

**la
educación
nuestra
bandera**



La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social

Ejes 2022 - 2023

Secretaría de Políticas
Universitarias



Ministerio de Educación
Argentina

INTRODUCCIÓN

Nuestro Sistema Universitario es producto de más de 400 años de historia, pero son ciertamente, los últimos 100 años los que consolidan las características que hoy reconocemos en cada una de nuestras instituciones. La pandemia sin duda nos obligó a enfrentar nuevos desafíos, pero mirar al futuro nos exige recuperar nuestro pasado reconociendo y revalorando nuestros rasgos constitutivos: el principio de Autonomía producto de la gesta de los estudiantes en 1918, hito fundamental de nuestro sistema; la Gratuidad, fundada en el Decreto Presidencial N° 29.337 de Juan Domingo Perón, que suprimió el cobro de aranceles en las Instituciones de Educación Superior; la ampliación de derechos a partir de la política de creación de Universidades que iniciara en 2003, lo que posibilitó que un importante sector de nuestra sociedad accediera a formación de nivel universitario; y por último, la consolidación del ingreso irrestricto, plasmada en 2015 a partir de la reforma de la Ley de Educación Superior.

Todo ello ha contribuido para definir en la Argentina a la Educación Superior como un Derecho Humano Universal y un Bien Público y Social. No obstante, la pandemia nos puso de frente a nuevos desafíos, de cara a la ampliación y restitución de derechos, así como a la producción de conocimientos para poner nuevamente a las universidades como artífices fundamentales del desarrollo económico y el progreso social del país.

DESARROLLO DE LAS PROPUESTAS

La complejidad de la sociedad actual, así como la del futuro requiere de una redefinición del curriculum universitario, haciendo eje en las necesidades del contexto, de las/o estudiantes y de los procesos de aprendizajes. En ese sentido, configurar una agenda de políticas universitarias inclusivas que vincule tránsitos diversos, complejidad creciente de los escenarios y calidad es un objetivo que no podemos soslayar.

A partir de estos lineamientos básicos, proponemos abrir un espacio de debate para acrecentar, mejorar y fortalecer políticas públicas que se desplieguen en beneficio de los/as estudiantes, los/as docentes y las instituciones.

1. Hacia la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: Educación híbrida, bimodal, virtual, remota

Un primer elemento de tensión fue puesto en agenda a partir de la Pandemia, donde la presencialidad plena dio lugar a la virtualidad como única opción. Hubo adecuaciones de emergencia a formatos mucho más focalizados en el estudiante como sujeto que aprende, y experimentado alternativas de

formación mediadas por la tecnología. La hibridación a la que pudiera dar lugar estas experiencias se abre como una de las estrategias a trabajar en lo inmediato en las universidades, revisando prácticas que pueden planificarse con modelos mixtos de presencialidad y virtualidad.

A la vez, se identificó la potencia y capacidad de las instituciones y sus planteles docentes y no docentes para sostener, aún ante una situación inédita como la señalada, las propuestas formativas sosteniéndose en un altísimo porcentaje las actividades previstas e incluso diseñándose nuevas estrategias para atender las exigencias de formación práctica, actividades de laboratorios, etc.

No obstante, debe señalarse que esta tensión entre presencialidad y virtualidad se inscribe desde la perspectiva de los estudiantes, en un contexto de desigualdad en cuanto a conectividad, que puede dificultar la continuidad pedagógica. Como contracara, y en el mismo marco de inequidad, los estudiantes menos favorecidos en términos económicos pueden ver en la virtualidad una opción de mantener su trayectoria, que se vería facilitada por evitar el tiempo de traslado a la universidad, generando mayores oportunidades para cumplir con las obligaciones académicas.

Esta tensión, desde la perspectiva de los profesores, implica un rediseño de los programas de las asignaturas, una adecuación de las actividades de aprendizaje y una reconfiguración de las estrategias de evaluación, que debieran ser coordinadas y acompañadas desde las instituciones para desarrollar una propuesta coherente y de calidad.

Asimismo, se hace necesario habilitar un debate profundo en torno a las modalidades y formatos que adquieren los procesos de enseñanza y aprendizaje en instituciones con propuestas preeminentemente presenciales, complejizando los conceptos de educación a distancia, bimodal, híbrida, virtual, mediada, remota, semipresencial, etc. y sus características a fin de construir un marco común que permita avanzar hacia distinto tipo de propuestas con diversidad de encuadres y modalidades.

Dentro de este marco será fundamental fortalecer la capacitación en Educación a Distancia y las plataformas educativas, que podrán ser en cada institución universitaria o trabajar en red y en forma cooperativa en un campus virtual del Sistema Universitario Argentino

2. Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos

Una segunda tensión, surge la diferencia entre duración real y la duración teórica de los planes de estudio. Los datos de la SPU (2021) muestran una brecha muy amplia entre ambas duraciones, donde solo el 29,6% de los estudiantes universitarios argentinos egresan en el tiempo teórico previsto. Esa duración real se vincula con las biografías personales de los estudiantes, y la incidencia que tiene el perfil que se mencionó anteriormente, pero también con las posibilidades que les presenta la universidad en su propuesta curricular. Es aquí donde la forma en la cual se estructura el curriculum va determinando continuidades, rupturas y demoras en la formación y posterior egreso.

Datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2021) indican que sólo el 33,5% de los nuevos inscriptos en universidades argentinas tiene menos de 20 años, lo que muestra un perfil de estudiante mucho más “envejecido” que la expectativa de estudiante tradicional, lo que implica que su trayectoria real se encuentre atravesada por diversos factores, como compromisos familiares y laborales. El hecho de asumir las características del perfil de ingreso que tienen los estudiantes debe interpelar y movilizar a la universidad a trabajar en nuevas estrategias para optimizar la práctica pedagógica, la calidad educativa, la permanencia y el egreso.

Paralelamente debe señalarse que las carreras de grado en nuestro país en el sistema público son mayoritariamente de 5 años, aunque existen propuestas de 4, la tendencia de crecimiento de ofertas de ambas duraciones sigue los mismos parámetros. La tasa de desgranamiento para el primer año es del 60%, si bien no hay datos consolidados para el sistema, existen algunos estudios de trayectorias de los estudiantes que muestran comportamientos diversos y que no siempre conducen a un desgranamiento sino a la ralentización de la cursada. En tal sentido la tasa de cambio de carrera es de poco más del 20%.

En esta misma línea, se abre tema importante que viene siendo considerado en distintos conversatorios o encuentros: la distancia entre las horas de contacto profesor-estudiante que efectivamente se requieren para avanzar en el proceso de formación y las horas de trabajo independiente de los alumnos que están asociadas a la concreción de actividades propuestas por los docentes para cumplir con las obligaciones académicas en una asignatura.

La normativa vigente establece los mínimos requeridos en las diferentes titulaciones en lo que respecta a las horas de contacto profesor-estudiante, pero no se precisa el volumen total de trabajo del estudiante, que incluya el tiempo independiente. Esta relación no cuantificada entre tiempo con el profesor y tiempo independiente, da como resultado, que haya planes de estudio en los cuales se puede estimar un volumen de tiempo destinado a la

formación que supera las 60 horas semanales, lo implica un exceso de carga para poder sostener durante un año académico completo. Esta tensión entre horas de contacto y horas de trabajo independiente se inscribe en el debate sobre créditos académicos y su implementación en los planes de estudio.

3. Las titulaciones intermedias, certificaciones, reconocimiento de competencias: algunas reflexiones en torno al reconocimiento.

Es habitual señalar que la formación de los planes de estudios de nuestras carreras de grado sigue la lógica de formación decimonónica. A la vez con una tradición profesionalista y de corte enciclopedista se organiza en forma de trayecto curricular fuertemente estructurado, con poca disponibilidad para la articulación con otros niveles del sistema.

Asociado a esta última tensión sobre la gestión del tiempo y las propuestas de aprendizaje que se ofrecen aparece la necesidad de pensar en titulaciones intermedias que permitan a los estudiantes disponer de reconocimientos de competencias profesionales con énfasis técnico o de aplicación a un campo profesional. Esta alternativa es escasamente incorporada por las universidades en sus diseños curriculares, ya que solo el 10% de las carreras de grado presentan opciones de titulaciones intermedias.

Asimismo, se debe considerar también la necesidad de certificaciones académicas que no conducen a titulaciones, pero sí podrán dar cuenta de trayectos de formación cumplidos por los estudiantes. Sin duda que estas perspectivas requieren de una profunda reflexión sobre los diseños curriculares y las prácticas de formación al interior de los mismos. En el mismo sentido podrían considerarse planes de estudios que integran trayectos diversos de formación reconocibles con certificados o credenciales propias que no necesariamente conducen a un título terminal y que eventualmente puedan certificar competencias específicas homologables incluso a tramos de formación reconocidos en la formación profesional.

En el mismo sentido, considerar procesos de reconocimiento de saberes o competencias logrados por fuera del aula universitaria en contextos diversos es aún un tema pendiente y que a la luz de los perfiles de estudiantes y las trayectorias que siguen deberían ser considerados para favorecer no sólo la graduación sino la retención.

En línea con este debate, se pueden vincular las voces que pregonan el acortamiento de las carreras como una de las respuestas a las necesidades del sistema. Adecuar las duraciones de las carreras de grado a sistemas que avanzaron en ese sentido, como el caso europeo, se presenta en el centro de la discusión como una de las posiciones; sin embargo, entendemos que el

análisis es mucho más complejo y debe considerar también cuáles son los perfiles de formación y como se dijo, el volumen de actividad requerida para cumplir con las obligaciones académicas.

4. Hacia la reconsideración de la movilidad internacional: la movilidad inclusiva.

La pandemia expresó la debilidad de las políticas de internacionalización sostenidas principalmente en la movilidad de estudiantes, que más allá de los recursos destinados, aún en la etapa pre-pandémica presentaba un reducido número de beneficiarios que representan una elite dentro de las instituciones. Las ventajas de los esfuerzos realizados en la gestión institucional de la movilidad quedaban en su gran mayoría circunscriptos a los que accedían a esas posibilidades (a través de becas, subsidios, y muchas veces financiamiento de las familias) y que podía sintetizarse en una movilidad e internacionalización para un reducido número de estudiantes.

Una de las respuestas emergentes de las universidades para esta crisis de la internacionalización ha sido adaptar de forma precipitada programas de movilidad existentes en formato virtual. Esto sin dudas aparece como una solución innovadora de conectar a los estudiantes en un entorno de aprendizaje multicultural e internacional sin que nadie tenga que desplazarse. La principal ventaja de la movilidad virtual es que, debido a su bajo coste en comparación con la movilidad física, es accesible para muchos más estudiantes, y resuelve una de las mayores críticas que se le atribuían como elitista, de mínimo alcance y cobertura a nivel de la comunidad universitaria. Hasta aquí, pareciera ser una solución óptima, efectiva y rápida.

En Argentina, sólo el 5% de las universidades realizaban movilidad virtual antes de la pandemia (PIESCI, 2021), esto lleva a un aspecto muy sensible a considerar: reemplazar la movilidad presencial por movilidad virtual sin mediar un proceso profundo de (re)planificación integral de la oferta educativa es desconocer la complejidad del proceso.

La movilidad virtual es una oportunidad, pero no puede concebirse e implementarse, simplificándola como un cambio de formato casi instantáneo de lo presencial a lo virtual. Estas respuestas que se están dando desde las universidades ponen en evidencia la concepción de la internacionalización, a través de la movilidad, como un fin en si mismo y no como un medio que promueva la mejora de la calidad.

La oportunidad que nos da esta crisis es repensar la internacionalización como proceso, como un medio para mejorar la calidad de las funciones básicas que tienen las universidades. Por ello, es necesario trabajar en dos ejes para

avanzar en la internacionalización de la educación superior en la postpandemia.

La revisión propuesta de los programas de movilidad busca aprovechar los aprendizajes logrados en la pandemia, apoyándose en estrategias virtuales, generando posibilidades de acceso a la experiencia internacional a más jóvenes, una internacionalización que alcance a la totalidad de los estudiantes, y para ello se deben desarrollar estrategias que permitan que el currículo se internacionalice. En segundo lugar, se deben revisar y mejorar los mecanismos que se utilizan en la internacionalización, logrando una internacionalización de mayor calidad.

Esta internacionalización inclusiva y de calidad parte de la amplia trayectoria de las instituciones en este aspecto, se apoya en la existencia de herramientas que hacen posible implementar y articular al interior de las instituciones, tales como la definición de Crédito Académico y su asignación a todos los componentes curriculares, la instrumentación del Suplemento al Título, y la inclusión de asignaturas en modalidad a distancia en los planes de estudio, sin que ello implique un cambio en la concepción de la carrera como presencial. Con estas tres herramientas, y en el marco de una definición de política de internacionalización inclusiva y de calidad al interior de las universidades se puede avanzar en una nueva generación de estrategias que logren que la totalidad de los estudiantes puedan experimentar la dimensión internacional como parte constitutiva de su formación.

La presente iniciativa tiene por objetivo promover en las universidades la elaboración de propuestas de internacionalización inclusiva y de calidad en diferentes planes de estudio. Estas propuestas pueden tener como eje articulador de un proceso de internacionalización inclusivo a las acciones de movilidad virtual, que sintetizan el cambio de foco de una internacionalización para pocos a una opción que alcance a todos.

5. El reconocimiento de la calidad en las carreras del artículo 42.

Luego de más de 25 años de sancionada la LES, la existencia de circuitos diferenciados de reconocimiento de la calidad ha generado una tensión verificada en diversos ámbitos de la vida de las instituciones.

La LES indica que los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias. Los conocimientos y capacidades que tales

títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, son fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima.

El artículo 43 agrega un elemento fundamental que se asocia además al tema de aseguramiento de la calidad: aquellos títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo DIRECTO la salud la seguridad los derechos, los bienes o la formación de las personas deberán pasar por instancias de acreditación en función de estándares previamente acordados en el CU. La nómina de tales títulos, así como las actividades reservadas a los mismos son también acordados en el marco de ese Consejo.

Sin lugar a dudas, la acreditación obligatoria de las carreras cuyos títulos integran la nómina del artículo 43 ha sido una marca fundacional para la mejora continua de las propuestas académicas. Movilizó con tanta magnitud a las instituciones que, el afán de sumar nuevos títulos a la nómina, pasó a ser casi una rutina.

Es ahí donde radica la tensión apuntada: existen títulos habilitantes cuyas propuestas de formación deben pasar por procesos de acreditación y títulos que a los que no se les requiere tal exigencia, aunque la búsqueda de la mejora continua podría, cuando no debería, extenderse a las carreras que habitualmente nominamos como del artículo 42, mediante un sistema de certificación (no ya acreditación) de la calidad.

En el caso de las carreras cuyos títulos corresponden al régimen previsto en el artículo 43 les corresponde, además, la definición de actividades profesionales reservadas en resguardo del interés público y por ello exige ser evaluadas por la CONEAU. En tal sentido la carga de trabajo de ese organismo que reúne, además, la evaluación y acreditación de carreras de posgrado, la Evaluación Institucional y la evaluación de los Sistemas de Educación a Distancia, entre otras funciones.

No obstante, podría considerarse un proceso voluntario y optativo que sea llevado a cabo en el marco de las tradiciones disciplinares o profesionales de cada campo, por la CONEAU o con la supervisión de la CONEAU en conjunto con las propias asociaciones de Decanos, Facultades o carreras según el campo profesional, a fin de dar a la sociedad cuenta de las condiciones mínimas de calidad que le son exigibles. Esta cuestión, que deberá considerarse metodológicamente, permitirá disponer al interior de las instituciones de criterios e indicadores más claros para la distribución de recursos y la identificación de áreas que requieren ser fortalecidas o apoyadas.

6. Conformar una carrera para Investigadores/as Universitarios

Conociendo que la mayoría de las producciones científicas se realizan en el sistema universitario es de vital importancia analizar y avanzar en la institucionalización del Investigador Universitario donde se utilice como parámetros en la categorizaciones no solo la producción científica sino también la enseñanza vinculada con el área de investigación, la vinculación y transferencia de la misma, dentro de las líneas propuestas y debatidas por cada universidad y la líneas nacionales de políticas de desarrollo productivo y social.

7. Hacia la curricularización de la extensión.

Es recurrente señalar que la extensión es una de las tres funciones sustantivas de la Universidad, en ese sentido no puede soslayarse que en los últimos años se dieron amplios y profundos debates en el área. Dichos debates pusieron en tensión el propio proceso de producción de conocimiento y su sentido en el contexto de la formación de profesionales. La formación integral que revisa supuestos epistemológicos y metodológicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje cobró significativo consenso, sin embargo esta función sigue siendo relativamente marginal en el su reconocimiento como instancia curricular.

En este sentido, la formación de ciudadanos universitarios, futuros profesionales comprometidos con el desarrollo de prácticas comprometidas con la mejora de calidad de vida de nuestra población, a partir del desarrollo productivo y social, pone de manifiesto la necesaria incorporación de la extensión en el curriculum, la visibilización de las experiencias desarrolladas y el reconocimiento de los saberes formados en esas instancias, implica la revisión de la práctica docente y su incorporación a un proceso de formación comprehensivo, amplio y diverso. Resignificar el curriculum universitario desde esta perspectiva implica necesariamente dar relevancia a la extensión pero desde una perspectiva de integralidad, entendemos que este es un debate siempre necesario y con el que nuestro sistema aún tiene una deuda.

Atender cada uno de esos debates mencionados, implica dejar atrás los viejos paradigmas curriculares que se centraban en la transmisión de información, datos y conocimientos al estudiante, y que redundaban en planes de estudio cargados de cursos, con un gran número de asignaturas y de dificultosos y largos tiempos de estudio.



7 EJES

1

MODALIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE



La virtualización de emergencia nos permitió repensar los formatos de enseñanza y de aprendizaje, complejizando los conceptos de educación a distancia, bimodal, híbrida, virtual, mediada, remota y semipresencial.

Junto a las universidades argentinas trabajamos en la construcción de un marco común que nos permita configurar propuestas diversas con múltiples encuadres y modalidades.

**DOCUMENTOS DE LA
DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA (DNGU)**

**DOCUS N° 5:
CONSIDERACIONES PARA EL CICLO ACADÉMICO 2022
CON RETORNO A LA PRESENCIALIDAD PLENA**

Volvemos

Tras haber transitado dos años con situaciones excepcionales en la vida universitaria, la condición sanitaria actual indica la posibilidad cierta de retornar a la presencialidad.

Los campus, los edificios, las oficinas, las aulas podrán volver a poblarse de estudiantes, de docentes, de investigadores/as, de no docentes. Y podremos nuevamente celebrar el encuentro cercano en la cotidianeidad y, cuidándonos, estar “con” otros/as.

