representa un choque entre las teorías académicas, las expectativas, y la realidad de las dinámicas escolares. La complejidad de este proceso abarca múltiples dimensiones y desafíos y ha sido analizada desde perspectivas sociológicas, pedagógicas y psicológicas; perspectivas que han demostrado cómo los educadores se adaptan a sus entornos laborales y cómo enfrentan la transición desde la formación académica a la práctica en las aulas. Si bien la identidad profesional, la motivación y los retos de los docentes principiantes han sido ampliamente estudiados, se ha identificado una brecha en la literatura en lo que respecta a la inserción laboral de estudiantes mayores de 40 años que optan por una carrera docente. Esta falta de investigación específica subraya la necesidad de un enfoque más profundo en este grupo demográfico capaz de aportar una riqueza única de experiencias y perspectivas al campo educativo.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. y Dávila, M. (2005). La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la argentina. *Documento de Trabajo N.º141*. Universidad de Belgrano

- Anderson, L.; Martínez, M. C. y López, L. E. (2013). La profesionalización docente en América Latina: un análisis de las políticas educativas y de las condiciones de trabajo del profesorado. *Revista de Educación*, 362(1), 121-144. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-121
- Aparicio Castillo, P. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2)527546. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2013000200006&lng=en&tlng=es
- Arnau, J. y Bono, R. (2008). Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología*, 2(1)3241. <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v2n1/original3.pdf>
- Ávalos, B. (2009). *La formación docente en América Latina: calidad, equidad y pertinencia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Balyer, A. y Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career: Student's Reasons. *International Education Studies*, 7(5)104-115. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292018000200051
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2)107128.
- Benítez Largui, S. (enero-junio 2020). Desafíos de la inclusión digital en Argentina. Una mirada sobre el Programa Conectar Igualdad. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(46)131154. DS-FCS.
- Birgin, A.; Moscato, P. e Ingratta, A. (2019) ¿Nuevos escenarios en la formación docente? Un análisis desde la normativa y las voces de los y las estudiantes. II Jornadas de Sociología. La sociología ante las transformaciones de la sociedad argentina. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. 28 y 29 de marzo.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la igualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista UNLP*. Buenos Aires.
- (2005). *Los "recién llegados" y el intento para Convertirse en "herederos": un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios* [Tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Argentina. Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación.
- Bracchi, C. y Gabbai, M.I (2009). Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de las violencias. En Kaplan, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Miño y Dávila.
- Bracchi, C. y Marano, G. (2010). *El ingreso de los estudiantes en la universidad: perspectivas, estrategias y actores. Lectura sobre las tensiones y desafíos a partir de una experiencia en curso* [Ponencia]. IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública. Tandil, 11, 12 y 13 de noviembre.
- Cabero-Almenara, J.; BarrosoOsuna, J.; RodríguezGallego, M., y PalaciosRodríguez, A. (2020). La Competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 49(4)363372.
- Cabero-Almenara, J. y Martínez, A. (2019). Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3)247268. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>

- Cano, M. C., y Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII (2)284295.
- Chaile, M. O. (2019a). Evolución de la educación superior en Salta en el área formación docente. Avances y retrocesos. *Anuario Digital De Investigación Educativa* (10). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4136>
- (2019b). Planes de estudio de la formación docente en Salta. Coincidencias y diferencias en tres ámbitos de formación, a lo largo de cincuenta años de estudio. *Anuario Digital De Investigación Educativa* (15). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3323>
- (2020). Modelos de formación docente en Salta. Comparación de políticas, tiempos e instituciones. Identificación de aciertos y problemas comunes. *Anuario Digital De Investigación Educativa* (12). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4165>
- Concha-Díaz, V.; Jornet Meliá, J. M. y Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89)369394.
- Cubillos Vargas, D. (2018) *¿Políticas de inclusión digital a la latinoamericana? Los casos de Argentina, Colombia y Uruguay en perspectiva comparada* [Tesis doctoral]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de la Plata.
- Cuenca, Ricardo (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. UNESCO. http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/758/Cuenca_Las_carreras_docentes_en_America_Latina.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Cuevas, Y. y Inclán, C. (2021). Políticas docentes en América Latina: diseño, implementación y experiencias. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89)351367. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662021000200351&lng=es&tlng=es.
- Díaz de la Torre, J. (Comp.) (2014). *Realidades y Prospectiva Educativa*. Tomo I, pp. 4192. SNTE. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Docentes-para-una-educaci%C3%B3n-decalidad-en-América-Latina-problemas-y-orientaciones-de-pol%C3%ADticas.-Realidades-y-prospectiva-educativa.pdf>
- Dippolito, A.; Landini, C.; Spath, G. y Solari, M. J. (2014). *Trayectorias estudiantiles intermedias: una aproximación diagnóstica sobre aspectos inherentes a la FCNYM*. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Escribano Hervis, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2)355377. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147>
- Fernández Lamarra, N. (2016). Universidad y futuro en América Latina en perspectiva comparada. En Z. Navarrete Cazales y M. A. Navarro Leal (Comps.) *Globalización, internacionalización y educación comparada*. Plaza y Valdés Editores.
- (2015). La convergencia Sur-Sur para la Universidad en América Latina. Hacia una nueva Reforma Universitaria. En AA.VV, *Diálogo Latinoamericano. Apertura Argentina* (pp. 241259). DAROctubre Editorial.

