

► Demandas y dispositivos para sostener las trayectorias educativas de estudiantes universitarios en pospandemia

Demands and strategies to support university students' educational trajectories in the post-pandemic context

Bordier, María Silvina¹, Sotelo, Ivana Mabel², Domínguez, Micaela Agustina³

Educación/Artículo Científico

Recibido: Julio/2025 y

Aceptado: Noviembre/2025

Resumen

La formación docente enfrenta desafíos y oportunidades significativas en el contexto actual, aún signado por los efectos de la pandemia de COVID-19 (Consejo Interuniversitario Nacional, 2021). Este trabajo analiza las dificultades que los estudiantes han experimentado en sus trayectorias académicas desde 2022. Entendidas estas como recorridos heterogéneos que articulan puntos de partida, procesos y resultados (Terigi, 2010), así como también los dispositivos necesarios para fortalecerlas.

El análisis se basa en datos obtenidos mediante un cuestionario dirigido a estudiantes de 3° año y del Ciclo Superior de Profesorados y Licenciaturas de la FFyL-UNT, priorizando respuestas cualitativas sobre factores subjetivos, organización del tiempo, estrategias de aprendizaje, rol docente, modalidades de evaluación, motivación e interés, y condiciones económicas.

Los resultados evidencian que, tras el retorno a la presencialidad, las trayectorias se vieron afectadas por dificultades subjetivas, como ansiedad e inseguridades, problemas en la gestión del tiempo, carencias en estrategias de aprendizaje, desmotivación, tensiones en el vínculo docente-estudiante, rigidez en las evaluaciones y limitaciones económicas. Se concluye que es esencial fortalecer los dispositivos de acompañamiento; especialmente las tutorías académicas como instancias de trabajo conjunto que aborden estas dificultades y promuevan prácticas docentes más integrales y sensibles al contexto pospandemia.

Palabras clave: dispositivos; demandas; trayectorias educativas; tutoría; pospandemia.

¹ Universidad Nacional de Tucumán - silvinabordier@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional de Tucumán - soteloivanaz4@gmail.com

³ Universidad Nacional de Tucumán - micaelaagustinadominguez@gmail.com

Abstract

Teacher education faces significant challenges and opportunities in the current context, still marked by the effects of the COVID-19 pandemic (Consejo Interuniversitario Nacional, 2021). This paper analyzes the difficulties that students have experienced in their academic trajectories, understood as heterogeneous paths involving starting points, processes, and outcomes (Terigi, 2010) since 2022, as well as the devices needed to strengthen them. The analysis draws on data collected through a questionnaire administered to third-year and advanced-level students from different Teacher Education and Education degree programs at FFyL-UNT, prioritizing qualitative responses related to subjective factors, time management, learning strategies, the teaching role, assessment modalities, motivation and interest, and economic conditions.

Findings show that, after returning to in-person classes, students' academic paths were affected by subjective difficulties (anxiety, insecurity), challenges in managing time, lack of effective learning strategies, demotivation, tensions in the teacher-student relationship, rigid assessment practices, and financial constraints.

It is concluded that it is essential to strengthen support mechanisms, particularly academic tutoring, as collaborative spaces that address these difficulties and foster more comprehensive and context-sensitive teaching practices in the post-pandemic period.

Keywords: devices; demands; educational trajectories; tutoring; post-pandemic.

Introducción

La formación docente enfrenta desafíos y oportunidades significativas en el contexto actual, aún signado por los efectos de la pandemia COVID-19 (Consejo Interuniversitario Nacional, 2021). En este marco, el proyecto PIUNT H722 “Sistemas de tutorías de la UNT y su impacto en las problemáticas actuales del contexto de pospandemia” se propone analizar las problemáticas actuales de la UNT en sus dimensiones académicas, curriculares e institucionales y busca fortalecer los espacios y prácticas de orientación, tutoría y acompañamiento en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. Otro de los objetivos del proyecto es analizar las estrategias de intervención tutorial y de acompañamiento a las trayectorias que se implementan en la Facultad de Filosofía y Letras.