Volver es también un volver cuidadoso, es poder garantizar que los espacios no estén hacinados, que se respeten los aforos de capacidad real de las aulas, que exista ventilación cruzada, que insistamos con las medidas de higiene y cuidado, que los barbijos continúen, bien colocados, en nuestras caras toda vez que se requiera. Y volver es, sobre todo, reconstruir el vínculo académico del espacio compartido, reconocer a los/as nuevos/as, sentirnos otra vez parte viva del hábitat que nos cobija.

Sin embargo, todos/as lo sabemos, nada será igual. Básicamente porque hemos aprendido mucho, porque hemos descubierto otras posibilidades, porque lo que otrora era considerado en algunos casos, como una baja en la calidad académica, hoy puede ser visto como una suba, porque estamos provistos de otras experiencias valiosas para incorporar a la vida universitaria.

El presente DOCUS intenta recuperar algunas de las reflexiones de estos años y presentar algunas orientaciones sobre los procedimientos que estamos implementando, atendiendo a la normativa vigente pero también advirtiendo que el actual escenario requiere escucha atenta y diálogos productivos para señalar posibles desajustes y necesidades de revisión.

La clase

Hamilton (1993) explica que el primer uso conocido de la palabra clase data de 1517 en un informe de la Universidad de París en el que se refiere, entre otros preceptos para poner en marcha un colegio, el contar al menos con doce “clases”.

Aun considerando que en estas subdivisiones primaba más una decisión administrativa que pedagógica, lo cierto es que el agrupamiento sirvió tanto a una como a otra. Así, la “clase” puede ser vista como hecho político,

administrativo, como problema de la escolarización, como hecho pedagógico y como el ámbito en el cual se concretan nuestras prácticas de enseñanza. Lo innegable es que, la educación presencial de masas, organizada en clases, constituyó un enorme movimiento democratizador de la educación frente a la educación tutorial de las élites.

La educación presencial se ha visto influenciada, en diferentes momentos históricos, por los modelos pedagógicos que teorizaron sobre las formas de enseñar.

Los '70 marcaron una gran disrupción digna de tener en cuenta: aparecen las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) y con ellas se inicia una verdadera revolución tecnológica digital aceleradísima que transforma el mundo, y por ende, también el mundo educativo. De la primera computadora a la actualidad hemos visto cambiar a diario a la comunicación inalámbrica, la microelectrónica, las redes digitales, la robótica, la inteligencia artificial, la realidad aumentada, solo por mencionar algunos campos.

Las transformaciones a consecuencia de esta irrupción impactan también en “la clase universitaria”. Y si hubiera que marcar un hito en esta relación TICs-clase universitaria, sin duda uno de los más importantes han sido los años de pandemia.

En estos años pandémicos “despresencializamos” las clases como nunca antes, tanto como que fácilmente estamos pasando de señalar las debilidades de la educación a distancia a vociferar las limitaciones de la educación presencial (Rama, 2021).

Pero la “clase” no es el “aula”. La clase no es un espacio sino un cierto ordenamiento secuencial del currículum, de los planes de estudio. Y la clase es una unidad de organización didáctica cuyo eje es el trabajo en torno al conocimiento y que involucra la enseñanza y el aprendizaje de uno o más contenidos curriculares (Steiman, 2018).

Por ello, la clase ha de ser vista como una “obra” en la que se evidencian unos procesos y relaciones que en ella se producen y como una práctica social y actividad situada organizada en torno al trabajo con un contenido académico que debe ser enseñado y que se espera sea aprendido, sostenido en unas tareas a realizar y direccionado por las decisiones que se toman.

El aula

La clase se desarrolla en un aula. El aula contiene a esa obra-clase, en el aula se enseña y se aprende, en el aula se trabajan los contenidos académicos, en el aula se hacen cosas. El aula posibilita (o imposibilita) que suceda la clase.

Nuestras Universidades e Institutos Universitarios tienen aulas. En ellas concretamos la función docente y en ellas nos encontramos con nuestros/as

estudiantes para trabajar en torno al conocimiento. El aula es ese “lugar” donde enseñamos y aprendemos, donde se experimenta, donde se diseña, donde se construye, donde se actúa... No es pensable una institución universitaria sin aulas.

Sin embargo, nuestros edificios, no siempre han sido construidos específicamente como instituciones en las que se iba a necesitar aulas: algunos son reciclados, otros son reacondicionados, otros se han visto en la necesidad de generar nuevas aulas por faltantes respecto a la relación cantidad de clases-cantidad de aulas.

La vuelta a la presencialidad plena muestra estudiantes encontrándose en las aulas porque las aulas son lugares de encuentro con otros y con el conocimiento.

Volvemos a las aulas físicas y volvemos a las nuevas aulas que hemos construido en la situación de excepcionalidad que vivimos en los dos últimos años. Las aulas son siempre, el “lugar” en el cual concretamos una práctica de enseñar, el “lugar” donde se participa de una práctica de aprender.

Vivimos un momento disruptivo, no solo porque vivimos dentro de una revolución de TICs, no solo por... Es que, los años pandémicos, nos hicieron visualizar que “llegar” hasta las aulas físicas no siempre es fácil. Y, por el contrario, con el trabajo en aulas virtuales generamos mayores posibilidades de inclusión, acortamos las distancias infranqueables entre los/as estudiantes y las aulas físicas, sorteamos las dificultades de transporte y de horario, acercamos las bibliotecas virtuales a los domicilios, convertimos muchos “prácticos” físicos en prácticos con simuladores y redes que acercaron en mucho la distancia entre el trabajo en un aula física y el trabajo en una industria, un taller, un ámbito comercial, un ámbito de la producción. Además, las actividades académicas y eventos como las colaciones “entraron” a las casas. Nos sorprendimos con otro mundo académico posible que además podemos potenciar

Descubrimos que el trabajo sincrónico podía parecerse mucho al trabajo presencial y que disponiendo además del uso de las multimedias, de las plataformas, de las redes, de recursos digitales podíamos ampliar las propuestas para mejorar los aprendizajes de nuestros/as estudiantes.

Quedan sin duda muchos interrogantes que hacen a nuestras prácticas académicas y que amplifican el espacio del aula, apuntamos sólo unos pocos: ¿cómo formamos ciudadanía universitaria en la virtualidad?, ¿cómo aseguramos, en esta modalidad, la construcción colectiva de saberes que suponen las actividades de extensión, vinculación, cooperación con la comunidad?, ¿cómo despertamos nuevas vocaciones científicas y acercamos a la experiencia de producción de conocimiento mediante la investigación en este entorno?...muchos más seguramente se expresan en las reuniones de docentes y equipos de gestión. Se trata de interrogantes que lejos de obturar

debates, plantean mayores desafíos a los ya enfrentados y fortalecerán nuestras propuestas de formación.

La clase presencial y la clase virtual

Volvemos a las aulas, ¿qué aulas? Las instituciones del sistema universitario hemos incorporado experiencias de enseñanza de diferente naturaleza, con distintos soportes tecnológicos y con nuevas habilidades aprendidas por docentes y auxiliares. Hemos construido materiales especialmente preparados para un tipo de interacción distinta. Hemos rediseñado nuestros programas analíticos incorporando modalidades de trabajo. Y así, los recursos para la enseñanza amplificaron la “clase” que se extiende hacia las redes, dispositivos y plataformas que operan como una interfaz más entre el conocimiento y el aprendizaje (Kap, 2021).

No echaremos al canasto esta riqueza acumulada. Utilizaremos lo construido para mejorar nuestras prácticas de enseñanza y bregaremos aún más por la *buena enseñanza* (Fenstermacher, 1989).

En estos años, también escuchamos los problemas que tuvieron estudiantes y docentes por dificultades de conectividad, costos de conectividad o de equipos. Por ello, la clase presencial y la clase virtual necesitan no ser excluyentes entre sí, articularse y ampliarse, conociendo y reconociendo las condiciones institucionales y de los actores que participan en los procesos educativos.

El Estado y las Instituciones Universitarias desplegaron políticas que dieron cuenta del compromiso asumido generando de forma inédita tanto en celeridad, cantidad y diversidad, así como en apoyos económicos, iniciativas que permitieron la continuidad académica, la producción científica, la vinculación y el apoyo concreto a las políticas de salud pública, las acciones de desarrollo social inmediato para atemperar las consecuencias de la pandemia en nuestra sociedad (Brumat et.al 2022)

Una de las experiencias recientes han sido las aulas híbridas en las que convergen simultáneamente docentes y estudiantes en el espacio-aula localizado en sede y la presencia sincrónica remota a través de un espacio-aula de audio-video-comunicación. Algunas instituciones han redefinido el concepto considerando que lo que se despliega son estrategias integrales o combinadas, pero en cualquier caso es válida la pregunta que sigue: ¿Podría ser posible que una misma clase pueda considerarse presencial para unos/as estudiantes y a distancia para otros/as? Cuando la estrategia combinadas, integrales o de hibridación ha previsto garantizar las condiciones que den a todos/as las mismas posibilidades de escucha, participación, visualización, intercambio y actividad, la respuesta es no. Es decir, **una clase híbrida en estas condiciones será considerada como educación presencial. Pero ello requiere la previsión de tal circunstancia en el SIED o en definiciones institucionales posteriores, formalizadas mediante el marco normativo**

propio de la cada institución. En este punto, **se reconoce y revaloriza la capacidad autónoma de las instituciones de definir sus propias estrategias en materia de gestión curricular** y académica y en tal sentido, lo que hace a la modalidad que se asuma según el caso. Ello implica que las decisiones pueden tomarse de manera general estableciendo criterios para todas las carreras y/o expresar definiciones por carreras puntuales.

No obstante, en función de las experiencias acumuladas en estos dos años, es posible señalar que en las estrategias integrales, combinadas o de hibridación deberían garantizar:

- que la propuesta asegure la presencialidad para estudiantes que tengan dificultades de conectividad y/o de acceso a dispositivos. Eventualmente, la institución podrá, además, proveer lugar físico en su sede y dispositivos para asistir a una clase ofrecida de manera remota.
- que haya sincronía con posibilidad de reconocimiento e identificación;
- que estén dadas las condiciones para que estudiantes remotos puedan interactuar en condiciones similares a como lo hacen en la presencialidad;
- que el equipamiento tecnológico y la conectividad se adecúen a las condiciones de calidad requeridos para una clase universitaria.
- que se garantice una adecuada formación pedagógica y específica de los docentes.

Aseguradas las condiciones anteriores la Universidad, en el marco de sus decisiones autónomas, considerará la plataforma que considere más adecuada para el desarrollo de las actividades académicas.

La normativa

En el año 2017, tras algunos años de análisis en el seno del Consejo de Universidades, se formalizó como normativa la “opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia” con la Resolución Ministerial N° 2641/17.

En dicha Resolución se explica que:

“Se entiende por Educación a Distancia la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

Y aclara asimismo que:

“Se entiende que quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación

virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente”

Más adelante la norma refiere a cuestiones cuantitativas que definen claramente cuándo una carrera puede ser considerada presencial y cuándo a distancia:

“Para que una carrera de pregrado, grado o posgrado sea considerada como dictada a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el 50% de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. (...) Las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el 30% y el 50% del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de Educación a Distancia.”

Finalmente, lo que aquí nos importa es además de los transcripto, la definición que la norma realiza de un “Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED):

“Es el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia.”

Es decir que el SIED institucional deberá estar validado para poder ofrecer carreras con modalidad a distancia pero también para las carreras con modalidad presencial que incluyan propuestas no presenciales de entre el 30 y el 50% de la carga horaria.

Esa norma, además, introduce modificaciones en la Resolución Ministerial 160 de 2011, en virtud de ello recientemente la CONEAU elaboró un documento orientativo para que las instituciones universitarias tengan presente los criterios que la Comisión utilizará en el proceso de acreditación de las carreras que así lo requieran.

Entre otros explica que:

- en las carreras presenciales en las que se incorporen horas a distancia (entre 0 y 50%) será criterio a considerar que esa condición, esté aprobada por normativa institucional;
- en los programas analíticos de los espacios curriculares (asignaturas, materias, seminarios, etc.) que incluyan horas a distancia, será criterio a considerar que se precisen:
 - las previsiones metodológicas y pedagógicas;
 - las actividades que se realizarán en las horas presenciales y en las virtuales y el modo en que se articularán,
 - las interacciones docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes previstas;
 - y los mecanismos de seguimiento, supervisión y evaluación de esas actividades.

- en los programas analíticos de los espacios curriculares (asignaturas, materias, seminarios, etc.) que incluyan horas a distancia, será criterio a considerar que estén definidas las estrategias pedagógicas presenciales y virtuales teniendo en cuenta su adecuación y pertinencia para el logro de los objetivos de aprendizaje, en el marco de los requerimientos propios de cada disciplina y de las exigencias y características de la formación práctica de cada carrera.

Nunca ha resultado fácil adecuar las normativas a las prácticas. De hecho una pregunta jurídica esencial siempre ha sido si la norma debe formalizar una práctica instalada o si, por el contrario, cambia las prácticas.

Estamos transitando situaciones inéditas frente a las cuales la normativa genera un marco pero tal vez se requieran profundos debates a propósito de los nuevos formatos y modalidades. Quizás, discusiones que trascienden la distinción de opciones pedagógicas y didácticas donde se proyecten propuestas educativas que se expandan en el tiempo y espacio mediadas por tecnologías.

Quizás sea oportuno sumar al debate el rol actual de los SIED. En rigor, vale preguntar ¿se reconfigura el alcance de los SIED?

De la formalización en los planes de estudio

Señalamos más arriba que tal vez debamos transitar aún algún tiempo antes de proponer un cambio en la normativa vigente. Tiempo productivo que nos permite consolidar procesos y generar mayor conocimiento sobre estas nuevas modalidades y formatos.

Las decisiones institucionales respecto de lo aprendido en el tránsito de la pandemia hoy tensionan algunas definiciones curriculares ya consolidadas. Las instituciones universitarias ven nuevas oportunidades y reciben demandas de diverso tipo que implican nuevas decisiones sobre el desarrollo de los planes de estudios, decisiones cuya formalización conduce a distintas intervenciones por parte de la Dirección de Gestión Universitaria. Por tal motivo, nos parece importante brindar orientación sobre los alcances y límites de dichas intervenciones que se establecen fundamentalmente en la Resolución 2461/17 pero también en la resolución 3432/18 y 3931/21, entre otras.

1. Según lo establecido en la mencionada Resolución 2641/17, en el ítem 12 del ANEXO, las solicitudes de reconocimiento oficial y la consecuente validez nacional de títulos correspondientes a **carreras nuevas dictadas en modalidad a distancia**, incluirán los mismos componentes requeridos para las carreras presenciales con el agregado de un apartado en el que se especifique para las prácticas pre-profesionales, si la carrera las incluyera, un detalle pormenorizado de las formas de

concreción, debiendo cumplimentarse lo requerido por el punto 2.12 de la SECCIÓN I.

Ello implicará, en el caso de carreras del artículo 42, que la evaluación que se realice del plan de estudios considere las definiciones y previsiones metodológicas que la institución haya definido en su SIED.

Las carreras cuyos títulos se encuadren en el artículo 43 y los posgrados deberán contar previamente con la acreditación de CONEAU.

2. La implementación de la **modalidad a distancia de una carrera presencial o viceversa**, cuyo **título ya tuviera validez nacional** requerirá una nueva presentación ante la DNGU; los planes de estudios, denominación del título y alcances de éstas deben ser idénticos. La evaluación consistirá en revisar la presentación anterior y verificar la existencia de actividades prácticas según lo previsto en el ítem anterior y la existencia del SIED validado.

En caso de advertirse diferencias entre los planes de estudios de ambas modalidades, se requerirá a la institución contemplar lo previsto en la Resolución 2641/17 ítem 15 del ANEXO.

La nueva modalidad que tendrá la carrera implica la emisión de un acto resolutivo específico, por lo que si se tratara de una carrera correspondiente al régimen del artículo 43 o un posgrado, deberá estar previamente acreditada en esa modalidad.

3. Los **cambios en los planes de estudios de carreras dictadas en ambas modalidades** deberán presentarse por sendas tramitaciones y según el caso se definirá la intervención que corresponde al Ministerio de Educación en función de la Resolución Ministerial 3432/18 y/o en la Resolución 3931/21 (toma de conocimiento o nueva resolución).

4. La **incorporación de actividades a distancia en carreras presenciales cuyo título ya tuviera validez nacional será realizas en el marco de las decisiones autónomas de las instituciones**. Según lo previsto en la Resolución 2641/17 la modalidad presencial de la carrera no cambia siempre que las actividades no superen el 50% de la carga horaria. En caso de tratarse de actividades que impliquen entre el 30% y el 50% de dicha carga, las instituciones debe contar con el SIED validado. Las decisiones que en este sentido se tomen, podrán ser informadas a la DNGU para la toma de conocimiento, no requiriéndose ninguna otra intervención dado que no cambia de modalidad de la carrera.

Bibliografía citada:

- BRUMAT, Rosa (et.al) (2022): Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia COVID-19. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia - EDUPA.

- CONEAU (2021): *Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022*
- DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- FENSTERMACHER, Gary (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock (comp.). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- HAMILTON, David (1993): Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1, Biblioteca digital OEI.
- KAP, Myriam. (2021). *Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza - Trama Educativa*. Columna de la cátedra de Didáctica General Por Aylén Aurello. Disponible en <https://tramaeducativa.ar/?p=8771>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2017): *Resolución 2641-E/2017*. Ciudad de Buenos Aires
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2018): *Resolución 3432/2017*. Ciudad de Buenos Aires
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2021): *Resolución 3931/21*. Ciudad de Buenos Aires
- RAMA, Claudio (2021): La nueva educación híbrida. En: *Cuadernos de Universidades*, No. 11 Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- SOLETIC, Angeles (2021). *Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad*. Informe . Buenos Aires: CIPPEC.
- STEIMAN, Jorge (2018): *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

2

DURACIÓN DE LAS CARRERAS



El 29% de las y los estudiantes universitarios egresan en el tiempo teórico previsto por los planes de estudio. El 33% de los nuevos inscriptos tiene menos de 20 años.

Junto a las universidades argentinas trabajamos en reconocer el perfil de las y los ingresantes y sus biografías personales, para potenciar las prácticas pedagógicas, la calidad educativa, la permanencia y el egreso.

LAS POLÍTICAS ACADÉMICAS: LINEAMIENTO N° 2

PRESENTACIÓN

El 14 de diciembre de 2021, se firmó en el CIN un acta de Declaración en la cual se acompañó un documento ministerial que aboga por la definición de políticas académicas universitarias para los próximos años.

La Declaración, expresa que el escenario post pandemia en el sistema universitario, presenta singulares desafíos que *“interpelan a plantear nuevas políticas académicas que lo fortalezcan y dinamicen”* y se establece, conjuntamente con el Ministerio de Educación, siete lineamientos de políticas universitarias.