- (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina: situación y perspectivas*. ANUIES.
- Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2016). La innovación en las universidades públicas argentinas. En AA.VV. *Gestión Institucional y Académica en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. Problemas y desafíos* (pp. 214-227). Universidad Nacional de Ingeniería de Nicaragua.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2013). Desafíos para la construcción del Espacio Latinoamericano de educación superior, en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of Supranational Policies of Education* (1)6782.
- Fernández Lamarra, N. y otros (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández Lamarra, N., y Pérez Centeno, C. (2017). Debates y desafíos para el desarrollo de la educación superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. *Integración y Conocimiento*, 6(2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/19116>
- FLACSO. (s.f.). *Políticas exitosas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe 2005-2016*. <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1437/Pol%20adictas%20exitosas%20de%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Am%20rica%20Latina%20y%20el%20Caribe%202005-2016.PDF?sequence=7&isAllowed=y>
- Flórez Nisperuza, E.; Martínez Díaz, L. y Hoyos Merlano, A. (2022). *Retos de la educación superior colombiana en el contexto de la globalización del siglo XXI. Reflexiones y apuestas del accionar docente*. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1800>
- Fogolino, A. M. (2015). *Desafíos y tensiones en la incorporación de TIC en las prácticas de enseñanza en la formación docente: la experiencia del dispositivo de desarrollo profesional. Secuencias didácticas con uso de TIC: diseño, implementación y análisis de prácticas*. 1.^{ra} edición. Ministerio de Educación de la Nación.
- Gabbai, M. I. (2012). *Desigualdad, jóvenes, violencias y escuelas secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares* [Tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Argentina. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación.
- García de Fanelli, A. (2004). Indicadores y Estrategias en relación con la graduación y el abandono universitarios. En *La agenda universitaria: propuestas de políticas públicas para la Argentina*. Colección Educación Superior, Universidad de Palermo.
- García, L. (2017). Desafíos en la formación de docentes en América Latina. *Revista de Formación de Profesorado*, 21(1)7594.
- García-Poyato, J. Cordero, G. y Torres, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2)5172. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292018000200051
- Gómez, V. y Royo, P. (2015). Nuevas subjetividades y proyecto de vida: jóvenes universitarios de la VII región del Maule, Chile. *Revista de Estudios Sociales*, 35(53)90-101.
- González-Vallejos, M. P. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación “en construcción”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21)3554.

- Guzmán, L. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente: estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/482110#page=1>
- Heras Castillo, V. E. (noviembre 2017). La formación pedagógica del docente universitario. En *Palermo Business Review. Graduate School of Business*, (16)6573.
- Hurtado Chiqui, Y. M.; Mendoza Ureta, R. S. y Viejo Vintimilla, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2).
- Izagirre, G. (s.f.). Los docentes de mediana edad necesitan que el sistema educativo se ocupe de ellos. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/249izagirre.PDF>
- Jiménez, M. (enero-abril 2020). La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros. *Formação Docente*, 12(23)5366. <https://www.researchgate.net/publication/341311461>
- Lago Martínez, S. (Coord.) (2019). *Políticas públicas e inclusión digital. Un recorrido por los núcleos de acceso al conocimiento*. TeseoPress.
- Larraín, J. (2008). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3211/2476>
- Levy, E. y Morandi, G. (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. 1.ª edición. CLACSO, IECCONADU.
- Lucarelli, E. y Calvo, G. (juliodiciembre 2018). Los ciclos de complementación curricular y la formación en investigación ¿Nuevos problemas para la didáctica universitaria? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(13)1732.
- Martin, M. V. (2018). *Políticas públicas de formación del profesorado en TIC* [Tesis doctoral]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de la Plata.
- Morales Salas, R. E. y Rodríguez Pavón, P. R. (2022). Retos y desafíos en la educación superior: una mirada desde la percepción de los docentes. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23.
- Nicastro, S. (2018). Las trayectorias educativas: una cuestión institucional. *Revista UNLP*.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Nosiglia, M. C. y Barboza Norbis, L. (2013). Las Políticas de Inclusión de Tecnologías en la Enseñanza. Una comparación entre los casos de Argentina y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, (4)2540.
- Nosiglia, M. C. (Comp.) (2013). *La evaluación universitaria: reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional*. EUDEBA.
- Núñez, R.; Suárez, C. y Avendaño, W. (2021). Motivaciones para elegir la profesión docente en estudiantes que ingresan a la educación superior. *Revista Boletín Redipe*, (10)220231.
- Nuttin, J. (2014). *Future time perspective and motivation: theory and research method*. Taylor and Francis.
- Peralta Espinosa, M. V. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *Reladei. Revista del Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia*, 3(1)6372.

- Pérez Centeno, C. y Leal, M. (2011). ¿Han funcionado las reformas educativas en América Latina? Los casos de Argentina, Brasil y Chile. *Educational Policies Analysis Archives*, 19(6)127.
- Pérez, J. (2020). Evolución de la noción de calidad en la educación superior en América Latina. En V. Sánchez (Ed.), *Perspectivas interdisciplinarias en la educación superior* (pp. 125142). Editorial Académica.
- Ramírez Martinell, A. (2014). *Háblame de TIC: tecnología digital en la educación superior*. 1.ª edición. Brujas
- Rodríguez, A. Rodríguez, J. y Arias, E. (2020). El profesorado universitario novel en shock: propuestas de mejora. Revisión sistemática. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1)245269.
- Rubio, M. (2013). La fuerza laboral de 50 a 70 años: un activo para las empresas. *Revista Capital Humano*, 229, 2428.
- Sánchez Costa, E. (2017). Retos de la Educación Superior en América Latina: el caso de la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 42(1)923.
- Shacklock, K.; Fulop, L. y Hort, L. (2007). Managing older worker exit and re-entry practices: ¿A revolving door? *Pacific Journal of Human Resources*, 45(2)151167.
- Silva, A. (2019). Políticas neoliberales y transformaciones en la educación superior en América Latina. *Revista de Educación Superior*, 45(2)87104.
- Soto Arango, D. E. y Forero Romero, A. (2016). La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los desafíos del Siglo XXI. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26)279-309.
- Smith, R. (2021). Inserción laboral y trayectorias educativas de estudiantes del nivel superior en América Latina. *Investigación Educativa*, 38(2)205222.
- Tardif, M. y Borges, C. (2013). La inserción profesional de docentes nóveles: tendencias recientes y retos futuros. En Correa, E.; Cividini, M.; Fuentealba, R. y Boerr, I. (Coords.). *Formación e inserción profesional: Desafíos y pistas para la Profesionalización Docente*. <https://isbn.cloud/9789568624040/formacion-e-insercion-profesional-desafios-y-pistas-de-facilitacion-para-la-profesionalizacion-d/>
- Torres Rivera, A. D.; Badillo Gaona, M.; Kajatt Valentin, N. O. y Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa*, 14(66)129145. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22)185206.
- Vaillant, D. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3)3552. <http://hdl.handle.net/10481/60555>
- Vega Torres, D. (2022). Motivaciones, profesiones y perspectivas sobre el futuro: análisis de trayectorias educativas de jóvenes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, XIII(38)6383.
- Vega-Monsalve, N. del C. y RuizRestrepo, A. M. (2018). Retos y desafíos de la educación superior para responder a la demanda de profesionales en la subregión del Oriente Antioqueño Colombiano. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(1)11526.
- Velásquez, H. (2013). *Diagnóstico a los estudiantes de los colegios del municipio de Vi-*