Se elaboraron diferentes instrumentos que se implementaron con distintos actores institucionales de la UNT como ayudantes estudiantiles, tutores docentes y tutores pares

de diversas unidades académicas como la Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia y la Facultad de Ciencias Económicas. Sin embargo, para este trabajo, se abordan los datos contruidos a partir de un cuestionario dirigido a estudiantes de 3° año y del Ciclo Superior de distintos Profesorados y Licenciaturas de la FFyL-UNT: 41,6% de Ciencias de la Educación, 16,8% de Letras, 11,9% de Ciencias de la Comunicación y el 10,9% de Historia. Se seleccionó una muestra probabilística y por conveniencia. Dicho cuestionario constaba de preguntas abiertas y cerradas, pero se tomaron aquellas preguntas y respuestas que aportan datos cualitativos vinculados a factores subjetivos. A saber, tiempo y organización personal, estrategias de aprendizaje, rol docente, modalidades de evaluación, motivación e interés y factores económicos.

A partir de los datos recabados, se pretende presentar las dificultades que los estudiantes han experimentado en sus trayectorias académicas a partir del año 2022. Comprendidas estas como recorridos del estudiante que implican puntos de partida, procesos y resultados heterogéneos (Terigi, 2010), así como analizar los dispositivos necesarios para fortalecer las mismas en el contexto actual.

En cuanto a las dificultades transitadas a partir del año 2022, año de regreso a la presencialidad, subyacen dentro de los aspectos predominantes como factores subjetivos, motivación e interés, rol docente, tiempo y organización personal, estrategias de aprendizaje, modalidades de evaluación y factores económicos.

Desarrollo

Factores subjetivos y afectivos en las trayectorias

Iniciando con este análisis, siguiendo a Schlemenson y oRego (2023), se puede afirmar que los factores subjetivos atraviesan el aprendizaje. Ya que mediante este proceso el ser humano realiza el trabajo psíquico de incorporar novedades, creando sentidos y representaciones de los objetos sociales existentes. En este sentido, la institución formadora puede, y debe, generar una oportunidad novedosa para motivar la productividad psíquica del sujeto o, por el contrario, propiciará un ambiente amenazante y limitante para el deseo por aprender. Serán fundamentales las situaciones que favorezcan el reconocimiento de las trayectorias reales en la singularidad del estudiante como sujeto de aprendizaje (Fernández, 1997) y la construcción de la afectividad, comprendida como energía psíquica que activa los procesos de pensamiento, en un clima de hospitalidad y respeto (Schlemenson y Rego, 2023). Teniendo en cuenta lo mencionado, los alumnos explicitan haber sentido miedo, nervios, inseguridad, bloqueos, temor y ataques de pánico, especialmente vinculados a las situaciones de examen final y en el cursado, en general. Volver a la presencialidad marcó cambios en los modos de afrontar diversas situaciones de la vida académica, algunos estudiantes

expresan: “siento temor o ansiedad ante el trato que pueda recibir de los docentes si es que presento alguna dificultad”; “tenía mucho miedo de fracasar”; “sentir miedo e inseguridades hizo que me vaya mal”; “me costaba hasta cursar porque tenía depresión”; “los horarios, la sobrecarga de obligaciones, agotamiento mental”.

Tiempo y organización personal

En concordancia con esto, las dificultades relativas al tiempo y la organización personal, factor que incide habitualmente en las trayectorias, acrecentaron su complejidad. En referencia a esto, los alumnos mencionan: “el trabajo y las obligaciones de la casa que coinciden con los de la universidad”; “los horarios, la sobrecarga de obligaciones, agotamiento mental”; “organizar tiempo para las materias”; “adaptarme a los horarios ya que vivo lejos y además no pasan los colectivos”. Desde los aportes del documento de Muros y Puentes (2009), se advierte que el tiempo constituye una variable que atraviesa y condiciona los procesos cognitivos y la posibilidad de construir estrategias de aprendizaje. Es decir, de situarse estratégicamente en relación a los propios procesos, tomar decisiones reflexivamente, plantearse objetivos y elaborar planes de acción, de carácter intencional, que posibiliten la adquisición y consolidación progresiva de habilidades cognitivas. Es posible inferir que, si esta variable no es favorable en los procesos personales, dificulte u obstaculice la construcción de aprendizajes significativos, la capacidad de reflexión y pensamiento autónomo, así como una “autoestima” que genere las condiciones necesarias para abordar los múltiples desafíos que involucran las trayectorias académicas en los estudios superiores universitarios.

El tiempo demanda entonces la organización personal del estudiante para la resolución de actividades y/o tareas de aprendizaje. Sin ella no es posible o se limita altamente la capacidad de interactuar con los contenidos, desde un posicionamiento activo y a conciencia. Todas condiciones necesarias para la construcción de “estrategias de aprendizaje” (Caram, 2010). Cabe señalar que la capacidad de registrar estratégicamente la organización del tiempo, como variable que influye en el desarrollo del aprendizaje, requiere de intervenciones pedagógicas sistemáticas que faciliten en los estudiantes procesos metacognitivos (Furman y Larsen, 2022). Es decir, que el docente oriente los procesos cognitivos del alumno de modo que favorezca la reflexión y la toma de conciencia sobre los procesos de aprendizaje y su singularidad, sin perder de vista la relevancia de la organización del tiempo, su sentido y las necesidades de mejora.