1. *Reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: Educación híbrida, bimodal, virtual, remota.*
2. *Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos.*
3. *Las titulaciones intermedias, certificaciones, trayectos formativos, reconocimiento de competencias.*
4. *Reconsideración de la movilidad internacional: la movilidad inclusiva.*
5. *El reconocimiento de la calidad en las carreras del artículo 42.*
6. *Conformación de una carrera para Investigadores/as Universitarios.*
7. *La curricularización de la extensión.*

El presente documento presenta algunas orientaciones que permitan definir líneas de acción para el lineamiento: ***Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos.***

INTRODUCCIÓN

El problema del currículum universitario suele presentarse como un problema de la gestión académica y de “planes de estudio”. Sin embargo es, prioritariamente y en primer lugar, un problema de política académica. Porque el currículum no solo constituye un trayecto formativo que se ha pensado en ideas sino también, una práctica que da cuenta de lo que sucede a partir de un conjunto de decisiones que pertenecen al ámbito de las políticas académicas.

Estas políticas tanto asignan derechos como crean obligaciones, tanto promueven oportunidades como obturan posibilidades, tanto propician perspectivas de una vida mejor por contar con habilidades y conocimiento certificados en una titulación universitaria como extienden un trayecto formativo a una porción enorme de la vida de las personas.

La pandemia puso en debate algunos de nuestros supuestos, asumidos como única visión posible por varias de nuestras comunidades académicas: que la presencialidad es garantía de calidad y que la virtualidad puede ponerse bajo sospecha; que en un carrera de grado se debe formar a un profesional en todas las áreas posibles de desarrollo de un campo profesional; que cuantos

más años esté un/a estudiante en la Universidad, mejor será su formación; que toda carrera de grado debe terminar con una tesina de investigación cuya exigencia debe asemejarse a una tesis; que la formación teórica es la base principal de la formación profesional porque la práctica se aprende en el trabajo; que es preferible un currículum estructurado a un currículum flexible para la formación de grado, sólo por nombrar algunos de esos aspectos.

Cuando nos referimos al currículum lo hacemos, a la vez, desde dos ópticas: es tanto la estructura formal que se plasma en un plan de estudio como la práctica pedagógica que con esa estructura se genera (de Alba, 1995). Esto significa, en primer lugar y prioritariamente, que para cualquier política académica que se pretenda impulsar, no basta con actuar sobre la dimensión estructural, sino que, el currículum se juega a la vez, desde las posibilidades que la estructura habilita y desde las prácticas mismas que se llevan a cabo. Si es cierto que sin unidades curriculares no hay plan de estudio, más aún lo es que sin docencia convencida de la propuesta, no hay cambio curricular posible.

La pandemia hizo valorar la vida y el tiempo de otro modo y eso abrió hendiduras por donde entró cierta luz en esas visiones uniformes y únicas. Desde esta óptica, la de desnaturalizar las visiones uniformes, podemos formularnos algunos interrogantes para encaminar una reflexión acerca de las decisiones de política académica que nos desafían en el presente.

REVISIÓN DE LA DISTANCIA ENTRE LA DURACIÓN TEÓRICA Y LA DURACIÓN REAL DE LAS CARRERAS. HORAS MÁXIMAS. CRÉDITOS ACADÉMICOS

Ciertas traiciones formativas y los modos en que, en general, se desarrollan las carreras desde su creación y posteriores modificaciones, nos evidencian que suele primar la idea que *“en el grado debe estar todo”*.

Asiduos defensores de la importancia de nuestros campos profesionales/disciplinarios (para cualquier tipo de carrera), solemos argumentar en pos de la presencia del mismo con mucha carga horaria y en distintos tramos de la formación. Eso se acrecienta más aún cuando debatimos sobre carreras del propio campo en las cuales, la presencia de las subespecializaciones de cada uno/a de nosotros/as se convierten en una lucha por los espacios que el currículum admite.

El resultado de estas tradiciones imperantes, recae sobre los/as estudiantes, convirtiendo a las carreras en un itinerario extenso más allá de lo teóricamente estipulado.

Las carreras de grado en nuestro país se encuentran reguladas desde la Ley de Educación Superior en dos direcciones: para las habitualmente llamadas carreras del artículo 42, la Resolución Ministerial 06/1997 establece una duración mínima de 4 años y 2600 horas. Por su parte, las carreras cuyas titulaciones han sido incluidas en la nómina del artículo 43, tienen asignada cada una de ellas los contenidos curriculares básicos, los criterios de intensidad de la formación práctica y la carga horaria mínima, en la respectiva

Resolución Ministerial (en muchas de ellas se incluye duración mínima de 5 años).

La realidad muestra que, independientemente de su pertenencia a carreras del artículo 42 o 43, en las Universidades de gestión estatal, los planes de estudio tienen mayoritariamente 5 años teóricos de duración.

Además, el problema que se nos plantea -y que no siempre avizoramos como tal-, es que a medida que nuevos contenidos devenidos de cambiantes escenarios científicos, tecnológicos o artísticos se producen, nuestras carreras incorporan lo nuevo pero son bastante reticentes a desechar lo viejo. Así, una carrera universitaria opera como un gran repositorio de la historia del conocimiento en un campo y, en ocasiones, sin delimitación entre lo que “era” y lo que “es”.

El ingreso a ese tramo formativo no es fácil. A las consabidas diferencias referidas a los estilos docentes, los hábitos de estudio y los materiales de estudio, entre otras, la educación secundaria y la universitaria son bien diferentes. La tasa de desgranamiento para el primer año ronda el 60% y los variados estudios sobre trayectorias de los/as estudiantes evidencian que además, hay una marcada ralentización de las cursadas y que ese primer año tiende, sobre todo en ciertos campos disciplinares, a extenderse a dos o tres años. Y no parece atribuible la causa a una equivocación en la opción de carrera, ya que la tasa de cambio de carrera es de poco más del 20%.

Además, hay que considerar que sólo algo más del 30% de los/as nuevos/as inscriptos/as en las universidades argentinas tiene menos de 20 años, lo que muestra un perfil más “envejecido” que la expectativa de estudiante recientemente egresado/a de la educación secundaria. Eso ciertamente hace pensar que ese/a estudiante que recién ingresa, ya trabaja, ya está atrevesado/a por dinámicas familiares diversas.

Así, la vida de un/a estudiante que decide inscribirse en una carrera universitaria, ha de proyectarse en algunos casos con un egreso cercano a los 30 años, edad en la cual, es impensable no haberse insertado ya en la estructura laboral, haber elegido pareja, probablemente haber extendido familia.

Una cifra inferior al 30% de los/as estudiantes universitarios/as argentinos/as, egresan en el tiempo teórico previsto. Si bien para dicha estadística hay factores influyentes de toda naturaleza, no podemos dejar pasar la incidencia que en ello tiene la propuesta curricular universitaria. 2/3 de nuestros/as estudiantes no egresan en el tiempo previsto, ¿en dónde está problema?; ¿para qué estudiante diseñamos carreras?

La relación entre la cantidad de horas y unidades curriculares de una carrera y la cantidad de años que pasa un/a estudiantes cursando la misma es directamente proporcional. Pero además hay ciertas invisibilidades sobre las cuales convendría la pena detenernos. Veamos.

La comunidad europea ha definido sus carreras sobre un sistema de créditos. Tras el acuerdo de Bolonia (1999) y la creación del Espacio Europeo

de Educación Superior, entre otras cosas, se traduce en un valor académico único el crédito ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, en inglés: European Credit Transfer System).

Aquí lo distintivo respecto a nuestras tradiciones es que un crédito ECTS incluye no solo las horas totales de clase sino también las horas extra-clase en las cuales un/a estudiante se dedica al estudio y a la realización de trabajos requeridos.

Para nosotros, un plan de estudio se define por las horas-clase de trabajo docente. Con la lógica de los créditos, un plan de estudio pasa a definirse por las horas-trabajo académico de un/a estudiante. Y aquí hay una pregunta elemental: ¿con cuál de las dos opciones es posible proyectar un tiempo de egreso real más acorde a la realidad?

Podríamos hacer un sencillo ejercicio autoreflexivo que no haría tomar conciencia rápidamente de las obligaciones académicas que nuestros planes de estudio requieren: pidamos a un/a docente que sume la cantidad de horas de clase de su unidad curricular más la cantidad de horas de estudio que estima le demandará al/la estudiante: a) la lectura y comprensión de la bibliografía obligatoria requerida; b) la resolución de los trabajos prácticos; c) la participación en la aula virtual que sirve como apoyatura. Ese resultado nos dará la carga académica real que se le requiere a un/a estudiante el cursado y aprobación de una unidad curricular. Multipliquemos ese número por la cantidad de unidades curriculares que tiene la carrera en un cuatrimestre y obtendremos un número mágico que indica, aproximadamente, las horas semanales que un/a estudiante debe dedicar a la “cursada”. Ahora preguntémosnos: ¿podrá cursar regularmente la cantidad de unidades curriculares que en teoría indica el plan de estudios que tendría que cursar?; si así fuere, ¿le queda tiempo para una obligación laboral de ocho horas y para atender obligaciones familiares y dedicar lo necesario al tiempo de comida y sueño? Una persona con obligaciones regulares, ¿Cuánto tardaría realmente en egresar?

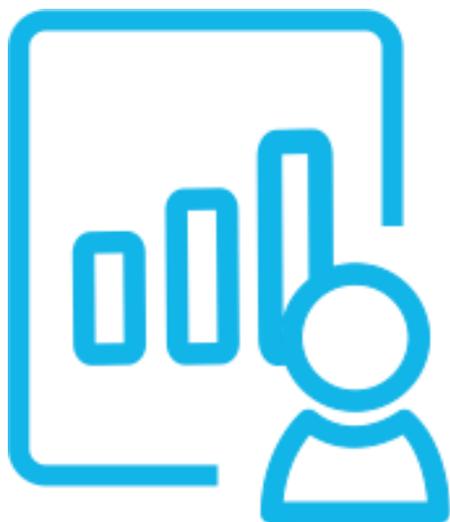
DESAFIOS A LAS POLITICAS ACADEMICAS INSTITUCIONALES

Este escenario plantea una serie de desafíos bien concretos para los cuales debiéramos poder trazar algunos planes de acción en el eje de este lineamiento Nro 2:

- 2.1. Obtener estadísticas propias del tiempo real de duración de las carreras en las cuatro últimas cohortes (dos pre-pandemia y dos posteriores).
- 2.2. Diseñar procedimientos institucionales para acortar la duración real de las carreras de grado.
- 2.3. Evaluar las posibilidades de ir paulatinamente modificando la “medida” estandarizada de duración de las carreras en horas-clase docentes para pasar a horas-estudiante con un sistema de créditos.

3

TRAYECTOS FORMATIVOS



Sólo algunas de las carreras de grado presentan titulaciones intermedias y/o tecnicaturas.

Junto a las universidades argentinas trabajamos en ampliar este porcentaje para la certificación académica de trayectos formativos que permitan a las y los estudiantes disponer de reconocimiento de saberes con énfasis técnico o de aplicación a un campo profesional.

LAS POLÍTICAS ACADÉMICAS: LINEAMIENTO N° 3

PRESENTACIÓN

El 14 de diciembre de 2021, se firmó en el CIN un acta de Declaración en la cual se acompañó un documento ministerial que aboga por la definición de políticas académicas universitarias para los próximos años.

La Declaración, expresa que el escenario post pandemia en el sistema universitario, presenta singulares desafíos que *“interpelan a plantear nuevas políticas académicas que lo fortalezcan y dinamicen”* y se establece, conjuntamente con el Ministerio de Educación, siete lineamientos de políticas universitarias.

1. *Reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: Educación híbrida, bimodal, virtual, remota.*
2. *Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos.*
3. *Las titulaciones intermedias, certificaciones, trayectos formativos, reconocimiento de competencias.*
4. *Reconsideración de la movilidad internacional: la movilidad inclusiva.*
5. *El reconocimiento de la calidad en las carreras del artículo 42.*
6. *Conformación de una carrera para Investigadores/as Universitarios.*
7. La curricularización de la extensión.

El presente documento presenta algunas orientaciones que permitan definir líneas de acción para el lineamiento: ***Las titulaciones intermedias, certificaciones, trayectos formativos, reconocimiento de competencias.***

INTRODUCCIÓN

La temática vinculada al otorgamiento de algún tipo de credencial social intermedia, antes de la finalización de una carrera de grado y del reconocimiento de trayectos formativos, involucra varias aristas.

No se trata solo de decidir qué tipo de credencial se podría otorgar sino, fundamentalmente, qué tipo de competencias (saberes, desempeños y actitudes) se pretenden formar en ese tramo y en ello, qué porcentuales de los distintos tipos de formación estarían involucrados.

A su vez, resulta necesario poder determinar, en caso que se trate de una titulación, qué alcances se le podría otorgar y en ello, cómo solucionar viejas arbitrariedades por las cuales se impidió en alguna época, dar a las

tecnicaturas alcances con algún grado de independencia, subsumiéndolas en su totalidad al/la profesional con actividad reservada.

Y algo más aún, el paso por un trayecto formativo universitario podría incluir el reconocimiento de otros trayectos y pensar la lógica de un plan de estudio con un alto grado de flexibilidad.

Una tradición que nos ha marcado como sistema universitario, es cierta renuencia a incluir titulaciones intermedias en los trayectos formativos. Así, nuestros/as estudiantes pueden haber cursado el 90% de una carrera y verse impedidos de poder seguir estudiando por cualquier razón que fuera (además no solemos ver con buenos ojos ni el otorgamiento de equivalencias, ni el reconocimiento de otros trayectos formativos, ni a los/as estudiantes libres...) y tener que abandonar sin llevarse nada. ¿Ese/a estudiante, no aprendió nada? ¿No tiene un plus formativo en ese campo profesional/disciplinar?

Esas preguntas podemos formularnoslas en términos de derechos: ¿no resulta un derecho del estudiantado obtener algún tipo de certificación que tenga alguna valía social cuando ha aprobado un cierto porcentaje de una carrera universitaria?; ¿no es un derecho del estudiantado que el plan de estudio de una carrera de grado incluya una titulación intermedia de pregrado o una certificación de saberes universitarios?

En la misma línea de interrogantes podríamos plantearnos si en un mundo que nos resulta tan cambiante, y en el cual hoy probablemente no podamos definir con precisión qué tipo de competencias serán necesarios para el ejercicio de una profesión en el futuro, ¿por qué solemos pensar que lo únicamente valioso es lo realizado en el interior de una institución universitaria?; ¿no es un derecho del estudiantado que se le puedan reconocer otros trayectos formativos cuando cursa una carrera universitaria? Pongamos una lupa sobre nuestras maneras de proceder y volvamos con un mínimo ejercicio autoreflexivo suponiendo esta situación: un/a estudiante cursa una carrera del área administrativa en la Universidad "X" habiendo obtenido ya una titulación afín en la Universidad "Y" y se encuentra trabajando actualmente con personal a cargo en un área relevante dentro de la administración pública. Ese/a estudiante pide que se le reconozcan materias. ¿Qué hacemos? Desechamos su experiencia laboral, le pedimos copia de todos los programas y analizamos una por una la correspondencia entre sus materias cursadas y cada materia de la nueva carrera. Y no sería extraño leer algún dictamen negativo aduciendo que en un programa de la materia "Administración Pública" no se incluye x bibliografía considerada importante. ¿No es este un procedimiento del pasado?

Solo se trata de desnaturalizar lo que siempre fue igual para poder analizar otras posibilidades. Un/a estudiante de Derecho que ha aprobado tres o más años completos de esa carrera, ¿no podría portar por ejemplo una titulación de "Analista Universitario/a en Documentación Jurídica" y tener mejores oportunidades laborales para trabajar en el campo de la justicia?; un/a estudiante de Ingeniería en Sistemas, no podrá obtener una titulación intermedia de "Técnico/a Universitario/a en Programación"?; ¿un/a estudiante de Sociología no podría obtener una "Certificación de Saberes Básicos

Universitarios en el campo disciplinar de la Sociología” o de las “Ciencias Sociales”?; ¿un/a estudiante de Arquitectura no podría obtener una titulación intermedia de “Técnico/a Universitario/a en Confección de Planos”?

LAS TITULACIONES INTERMEDIAS Y LAS CERTIFICACIONES DE SABERES

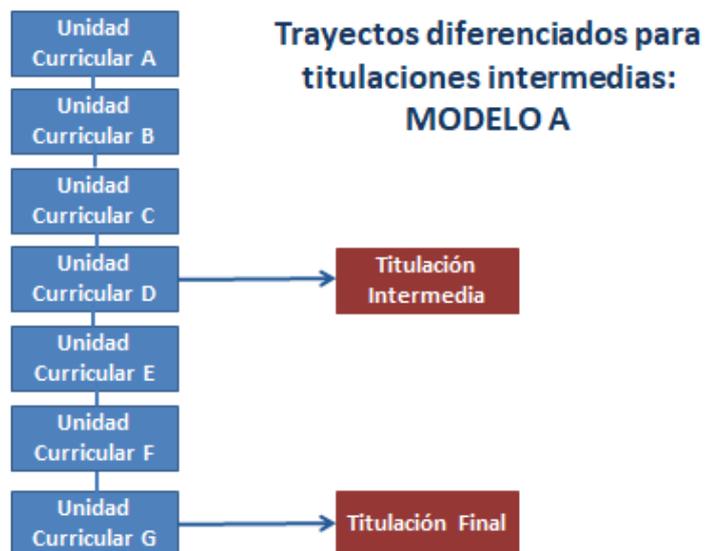
Solo el 10% de las carreras universitarias de grado cuentan con una titulación intermedia. Este dato es fuerte. Significa que en el 90% de nuestras carreras de grado, si abandonás, te quedás sin nada, como si nunca hubieras hecho nada de nada en un ámbito universitario.

La inclusión de una titulación intermedia o una certificación de saberes tiene directa relación con los tipos de campos disciplinares. Si usáramos la tipología de las Maestrías, claramente podríamos decir que hay carreras de grado más del tipo académicas y otras más del tipo profesionales. Es por ello que hablamos de titulaciones o certificaciones, ya que, aún si generalizar absolutamente, es probable que las carreras de grado del tipo académicas no sea pertinente realizar habilitaciones con desempeños laborales (propio de las titulaciones) y sí puedan “certificar” que se ha aprobado una parte de un trayecto formativo en cierto campo disciplinar/profesional que hace al/la portador/a del certificado conocedor/a de las bases conceptuales y las formas de pensamiento propias de dicho campo. Mientras que, en las carreras profesionales, reordenando el plan de estudio, seguramente se puedan realizar habilitaciones para desempeños laborales vinculados a las intervenciones más operativas de la profesión.