llavicencio para diseñar estrategias promocionales en el programa de administración de empresas educación a distancia y virtual [Tesis de grado]. Colombia, Fundación Universitaria Los Libertadores.

Weller, S. A. (2007). Discrimination, labour markets and the labour market prospects of older workers: ¿What can a legal case teach us? *Work, Employment and Society*, 21(3)417437.

Enid Daniela Vargas Mesa

Perfil académico y profesional: Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. Magíster en Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Educación Preescolar. Docente investigadora y coordinadora de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Católica Luis Amigó, con vinculación activa al grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. Línea de investigación: contextos educativos. enid.vargasme@amigo.edu.co
Identificador ORCID: 0000-0003-2228-2072

Marcelo Gastón Jorge Navarro

Perfil académico y profesional: Investigador en el Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH/CONICET). Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Investigación y Evaluación Educativa (UNQ). Especialista en Didáctica y Currículum, Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Salta (UNSA). Docente Investigador de la Universidad Nacional de Salta y de la Universidad Católica de Salta. mgjorge@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0000-0003-0453-4053

Marta Elena González Gil

Perfil académico y profesional: Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó Medellín, Colombia. Doctora en Educación por la Universidad de Antioquía. Magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Manizales. Licenciada en Educación Primaria por la Universidad de Antioquía. Coordinadora de la institución pública Jorge Eliécer Gaitán de Medellín y docente e investigadora de la Universidad Católica Luis Amigó, con vinculación activa al grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. marta.gonzalezgi@amigo.edu.co
Identificador ORCID: 0000-0002-7038-1027

Graciela Ester Flores

Perfil académico y profesional: Facultad de Educación, Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina. Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Especialista en Didáctica y Currículum por la Universidad Nacional de Catamarca. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Jujuy. Docente e investigadora de la Universidad Católica de Salta - Universidad Nacional de Jujuy, con vinculación activa a la línea de investigación del Grupo de Estudio sobre Política y Administración de la Educación (GESPAAE) de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. geflores@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0008-6646-5085

El juego como derecho humano, un desafío global con perspectiva latinoamericana

Game as a human right, a global challenge with a Latin American perspective

Nancy Merchán Rangel¹

Educación/ Nota de divulgación

Citar: Merchán-Rangel, N. (2023). El juego como derecho humano, un desafío global con perspectiva latinoamericana. *Cuadernos Universitarios*, 16, pp. 139-148.

Recibido: octubre/ 2022

Aceptado: junio/ 2023

Resumen

Con la pregunta detonante “¿a qué da derecho el derecho al juego?”, seis universidades latinoamericanas reunidas el 28 de mayo de 2022, por segundo año consecutivo y gracias a los alcances de las plataformas tecnológicas, disertaron sobre la relevancia del interrogante no solo en el contexto académico de los futuros licenciados, sino también como posibilidad de vivencia cotidiana en cada uno de los participantes. El propósito fue promover la cooperación y el intercambio académico entre las universidades participantes, fomentando el desarrollo de una línea de docencia y capacitación en el campo de las prácticas educativas consideradas de mutuo interés. Los resultados presentan la asunción del constructo “juego” como elemento motivador, dispositivo pedagógico y espacio formativo valorado desde la óptica de más de 300 asistentes. Las seis disertaciones que representaron a cinco países emergen para concluir que el respeto mutuo y a lo diverso da un mayor entendimiento de los campos epistemológicos que posicionan al juego.

Palabras clave: derecho al juego - derecho humano - interculturalidad - perspectiva latinoamericana - encuentro internacional - internacionalización del currículo

Abstract

With the triggering question “What does the right to play entitle to?”, six Latin American universities gathered on May 28, 2022, for the second consecutive year and thanks to the reach of technological platforms, discussed the relevance of the question not only in the

¹ UNIMINUTO, Corporación Universitaria Minuto de Dios – COA Cúcuta (Colombia).

academic context of future graduates, but also as a possibility of daily experience in each of the participants. The purpose was to promote cooperation and academic exchange between the intervening Universities, encouraging the development of a line of teaching and training in the field of educational practices considered of mutual interest. The results show the assumption of the construct “game” as a motivating element, pedagogical device and formative space valued from the point

of view of more than 300 attendees. The six dissertations, representing five countries, emerge to conclude that mutual respect and diversity give a better understanding of the epistemological fields that position the game.

Keywords: right to play - human right - interculturality - Latin American perspective - international meeting - internationalization of the curriculum

Introducción

La internacionalización del currículo hace referencia al desarrollo curricular innovador, pertinente, flexible y dinámico desde el encuentro internacional, intercultural y global en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Dicho currículo propicia que los futuros egresados de programas humanísticos —como son las licenciaturas en educación— reflexionen sobre los desafíos globales con perspectiva local y sobre las necesidades locales con representación global y, bajo este supuesto, fortalezcan sus competencias interculturales y de ciudadanía global necesarias para desempeñarse con impacto positivo en contextos diversos y cambiantes en donde puedan interactuar y transformar realidades.