Desde el análisis precedente se advierte la relevancia del rol docente en sus intervenciones y acompañamiento, atendiendo a las condiciones inherentes a los aspectos vinculados, afectivos, motivacionales (Solé, 1999) y estratégicos que configuran y delimitan las trayectorias académicas y su particularidad, favoreciendo u obstaculizando los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Estrategias de Aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje pueden describirse como procesos cognitivos que se desarrollan mediante la planificación consciente y autónoma para la resolución de actividades a través de habilidades de pensamiento (Monereo, 1998). Desde ese lugar, influyeron de manera transversal en todo el proceso de readaptación de la mano de los hábitos de estudio. Planteando así nuevos desafíos, a partir de lo cual se plantea: “el retorno a la presencialidad fue muy difícil, porque había que cambiar todos los hábitos de estudio que se venían implementando en la virtualidad”; “me cuesta relacionar y mi manera de estudiar siempre fue muy mecánica”.

La adquisición de nuevos conocimientos, en cualquier disciplina o campo del saber, o la elaboración de significados, cuando se trabaja con los contenidos de cualquier materia o espacio curricular, involucra la capacidad de acceder a información. Es decir, interpretarla (explicarla), analizarla (establecer relaciones), organizarla (integrar ideas) y comunicarla (expresión clara y precisa, oral, escrita y/o con apoyo en los nuevos lenguajes audiovisuales) según los aportes de Pozo y Postigo (2000).

Para leer, interpretar, analizar y/o comprender el sentido de la información que se presenta, a partir de las actividades o tareas propias de un espacio curricular, las estrategias de aprendizaje o el “aprender a aprender” requieren el uso de diferentes “procedimientos cognitivos”. Concebidos estos como técnicas que facilitan la resolución de tareas/problemas y/o la incorporación de nuevos contenidos con sentido /elaboración de significados (Monereo, 1998) y según diferentes propósitos. Entre tales procedimientos se identifican algunos como el resumen, la síntesis, el esquema, el mapa conceptual, entre otros. Si estos procedimientos no se presentan formalmente desde las propuestas pedagógicas del docente y se favorecen procesos sistemáticos de orientación al estudiante sobre cómo, cuándo y para qué ponerlos en práctica, difícilmente se los adquirirán y emplearán a conciencia (Monereo, 1998).

Abordando las prácticas pedagógicas y las intervenciones del docente, Monereo (1998) analiza a las condiciones del estudiante, vinculadas con los procesos motivacionales de carácter intrínseco y a la autoestima, como factores que inciden en la construcción de estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, plantea a las condiciones de la tarea como otro factor que influye en su adquisición. Al respecto, es fundamental preguntarse sobre el sentido de las actividades y contenidos que planifican e implementan los docentes, los procesos de pensamiento que involucren, los saberes que integran (declarativos, procedimentales y actitudinales), el conocimiento de los alumnos y alumnas sobre los diferentes procedimientos y su uso consciente. Así como también cuestionarse sobre el acompañamiento y la orientación sostenida de los docentes para el desarrollo de la capacidad de pensamiento.

El rol docente, modalidades de evaluación y motivación

Otro aspecto por abordar es el rol docente, ya que, según Tizio (2003), la función del docente es causar el interés del alumno. Pero el primero que tiene que estar interesado o motivado es el propio agente de la educación. Le corresponde al docente hacer vivir el legado de las generaciones, el patrimonio simbólico, para que el sujeto encuentre allí su lugar. El docente debe intervenir de la mejor manera posible ajustando los objetivos y estrategias de enseñanza a las posibilidades de aprender de los alumnos.

Es importante que manifieste su confianza en los alumnos, tanto en sus condiciones cognitivas, como afectivas y sociales; explicitando valoraciones de su progreso, teniendo en cuenta el punto de partida y el proceso realizado. Que se posicione desde el interés, la escucha, que dé la palabra. Que crea en las capacidades de sus estudiantes, generando, de esta manera, el deseo de aprender, deseo que está estrechamente relacionado con el deseo de enseñar del docente.