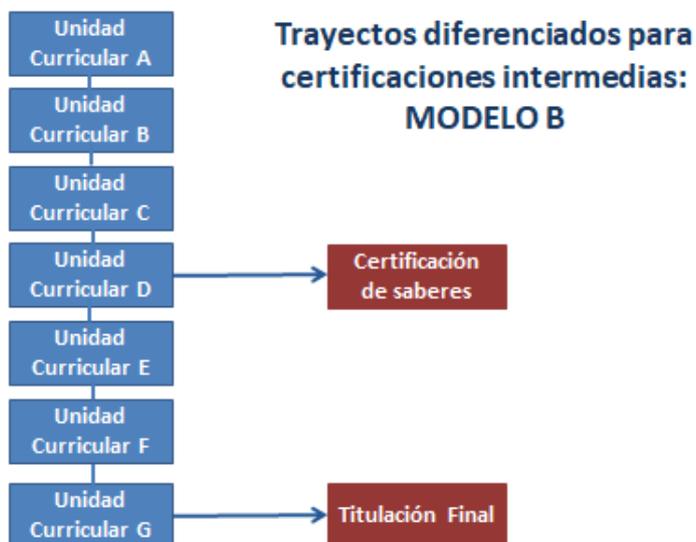
Quisiéramos no dejar pasar por alto esta expresión: “reordenando el plan de estudio”. Podríamos ejemplificarlo con el caso de las Ingenierías. Ha sido tradición en la formación de Ingenieros/as que las Ciencias Básicas ocupen un lugar casi exclusivo en los tres primeros años de la carrera a pesar que pueden estar distribuidas a lo largo de los cinco años y con vínculos más estrechos a las Tecnologías con las que se relacionan. Aquellos planes de estudio que reflejen esa tradición, debieran poder reordenarse para poder emitir una titulación intermedia en vistas a que solo con las Ciencias Básicas y alguna Tecnología es poco probable que se puedan haber aprendido las competencias que permitan realizar desempeños laborales.

Las decisiones referidas a la inclusión de titulaciones intermedias o certificaciones de saberes no tienen un único camino posible o una única resolución. La inclusión de una titulación intermedia o una certificación de saberes puede pensarse también en trayectos diferenciados, tales como:

- **modelo A:** aprobadas todas las unidades curriculares hasta un determinado tramo del plan de estudio se obtiene titulación intermedia

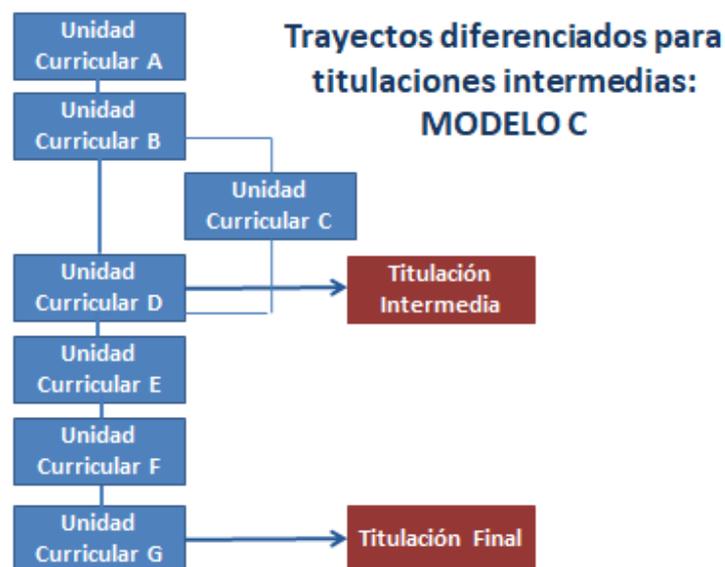


- **modelo B:** aprobadas todas las unidades curriculares hasta un determinado tramo del plan de estudio se obtiene certificación de

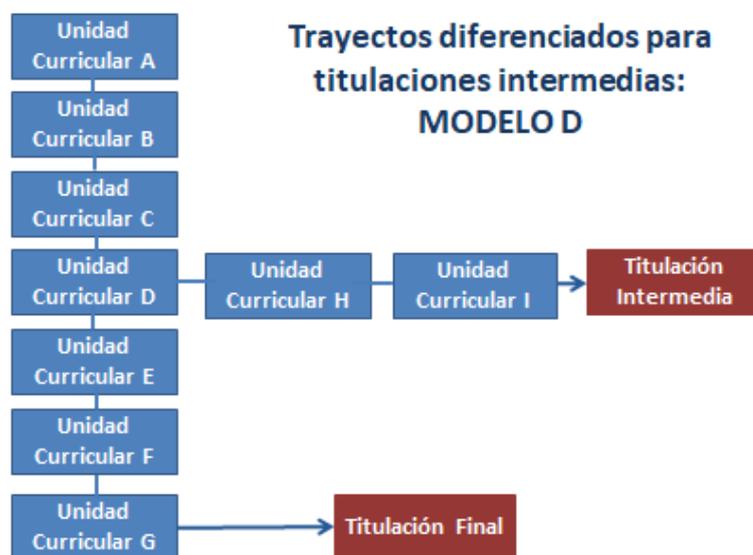


saberes

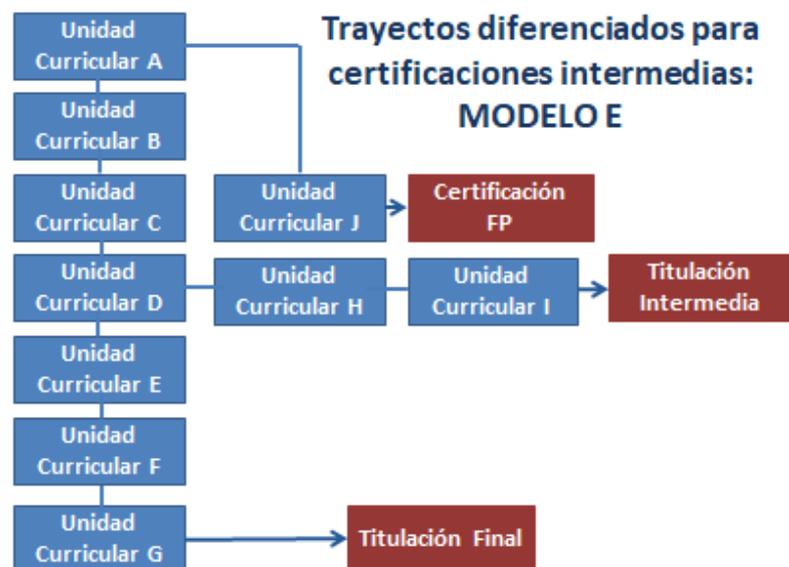
- **modelo C:** aprobadas algunas de las unidades curriculares hasta un determinado tramo del plan de estudio se obtiene titulación intermedia



- **modelo D:** aprobadas todas o algunas de las unidades curriculares hasta un determinado tramo del plan de estudio más un complemento de unidades curriculares exclusivas de otro tramo, se obtiene titulación intermedia

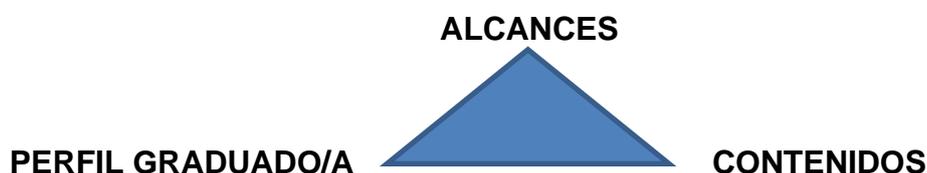


- **modelo E:** a cualquiera de los modelos anteriores se le agrega un tramo que certifica Formación Profesional



Si siguiéramos, podríamos proponer más modelos, estos son solo a título de ejemplos posibles. Volvamos entonces.

¿Cómo llevar a cabo un proceso de incorporación de una titulación intermedia? El ya conocido triángulo de consistencia es el punto de partida:



Se trata de analizar en primer lugar qué habilitaciones profesionales (alcances) pretendemos dar a los/as graduados/as considerando las competencias que tendrá por la formación ofrecida en términos de componentes de la carrera, características institucionales y condiciones materiales y de infraestructura (perfil del graduado/a) habiendo aprobado ciertas unidades curriculares (contenidos). Luego, corresponde secuenciar esos contenidos en un cierto orden de complejidad. ¿Y es suficiente? Ya veremos que no.

REVISIÓN DE LOS ALCANCES ASIGNADOS A TITULACIONES INTERMEDIAS DE PREGRADO

Hay una deuda histórica que es necesario saldar. En algún momento, cuando las actividades profesionales reservadas de las carreras incluidas en la nómina del artículo 43, fueron un listado interminable y abarcativo hasta el mínimo detalle, se produjo un serio problema con los alcances de las titulaciones intermedias: solapaban inevitablemente con las reservadas.

El área jurídica del Ministerio, tratando de evitar una ilegalidad, sugirió entonces incluir un texto que limitó el accionar de los/as Técnicos/as:

“Se deja constancia que la responsabilidad primaria y la toma de decisiones, en los siguientes alcances, la ejerce en forma individual y exclusiva el profesional cuyo título tenga competencia reservada según el régimen del art. 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521.”

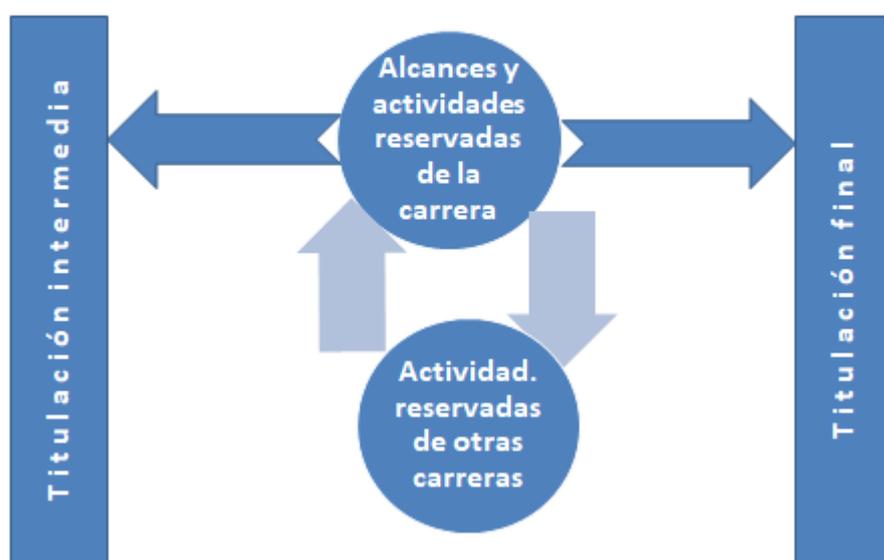
Viendo a todas luces que estábamos frente a una situación injusta para con graduados/as que portaban una titulación pero a quienes se les impedía toda posibilidad de desempeñarse laboralmente con algún grado de autonomía, en 2013 comenzamos estudiar en el seno del Consejo de Universidades una revisión de la formulación de las actividades reservadas y la emisión de un documento aclaratorio sobre los alcances del “riesgo directo”. El resultado de dicho estudio se vislumbra en la Resolución Ministerial 1254/18 en la que se aprueban las nuevas actividades reservadas de las carreras incluidas en la nómina del artículo 43 hasta ese momento.

Las nuevas actividades reservadas son más acotadas y no referidas a operaciones concretas. Entonces, es momento de reformular los viejos alcances de las titulaciones de pregrado y darle a nuestros/as egresados mayores posibilidades laborales.

¿Cómo evitar ahora el solapamiento?

En primer lugar es necesario **hacer una lectura** de las actividades profesionales reservadas de la carrera en la cual se encuentra la titulación intermedia y de otras carreras afines a los efectos de estar bien informado/a sobre el alcance de las mismas

Cómo formular un alcance que no solape con una actividad reservada: paso 1



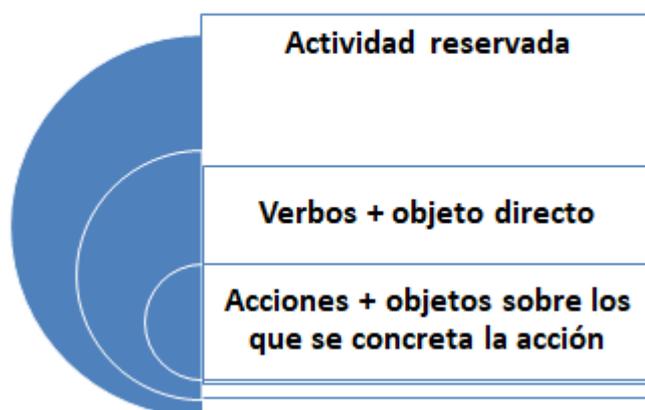
En segundo lugar, habrá que **analizar** las actividades profesionales reservadas de la carrera a los efectos de delimitar los alcances posibles de la titulación intermedia

Cómo formular un alcance que no solape con una actividad reservada: paso 2



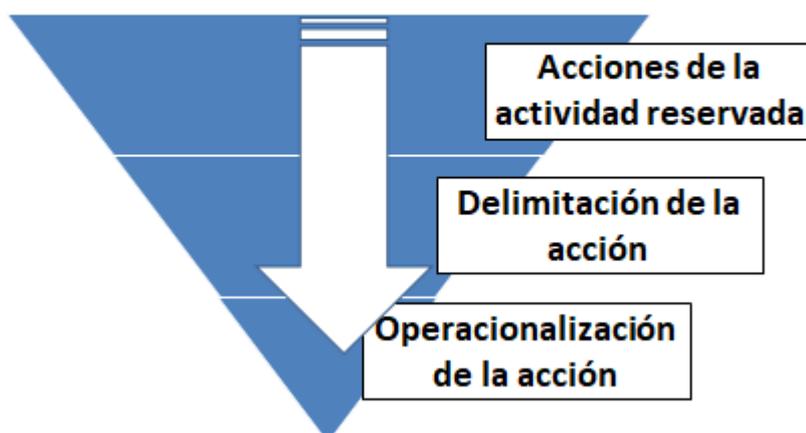
El análisis de cada actividad profesional reservada puede seguir un elemental procedimiento y ya estamos en un tercer paso: **identificar** con claridad los dos componentes de la actividad reservada: **el/los verbos** y **el/los objetos** directos sobre el/los cual/es recae la acción del verbo

Cómo formular un alcance que no solape con una actividad reservada: paso 3

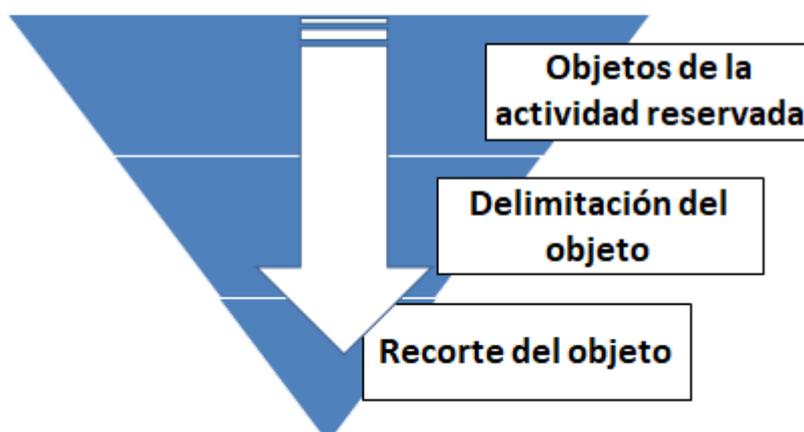


Finalmente, el último paso, si se trata de formular un alcance a partir de la actividad reservada, se puede o **delimitar la acción y/o recortar el objeto**.

Cómo formular un alcance que no solape con una actividad reservada: paso 4



Cómo formular un alcance que no solape con una actividad reservada: paso 4



Veamos un ejemplo para la Ingeniería Civil. Una de las actividades reservadas expresa: *“Diseñar, calcular y proyectar estructuras, edificios, obras civiles y puentes y sus obras complementarias e instalaciones concernientes al ámbito de su competencia”*

Una titulación intermedia de, por ejemplo, “Técnico/a Universitario/a en Construcciones” podría recortar la acción reservada “*Diseñar, calcular y proyectar*” tomando solo el “Diseñar” y podría recortar el objeto “*estructuras, edificios, obras civiles y puentes y sus obras complementarias e instalaciones concernientes al ámbito de su competencia*” tomando solo las “instalaciones”. Quedaría un alcance más o menos así: “*Diseñar las instalaciones de la red eléctrica de los edificios*”

LOS TIPOS DE FORMACIÓN Y SU INCIDENCIA EN LAS TITULACIONES O CERTIFICACIONES INTERMEDIAS

Sin entrar en polémicas, ya que suele haber posicionamientos teóricos diferentes frente a este tema, podemos afirmar que existen diferentes tipos de formación en una carrera de grado. Sin hacer centro en el tipo de denominaciones de esas tipologías ni en el alcance estricto de las mismas, quisiéramos presentar, cuatro tipologías clásicas en un trayecto formativo:

- **Formación general:** competencias genéricas instrumentales, interpersonales, conocimientos generales referidos a las ciencias, las artes, las tecnologías.
- **Formación básica:** conocimientos y competencias pertenecientes a una familia de profesiones/campos disciplinares.
- **Formación específica:** conocimientos y competencias propias y particulares de una profesión/campo disciplinar.
- **Formación orientada:** conocimientos y competencias específicos de un campo recortado de una profesión/campo disciplinar.

Si se acuerda genéricamente esto, la primera pregunta sería: ¿qué carga de cada tipo de formación debiera estar en el pregrado, en el grado y en el posgrado? Y ahondando aún más la cuestión: ¿no convendría establecer un criterio de política académica institucional al respecto para la generación de nuevos planes de estudio?

Las decisiones de política académica podrían establecer criterios que orienten las decisiones cuando se trata de crear nuevas carreras. Por ejemplo acordar que todas las carreras de la unidad académica tendrán un porcentaje de formación general con aproximaciones a estos pesos relativos: en el pregrado: 15%; en el grado 25%; en el posgrado 5% o que la formación orientada se dará exclusivamente en el posgrado.

En el entorno de estos mismos acuerdos, el interrogante que también se nos plantea, es acerca del contenido de la formación general. Una vez más el peso de las tradiciones podría llevarnos a decidir con cierta premura un contenido de formación general en torno a disciplinas clásicas, de aquello que se ha entendido otrora por “formación general”. Son otros tiempos. Quizás la formación general no deba ser disciplinar sino más bien estructurada en torno a problemas que se direccionen hacia una formación ciudadana, de ciudadanía ética, de ciudadanía jurídica, de ciudadanía socialmente solidaria y responsable que conviva con la diversidad sin discriminaciones de ninguna naturaleza y que se comprometa con las causas que generan igualdad rompiendo patrones de

arbitrariedad, que forme a un/a profesional imbuido/a del valor ciudadano de la independencia económica, la soberanía política, la justicia social.