En ese orden de ideas, con la misión de dialogar sobre el juego como derecho humano y desde el interrogante “¿a qué da derecho el derecho al juego?”, seis universidades latinoamericanas, a saber, la Universidad Católica de Salta (UCASAL), la Universidad Católica del Uruguay (UCU); la Universidad Católica Boliviana San Pablo, sede La Paz; la Universidad Católica Luis Amigó; la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, y una universidad caribeña de Cuba, la Universidad

Agraria de La Habana Fructuoso Rodríguez Pérez (UNAH), se reunieron de forma virtual sincrónica para conversar por segundo año consecutivo sobre la importancia del juego como un derecho y como una posibilidad de transformación.

El derecho al juego, según Víctor Pavía, se refiere al derecho de las niñas y de los niños a espacios, tiempos y juguetes para jugar, incluido el derecho a aprender a hacerlo con fantasía, en paz y sin miedo a las consecuencias (Pavía, 2009). Desde esta postura se realizó un compartir de la experiencia desde el inicio con los preparativos, el desarrollo de los contenidos, los aportes epistemológicos y las lecciones aprendidas para aportar en la maduración de una red de educadores conscientes y comprometidos con la educación del siglo XXI y la necesidad de jugar como acción transformadora de los seres humanos.

Desarrollo

Preparativos para el segundo encuentro latinoamericano

Este proyecto de internacionalización es parte de una propuesta de cooperación internacional bajo un ejercicio de cogestión que busca aprendizajes, intercambios y crecimiento de

las instituciones de educación superior (IES) comprometidas con la formación integral de sus profesionales, en este caso licenciados en educación inicial, en pedagogía, en educación primaria y en preescolar como espacio de interacción sincrónica que contribuya a la paz, a la justicia social y al reconocimiento cultural de la diversidad y los entornos foráneos.

Desde esta propuesta se visualiza el interés de internacionalizar el currículo promoviendo espacios que ofrezcan múltiples posibilidades de aprender mediante herramientas para el empoderamiento crítico y argumentativo, que posicionan el rol docente como agente constructor y transformador de realidades, propio del educador en formación.

Bajo el liderazgo de la Universidad Católica de Salta se iniciaron los diálogos al interior de cada universidad para el Segundo Seminario Internacional Virtual sobre Juego, y se determinaron los representantes de la academia y los ponentes expertos en el tema. El espacio virtual en la plataforma Zoom fue brindado por la Universidad Católica Luis Amigó; por su parte, UCASAL diseñó la publicidad y abonó el terreno para la certificación de estudiantes, docentes, directivos, decanos, administrativos, y participantes. A la par, se realizó el registro de estudiantes, asistentes y ponentes mediante un formulario de Google Forms en <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfjRTwjIZ2E2Qp3tGcxfl2xHy1bPRLi1nH8Vh-AC49irwrEg/closedform>

Cada una de las otras universidades intervinientes aseguró la participación de sus propios estudiantes de las licenciaturas en educación infantil y las licenciaturas en pedagogía infantil, así como de las licenciaturas en educación inicial/preescolar y profesorado y licenciaturas en educación primaria, además de los equipos de gestión de los profesorado y los coordinadores académicos y de programa. Para el

desarrollo de esta experiencia se contó con la participación de 22 docentes y 246 estudiantes, además de directivos, decanos y administrativos de la educación de las seis universidades establecidas en cinco países latinoamericanos: Argentina, Uruguay, Colombia, Bolivia y Cuba. En este segundo encuentro consecutivo, la pregunta detonante fue propuesta por la docente representante de UCASAL desde la óptica del juego como derecho. En torno a este llamado, en cada universidad se realizaron indagaciones para darle respuesta mediante las siguientes ponencias, cuyos autores fueron docentes representantes de cada una de las universidades antes mencionadas:

1. *El derecho al juego y al aprendizaje a lo largo de la vida desde la Agenda Educativa 2030*. Ponente: Mgtr. Liz Marco, de Bolivia.
2. *El juego como vía para la resolución de problemas sencillos en la educación infantil*. Ponentes: MSc. Daraysi Hernández y MSc. Marbelis Palenzuela, de Cuba.
3. *El juego infantil, un derecho inalienable*. Ponente: Mgtr. Paola Mora de UNIMINUTO, Colombia.
4. *Experiencias lúdicas. Arte, juego y recursos*. Ponentes: Lic. Soledad Sánchez Goldar y Lic. Jazmín Carcuzaa de la Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina.
5. *Juego desde una perspectiva inclusiva*. Ponente: Mgtr. Isabel Cristina Vallejo, de la Universidad Católica Luis Amigó de Colombia.
6. *La flor en la grieta. El derecho al juego en contexto de encierro*. Ponente: Lic. Martín Pérez de la Universidad Católica de Uruguay (UCU).

La participación de la Universidad Católica de Bolivia fue de gran importancia en la apertura, pues generó una reflexión desde el concepto del derecho al juego a lo largo de la vida,

siendo este un elemento fundamental para la agenda educativa 2030 de los países latinoamericanos. Movilizó a los participantes a crear diversas propuestas pedagógicas que se pueden evidenciar al momento de tener el juego como un mediador didáctico, pensando en espacios no solo del aula sino de la ciudad con el fin de garantizar la calidad de la educación para todos.

Continuando con el propósito de las reflexiones pedagógicas desde el juego como derecho de los niños y de las niñas, fue necesario dialogar sobre el “juego para todos y todas”. Desde esta mirada, la representante de la Universidad Católica Luis Amigó abrió un espacio de interacción académica donde enfatizó la importancia de transmitirles a los niños el valor de la igualdad desde la generación de situaciones transformadoras, basadas en el juego, con acento en la connotación de que son sujetos de derechos.