Atendiendo a la necesidad de construir vínculo entre el docente y el estudiante y/o de comunicarse e interactuar, se recuperan algunas voces de los estudiantes al respecto. Que, si bien no representan a la mayor parte del grupo abordado, disparan interrogantes: “no tener comunicación con el docente antes de rendir”; “debemos entender que el verdadero aprendizaje siempre se produce con otros y es más favorable si la predisposición y motivación comienzan en los docentes, en compañía el aprendizaje puede actuar como potenciador”.

Las modalidades de evaluación jugaron un papel fundamental ya que muchos alumnos no habían rendido ningún examen final durante la pandemia y enfrentaron dificultades para rendir exámenes parciales. Cómo abordar la situación, cómo comprender lo que demanda la consigna, cómo expresarse de manera escrita y oral. Sumado a esto, transitaban con cierta frustración y esta se incrementó debido al volumen de material bibliográfico, la diversidad de metodologías y modalidades de evaluación. Los estudiantes mencionan: “yo solo estudio y llegué a presentar y a aprobar todo con gran esfuerzo y dejando de lado otras actividades”; “no saber qué y cómo quieren los profesores que demostremos nuestros conocimientos en parciales”; “muchas exigencias para regularizar, más allá de aprobar exámenes”; “muchísimo contenido y muchos exámenes seguidos”.

Abordar reflexivamente, con los alumnos y alumnas, las prácticas de evaluación es otro desafío, mirar críticamente las demandas y dispositivos para sostener las trayectorias educativas de los estudiantes en pospandemia. Las prácticas de evaluación, en el contexto formativo actual, propio del Nivel Superior, entendidas como procesos orientados al análisis de información sobre procesos y resultados según determinados objetivos de aprendizaje (Medina Rivilla y Mata, 2009), exigen fortalecer el seguimiento de los procesos, evaluación formativa, e intervenir deliberadamente para ajustar las estrategias pedagógicas. Sin desconocer las necesidades de los estudiantes con respecto a la construcción de aprendizajes significativos y la adquisición y afianzamiento progresivo de las estrategias

de aprendizaje. La evaluación que se centra o prioriza resultados, sin problematizar sobre los procesos y el tránsito de los estudiantes, obstaculiza el desarrollo de habilidades cognitivas, el pensamiento autónomo y la capacidad de aprender a aprender. En otras palabras, las prácticas de evaluación que se limitan a cumplir con la finalidad “sumativa”, con el propósito de asignar calificaciones o definir si se lograron o no los objetivos de aprendizaje planteados, y en qué grado, no favorecen los procesos de aprendizaje significativo en los estudiantes. Así como tampoco favorecen el registro de lo que aprenden y cómo y la incorporación de capacidades de pensamiento. Es decir, tales prácticas se limitan a determinar en qué nivel se alcanzaron o no las metas de aprendizaje sin preguntarse por los procesos a través de los cuales fue posible la apropiación del conocimiento. Si es que los estudiantes efectivamente comprendieron, qué sentido otorgaron a los conocimientos propuestos, así como sus logros y necesidades de mejora. Dichas prácticas implican, en consecuencia, un docente pasivo que no genera condiciones pedagógicas apropiadas para enseñar a pensar y facilitar la interiorización de saberes con sentido y a través de procesos estratégicos caracterizados por la toma de decisiones, gradualmente más autónoma.

Vinculado a los factores anteriores, aparece otro aspecto relevante: la motivación, la que no se manifestaba en su nivel óptimo, siendo un factor clave para la continuidad académica. Para Coll y Solé (1993) todo aprendizaje parte de la disposición, interés o necesidad de saber del alumno. Siguiendo a Caram y Bordier (2023), se considera que la motivación tiene un papel importante en el desempeño del alumno, es decir, fortalece la actitud para incorporar nuevos conocimientos y para aprender significativamente. El logro de aprendizajes significativos permite que el alumno adquiera y mejore la confianza en sí mismo para aprender, así como enriquezca progresivamente sus conocimientos, con una creciente autonomía.

En relación con esto los estudiantes expresan: “falta de motivación, pocos exámenes finales rendidos”; “la dificultad más significativa fue el interés. El deseo y el interés los perdí, todavía no entiendo el por qué, tal vez cansancio, tal vez es normal en los últimos años, pero no lo sé y es algo que me desmotiva aún más”. Lo que muestra que los aspectos afectivos, socioemocionales y cognitivos se encuentran en interacción permanente, en una relación espiralada que influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje, afectando qué, cuándo y cómo aprenden los alumnos universitarios (Bonetto y Calderon, 2014).