Volvamos a nuestro tema eje: entonces, las decisiones referidas a la inclusión de titulaciones intermedias o certificaciones de saberes debieran realizarse con algún acuerdo mínimo referido a la distribución de estos tipos de formación en las carreras en las que se las incluya.

EL RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS

Si algo se aprendió de la pandemia, en términos curriculares, es que podemos aprovechar mucho más nuestras disponibilidades, si no nos ceñimos a las estructuras fijas y somos capaces de pensar el curriculum universitario con distintas alternativas posibles.

Una vez más volvamos sobre las tradiciones. Al respecto del plan de estudio, la tradición indica que una carrera se crea con unidades curriculares. Y es más, con todas las unidades curriculares con una denominación y con contenidos mínimos obligatorios. Eso resulta en un plan de estudio rígido en el cual todos/as deben realizar el mismo camino para egresar.

Son otros tiempos. Hay mejores alternativas. Tenemos que animarnos a romper con ciertos moldes y, aunque más no sea, a experimentar en algunas carreras con formato de experiencia-piloto.

Un curriculum flexible es un trayecto formativo que incluye actividad académica obligatoria y un tramo de horas flexibles que podrían acreditarse cursando unidades curriculares a elección con propuestas de la misma unidad académica, de la misma institución universitaria o incluso de otras; o con actividades académicas reconocidas por créditos; o con reconocimiento de competencias por actividades realizadas fuera de la Universidad o...

En los ámbitos universitarios venimos viendo con insistencia que se insta a centrar la actividad en el/la estudiante, a proponer unidades curriculares que se acrediten por proyectos realizados, a dar autonomía a los/as estudiantes para que diseñen propias propuestas, etc. ¿Por qué no sería posible reconocer las competencias ya apropiadas en otros ámbitos educativos o laborales o culturales? Así como ya es costumbre que algunos planes de estudio incluyan el reconocimiento de los idiomas con exámenes de suficiencia, ¿por qué no podríamos implementar la posibilidad de tener el mismo sistema de reconocimiento en el resto de la currícula?

La flexibilidad no solo permite facilitar un mejor tránsito por un curriculum que no produzca “cuellos de botella” y estancamientos por excesiva prescripción de unidades curriculares con requisitos excesivos de correlatividad, sino que, también, posibilita mejores adecuaciones a las condiciones cambiantes, a los nuevos enfoques, a los temas emergentes y mejor atención a la articulación con el medio social y productivo y a los intereses particulares de los/as estudiantes.

Los formatos habituales sobre los que se asientan criterios de flexibilidad suelen ser dos: flexibilidad asentada sobre unidades curriculares o flexibilidad asentada sobre créditos.

La flexibilidad asentada sobre unidades curriculares ha dado lugar a formatos de estos tipos:

- unidades curriculares en las que las instituciones universitarias determinan anualmente su denominación y contenido (“**unidades curriculares optativas institucionales**”);
- unidades curriculares en las cuales los/as estudiantes tienen libre posibilidad de elegir sobre un listado cerrado de opciones (“**unidades curriculares electivas de base cerrada**”);
- unidades curriculares en las cuales los/as estudiantes tienen libre posibilidad de elegir con determinación curricular sobre pertenencia de las mismas a ciertas áreas disciplinares (“**unidades curriculares electivas de base semi-abierta**”);
- unidades curriculares en las cuales los/as estudiantes tienen libre posibilidad de elegir sin restricciones (“**unidades curriculares electivas de base abierta**”).

La flexibilidad curricular sobre **créditos** hace más plástica aún a la estructura del currículum porque admite una traducción de horas curriculares en actividades en un sistema en el que se asignan créditos según sea la duración, la relevancia o el tipo de actividad y evaluación de aquello que se incorpora como algo acreditable. Un sistema de créditos suele requerir el cumplimiento de un determinado total de ellos sobre el núcleo duro de la carrera (formación básica y específica) y un determinado de ellos sobre el núcleo flexible de la carrera (formación general y orientada). Y suelen ser admitidos como tales, tanto los cursos de formación como la participación en seminarios cortos, conferencias, eventos académicos, proyectos de investigación y transferencia, actividades de extensión y servicio social comunitario, actividades laborales, etc. Además, si así fuere, el sistema universitario podría volverse solidario y cooperativo y muchos/as más estudiantes podrían tener acceso a mejores y más diversas propuestas.

En este escenario, para que la flexibilidad sea efectivamente eso, se necesita mucho más que un par de unidades curriculares optativas y/o electivas en el plan de estudio: requiere una política académica institucional.

DESAFIOS A LAS POLITICAS ACADEMICAS INSTITUCIONALES

Este escenario plantea una serie de desafíos bien concretos para los cuales debiéramos poder trazar algunos planes de acción en el eje de este lineamiento Nro.3:

3.1. Iniciar un proceso de determinación del quantum de formación general, básica, especializada y orientada tendrá cada tipo de carrera.

3.2. Incluir titulaciones intermedias o certificaciones de saberes en las carreras de grado.

3.3. Flexibilizar los planes de estudio incluyendo unidades curriculares optativas, electivas, traduciendo el plan en sistema de créditos y/o incluyendo el reconocimiento de competencias adquiridas en otros ámbitos.

INTERNACIONALIZACIÓN INCLUSIVA



Antes de la pandemia sólo el 5% de las universidades promovían la modalidad virtual.

Junto a las universidades argentinas trabajamos en una movilidad virtual que abra oportunidades, esté acompañada por una reconfiguración de la internacionalización que contemple a las currículas y revise los mecanismos para lograr una mayor calidad.

INTERNACIONALIZACIÓN INCLUSIVA

PROPUESTA PARA PENSAR UNA NUEVA ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS

1. Fundamentación teórica

El COVID 19 ha tenido un impacto significativo en la educación superior. Uno de los mayores efectos puede evidenciarse en la internacionalización, y particularmente en la movilidad como la estrategia que concentró los esfuerzos más significativos por parte de las universidades en las últimas décadas. Aunque la movilidad de estudiantes venía creciendo de forma progresiva en los últimos 40 años, alcanzando más de 5,5 millones en 2019, presentaba valores muy bajos para la región y los menores a escala global. El escaso número de estudiantes extranjeros recibidos en universidades argentinas (según datos de 2017), se desdibuja aún más cuando se lo compara con el número de estudiantes locales matriculados: la movilidad saliente representa solo el 0,29% de la matrícula nacional y la movilidad entrante el 2,83% (UNESCO-UIS, 2021). De esta forma, la baja cobertura que la internacionalización tenía en la etapa pre-pandémica para las universidades argentinas se traduce en el reducido número de beneficiarios de estas acciones, que representan una *elite* dentro de las instituciones. Las ventajas de los esfuerzos realizados en la gestión institucional de la movilidad quedaban en su gran mayoría circunscriptos a los que accedían a esas posibilidades (a través de becas, subsidios, y muchas veces financiamiento de las familias) y que podía sintetizarse en una movilidad e internacionalización “para pocos”.

En un mundo cada vez más interconectado, donde los principales referentes de educación superior creen que el beneficio más importante de la internacionalización es que prepara a los estudiantes para convertirse en ciudadanos globales (Egron-Polak & Hudson, 2014), centrarse solo en esta pequeña minoría de estudiantes y académicos que pueden movilizarse no es suficiente. Se requiere un cambio de paradigma: desde un enfoque casi exclusivo para la movilidad de una elite a focalizar en el currículo y los resultados de aprendizaje para todos los estudiantes, los que se movilizan y los que nunca lo harán (Green & Whitsed, 2015).

Hace más de una década, Brandenburg & de Wit (2011) abrieron un importante debate a partir de un ensayo con un título bastante provocativo "*El final de la internacionalización*". En dicho trabajo, los autores invitaban a repensar la internacionalización, reorientándola hacia los resultados y los impactos y alejándola de un enfoque puramente focalizado en entradas y salidas (*inputs* y *outputs*). Para ellos, en lugar de enfatizar el número de estudiantes que viajan al extranjero y la recepción de estudiantes que pagan tasas y matrículas internacionales, es crítico focalizarse en los resultados del aprendizaje. Aquí se pone en evidencia una tensión con el formato tradicional, desigual y elitista que ofrece la internacionalización como sinónimo de movilidad, y como contracara

emergen nuevas tendencias. Según Green & Whitsed (2015) hay tres enfoques que han evolucionado en los últimos años y se han establecido como marcos dominantes dentro del discurso de la internacionalización en su versión más novedosa: la Internacionalización en Casa, la Internacionalización Integral y la Internacionalización del Currículo. Los tres enfoques llaman la atención a los aspectos de internacionalización que ocurren en los "campus de origen", incluyendo las dimensiones interculturales e internacionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje e investigación, actividades extracurriculares y relaciones con grupos locales y étnicos, así como la integración de estudiantes y académicos extranjeros en la vida y actividades del campus.

El concepto de Internacionalización en Casa se desarrolló en el contexto europeo, y se referencia a Bengt Nilsson como el autor que llamó la atención sobre la importancia de abordar el nexo entre aprendizaje intercultural, diversidad y educación superior (Otten, 2003). El término se usó por primera vez en 1999 en la Universidad de Malmö (Suecia), la cual no contaba con una red internacional, por lo que no podía ofrecerle a sus estudiantes la experiencia tradicional de estudiar en el extranjero. Por lo tanto, las oportunidades tenían que encontrarse "en casa" para que los estudiantes ganen esas experiencias (Sild Lönroth & Nilsson, 2007). Nilsson utilizó una definición bastante acotada: "Cualquier actividad relacionada internacionalmente con la excepción de la movilidad de estudiantes y personal académico al extranjero" (Crowther et al., 2001: 8). Uno de los problemas con esta definición es que no indica qué es la Internacionalización en Casa en realidad, sino más bien lo que no es.

La Internacionalización en Casa fue, en parte, una reacción pionera a la necesidad de internacionalizar el aprendizaje para la gran mayoría de los estudiantes que no participaban de una experiencia de movilidad. Mientras que la internacionalización en Europa se había centrado principalmente en estudiantes y académicos que se movilizaban (en gran medida a través del Programa Erasmus), la Internacionalización en Casa ofreció una comprensión de la internacionalización que iba más allá movilidad y ponía un fuerte énfasis en la enseñanza y el aprendizaje en un entorno culturalmente diverso (Wächter, 2003).

Más recientemente, en el discurso de internacionalización desde la perspectiva estadounidense, bajo el lema de "globalización integral", Hudzik (2011) también argumentó la importancia de incluir las dimensiones interculturales de la internacionalización en el plan de estudios de las universidades. Hudzik (2011: 6) define la 'Internacionalización Integral' como "un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparadas en la misión de enseñanza, investigación y extensión de la educación superior". Hudzik hace hincapié en que la misión central de la educación superior es la generación de graduados que puedan vivir, trabajar y contribuir como ciudadanos productivos en un mundo global cada vez más fluido y sin fronteras.

Estrechamente relacionado con Internacionalización en Casa y la Internacionalización Integral, la Internacionalización del Currículo surgió en el contexto australiano, en parte, para abordar el problema de la gran población estudiantil que no se beneficia de la movilidad, y, en parte, como una reacción a la comercialización y mercantilización de la educación superior. Entre las definiciones más citadas de internacionalización del currículo se encuentra la de Leask: "La internacionalización del plan de estudios es la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículo, así como los resultados de aprendizaje, tareas de evaluación, métodos de enseñanza y servicios de apoyo de un programa de estudio" (Leask, 2015: 9). Esta definición incluye todos los aspectos del proceso de aprendizaje y enseñanza: el plan de estudios formal, el plan de estudios informal y el currículo oculto. Tiene en cuenta también tanto la dimensión "intercultural" como la "internacional" del proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados de aprendizaje así como también el contenido. Asimismo, se centra específicamente en servicios de soporte, lo que implica la necesidad de crear una cultura de internacionalización en el campus, que aliente y recompense la interacción intercultural tanto dentro como fuera del aula. El foco en un programa de estudio sugiere que el currículo internacionalizado estará disponible para todos y, por lo tanto, implica más que experiencias y actividades aisladas y disponibles para algunos estudiantes.

Este recorrido teórico pone en evidencia la necesidad de pensar la internacionalización más allá de la movilidad. A medida que las universidades adquieren un modelo más sofisticado de internacionalización, la internacionalización del currículo/integral/en casa puede verse como un aspecto fundamental, sin el cual otras acciones están destinadas a permanecer periféricas y la transformación esperada podría quedar inconclusa. Esta propuesta retoma particularmente el concepto de internacionalización del currículo, como gran emergente de la crisis de la movilidad que ocasionó el Covid 19, planteándose como el eje central de este debate, como alternativa para una internacionalización más inclusiva y que reduzca las desigualdades existentes. La internacionalización del currículo es previa a la pandemia, pero su importancia y mención permanente como alternativa a la movilidad se puso de manifiesto con mayor relevancia en 2020. La modalidad de internacionalización que se propone en este documento para las universidades argentinas es la internacionalización inclusiva, teniendo como vector principal la internacionalización del currículo. Es por ello que dada la instalación que tiene el concepto de internacionalización del currículo se plantea a lo largo de la propuesta vinculado estrechamente a la internacionalización inclusiva.

2. Contexto a partir de la pandemia

Una de las respuestas emergentes de las universidades para esta crisis de la internacionalización a partir de 2020 ha sido adaptar programas de movilidad existentes en formato virtual. Esto sin dudas aparece como una solución

innovadora de conectar a los estudiantes en un entorno de aprendizaje multicultural e internacional sin que nadie tenga que desplazarse. La principal ventaja de la movilidad virtual es que, debido a su bajo coste en comparación con la movilidad física, es accesible para muchos más estudiantes, y resuelve una de las mayores críticas que se le atribuían como elitista, de mínimo alcance y cobertura a nivel de la comunidad universitaria. Hasta aquí, pareciera ser una solución óptima, efectiva y rápida. Sin embargo, es importante remarcar algunos aspectos que son críticos para poder pensar en una futura estrategia. En primer lugar, no existe experiencia sólida en movilidad virtual en la región en general y Argentina en particular. Según el estudio realizado por Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez (2018), una abrumadora mayoría (82%) de las universidades latinoamericanas no contaban con programas académicos donde se ofreciera la modalidad de movilidad virtual. En el caso de Argentina, sólo el 5% de las universidades realizaban movilidad virtual antes de la pandemia (PIESCI, 2021). Esto lleva a un segundo aspecto muy sensible a considerar: reemplazar la movilidad presencial por movilidad virtual sin mediar un proceso profundo de (re)planificación integral de la oferta educativa es desconocer la complejidad del proceso.

Nos encontramos en 2022 retornando a las aulas en diferentes formatos y dejando atrás el escenario de enseñanza a distancia de emergencia surgido dos años antes. Los procesos de internacionalización que se vieron afectados desde 2020, pusieron a la movilidad virtual como una alternativa, pero esas experiencias muchas veces replicaron las dificultades surgidas de espacios curriculares no pensados para la distancia. En los próximos años, esto podría agravarse, frente a la ventaja clara de incrementar los números de movilizados en formatos virtuales, ya que no tienen casi costo, multiplicando complicaciones asociadas a la potencial dificultad de reconocimiento de lo que se realiza virtualmente. La movilidad virtual es una oportunidad, pero no puede concebirse e implementarse, simplificándola como un cambio de formato casi instantáneo de lo presencial a lo virtual. Estas respuestas que se están dando desde las universidades ponen en evidencia la concepción de la internacionalización, a través de la movilidad, como un fin en si mismo y no como un medio que promueva esencialmente la mejora de la calidad.

Incorporar en el debate universitario a la movilidad virtual como una estrategia que ocupe un rol central en los procesos de internacionalización implica trabajar en paralelo modalidades no tan extendidas como la internacionalización del currículo. Asumir este desafío lleva a innovar en las herramientas a desarrollar, e incorporar otros actores en los procesos de internacionalización. La resistencia a este cambio es evidente. De Wit y Jones (2022) plantean que la *Declaración común en apoyo de la educación y la movilidad internacionales*, emitida en Octubre 2021 por las organizaciones educativas internacionales de un grupo de países tradicionalmente oferentes de cooperación puede ser considerada una oportunidad perdida, ya que no incluye las perspectivas de otras regiones del mundo y promueve la movilidad física, en contraste con el impulso dado durante la pandemia a iniciativas mucho más inclusivas como las de movilidad virtual.

En Argentina entendemos la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado, por lo cual el acceso, y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico. Bajo estos principios la internacionalización adquiere determinadas características, desafíos y responsabilidades. Incluir la dimensión internacional de la formación como parte del derecho a la Educación Superior es una responsabilidad de las universidades en el siglo XXI. A partir de este marco, nos planteamos repensar la internacionalización como proceso, como un medio para mejorar la calidad de las funciones básicas que tienen las universidades.

Esta propuesta considera que **la internacionalización debe ser inclusiva**, alcanzando a la totalidad de los estudiantes, y para ello se deben desarrollar estrategias que permitan que el currículo se internacionalice. En segundo lugar, se deben revisar y mejorar los mecanismos que se utilizan en la internacionalización, logrando **una internacionalización de mayor calidad**.

Esta internacionalización inclusiva y de calidad que se propone como estrategia tiene como base dos contextos que permiten prever un potencial desarrollo exitoso:

- **A nivel de las universidades**, se cuenta con una **vasta experiencia** en internacionalización, particularmente **asociada a la movilidad** y concentrada en las Oficinas de Relaciones Internacionales. Tomando como referencia la amplia trayectoria en este aspecto, será necesario pensar en nuevas estrategias, mucho más diversas y con alcance mayor, y que reflejen un trabajo compartido con los responsables académicos de las carreras. Este avance hacia una internacionalización inclusiva también implica que nuevos actores institucionales asuman mayor liderazgo en los procesos.
- **A nivel del sistema**, existen herramientas que es posible implementar y articular al interior de las instituciones, tales como la **definición de Crédito Académico y su asignación a todos los componentes curriculares**, la **instrumentación del Suplemento al Título**, y la **inclusión de componentes y asignaturas en modalidad a distancia en los planes de estudio**, sin que ello implique un cambio en la concepción de la carrera como presencial. Con estas tres herramientas, y en el marco de una definición de política de internacionalización inclusiva y de calidad al interior de las universidades se puede avanzar en una nueva generación de estrategias que logren que la totalidad de los estudiantes puedan experimentar la dimensión internacional como parte constitutiva de su formación.

La presente iniciativa tiene por **objetivo** promover en las universidades la elaboración de **propuestas de internacionalización inclusiva y de calidad en diferentes planes de estudio**. Estas propuestas pueden tener como eje articulador de un proceso de internacionalización inclusivo a las acciones de

movilidad virtual y la generación de Espacios Colaborativos Internacionales Virtuales en las asignaturas, que sintetizan el cambio de foco de una internacionalización para pocos a una opción que alcance a todos.