Con relación a la participación de los estudiantes por parte de la Universidad del Estado Plurinacional de Bolivia y de la Universidad Católica Luis Amigó, de Colombia, se vincularon docentes en formación, docentes universitarios y directivos docentes que se encuentran matriculados en los componentes específicos de las carreras y que tienen como objetivo reconocer las dinámicas y las estrategias del juego para y con la primera infancia desde los diversos escenarios educativos.

Desde la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, se vincularon dos grupos de estudiantes que desarrollaron dos fases de la práctica educativa y pedagógica. Por un lado, estudiantes del cuarto semestre, quienes realizaban práctica de observación además del curso “Desarrollo psicomotor y juego”; por otro, estudiantes de octavo semestre, quienes estaban en práctica de profundización I. La mayoría fueron estu-

diantes mujeres, que tienen vínculos laborales en entornos educativos, madres y cabezas de familia y jóvenes interesados en cualificar su proyecto de vida. Los objetivos desarrollados visionaron potenciar el concepto de juego y su trascendencia dentro del ejercicio docente; juego así entendido como elemento dinamizador del proceso educativo en los estudiantes de prácticas pedagógicas y educativas de las universidades participantes, y ello desde una mirada de internacionalización.

En cuanto al perfil de los participantes de las diferentes universidades, en su mayoría eran estudiantes de pregrado, con miras a formarse como educadores infantiles y con el deseo de profundizar en estrategias que permitieran mejorar las prácticas educativas y pedagógicas, y que buscaban generar estrategias de alto impacto para sus comunidades. Los estudiantes de prácticas educativas y pedagógicas tuvieron la oportunidad de conocer las perspectivas latinoamericanas acerca del juego y su impacto en el desarrollo infantil.

Apertura de la jornada y abordaje del contenido epistémico sobre el juego como derecho

En la apertura del encuentro internacional, las palabras iniciales correspondieron a las autoridades de la Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina, específicamente a la directora de la Escuela Universitaria de Educación, quien envió un saludo protocolario de la academia hacia los representantes de las universidades intervinientes.

Respecto al eje de trabajo en el conversatorio “El juego como derecho humano”, la directora se refirió a los seres humanos que habitamos tiempos de desencuentros, de individualidades masivas, y a la importancia

de abordar el juego como derecho, el cual está contemplado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), en el artículo 31, donde se manifiesta: “Los Estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (párr. 102 y 102); este derecho debe constituir el abono para nutrir los territorios, reconociendo lo diverso y lo subjetivo, constituyendo el primer lenguaje a partir del cual los niños expresan sus deseos, intereses, sentimientos, miedos y dificultades.

De esta manera, el juego se reconoce como una necesidad vital, connatural al desarrollo de un niño o una niña y es un aspecto innegable de su dignidad humana. Jugar permite salir de soledades compartidas; en el juego, en el jugar, se hace indispensable revitalizar un lazo en educación, el lazo afectivo, emotivo, el significativo de desarrollo sustentable para lo colectivo y en lo colectivo. Así, se comprende el *juego* desde un enfoque de derecho, desde una perspectiva diversa y digna.

De esta forma, la introducción al tema hizo que los asistentes se preguntaran sobre la posibilidad del juego desde la perspectiva de la educación como una *praxis* humanizante, y sobre en qué medida el juego es una herramienta que requiere de dispositivos que impulsen los espacios y entornos cuidados para jugar. Asimismo, la reflexión se extendió hacia el claustro universitario, su currículo y los planes de estudios, para hacer relevante la necesidad de una formación en educación inicial, infantil o en primaria donde se desarrollen propuestas lúdicas inclusivas.

De esta primera intervención se destaca que en los diversos espacios, contextos y territorios donde el jugar puede hacerse presente hay que potenciarlo, empoderarse de esa poé-

tica, constituir su dimensión política, liberarlo de la extrema utilización instrumental, constituirlo como un lenguaje que sin ingenuidad comunica, transforma, entenece, construye y deconstruye. Un juego que humanice y que potencia la alegría de vivir (Capaldo, 2022).

El juego como derecho humano

Ponencia 1. *El derecho al juego y al aprendizaje a lo largo de la vida desde la agenda educativa 2030.* Universidad Católica Boliviana San Pablo de Bolivia, sede La Paz. Ponente: Mgtr. Liz Marco.

Desde la propuesta de Marco (2022), de la Universidad Católica Boliviana San Pablo, *El derecho al juego y al aprendizaje a lo largo de la vida desde la Agenda Educativa 2030* se imbrica en la necesidad de evidenciar la importancia del juego en la vida y para la vida, como medio natural de aprendizaje y como condición de una educación de calidad desde los primeros años de vida. El acceso al derecho a la educación radica precisamente en los aprendizajes que otorga el ejercicio del juego en el ser humano, reconociendo sus bondades en el desarrollo integral (lingüístico, socioafectivo, cognitivo y psicomotriz). Se trata del juego considerado como actividad fundante del desarrollo humano, del juego como fundamento de la creación.

La ponente enfatizó en el acceso a la educación de calidad con implicaciones de reconocimiento de las “estructuras individuales identitarias que se van constituyendo a lo largo de la vida en entornos familiares y socioculturales particulares, con ciertas condiciones humanas, ambientales, socioafectivas, comunitarias, de lengua y cosmovisión, de procesos intrainterculturales (...)” (Marco, 2022).

Ponencia 2. *El juego como vía para la solución de problemas sencillos en la educación infantil.* Universidad Agraria de la Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”. Ponentes: MSc. Daraysi Hernández Martínez y MSc. Marbelis Palenzuela Trujillo.

Pensar en la construcción de espacios que conlleven la solución de conflictos diarios de los contextos educativos implica la necesidad de vincular a un mediador denominado juego, en donde los niños van a obtener nuevos conocimientos a partir de una situación dada; él mismo conlleva lograr transformaciones que desarrollan habilidades cognitivas y que ayudan a prepararlos para la vida.