Factores económicos

Por último, pero no menos importante, el factor económico atraviesa la situación de cada estudiante, complejizando su permanencia y egreso en la Universidad. Siguiendo a Carrasco Ruano (2018), se afirma que es el factor que más afecta a la sociedad, en general, como a los estudiantes universitarios, en particular. Lo que provoca que algunos opten por abandonar sus estudios, otros por conseguir un trabajo y sustentarse ellos mismos, hecho que dificulta la regularidad necesaria para sostener las trayectorias.

En general, los estudiantes de nivel socioeconómico más bajo, no sólo presentan las condiciones más adversas para desarrollar sus estudios superiores, sino que también sus expectativas a futuro son menores comparadas con las de estudiantes de mayor nivel socioeconómico. Esto limita el rol de la educación superior sobre la movilidad social de los estudiantes (Martínez et al., 2020).

Sobre este motivo, los estudiantes expresan: “me era necesario trabajar y estudiar, y a veces tener que elegir el trabajo antes del estudio”; “falleció mi padre y tuve que trabajar mientras cursaba para subsistir”; “la necesidad de terminar la carrera cuanto antes ante la incertidumbre y mala situación económica, política y social que vivimos”.

Todas las categorías mencionadas se relacionan entre sí y aparecen con mayor o menor frecuencia en la diversidad de trayectorias, implicando, en su mayoría, dificultades de adaptación en la llamada “vuelta a la normalidad”. Esto nos plantea profundos interrogantes que requieren ser analizados para construir propuestas y/o dispositivos que logren canalizar las demandas de los estudiantes acompañándolos de manera global en su recorrido por la Universidad.

En este sentido, las tutorías académicas adquieren gran relevancia para dar respuesta a estas dificultades. Ya que permiten el desarrollo de enfoques de enseñanza centrados en el estudiante, una mayor individualización de la formación universitaria, la búsqueda de modelos formativos integrales, la mejora de las tasas de abandono, el desarrollo de competencias transversales y la orientación para la carrera, entre otros aspectos (López-Gómez, 2017). Las tutorías académicas implican intervenciones, desde las prácticas docentes, que atraviesan las estrategias pedagógicas en los procesos áulicos/formativos e involucran el seguimiento sostenido de los procesos grupales e individuales. En palabras de los estudiantes: “los espacios de acompañamiento son fundamentales para orientarnos no sólo en lo conceptual de alguna materia, sino en la trayectoria en sí de cada uno, poder sugerirnos formas de estudio o en caso de ser necesario algún tipo de orientación vocacional, etc.”; “es muy necesario incluir las tutorías como espacio de escucha y comprensión de la situación de cada alumno y no solo dirigir toda la atención a la orientación en cuanto los contenidos de la materia”; “que los profesores puedan brindar confianza, en estos espacios para sentirnos un poco más seguros”.

La tutoría es un espacio de encuentro a partir del cual se busca el acompañamiento sistemático a los estudiantes basado en la revisión de sus procesos cognitivos y metacognitivos. Puede desarrollarse grupal (pequeños grupos) o individualmente. Es posible hacerlo, fundamentalmente, mediante el diálogo orientado a la reflexión; se pueden realizar entrevistas semi estructuradas previamente. Se propone, por ejemplo, en la instancia de preexamen, solicitar a los estudiantes que dispongan de sus materiales de estudio, tales como toma de apuntes, guías de lectura, glosarios, resúmenes, síntesis, esquemas o mapas conceptuales, revisando previamente, desde consignas de trabajo que se anticipan a

los estudiantes, y compartiendo qué procesos hicieron mediante la confección de dichas herramientas. A partir de esta instancia, se busca propiciar el análisis y reflexión sobre logros y dificultades y orientar sobre cómo pueden mejorar, fortalecer o afianzar las producciones individuales y/ o grupales, etc.

En el caso de la tutoría individual es posible realizar un acompañamiento más personalizado y resulta más conveniente para alumnos que tienen mayores dificultades o que así lo solicitan. Generalmente en instancias previas a exámenes finales y/o parciales. Se puede iniciar con una entrevista semiestructurada y avanzar respondiendo a necesidades más puntuales, según contenidos y actividades de la materia que se aborda.