3. Dimensiones de Internacionalización inclusiva

De esta forma, y a los efectos de avanzar en procesos de internacionalización con alcance para todos es importante tener en cuenta tres dimensiones para su diseño e implementación en clave de inclusión y de mayor calidad.

La **primera dimensión** es la **político-institucional**, la cual se vincula con las definiciones que las universidades asumen sobre el proceso de internacionalización y las razones que fundamentan la inclusión de lo internacional en las diferentes esferas de la comunidad universitaria. Contar con este posicionamiento sobre por qué y para qué internacionalizarse es crítico para avanzar en un proceso que incluya a toda la comunidad académica y no a unos pocos. Gacel-Avila (2018) subraya que la gran mayoría de las instituciones de educación superior de América Latina manifiestan haber integrado a la internacionalización en los objetivos estratégicos y prioritarios de sus planes de desarrollo institucional, pero sin elaborar un plan concreto de internacionalización institucional, desglosado en objetivos y metas precisas a corto, mediano y largo plazo, y con identificación de los recursos humanos y financieros requeridos. Aunado a lo anterior, prevalece una excesiva centralización a nivel de la toma de decisión, del diseño y de la planeación de las políticas y estrategias, así como en las estructuras de coordinación y gestión del proceso, con un magro porcentaje de instituciones que hacen participe a las unidades académicas en el proceso de planeación, evaluación, programación y gestión del proceso de internacionalización.

Cuando se revisan las experiencias de antaño, se pasó de cierta marginalidad de la internacionalización del currículo en las políticas y acciones de las universidades, a una mayor presencia y visibilidad. Esta jerarquización de la internacionalización en las políticas generales de las universidades que se evidencia actualmente marca una diferencia significativa con años anteriores, donde no se visualizaba a este nivel y con tanto énfasis la importancia de avanzar en la incorporación de la dimensión internacional en las funciones básicas de las universidades, y particularmente en la función de la docencia y su traslado al currículo. Las universidades circunscribían su aspecto internacional a la firma de convenios internacionales y a la participación en programas de movilidad estudiantil (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018).

La **segunda dimensión** es la **técnica-administrativa**, que remite a las capacidades instaladas y las experiencias existentes en las universidades sobre la ejecución de acciones de internacionalización. Las estructuras de gestión de lo internacional, a diferencia de lo que sucedía hace dos décadas atrás, cuentan con gran relevancia y visibilidad institucional. Actualmente existe

en las universidades una estructura nítida, amplia, reconocida y jerarquizada que se ocupa de la internacionalización y que refleja, en parte, que a nivel macro, la internacionalización ocupa un lugar significativo (Gacel-Avila, 2018).

En general, y dado el rol central que ha tenido la participación en programas y acciones de movilidad, gran parte de las gestiones realizadas desde esta dimensión, y en particular por las Oficinas de Relaciones Internacionales estuvieron concentradas en las conexiones necesarias con las contrapartes para efectivizar cupos y términos de intercambio. En el nuevo escenario surgido a partir de la pandemia, con el reemplazo de la movilidad física por la virtual, las gestiones mencionadas se vieron aliviadas, particularmente en cuestiones vinculadas con la tramitación de visados, compra de pasajes, colaboración en la instalación de los estudiantes en residencias, alquileres para estancias académicas, procesos internos de inmersión en los contextos institucionales, apoyos a situaciones de desarraigo y choque cultural, etc. Las gestiones técnico-administrativas en la movilidad virtual se simplifican en los ítems anteriormente mencionados y conservan las problemáticas inherentes a la logística de difundir las oportunidades de intercambio y articular la oferta existente en la institución con demandas en los socios y a la inversa, conectar los intereses de los estudiantes propios con lo que se puede realizar en universidades extranjeras.

Estos aspectos que se visualizan a nivel central se replican, en muchos casos, en estructuras a escala menor en las unidades académicas, respondiendo también a la lógica de internacionalización asociada a los aspectos tradicionales (particularmente la movilidad). Sin embargo, no se visualiza una articulación concreta con los ámbitos naturales de internacionalización del currículo, que estaría asociada a nivel central con las secretarías académicas.

Superar esta tensión entre centralización de políticas y escasa participación de las unidades académicas es un elemento muy relevante para avanzar en un proceso de internacionalización del currículo. La forma en la que las universidades configuran su política de internacionalización en general, y la del currículo en particular, tiene incidencia en el proceso.

En **tercer** lugar, está la **dimensión académica**, que en lo que respecta a la movilidad como instrumento de internacionalización ocupa un lugar central y estratégico, y en una modalidad virtual se convierte en un gran desafío. En primer lugar, es necesario contar con una información mucho más detallada de lo que implica esa oferta que se propone desde la institución para recibir estudiantes extranjeros, y la que deberíamos conocer de nuestra contraparte para poder efectivizar una movilidad de nuestros estudiantes que una vez finalizada cuente con pleno reconocimiento.

Tal como se expresará en la contextualización, la virtualidad de emergencia a la que nos enfrentamos durante la pandemia, hizo que las adaptaciones de lo presencial a lo virtual no cuenten muchas veces con una planificación que recoja los elementos centrales de la modalidad a distancia. Existen dos

aspectos que se vuelven críticos en este contexto y que pudieran estar claramente expuestos en cualquier oferta de asignaturas en formato virtual, y en sintonía con una internacionalización del plan de estudios:

- **los resultados de aprendizaje a los que da lugar cada asignatura**, es decir lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de demostrar después de terminar un proceso de aprendizaje, y la vinculación de estos con el perfil de egreso de la carrera; y
- **el volumen de trabajo total del estudiante para cumplir con todas las actividades de aprendizaje e instancias de evaluación previstas en la asignatura.** En una oferta de movilidad virtual resulta fundamental conocer la cantidad de horas asociadas con las actividades sincrónicas y asincrónicas previstas en la asignatura. La relación entre los resultados de aprendizaje y el tiempo previsto para alcanzarlos es un dato central para poder desarrollar una estancia de movilidad virtual que garantice el pleno reconocimiento y que sea percibida por el sujeto de la movilidad y las instituciones participantes como un esfuerzo con alto impacto.

Sin estos dos elementos, y en un contexto de virtualidad de emergencia, las movilizaciones pueden convertirse en una acción débil y cuestionada en términos de calidad, que lleva a dificultades para su reconocimiento, y que puede terminar salvándose con la equivalencia de una asignatura optativa. Reconocer la movilidad por asignaturas optativas no hace más que devaluarla como estrategia y equiparar la internacionalización con una actividad secundaria y con una relevancia menor en lo que respecta a la formación de los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto, pone en el centro del proceso a la internacionalización del currículo, evidenciando la necesidad de llevar a cabo una planificación curricular más rigurosa de las propuestas de incluir efectivamente la dimensión internacional en el plan de estudios, que generen un impacto para las instituciones que se involucren, y para la totalidad de la comunidad académica. Es necesario pensar este escenario como una oportunidad para dar un salto cualitativo en la internacionalización, avanzando en estrategias más sofisticadas, con mayor cobertura y sostenibilidad.

4. Estrategias para definir una internacionalización inclusiva

Un primer aspecto a considerar está vinculado con la necesidad de *desarrollar en las universidades un entendimiento compartido sobre la conexión entre la internacionalización del currículo y la movilidad virtual*. Es importante que exista una concientización colectiva en las comunidades universitarias de lo que significa la internacionalización del plan de estudios, sus metas, propósitos y responsabilidades. Sin esto, los esfuerzos seguirán siendo percibidos como fragmentados y carentes de dirección. En el mismo sentido, la irrupción de la movilidad virtual descontextualizada muchas veces, puede generar dudas y resistencias que deben ser resueltas. Se sugieren a continuación una serie de Etapas para avanzar en ese sentido:

Etapa 1: Sensibilización de secretarios académicos y responsables de cooperación internacional sobre internacionalización del currículo

Resulta crítico desarrollar en las universidades una **comprensión compartida** de la internacionalización del plan de estudios y su relación con la mejora continua de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. El objeto de esta primera etapa de trabajo es crear conciencia y un entendimiento compartido en las autoridades de la internacionalización del currículo al interior de las universidades, a través de Jornadas de trabajo en el marco de la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), así como Talleres que integren las perspectivas de estos junto a la Comisión de Asuntos Internacionales del CIN. Finalmente, en el marco del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), se espera realizar un trabajo similar, convocando a secretarios académicos y responsables de cooperación internacional a reflexionar sobre las políticas de internacionalización del currículo.

Etapa 2: Sensibilización de directores de carrera en las universidades

Como resultado de los Talleres compartidos entre secretarios académicos y responsables de cooperación internacional, se espera contar con propuestas de Jornadas/Talleres/Encuentros a desarrollar al interior de las Universidades como replica de la sensibilización recibida. Esta sensibilización al interior de las universidades tendrá como destinatarios a los directores de las carreras y el objetivo es poder presentar la internacionalización del currículo como un marco en el cual se desarrollarán acciones de movilidad virtual. Nuevamente, se pueden compartir previo al encuentro, materiales de reflexión, a los efectos de utilizar el espacio sincrónico para aclarar, debatir y consensuar lineamientos generales. Como resultado de esta sensibilización, se espera que se identifiquen carreras que puedan tomarse como experiencia piloto de esta propuesta general de internacionalización inclusiva y de calidad. La identificación de estas carreras será competencia de las autoridades de cada Universidad.

Etapa 3: Constitución de Unidades de Internacionalización de las Carreras al interior de las universidades

Dado que en la etapa anterior las universidades identificaron carreras que podrían iniciar este proceso piloto de internacionalización inclusiva y de calidad, dichas carreras deberán crear una **Unidad de Internacionalización de la Carrera (UIC)**, la cual estará compuesta por el director/responsable de la misma, al menos cuatro docentes y dos estudiantes avanzados. Dicha Unidad será la encargada de avanzar en el proceso de sensibilización al interior de la carrera, así como liderar el piloto de internacionalización inclusiva y de calidad. Se sugiere iniciar el proceso con una carrera por Universidad, la cual puede o no tener antecedentes de internacionalización y particularmente de movilidad,

pero es requisito que muestre una voluntad de las autoridades y la mayoría de los docentes para iniciar este proceso.

Etapas 4: Relevamiento de las condiciones y posibilidades de Internacionalización de los planes de estudio

Desde cada UIC se realizará una consulta estandarizada que involucre a estudiantes, profesores y personal administrativo de la carrera, sobre el significado, relevancia y alcance que debe tener la internacionalización del plan de estudios, y la conexión de este proceso con la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como vías para que pueda concretarse. Los resultados de la consulta permitirán situar a la carrera en la perspectiva de futuro en materia de internacionalización y movilidad virtual.

Etapas 5: Elaboración de una propuesta de internacionalización inclusiva y de calidad

Habiéndose instalado la importancia de la internacionalización del currículo en la universidad, particularmente en determinadas carreras, es necesario avanzar hacia la elaboración de una propuesta de internacionalización inclusiva y de calidad. Para ello, cada UIC deberá abordar 3 ejes centrales.

Eje A: Análisis sobre posibles espacios curriculares del plan de estudios que puedan incorporar una dimensión internacional

Un primer elemento a tener en cuenta tiene que ver con una reflexión a generar al interior de la carrera sobre la conexión entre el perfil de egreso propuesto y la malla curricular. Para ello, habría que revisar la relación existente entre los resultados de aprendizaje a los que da lugar cada asignatura, es decir lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de demostrar después de terminar un proceso de aprendizaje, y la vinculación de estos con el perfil de egreso de la carrera. Esta vinculación permite transparentar aún más lo que se espera desarrollar en cada asignatura y cómo ello se articula con lo enunciado en el perfil. Tener claridad sobre esta vinculación, es un paso para poder ofertar a otras universidades espacios de formación que están claramente especificados en cuanto a contribución final a un graduado, y a la carrera, saber qué asignaturas el estudiante puede desarrollar en una movilidad virtual (o presencial) porque contribuyen a determinados aspectos del perfil a alcanzar que se realizarán a través de otras universidades. Asimismo, tener precisión sobre esto permite desarrollar de forma mucho más sencilla Espacios Colaborativos Internacionales Virtuales (COIL) con otras universidades

En esta instancia se puede hacer uso de las normativas vigentes para pensar en que determinados espacios curriculares pueden ser realizados con modalidad a distancia, y que esa modalidad a distancia tenga que ver con la impartición de la asignatura en ese formato en otra institución, es decir que sea a través de la movilidad virtual.

En la Resolución N° 2641-E/2017 que aprueba el Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia, se especifica que para *las carreras presenciales, las actividades académicas previstas en el plan de estudio – materias, asignaturas, cursos, módulos, seminarios, talleres u otros espacios académicos-* se desarrollan en un mismo espacio/tiempo, pudiendo incorporar el uso de tecnologías de la información y comunicación como apoyo y/o complemento a las actividades presenciales sin que ello implique un cambio de modalidad de la carrera. En estas carreras, la carga horaria mínima presencial deberá ser superior al cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total, pudiendo el porcentaje restante ser dictado a través de mediaciones no presenciales. Sin embargo, en las carreras en las que la cantidad de horas no presenciales se encontrara entre el treinta por ciento (30%) y el cincuenta por ciento (50%) del total, deberán someter a evaluación el Sistema Institucional de Educación a Distancia, tal como se señala en el acápite siguiente. En aquellos casos en que se opte por no cumplir con el cien por ciento (100%) de las horas presenciales, se harán explícitas en el plan de estudios las provisiones de índole metodológica que garanticen la cobertura de las horas no presenciales con actividades académicas.

En este marco, las universidades cuentan con la posibilidad de incorporar espacios formativos a distancia (hasta un 30% del plan de estudios), los cuales podrían ser objeto de acuerdos y colaboraciones con universidades extranjeras y de esta forma, y previa revisión de las vinculaciones entre asignaturas y perfil de egreso en un plan de estudios y otro, promover entre los estudiantes la realización de dichas asignaturas en otros contextos virtuales internacionales. Esta oportunidad, y mediando las negociaciones y acuerdos correspondientes podría alcanzar a la totalidad de los estudiantes, los cuales a lo largo de su carrera tendrían posibilidad de realizar al menos una asignatura en otra universidad en formato de movilidad virtual, así como experimentar en el marco de algunas asignaturas los Espacios Colaborativos Internacionales Virtuales.

Como resultado de esta reflexión, la UIC debería elaborar una propuesta de asignaturas en el plan de estudios que pudieran ser realizadas en modalidad virtual por todos los estudiantes, así como posibles dispositivos de Colaboración Internacional Virtual para incluir en alguno de los componentes del plan de estudios.

Eje B: Asignación de créditos académicos a los planes de estudio

Para la movilidad en general el reconocimiento de las asignaturas ha sido siempre un elemento clave. Uno de los instrumentos más ampliamente aceptados mundialmente para el reconocimiento de aprendizajes y logros es el **crédito académico**. En una propuesta de internacionalización inclusiva a través de movilidad virtual la necesidad de conocer efectivamente cuanto tiempo representa en términos de

volumen de trabajo del estudiante cada asignatura se vuelve crucial, y es aquí donde el crédito cumple un rol central.

En general, el crédito es una unidad de medida del trabajo del estudiante para obtención de niveles, grados o títulos y/o para la transferencia de sus logros académicos a otras instituciones de educación superior. El crédito es el valor que se otorga a una asignatura, actividad o unidad de aprendizaje en la que el estudiante participa con el fin de obtener las competencias, los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos en un plan de estudios de acuerdo con ciertos elementos, como los objetivos educativos que cumple en la formación profesional, su complejidad, el tiempo que requiere para ser realizada, los medios que son necesarios, su carácter en la formación del estudiante, etc.

Uno de los desafíos que se plantea la región para los próximos años es la creación de un sistema de créditos para América Latina. La CRES 2018 mostró que una de las acciones pendientes y necesarias era avanzar en esa dirección. En las recomendaciones para los próximos diez años, y en particular en lo que respecta a los gobiernos se plantea *lograr mayor compromiso de parte de los Gobiernos de la región para el establecimiento de políticas públicas a nivel nacional y regional que fomenten el proceso de internacionalización de las IET mediante el establecimiento de marcos normativos que faciliten la movilidad, el reconocimiento internacional de títulos, **créditos** y cualificaciones, el establecimiento de programas académicos internacionales, la colaboración internacional en investigación, y el aseguramiento de la calidad con estándares internacionales entre otros* (CRES, 2018:45)

En una línea similar, y en el marco de las acciones de la UNESCO para la región, se firmó en 2019 el “Convenio de Reconocimientos de Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, el cual resalta el compromiso de generar las herramientas tendientes al reconocimiento de titulaciones y diplomas entre los países miembros, como así también promover la movilidad académica y fomentar la armonización de los sistemas de educación superior para facilitar estas acciones entre sí. Finalmente, la IESAL-UNESCO lo menciona como una de sus prioridades para la internacionalización y movilidad, promoviendo estudios sobre los sistemas de créditos en la región.

En varios países de la región se ha ido trabajando en el desarrollo de modelos curriculares que incluyen créditos académicos. Argentina tiene un sistema de créditos conocido como RFT (Reconocimiento de Trayectos Formativos) a partir de la Resolución 1870 - E/2016. En sus considerandos, se establece que en atención a los procesos de internacionalización y las experiencias alcanzadas por las instituciones de educación superior argentinas, resulta conveniente extender el tratamiento de reconocimiento que el sistema nacional otorga a estudios realizados en otros países, conforme lo establecido en convenios

bilaterales o acuerdos suscritos por las propias instituciones educativas, debiendo resguardar en todo momento la calidad educativa. En este sentido, se crea el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior. La unidad de medida en base a la cual se efectuará el reconocimiento académico de trayectos de formación de los estudiantes será la unidad de “Reconocimiento de Trayecto Formativo” (RTF). La unidad RTF estima en horas el tiempo de trabajo total del estudiante para el cumplimiento de los requisitos de aprobación establecido en el plan de estudios correspondiente. Con el objeto de estimar una pauta orientadora común en el marco del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior en consonancia con las experiencias internacionales vigentes se considera que, como regla general, un año académico equivale a 60 unidades de RTF y que cada unidad de RTF, en función de la legislación vigente, representa entre 27 y 30 horas de dedicación total del estudiante.

Desde su surgimiento, el uso del RTF estuvo mucho más vinculado con la articulación de universidades al interior del país, que su aplicación para la comparabilidad a escala global. La ventaja de asignar unidades RTF es incluir una nueva información en la descripción del plan de estudios, utilizando una de las herramientas más extendidas para los programas de movilidad con reconocimiento que es el crédito académico.

La asignación de créditos (RTF) a todos los componentes del plan de estudios facilitará la comprensión de lo que implica cada asignatura en términos de volumen de trabajo de los estudiantes (para aquellos extranjeros que quieran tomar asignaturas de forma virtual o presencial) y facilitará en la contrastación con las contrapartes lo que habría que reconocer a los estudiantes argentinos que cursen asignaturas en universidades extranjeras, en la modalidad virtual.