Tal como lo menciona Torres (2015), “la solución de problemas el carácter regular del pensamiento se expresa desde el mismo inicio, cuando el niño reflexiona acerca de qué puede hacer ante la situación y adopta un plan o estrategia a seguir” (p. 65). Ello se ve reflejado en las actividades lúdicas donde se potencializan los valores como el respeto, la tolerancia, el amor propio, el mejoramiento de las emociones y la salud mental tanto de los niños como de los adultos significativos. Es desde esta concepción que se genera la pregunta “¿se pueden potenciar los derechos humanos por medio de juegos colaborativos en los estudiantes de primera infancia, involucrando a los padres de familia y a la comunidad educativa?”.

Ponencia 3. *El juego infantil, un derecho inalienable.* Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO, de Colombia (sede Cúcuta). Ponente: Mgr. Paola Milena Mora.

La tercera ponencia vincula la necesidad de jugar con un derecho inalienable, es decir, desde el marco normativo está presente en todos los países participantes, pero, ante todo, desde la Declaración de los Derechos del Niño, de 1959, donde se enuncia el derecho

7, “educación gratuita, derecho a divertirse y a jugar”. El tratado internacional adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas desarrolla la Convención de los Derechos del Niño en 1989. Se trabajó con el concepto de valor respecto al derecho, y respecto al juego se realizó una clasificación de los tipos de juego. La ponente se refirió a todo el marco normativo relacionado con el juego como derecho en Colombia, su país de origen.

Asimismo, se describieron las actividades rectoras que emanan como referentes técnicos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y su inmersión en las prácticas pedagógicas de aula. Se concluye que hoy en día, y desde la pandemia, se han utilizado en extremo las pantallas, las cuales opacan en algún sentido los juegos sociales cambiándolos por juegos digitales. La ponente cerró la disertación afirmando que el juego un derecho inalienable porque fluye en la naturaleza de las personas libres y no puede ser restringido por nadie; de esta manera, el juego se convierte en un derecho impostergable.

Ponencia 4. *Experiencias lúdicas. Arte, juegos y recursos.* Universidad Católica de Salta. Ponentes: Lic. Soledad Sánchez Goldar y Lic. Jazmín Carcuzaa.

La cuarta ponencia hizo referencia al arte y a las múltiples formas de emplear juegos para dinamizar las actividades artísticas. Las ponentes, por medio de un video, animaron la reflexión sobre la vulneración de los derechos de los niños. Un juego es una caricia que invita a ver la vida diferente. La lúdica y el arte en sí mismos son fuente que enriquece los momentos y los espacios. Desde esta mirada, acompañar a los niños y a las niñas en sus procesos de desarrollo vital apoyados en experiencias enriquecidas, colmadas de juegos, actividades y lenguajes artísticos, aporta a su formación integral.

Ponencia 5. *El papel del juego en la construcción de la paz.* Universidad Católica Luis Amigó de Colombia, sede Medellín. Ponente: Mgtr. Isabel Cristina Vallejo.

Se inicia el espacio con una ilación coherente con las anteriores autoras: reflexionar sobre el juego desde los aportes de Huizinga (2008), autor en el que se evidencia que el juego es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.

Todo lo anterior indica que es necesario crear una oportunidad extraordinaria desde los diferentes espacios escolares y familiares frente a los juegos; juegos pensados para todos los niños y todas las niñas, con el único objetivo de divertirse y gozar con quienes las y los rodean y con quienes interactúan. Sin embargo, cada uno de los espacios de diversión debe estar acompañado de un objetivo planteado, reflexionando desde el juego como y para las personas con discapacidad física, discapacidad visual y discapacidad de aprendizaje, cambiando o, mejor, modificando los juegos tradicionales y modernos para dar cabida a que todos puedan ser partícipes de ellos y recrearse a satisfacción sin que su condición sea un obstáculo para hacerlo.

También hubo espacio para conversar sobre la atención de la diversidad, la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión. Se concluyó que las personas con alguna condición en su desarrollo tienen mucho que aportar, en el caso propuesto, con actividades

lúdicas en diferentes espacios. Si pensamos la atención a la diversidad como un derecho igual que el juego, este facilita la socialización, permite la interacción entre todas las personas y favorece la dinamización de los encuentros entre pares. Se trató el juego desde diferentes perspectivas, como por ejemplo la psicoanalítica. También se trajeron al evento las ideas de grandes pensadores y autores como Huizinga, quien hace hincapié en el juego como fundador de la cultura, y se enfatizó que desde la mirada de este autor el juego, para los niños, es una actividad muy seria.

Ponencia 6. *La flor en la grieta. El derecho al juego en contexto de encierro.* Universidad Católica de Uruguay. Ponente: Lic. Martín Pérez.

Este espacio de internacionalización del currículo finalizó con una disertación sobre un contexto de encierro que se presenta como posibilitador de creación y esperanza. Se narró la experiencia con adolescentes y sus juegos en diferentes escenarios. El último ponente invitó a los participantes a dialogar sobre el juego como espacio de celebración y como reivindicación, y colocó el juego en el lugar que merece: como derecho de todos.

Se planteó en el ambiente la necesidad de hablar de una biografía lúdica como forma de ubicarnos en perspectiva socioantropológica, para que nos sintamos jugadores y para compartir las múltiples experiencias que hayamos tenido en nuestra historia lúdica. La reflexión se inclinó hacia la esencia del ser maestro: como educadores en formación, ¿cómo vinculamos el juego en nuestra *praxis* pedagógica?, ¿cómo pensamos los espacios del juego para con nosotros mismos, con el otro, con los elementos, con las comunidades? Se trata de tener la lúdica presente en nuestras vidas, y la única forma de hacerlo es jugar e invitar a otros a hacerlo.

El juego como un desafío global con perspectiva latinoamericana

Después de cada una de las disertaciones, el juego se convierte en un desafío global desde una perspectiva latinoamericana: jugar... qué tipos de juego, cuándo, cómo, dónde, para qué, con quiénes... El juego es un constructo universal que abre caminos para corroborar su papel emancipador y vital en la vida de todos, pero muy especialmente en la de los infantes y los jóvenes.