Conclusión

Luego del recorrido realizado, tomando las voces de los estudiantes sobre algunos factores que generan dificultades en sus trayectorias académicas, se advierte la relevancia que adquieren las tutorías como dispositivos de orientación y acompañamiento tanto de manera grupal como individual, especialmente en el contexto actual de pospandemia. Es fundamental considerar, siguiendo a Lorenzo et al., (2013), que la formación universitaria debe implicar a la persona en su conjunto. De modo que suponga una experiencia de crecimiento no sólo intelectual, sino también social, personal, moral, etc. Esta visión de la integralidad formativa exige una perspectiva integral y profunda que permita responder a las exigencias que trascienden a las meramente vinculadas con los logros académicos.

Retomando el análisis precedente en las dificultades transitadas a partir del año 2022, año de regreso a la presencialidad, subyacen dentro de los aspectos predominantes: factores subjetivos, motivación e interés, rol docente, tiempo y organización personal, estrategias de aprendizaje, modalidades de evaluación, y factores económicos. Desde el abordaje de los procesos individuales y grupales es posible advertir entonces la relevancia del rol docente, sus intervenciones y acompañamiento. Atendiendo a las condiciones inherentes a los aspectos vinculares, afectivos, motivacionales (Solé, 1999) y estratégicos que configuran y delimitan las trayectorias académicas y su particularidad, favoreciendo u obstaculizando los procesos de desarrollo y aprendizaje. En este sentido, las intervenciones docentes, desde los proyectos tutoriales en el ámbito de la formación universitaria, adquieren un carácter crucial para el acompañamiento, apoyo y sostén de la diversidad de trayectorias atravesadas por la particularidad de los múltiples factores mencionados en el tránsito académico propio de la Universidad y sus retos, propósitos formativos y desafíos.

Por último, rescatando la voz de un estudiante, se destaca la “predisposición y ética profesional de mis docentes que siempre se mostraron dispuestos para acompañar mi trayectoria estudiantil”. Resaltamos entonces que el trabajo del docente universitario no

puede limitarse a desarrollar los contenidos propios de un programa académico. Esta labor tan tradicional debe ser superada por los nuevos planteamientos metodológicos y didácticos que le exigen una mayor cercanía y relación con los estudiantes (Amor Almedina, 2012); el acompañamiento, apoyo y construcción de vínculos como soportes fundamentales de las trayectorias académicas/escolares.

Referencias bibliográficas

- Amor Almedina, M. I. (2012) *La orientación y la tutoría universitaria como elementos de calidad e innovación en la educación superior. Modelo de acción tutorial*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, España]. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/7665/556.pdf?sequence=1>
- Bonetto, V. y Calderón, L. (2014). *La importancia de atender a la motivación en el aula*. PsicoPedíaHoy (16). <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacionen-aula/>
- Caram G. (2015). El Aprendizaje, un proceso complejo y pluricausado: factores que influyen. Documento de la cátedra Teorías del Aprendizaje- Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras-UNT.
- Caram, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje. Documento de cátedra. Documento de la cátedra Teorías del Aprendizaje- Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras-UNT.
- Caram, G. y Bordier, S. (2023). El enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje: sus principios psicoeducativos. Documento de la cátedra Teorías del Aprendizaje- Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras-UNT.
- Coll, C. y Solé I. (1993). La interacción profesor-alumno en el proceso de aprendizaje. En Coll y otros, *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo II. Alianza.
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2021). *Desafíos de las Universidades Públicas en la etapa de la pos pandemia: Virtualidad y presencialidad en las Universidades argentinas: las nuevas dinámicas de los procesos educativos y de gestión académica*. <https://www.cin.edu.ar/download/desafios-de-las-universidades-publica>
- Fernández, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.
- Furman, M. y Larsen, M. (2022). *Las preguntas educativas entran a las aulas*. Santillana. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61-78.
- Lorenzo, M. et al. (2013). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17 (1), 15-38.

- Martínez L., Ramirez E., Duarte H. (2020). Realidades y percepciones económicas de estudiantes universitarios como antecedentes de movilidad social en Colombia. *Educ. Pesqui.*, v. 46, e219049.
- Medina Rivilla, A. y Mata, F. S. (2009). *Didáctica General*. Pearson
- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Grao
- Muros o Puentes III (2009). *Aportes para las iniciativas pedagógicas*. Programa Integral para la Igualdad Educativa.
- Pozo, J. y Postigo, Y. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información*. Edebé.
- Schlemenson, S. y Rego, M. (2023). *Subjetividad y escuela. Intervenciones psicopedagógicas en la institución escolar*. Paidós.olé, I. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, et al. (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 25-45). Grao.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. [Sesión de Conferencia]. Cine Don Bosco - Santa Rosa- La Pampa”.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. Gedisa.