El crédito académico como un elemento que flexibiliza el currículo, implica que un conjunto de actores al interior de la universidad revise las asignaturas que integran los diferentes planes de estudio asignando un valor a cada una de ellas. Este valor, o número de unidades RTF, estará relacionado con el tiempo que le demanda a los estudiantes cumplir con todas las obligaciones académicas previstas en cada asignatura.

En este Eje, y retomando la propuesta que se viene trabajando en cada UIC para la internacionalización inclusiva y de calidad, se asignarán unidades RTF a todos los componentes del plan de estudios, a los efectos de hacerlos comparables con otros planes de estudio en diferentes contextos internacionales.

Para avanzar en esta propuesta de plan de estudios con asignación de unidades RTF, desde la Secretaría de Políticas Universitarias se realizarán Talleres destinados a los integrantes de las UICs que

permitan conocer las particularidades y etapas de este proceso. El resultado de los Talleres será el conjunto de propuestas preliminares de planes de estudio con créditos asignados y las estrategias de validación al interior de cada carrera sobre esos primeros acuerdos.

Cada UIC podrá compartir al interior de cada carrera la propuesta de asignación de créditos y validarla con los profesores. Esta fase de validación, es en sí misma también una instancia de difusión de la propuesta de internacionalización inclusiva y de calidad, y abre un espacio para trabajar con los docentes sobre diferentes modalidades de innovación al interior de las asignaturas, particularmente las que formarán parte de la movilidad virtual, así como también la posibilidad de diseñar dispositivos de Colaboración Internacional Virtual en los espacios curriculares. Esto implica iniciar con los profesores una planificación detallada de las asignaturas para su potencial vinculación en un formato de movilidad virtual integral, en términos de cantidad de unidades RTF, resultados de aprendizaje, actividades de aprendizaje previstas y estrategias de evaluación, incluyendo una estimación del tiempo total de trabajo que le llevará a los estudiantes cumplir con todas las obligaciones académicas.

Eje C: Visibilizar las experiencias de internacionalización de los estudiantes

Concretadas las acciones de internacionalización, sea a través de movildades virtuales (o físicas) así como de Entornos Colaborativos Internacionales Virtuales, será muy importante que se registre y visualice la experiencia del estudiante en un documento oficial. Para ello, la Resolución N° 2405 del Ministerio de Educación, propone a las instituciones universitarias que, en el marco de su autonomía, puedan disponer la incorporación de información adicional al certificado analítico del graduado la que constituye un **suplemento al título universitario**.

El suplemento al título contiene información adicional que da cuenta de la trayectoria del graduado no circunscripta al cumplimiento de los requisitos académicos dispuestos en el plan de estudios. Es aquí donde particularmente cobra relevancia que se expliciten las asignaturas que el estudiante realizó en una estancia de movilidad virtual, y cualquier otro resultado vinculado con dicha experiencia, como por ejemplo competencias particulares adquiridas a través de la misma.

Esta explicitación de experiencia internacional expuesta en el suplemento al título puede ser relevante para el graduado en su desempeño profesional. Es por ello, que las universidades pueden instrumentar esta herramienta, que brinda a los graduados mayores posibilidades en su desarrollo futuro.

Finalmente, esta instrumentación que puede impulsarse en paralelo al desarrollo de la propuesta de internacionalización inclusiva y de calidad, otorgará al sistema información estadística confiable de las movilidades y experiencias internacionales de los estudiantes. Será una fuente importante para la planificación de nuevas políticas vinculadas con la internacionalización.

Los tres Ejes deben formar parte de la Propuesta de Internacionalización Inclusiva y de Calidad que se elabore, la cual inaugura en las universidades una nueva generación de la internacionalización que permitirá un alcance y cobertura total de las experiencias internacionales para los estudiantes.

Referencias

- Brandenburg, U., & de Wit, H. (2011). *The end of internationalization*. *International Higher Education* 62(1), 15-17.
- Conferencia Regional de Educación Superior (2018). Declaración sobre las ciencias, los conocimientos, las tecnologías y las artes.
- Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO, 2019. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374532/PDF/374532qaa.pdf.multi.page=3>
- de Wit, H., & Jones, E. (2022). A Missed Opportunity and Limited Vision for Internationalization. *International Higher Education*, (109), 5-6. Recuperado de: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14471>
- Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *Internationalization of higher education: Growing expectations, essential values*. Paris: IAU.
- Gacel-Ávila, J. (2018). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Gacel-Ávila, J., & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance México: UNESCO-IESALC. Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Green, W., & Whitsed, C. (2015). *Introducing Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum*. Sense Publishers.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington: NAFSA Association of International Educators.
- IESALC-UNESCO (2019) La Movilidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Retos y Oportunidades de un Convenio Renovado para el Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas. IESALC-UNESCO, Caracas.
- Leask, B. (2015). *Internationalising the curriculum*. Oxford, UK: Routledge.
- Otten, M. (2003). *Intercultural learning and diversity in higher education*. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12–26.

- PIESCI (2020). Análisis de Movilidad Saliente Argentina 2020 Informe técnico. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación.
- Resolución N°1870. Ministerio de Educación y deportes. Argentina. 28 de Octubre de 2016.
- Resolución N° 2641 Ministerio de Educación y deportes. Argentina 16 de Junio de 2017.
- Resolución N° 2405 Ministerio de Educación y deportes. Argentina 12 de Mayo de 2017.
- Sild Lönroth, C., & Nilsson, B. (2007). *A nightingale sang in Malmö Square. The story of the Nightingale programme at Malmö University, Sweden.* En H. Teekens (Ed.), *Internationalisation at home: Ideas and ideals.* EAIE Occasional Paper 20 (pp.61–68). Amsterdam: EAIE.
- UNESCO-UIS (2021). *Tertiary Education Statistics.* Montreal, Canadá.
- Wachter, B. (2003). *An introduction: Internationalization at Home in context.* *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 5-11.

5

CERTIFICACIÓN DE CALIDAD



La acreditación obligatoria de las carreras de interés público ha sido una marca fundamental en la búsqueda de la mejora continua de las propuestas académicas.

Junto a las universidades argentinas trabajamos en certificar aquellas carreras que no implican riesgo público con la finalidad de ampliar y disponer de criterios e indicadores que identifiquen áreas a fortalecer o apoyar.

ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO CORRESPONDIENTES AL ARTÍCULO 42 DE LA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Índice

1. La acreditación. Antecedentes.
2. La evaluación de las carreras y los criterios de calidad.
3. El proceso de evaluación obligatoria de proyectos de carreras de grado comprendidas en el artículo 42 de la Ley de Educación Superior.
4. El proceso de evaluación para la acreditación voluntaria de carreras de grado comprendidas en el artículo 42 de la Ley de Educación Superior.
5. Cronograma del proceso de evaluación.

1. La acreditación de carreras. Antecedentes

A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior Nº 24.521, la acreditación es obligatoria para las carreras de grado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes; y para todas las carreras de posgrado (especialización, maestría y doctorado) de todas las disciplinas. Según el Decreto Reglamentario de la Ley Nº 499/96, la acreditación es cíclica (artículos 5 y 6) y constituye una condición necesaria para el reconocimiento oficial de los títulos y su consecuente validez nacional por parte del Ministerio de Educación de la Nación (artículo 7). El organismo al que la Ley le encomienda la función de acreditar, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), comenzó a desarrollar sus funciones a partir de 1996.

La Ley también establece que la acreditación se determinará sobre la base del cumplimiento de estándares aprobados por el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades. Esos estándares son el resultado de un proceso participativo de elaboración que se inicia en las instituciones universitarias; tienen luego su discusión en los dos órganos del sistema universitario, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que reúne a las instituciones de gestión pública y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), y se presentan a continuación ante el Consejo de Universidades, a partir de cuyo acuerdo el Ministerio de Educación aprueba la resolución de estándares respectiva.

Los estándares que aprueba el Ministerio constituyen mínimos de calidad que deben garantizar todas las carreras a sus estudiantes. En este sentido, la acreditación apunta al aseguramiento de la calidad de la educación superior. Ese mecanismo de aseguramiento que define la acreditación por estándares mínimos se ha constituido en un instrumento central para el diseño de políticas de estado, que han complementado el aseguramiento de la calidad con el mejoramiento, a partir de programas de financiamiento del Estado para las universidades públicas, destinados a garantizar que las carreras de grado que no alcanzaban los estándares pudieran hacerlo en un plazo razonable.

En el caso de las carreras de grado, el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades, establece -mediante resoluciones ministeriales- la nómina de títulos declarados de interés público y los estándares que las carreras de cada titulación deben cumplir para su

acreditación. En cada Resolución Ministerial se determinan las actividades reservadas exclusivas de ese título, la carga horaria mínima del plan de estudios, los contenidos curriculares básicos, los criterios de intensidad de la formación práctica y los demás estándares que debe cumplir la carrera para su acreditación. A partir de la aprobación de las resoluciones de estándares, la CONEAU inicia los procesos de acreditación de carreras de grado en funcionamiento a través de convocatorias que involucran a todas las carreras que ofrecen un título determinado. Esos procesos de acreditación se organizan por ciclos (de 6 años, de acuerdo con el plazo de vigencia de la acreditación). Completado el primer ciclo de acreditación (al vencimiento del plazo de vigencia antes mencionado), se inicia un nuevo ciclo de acreditación y así sucesivamente.

La CONEAU comenzó a realizar procesos de Acreditación en el año 1998. Desde entonces 1400 carreras de grado y 7289 de posgrado han sido evaluadas, en uno y hasta cuatro procesos de acreditación. En Grado, la primera titulación que fue declarada de interés público y que debió acreditarse fue Medicina. Posteriormente fueron aprobados los estándares para la evaluación de trece especialidades de Ingeniería y, de ahí en adelante, se han ido incorporando al régimen del artículo 43 diversas titulaciones. Actualmente, las que cuentan con resolución de estándares son: Medicina, Ingeniería Biomédica – Bioingeniería, Ingeniería Aeronáutica – Aeroespacial, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Civil, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Nuclear, Ingeniería Hidráulica e Ingeniería en Recursos Hídricos, Ingeniería en Petróleo, Ingeniería en Telecomunicaciones, Ingeniería en Minas, Ingeniería Electrónica, Ingeniería en Agrimensura, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería en Materiales, Ingeniería Química, Ingeniería Electricista – Eléctrica – en Energía Eléctrica, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Ferroviaria, Ingeniería en Computación, Ingeniería en Sistemas de Información – Informática, Licenciatura en Sistemas - Sistemas de Información, Licenciatura en Informática, Licenciatura en Ciencias de la Computación, Ingeniería Agronómica, Bioquímica - Licenciatura en Bioquímica, Farmacia - Licenciatura en Farmacia, Veterinaria, Arquitectura, Odontología, Geología – Licenciatura en Geología - en Ciencias Geológicas, Licenciatura en Química, Ingeniería Zootecnista, Ingeniería Forestal, Ingeniería en Recursos Naturales, Psicología – Licenciatura en Psicología, Biología – Licenciatura en Biología – en Ciencias Biológicas – en Biodiversidad – en Ciencias Básicas, orientación Biología, Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Genética, Licenciatura en Biotecnología – Ingeniería en Biotecnología, Abogacía, Contaduría Pública. También han sido declarados de interés público los títulos de Profesor, de Ingeniero en Transporte, de Licenciado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, de Licenciado en Microbiología, de Licenciado en Bromatología, de Fonoaudiólogo o Licenciado en Fonoaudiología, de Licenciado en Nutrición, de Licenciado en Obstetricia y de Licenciado en Kinesiología y Fisiatría, aunque en estos casos no se han aprobado los estándares aún y, por lo tanto, las carreras correspondientes no pueden ser convocadas para su acreditación hasta tanto eso suceda. También cabe aclarar que, si las carreras que se presentan para su acreditación incluyen horas de dictado en la opción pedagógica y didáctica a distancia, además de los estándares de la resolución que corresponde a la titulación, deben contemplarse los criterios aprobados por la RM N° 2641/17.

La incorporación de titulaciones al régimen del artículo 43 se ha incrementado considerablemente desde 1998. El incremento se ha debido, entre otros motivos, a la voluntad de comunidades disciplinares que impulsan una declaración de interés público de las carreras y procesos de calidad que las prestigien. Esto ha llevado al Consejo de Universidades a definir con mayor precisión el alcance del concepto de “riesgo directo” implicado en el “interés público”, con el fin de responder al mandato de la Ley respecto del criterio restrictivo que debe tener la nómina de tales títulos. No obstante, la situación pone en evidencia la necesidad

de generar procesos de calidad para las carreras que no quedan comprendidas en el régimen del artículo 43.

2. La evaluación de la calidad y los criterios

En el marco antes expuesto, resulta oportuno proyectar un mecanismo de evaluación de la calidad para carreras de grado comprendidas por el artículo 42 de la LES, de participación obligatoria para los proyectos de nuevas carreras que deben gestionar el reconocimiento oficial del título y de participación voluntaria para las carreras que ya han obtenido el reconocimiento oficial de su título y se encuentran en funcionamiento. Por su experiencia en el desarrollo de procesos de acreditación a nivel nacional y regional, la CONEAU será la encargada de llevar adelante este mecanismo.

Para la evaluación de estas carreras se considerarán la normativa ministerial y algunos de los criterios acordados por los miembros del Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior que se adjunta como Anexo. Si las carreras incluyeran horas de dictado a distancia, se aplicará la Resolución Ministerial N° 2641/17.

3. El proceso de evaluación obligatoria de proyectos de carreras de grado comprendidas en el artículo 42 de la Ley de Educación Superior.

Las solicitudes de reconocimiento oficial del título de proyectos de carreras de grado comprendidas en el artículo 42 de la LES ingresarán en la CONEAU en los meses de marzo y agosto de cada año. El proceso de evaluación al sólo efecto del reconocimiento oficial del título para los proyectos de carreras de grado comprendidas en el artículo 42 de la LES incluirá una evaluación externa por parte de una comisión de expertos y una etapa de decisión.

a. Etapa preparatoria

Las Instituciones que quieran presentar proyectos de carreras para reconocimiento oficial del título, manifestarán su voluntad de participación, por medio de una formalización en la página Web de la CONEAU en los meses de febrero y julio de cada año. La institución informará la o las carreras que presentará para su evaluación y designará un Referente Institucional, quien actuará como interlocutor durante todo el proceso de evaluación.

Para llevar adelante la evaluación la CONEAU conformará Paneles de Expertos:

- Panel de expertos

La CONEAU conformará estos paneles de expertos por áreas disciplinares. Cada Panel de Expertos por Área Disciplinar estará integrado por al menos 3 miembros. En ellos, los expertos del área disciplinar estarán acompañados por un experto en evaluación

curricular y, si la opción pedagógica lo requiriera, al menos un experto en educación a distancia.

El Panel estará acompañado por un Profesional Técnico de la CONEAU, que asistirá técnicamente a los expertos y actuará como nexo entre los expertos, la institución universitaria y la CONEAU.

Los integrantes del Panel de Expertos firmarán un acuerdo de confidencialidad, mediante el cual se comprometerán a guardar reserva absoluta respecto de la información que con motivo del desempeño de sus funciones les sea proporcionada.

Para orientar la actividad de los expertos, la CONEAU organizará talleres, que consistirán en jornadas de formación técnica, metodológica y conceptual.

- Conflicto de intereses

Los evaluadores deberán comunicar a la CONEAU sobre cualquier vinculación académica y/o profesional que podría resultar en un conflicto, real o potencial, para la evaluación de la carrera.

b. Evaluación externa

Una vez presentada la documentación, se iniciará la etapa de la evaluación externa por parte del Panel de Expertos, que incluirá instancias de trabajo autónomo de los integrantes y reuniones de puesta en común. Esta etapa culminará con la elaboración de un informe de evaluación.

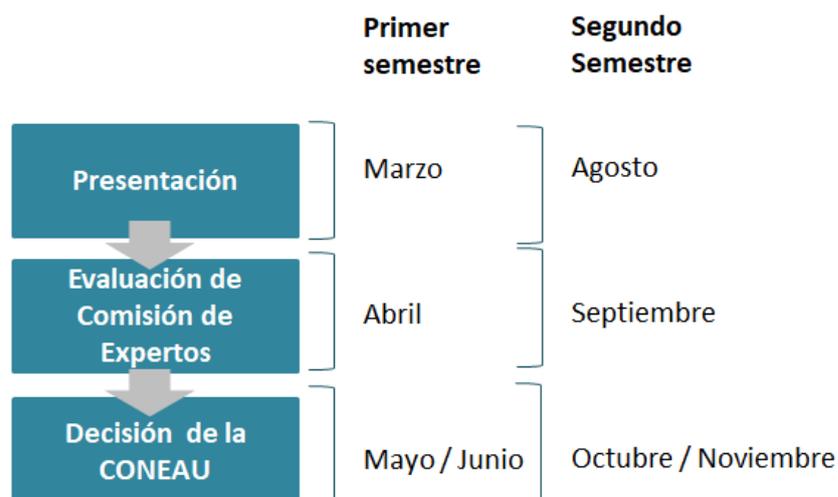
c. Decisión de la CONEAU

El plenario de la CONEAU tomará la decisión sobre la base de los informes del Panel de Expertos y demás constancias del expediente.

Los resultados serán:

- **Recomendar al Ministerio de Educación que otorgue el reconocimiento oficial del título.**
- **Postergar la decisión** y comunicar el informe de evaluación a la institución a los fines de que pueda revisar su propuesta y presentarla nuevamente ante la CONEAU.

Cronograma



Si la CONEAU postergara la decisión, se dará vista del informe de evaluación a la institución. En el informe constarán los señalamientos realizados por el Panel de Expertos.

Ante la vista del informe, la institución podrá optar por retirar su solicitud a los fines de reelaborar la propuesta y presentarla nuevamente para su evaluación en un nuevo llamado; o presentar una respuesta en un plazo de 30 días corridos a contar desde la notificación del informe. En este caso, la respuesta será analizada por el Panel de Expertos y elevada a la CONEAU.

En todos los casos, la CONEAU podrá adoptar medidas para mejor proveer.

4. El proceso de evaluación para la acreditación voluntaria de carreras de grado comprendidas en el artículo 42 de la Ley de Educación Superior.

El proceso de evaluación para la acreditación de carreras comprendidas en el artículo 42 de la LES incluye una autoevaluación, una evaluación externa por parte de una comisión de expertos, una instancia de vista del informe de evaluación y de respuesta de la institución y una etapa de decisión, en un cronograma que se detalla a continuación.

a. Etapa preparatoria

La CONEAU recibirá solicitudes de acreditación previo acuerdo con la institución universitaria que deseen participar de este proceso.