Cada una de las disertaciones produjo resultados altamente positivos. Las reflexiones enmarcadas en las ponencias de los especialistas giraron en torno a la necesidad de darle al juego el valor que necesita como elemento fundamental de la vida humana, como derecho para establecer interacciones, aprendizajes, preservar la cultura; el juego como dispositivo que permite apropiarnos de habilidades diversas y necesarias para la supervivencia. Adicionalmente, el juego como instrumento y herramienta para la resolución de problemas en un área disciplinar, para motivar a los niños en el aprendizaje de las matemáticas por el alto grado de placer que dinamiza la enseñanza, porque conduce a los discentes a la autonomía, a la independencia, al refuerzo, a la búsqueda de respuestas, entre otras posibilidades.

Mientras se desarrollaban las seis ponencias, los participantes plasmaron estratégicamente sus sentires frente a lo escuchado en cada una y las conclusiones en un muro colaborativo digital en la plataforma Jamboard, donde el juego se convirtió en el papel relevante del lenguaje universal, fuente de transmisión de conocimientos y valores socioculturales en un espacio intercultural². De lo vertido

en ella se puede concluir que la necesidad de hablar de juego y sus competencias es un tema inacabado y siempre abrirá los espacios para la interacción y los aprendizajes.

El cierre y las lecciones aprendidas

Dentro de los vínculos generados se encuentra una red de apoyo para el ejercicio docente con un tema en particular, que da cuenta de espacios para la cocreación de conocimiento. Desde el rol docente, esta red permite que las distancias generen cercanías conceptuales para alimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los diferentes contextos participantes.

En referencia a los logros de la experiencia significativa, se cuenta con el desarrollo de un pensamiento divergente, que promueve el intercambio de conocimientos por medio de la generación de espacios de internacionalización, lo que permite conocer y aportar a la construcción de alternativas educativas pertinentes y eficaces, de comunidades cada vez más pluriculturales y globalizadas.

Lo anterior conlleva pensar que el juego es capaz de representar la historia de una realidad social que se vive en una época, en un tiempo específico, así como el papel fundamental de los maestros o docentes en formación. Son ellos quienes organizan espacios de interacción en donde se logra visualizar el papel principal de los niños y se estimula la creatividad, donde el juego se desarrolla de una manera efectiva y eficaz en diferentes espacios para la implementación de estrategias de intervención que debe adoptar el maestro en la escuela.

² La pizarra digital, producto y evidencia de estos pensamientos y sentimientos, se encuentra en esta dirección: https://jamboard.google.com/d/17zV7Oy9aGXCes0rvZW8NtQKhY_j3u53GW-3Sc8e7-a0/edit?usp=sharing

Algunas de las huellas del evento realizado se pueden visualizar en este enlace y se relacionan a continuación: <https://drive.google.com/drive/folders/1iWm3X4BGf3CgABBaabd u0Wlyp92fllNH?usp=sharing>

- Evento institucionalizado cada año, cuyo invitado principal y protagonista es el juego.
- Pizarra digital con sentires de los participantes: https://jamboard.google.com/d/17zV7Oy9aGXCes0rvZW8NtQKhY_j3u-53GW-3Sc8e7-a0/edit?usp=sharing
- Certificado de asistencia y reconocimiento por la universidad anfitriona, UCASAL.
- Transmisión en redes sociales de las seis universidades con participación de más de 300 personas entre estudiantes, docentes, directivos e invitados: <https://youtu.be/53BzFCAhxJU>
- Reflexión de los licenciados en formación por medio del diligenciamiento del anexo en el cual se exponen las ideas fuerza de cada ponencia, las conclusiones y las preguntas o inquietudes que generaron las intervenciones de los expertos en los asistentes.
- Participación directa, en forma síncrona en cada uno de los *chats* de la plataforma Zoom y en el canal de YouTube: se registraron más de 100 comentarios, saludos, reflexiones y preguntas que se generaron en el desarrollo del evento en vivo.

Inevitablemente, la internacionalización del currículo es una realidad vivida que se experimenta en este tipo de eventos donde los académicos y personas en formación acuden para conocer más sobre el tema convocado: el derecho que da el derecho al juego.

Esto implica la necesidad de formación en el tema, para que el futuro educador piense y celebre la posibilidad de crear espacios, momentos

y recursos que proporcionan experiencias enriquecedoras a los participantes en la ejecución de juegos propios de la cultura, acompañados de lenguajes artísticos y elementos invaluable que se toman de cada ser humano que hace parte de esas prácticas lúdicas.

Para cerrar este espacio de reflexión, se invita a los futuros egresados de programas humanísticos, como son las licenciaturas en educación, a que continúen fortaleciendo sus saberes y competencias interculturales y de ciudadanía global tan importantes para desempeñarse en los diversos contextos en que interactúan, posicionando el juego en el lugar que merece.

Referencias bibliográficas

- Boonstra, J., y Loscos, F. (2021). Cambio organizativo: Juego, colaboración y diversión. *Harvard Deusto Business Review*, (309) 60-68.
- Capaldo, M. (2022). Palabras de apertura en el Segundo Encuentro Internacional Virtual sobre el Juego: ¿a qué da Derecho el Derecho al Juego?
- Déniz Díaz, M. J. (2020). *El modelo lúdico en la intervención educativa. Programación Didáctica del módulo “El juego infantil y su metodología”, del Ciclo Formativo de G. Superior de Tec. Superior en Educación Infantil* [Tesis de maestría]. <https://acceda-cris.ulpgc.es/handle/10553/103003>
- García, M.C., y Vaillant, D. (2015). *El AB y C de la formación docente*. Narcea.
- Hernández Martínez, D. y Palenzuela Trujillo, M. (2022). *El juego como vía para la resolución de problemas sencillos en la educación infantil* [Ponencia]. Segundo Encuentro Internacional Virtual sobre el Juego. Universidad Agraria de la Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”.

- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens: proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam University Press.
- Leyva Garzón, A. (2011). *El juego como estrategia didáctica en la educación infantil*.
- Marco Torrez, L. K. (2022). *El derecho al juego y al aprendizaje a lo largo de la vida desde la Agenda Educativa 2030* [Ponencia]. Segundo Encuentro Internacional Virtual sobre el Juego. Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, regional La Paz, Sede San Pablo, Bolivia.
- Mora Cifuentes, P. M. (2022). *El juego infantil, derecho inalienable* [Ponencia]. Segundo Encuentro Internacional Virtual sobre el Juego. Facultad de Educación - Programa de Licenciatura en Educación Infantil. Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO - COA Cúcuta, Colombia.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*. Universidad nacional de Comahue. Patagonia-Argentina. 161-178 p. <http://www.raco.cat/index.php/Aloma>
- Pérez Pollero, M. (2022). *La flor en la grieta. El derecho al Juego en contexto de ciencia* [Ponencia]. Licenciatura en Recreación educativa. Universidad Católica de Uruguay.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (16) 4564 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677004>
- Piaget, J. (2019). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Fondo de Cultura Económica.
- Plataforma de Infancia (2022). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.plataformadeinfancia.org/derechos-de-infancia/convencion-derechos-del-nino/convencion-sobre-los-derechos-del-nino-texto-oficial/>
- Sánchez, S. G. y Cuarjuzaa, J. (2022). *Experiencias lúdicas. Arte, juego y recursos* [Ponencia]. UCASAL - Escuela Universitaria de Educación.
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos, nuevos docentes*. Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Vallejo Merino, I. C. (2022). *Juego desde una perspectiva inclusiva* [Ponencia]. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

Nancy Merchán Rangel

Perfil académico y profesional: Docente investigadora. Tutora del programa de licenciatura en educación infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO - COA Cúcuta. Magister en Educación. Doctoranda en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Licenciada en Educación

Primaria. Especialista en Educación para la Recreación Comunitaria y en Gestión de Proyectos Informáticos. Miembro del grupo de investigación GIDTI - UNIMINUTO. Categorizada como investigadora *Júnior* por MinCiencias, Colombia.
nancy.merchan@unimnuto.edu; nancymerchan@gmail.com
Identificador ORCID: 0000-0001-6543-7957

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

AUTORIDADES

Rector	Ing. Rodolfo Gallo Cornejo
Vicerrectora Académica	Mg. Prof. Lilian Constanza Diedrich
Vicerrector de Investigación y Desarrollo	Mg. Lic. Daniel R. Sanchez Fernandez
Vicerrector Administrativo	Dr. Darío Eugenio Arias
Vicerrector de Fomación	Pbro. Dr. Cristian Arnaldo Gallardo
Vicerrector de Tecnología y Educación Digital	Ing. Lic. Daniel Torres Jiménez
Vicerrector de Extensión e Integración Universitaria	Ing. Alejandro Patron Costas
Secretaria General	Lic. Silvia Milagro Álvarez

CONSEJO DE INVESTIGACIONES

Director	Mg. Lic. Daniel R. Sánchez Fernández
Secretario Técnico	Lic. Luis Mauri

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Decana	Mg. Prof. Mariela Capaldo
Secretaria Académica	Mg. Gabriela Gomez
Secretario Técnico	Lic. Lucas Morales
Jefa de Carrera Lic. en Gestión Educativa (presencial-distancia)	Mg. Andrea Sayago
Jefa de Carrera - Profesorado Universitario de Educación Primaria y Educación Inicial	Mg. Karina Puente
Jefa de Carrera - Formación Docente y Profesorado Universitario en CDSTDB	Esp. Fabiana Yañez
Coordinadora de Carrera - Lic. en Historia	Prof. Carolina Cibantos
Coordinadora de Carrera- Lic. en Artes Visuales	Lic. Soledad Sanchez Goldar
Responsable de Extensión	Prof. Lucila Lencina
Responsable de Investigación	Esp. Angel Gustavo Romero

EUCASA

Ediciones Universidad Católica de Salta

Directora	Lic. Ines Brandán Valy
Comercialización	Lic. Agostina Joaquín
Administración	Florencia Herrera

Sumario

EDITORIAL

Constanza Diedrich

DESAFÍOS

El ingreso a la universidad argentina. Tendencias y desafíos en torno al Derecho a la Educación Superior
Pablo Daniel García

COLABORACIONES

Programa de Innovación y Mejora Educativa: un dispositivo de intervención para la formación docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones
Florencia Itatí Almúa y Horacio Simes

Saberes profesionales que interpelan las prácticas de formación docente en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán: desafíos, dimensiones y prescripciones del currículum
Pablo Daniel Muruaga

Sistemas, Procesos y Tendencias de la Educación Superior - Universidad Técnica de Ambato
Christian Manuel Nogales Pérez y Luis Felipe Valencia Soria

Repensar el proceso y práctica de la internacionalización del currículum para la competencia intercultural
Jorge Rodolfo Lemos Shlotter y María Elena Teseira de Gill

Internacionalización y globalización en la educación superior: análisis en el Instituto Superior Tecnológico Policia Nacional (ISUPOL)
Ricardo Alejandro Benítez Álvarez y Jefferson Manuel Cazorla Velasco

Promoción de formación en investigación: análisis de las Becas EVC- CIN en la UNJU
Mercedes Naraskevics, Gutiérrez Brenda Doris Del Valle, Mercedes Saccone, Gisela Belén del Rosario Gutiérrez, Noelia Andrea del Valle Osores, Mariana Paula Valdiviezo, Oriana Lujan Tolaba, Martina Trinidad Cruz

Educación Superior, Formación de docente y vinculación laboral de estudiantes de más de 40 años en América Latina
Enid Daniela Vargas Mesa, Marcelo Gastón Jorge Navarro, Marta Elena González Gil, Graciela Ester Flores

El juego como derecho humano, un desafío global con perspectiva latinoamericana
Nancy Merchán Rangel