Las Instituciones que deseen presentar carreras para su acreditación, manifestarán su voluntad de participación en los meses de febrero y noviembre de cada año. La institución informará la o las carreras que presentará para su evaluación y designará un Referente Institucional, quien actuará como interlocutor durante todo el proceso de evaluación y coordinará los equipos que trabajen en la autoevaluación.

Entre la formalización de la voluntad de participación en el proceso y la presentación de las carreras se realizarán actividades de capacitación y talleres de autoevaluación, coordinados por la CONEAU y destinados a la comunidad académica involucrada en el proceso de evaluación.

- **Autoevaluación**

La Institución tendrá un plazo de 4 meses desde la formalización para realizar la recolección de la información y la autoevaluación de la carrera. La autoevaluación deberá iniciarse con una instancia de recolección, producción y sistematización de la información y sensibilización de la comunidad académica y una instancia de análisis de las condiciones en que se desarrollan las carreras.

Cumplidos los 4 meses, la Institución presentará la documentación necesaria para la evaluación de la/las carrera/s y su autoevaluación en los Instrumentos previstos para tal fin.

- **Panel de Expertos**

La CONEAU conformará paneles de expertos por áreas disciplinares. Cada Panel de Expertos por Área Disciplinar estará integrado por al menos 3 miembros. En ellas, los expertos del área disciplinar estarán acompañados por un experto en evaluación curricular y, si la opción pedagógica lo requiriera, al menos un experto en educación a distancia.

El Panel estará acompañado por un Profesional Técnico de la CONEAU, que asistirá técnicamente a los expertos y actuará como nexo entre ellos, la institución universitaria y la CONEAU.

Los integrantes del Panel de Expertos firmarán un acuerdo de confidencialidad, mediante el cual se comprometerán a guardar reserva absoluta respecto de la información que con motivo del desempeño de sus funciones les sea proporcionada.

Para orientar la actividad de los expertos, la CONEAU organizará talleres, que consistirán en jornadas de formación técnica, metodológica y conceptual.

- **Conflicto de intereses**

Los evaluadores deberán comunicar a la CONEAU sobre cualquier vinculación académica y/o profesional que podría resultar en un conflicto, real o potencial, para la evaluación de la carrera.

b. Evaluación externa

Una vez presentada la documentación y la autoevaluación, se iniciará la etapa de la evaluación externa por parte del Panel de Expertos, que incluirá instancias de trabajo autónomo, reuniones de puesta en común, visitas a las instituciones y entrevistas y culminará con un informe de evaluación.

En un plazo de 2 meses posteriores a la presentación de la autoevaluación, se llevará a cabo la visita a la institución que ha presentado la carrera. La visita podrá realizarse de manera presencial o virtual y podrá incluir entrevistas con autoridades, con profesores, con estudiantes, actividades de observación de laboratorios, de ámbitos de práctica u otros espacios relevantes para el desarrollo de la carrera en cuestión.

El Panel de Expertos tendrá un período de trabajo autónomo de un mes en que analizará la documentación presentada por las instituciones y la información recabada en la visita. Durante ese mes, comprendido entre la visita y la reunión de puesta en común, los evaluadores elaborarán un informe preliminar de evaluación. Cumplido ese mes de trabajo autónomo y con los informes preliminares de evaluación elaborados, el Panel de Expertos se reunirá para efectuar una puesta en común con el objeto de garantizar la consistencia de la evaluación realizada. Esta instancia culminará con la elaboración de un informe de evaluación que será notificado a la institución.

- **Comunicación del informe**

Como parte del proceso, se comunicará el informe de evaluación a la institución. En el informe constarán los señalamientos realizados por la Comisión de Expertos, a fin de que la Institución pueda elaborar una respuesta.

c. Decisión de la CONEAU

La institución contará con un plazo de 30 días corridos a contar desde la notificación del informe para presentar su respuesta. Esta respuesta será considerada por la Comisión de Expertos, que realizará, en el lapso de un mes de recibida la respuesta de la institución, un nuevo informe que será elevado a la CONEAU.

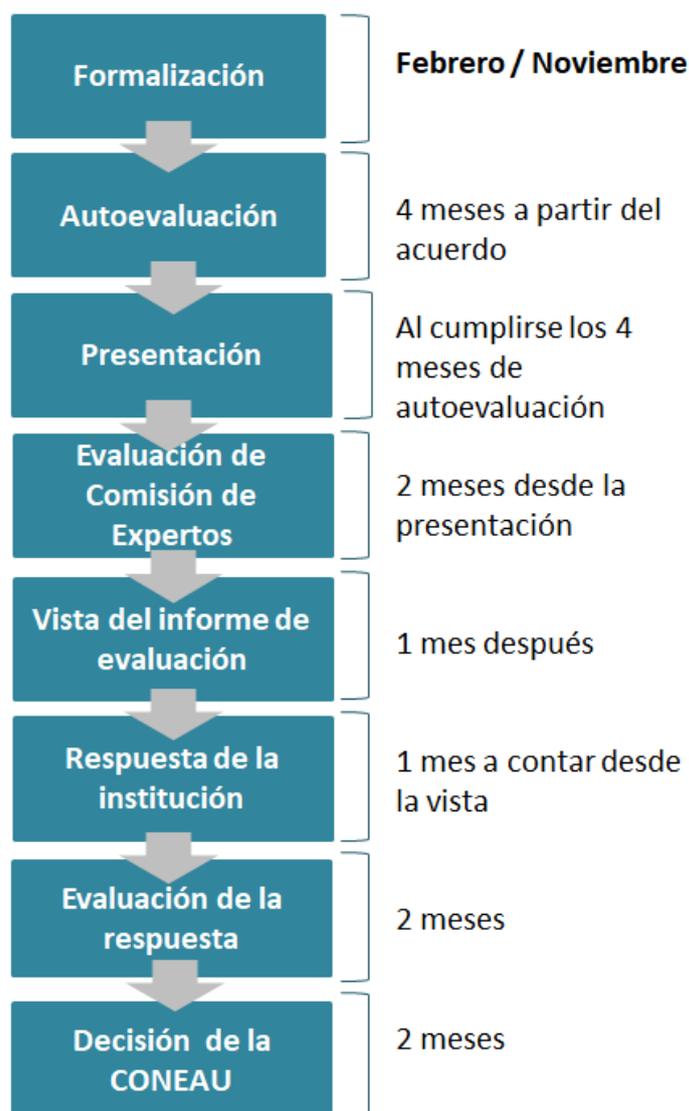
Ante la vista del informe, la institución podrá optar por el retiro de su solicitud.

El plenario de la CONEAU tomará la decisión sobre la base de los informes de la Comisión de Expertos y demás constancias del expediente.

Los resultados serán:

- Acreditar por 4 años o acreditar por 8 años, de acuerdo con la calidad de la carrera y el grado de consolidación alcanzado.
- Postergar la decisión y abrir el plazo de un año para que la institución desarrolle acciones a los fines de obtener la acreditación.

5. Cronograma del proceso de evaluación para la acreditación voluntaria



Anexo
CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE GRADO

1. CONDICIONES ORGANIZACIONALES Y MECANISMOS DE MEJORA CONTINUA
Organización, gobierno, gestión y administración del programa. La estructura organizacional responde a las necesidades de gestión académica y administrativa del programa y posibilita el desarrollo de las actividades previstas para el cumplimiento de metas y objetivos. Los perfiles de sus responsables son congruentes con las funciones asignadas.
2. PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN
Plan de estudios, estructura curricular, competencias, contenidos y duración. El programa debe contar con un documento descriptivo que explicita fundamentos conceptuales, objetivos, perfil de egreso congruente con la profesión, diseño curricular, contenidos y competencias necesarios para cumplir con el perfil, duración y orientación metodológica.
Actividades curriculares. Las actividades curriculares (módulos, materias, cursos o asignaturas) que constituyen la estructura del plan de estudios, incluyendo las prácticas externas, precisan las competencias que debe adquirir el estudiante, describen sus contenidos, la bibliografía y las actividades formativas a desarrollar, explicitan la metodología de enseñanza-aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante y describen el sistema de evaluación de la adquisición de las competencias.
Características de la formación, metodologías de aprendizaje y mecanismos de evaluación. Las actividades formativas, las metodologías de aprendizaje y los mecanismos de evaluación propuestos en las actividades curriculares del plan de estudios guardan correspondencia con las competencias a adquirir y con el perfil de graduado del programa.
3. PLANTEL ACADÉMICO
Disponibilidad docente. La unidad en la se desarrolla el programa cuenta con un plantel de profesores que le permite cubrir la docencia en el programa, la investigación y la extensión. La existencia de personal de tiempo completo favorece la interacción con los estudiantes y el seguimiento de su progreso formativo, así como una amplia participación en las diversas actividades de la institución.
Perfil del plantel docente. Los profesores tienen formación acorde al programa, experiencia en docencia, en extensión, en investigación y/o en la actividad profesional y producción científica o desarrollos en innovación.
4. CONDICIONES DE ACCESO DE ESTUDIANTES Y SEGUIMIENTO EN LA EVOLUCIÓN DE SUS TRAYECTORIAS
Información disponible para los aspirantes y procesos de admisión. Existe información clara y precisa sobre el programa, los requisitos y los procesos de admisión.
Participación en proyectos de investigación y extensión. La institución (o la unidad en la que se desarrolla el programa) ofrece, como parte de su formación, oportunidades a los estudiantes para que participen en proyectos de investigación, extensión o vinculación con el medio.
5. RECURSOS MATERIALES PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES
Infraestructura y equipamiento para las actividades de docencia y formación. La disponibilidad de infraestructura y de equipamiento se ajusta a las necesidades de desarrollo de las actividades previstas en el programa.
Centros de información. El personal académico y los estudiantes acceden a centros de

documentación o información, a recursos bibliográficos, a redes de información, bases de datos o bibliotecas virtuales, para el desarrollo de sus tareas.

Medidas de prevención y aspectos de seguridad e higiene. En los ámbitos de desarrollo de la carrera existen normas y medidas claras para prevenir aspectos de seguridad e higiene.

6

CARRERA DE INVESTIGADOR UNIVERSITARIO



Un gran porcentaje de las investigaciones científicas se realizan dentro del sistema universitario.

Junto a las universidades argentinas trabajamos en institucionalizar la figura del investigador universitario, contemplando la enseñanza, la extensión y la transferencia vinculadas a la investigación, en consonancia con las líneas propuestas por cada universidad y con las políticas nacionales de desarrollo socioproductivo.

Evolución del Programa:

1. De 1994 (primera categorización) a 2015 (última categorización) la cantidad de docentes-investigadores (DI) que percibe el incentivo creció (1994: 11.199; 2015: 25.287)
2. De los datos de 2015 se desprendían algunas cuestiones a atender para futuras categorizaciones:
 - a. Brecha de género: mayor cantidad de mujeres en las categorías más bajas,
 - b. Mayor presencia Cs. Exactas y Naturales en la categoría más alta,
 - c. Según datos de 2015, el 72% de los Docentes Incentivados No son Investigadores de CONICET
3. Datos 2022: total de categorizados: 58.801:
Cat 1: 3.583 Cat 2: 5.832 Cat 3:14.400 4:13.486 Cat 5: 21.500
4. Datos 2022: de categorizados: Pidieron y pagaron 18.618 docentes incentivados
5. Por reso 191/2021 se pagaron incentivos 2019. Por reso 214/2022 se pagaron incentivos 2020 y esta en marcha reso anticipo 2021
6. Pendiente 2014: 1,953 Se convoco Comisión Pendiente a Junio Ninguno

Importancia:

La función de planificación y política del Programa es estratégica para toda la I+D que se desarrolla en las universidades;

1. Para las UUNN: el programa de incentivos y categorización juega fuertemente en el diseño de los instrumentos de política de promoción de I+D de las universidades, tanto en proyectos como programas.
 2. Para docentes-investigadores: El Programa tiene una influencia directa en las elecciones que realizan los/as docentes universitarios ya sea en su empleo del tiempo como en las estrategias de avance en sus carreras.
- El Banco de evaluadores previsto, se está actualizando ya que se encontraba al 2009.

- En 2019 se creó el SIDIUN pero nunca se implementó, generando una interrupción en los procesos de categorización de los docentes-investigadores/as y, por tanto, en el desarrollo de la función I+D en las UUNN.

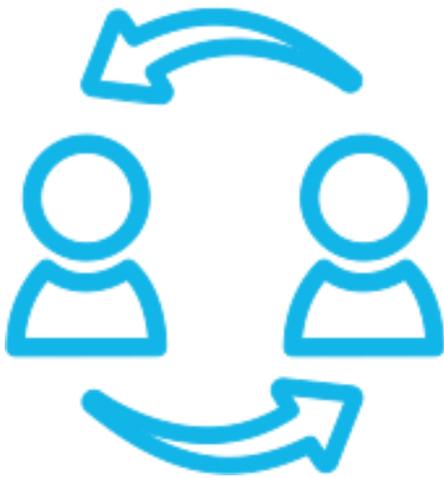
Objetivos:

- Priorizar una nueva convocatoria de categorización
- Posteriormente reconfigurar el programa de sistema de Incentivo o el que lo reemplace

Agenda para convocatoria de categorización PRINUAR

- Trabajar sobre los acuerdos de la comisión de C,T y A del CIN que dieron lugar al SIDIUN
- Diseñar un software de apoyo de la convocatoria y evaluación por pares, que permite un sistema ágil y rápido
- Convocatoria definida cada 2 años, y permanencia cada 4
- Incorporar categoría de investigador en arte, incorporar cat 3 como evaluador, Comisiones más ágiles de evaluación, incluir a la transferencia tecnológica

CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN



La extensión es una de las tres funciones sustantivas de la universidad. En los últimos años se dieron amplios debates que pusieron en tensión el propio proceso de producción de conocimiento y su sentido en el contexto de la formación de profesionales.

Junto a las universidades argentinas trabajamos en su incorporación en los planes de estudio, en la visibilización de las experiencias desarrolladas y en el reconocimiento de los saberes producidos en conjunto con la sociedad.

Integración Curricular de la Extensión Universitaria

Bases preliminares para un Programa Nacional

Se prevé la elaboración, diseño y desarrollo de un Programa Nacional que incluya el despliegue de diversos componentes que retroalimenten y fortalezcan las diversas estrategias de curricularización de la extensión que vienen desarrollando las diferentes Universidades.

El propósito fundamental de esta iniciativa radica en la necesidad de integrar y brindar coordinadas institucionales a la incorporación curricular de la extensión, tópico cuya centralidad es hoy ineludible en la vida universitaria y societal.

El despliegue de estos lineamientos estratégicos requiere de acciones que expresen estas voluntades en políticas concretas y estas requieren Programas que se materialicen en componentes específicos:

Componente I: La Formación

Como las otras dimensiones de la vida universitaria, la extensión requiere de reflexiones teóricas-epistemológicas y técnico-operativas para su planificación, desarrollo y evaluación en proceso. A su vez, la cuestión ética-política que refiere a la promoción de los derechos humanos y la cuestión del género y las diversidades, obliga a las Universidades a repensar y recrear en forma constante sus saberes, sus prácticas y las diversas formas que modela su vínculo con lo público-estatal, las organizaciones y lo comunitario-territorial.

En esta dirección se consideran pertinentes las siguientes líneas de actuación:

- Promover la incorporación en las currículas de todos los niveles educativos de pre- grado, grado y posgrado, de instancias de formación obligatoria y permanente. Para esto se pueden otorgar subsidios específicos a aquellas Universidades que acrediten estas experiencias. Las mismas pueden tomar la forma de:
 - Especializaciones de posgrado
 - Diplomaturas
 - Espacios o Seminarios curriculares de grado
 - Prácticas socio-educativas con reconocimiento (horas cátedra, puntos, etc.), otras
- Elaboración participativa de un Informe de Situación actualizado a modo de base nacional de datos extensionistas que releve cuales son las

- modalidades recurrentes de experiencias de curricularización, las principales problemáticas y las áreas de vacancia
- Promover instancias de encuentros sistemáticos con representantes de cada Universidad para componer un diagnóstico común.
- Garantizar espacios de intercambio periódicos para monitorear el desarrollo de las experiencias de curricularización.
- Generar dispositivos inter-universidades de formación de cuadros extensionistas por medio de seminarios intensivos, pasantías y residencias, entre otras.
- Generar una línea de trabajo específica de becas y subsidios para estudiantes con el objetivo de incentivar la construcción de trayectorias extensionistas (trayectos formativos en extensión, sistematización de experiencias, congresos, otras).

Componente II: La Integralidad

Pensar las distintas dimensiones de la vida universitaria hoy, es reponer un entramado complejo de interrelaciones y sus múltiples posibilidades de articulación en distintas direcciones que resulta imprescindible para interpelar los procesos de enseñanza- aprendizaje en clave emancipadora y aportar prácticas universitarias de docencia, investigación y extensión que colaboren en la construcción de lo público como bien colectivo.

En esa dirección analítica se requiere:

- Generar incentivos económicos y simbólicos para fortalecer el interés por acercarse a la extensión con acciones como:

- a) El aumento de dedicaciones exclusivas y semi exclusivas para la extensión.
 - b) La generación de premios y reconocimientos institucionales para el saber-hacer extensionista.
- Trabajar en los consensos en torno a la re- conceptualización de la extensión para visibilizar, complejizar y nombrar adecuadamente esta dimensión.
 - Institucionalizar las diversas experiencias territoriales, como centros comunitarios de extensión universitaria, y otros dispositivos de diálogo territorial.

- Institucionalizar los espacios de intercambio con las organizaciones sociales y las políticas públicas que transcurren a través de la extensión.
- Promover instancias de intercambio e integración con la docencia y la investigación a través de convocatorias a acciones, proyectos y programas que contemplen la integralidad como eje central.

Componente III: La sistematización de las experiencias y la producción de conocimiento

El conocimiento, como todo campo está en disputa permanente y requiere estrategias que favorezcan la jerarquización de los saberes y sus propias condiciones de producción y distribución históricamente negados, relegados. En el caso específico de la extensión, se encuentra un esfuerzo por el reconocimiento de los saberes que este produce y circula; y en especial por la validez de estos para el campo científico-académico.

Por esta razón se prevé el desarrollo de las siguientes líneas de actuación:

- Fomentar la construcción de conocimiento y su socialización con líneas de actuación concretas como:
 - a) el otorgamiento de subsidios para publicar.
 - b) la generación de premios y concursos específicos para experiencias de producción de conocimiento en extensión que contemplen diversos productos y formatos como aquellas relacionadas con los materiales audiovisuales, las nuevas tecnologías, las producciones artísticas, etc.
- Organizar instancias de intercambio periódico en la modalidad de congresos y conversatorios en los cuales visibilizar y jerarquizar las producciones de la extensión.
- Favorecer los seminarios y espacios de formación en esta temática a escala nacional y Latinoamericana.

