



SECRETARÍA
ACADÉMICA



DOCUMENTO MARCO

DE POLÍTICA DE SINCERAMIENTO
CURRICULAR DE LA UNCUIYO

SICU

2025

Proyecto de Sinceramiento Curricular (SICU)

Aguirre, Julio Leonidas

Sinceramiento curricular de la UNCUIYO : SiCu : marco político académico / Julio Leonidas Aguirre ; Cecilia Deamici. - 1a ed. - Mendoza : Secretaría Académica de Rectorado. Universidad Nacional de Cuyo. Universidad Nacional de Cuyo, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-91777-0-1

1. Educación Superior. I. Deamici, Cecilia II. Título

CDD 378

AUTORIDADES

Rectora

Cont. Esther Sánchez

Vicerrector

Mgter. Gabriel Fidel

Secretario Académico de Rectorado

Dr. Julio Leonidas Aguirre

Equipo Central SiCu

Coordinación General: Dra. María Ximena Erice

Coordinación Académica: Mgter. Cecilia Deamici

Coordinación Metodológica: Dr. Ezequiel Potaschner

Coordinación Metodológica (talleres con estudiantes):

Lic. Leonardo Castillo

Procesamiento de datos:

Lic. Paula Ortega Grebenc, Lic. Ary Salomón y Alejo Patiño

Diseño gráfico e infografías:

Mgter. Silvina Gonzalez y María Fernanda Gaurón Parra

Apoyo logístico y técnico:

Lic. Gustavo Bilbao

Equipo Enlace SiCu

Prof. Esp. Adriana Moreno

Prof. Esp. Fernanda Samsó

Prof. Esp. Gabriela Griffouliere

Lic. Esp. Andrea Amparám

Mgter. Fabiana Delicio

Dra. Andrea Duplancic

*TEXTO PRODUCIDO POR
LA SECRETARÍA ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
2025 - Mendoza - Argentina*

Redacción

Julio Leonidas Aguirre

Cecilia Deamici

Corrección de estilo

Fabiana Delicio

Diseño gráfico

Silvina Gonzalez

María Fernanda Gaurón Parra

Índice general

Resumen	8
1- Surgimiento y desarrollo del SiCu	10
Antecedentes y debates sobre la problemática de la <i>demora</i>	11
Programas y acciones institucionales previas al SiCu	13
Censo estudiantil sobre los usos del tiempo	14
2- Nuevas estrategias institucionales para abordar la demora	17
La demora desde una perspectiva centrada en la política curricular	19
Problematizar el currículum para contextualizar	20
3- Encuadre teórico y normativo del SiCu	21
Función del SACA	21
Posicionamiento pedagógico y curricular	24
4- Diseño e implementación del SiCu	28
Dinámica de trabajo del SiCu	29
El esquema de las cuatro «S»	32
De las cuatro «S» al diseño de una intervención en talleres	37
Taller 1: Aportes del espacio curricular al perfil de egreso	39
Taller 2: Saberes nucleares y saberes desagregados	39
Taller 3: Volumen del tiempo	40
Talleres con estudiantes	41
5- Consideraciones finales	43
Referencia bibliográfica	45
Normativa vigente de interés para el diseño y elaboración de nuevos planes de estudio	47

TABLERO POWER BI PARA EL PROCESAMIENTO DE DATOS

Introducción	<u>50</u>
Ejes y acciones	<u>50</u>
Eje A: Revisión curricular	<u>50</u>
Eje B: Autonomía y trayectorias estudiantiles	<u>51</u>

Guía para el análisis de resultados

Eje A - Revisión Curricular	<u>53</u>
1- Índice	<u>53</u>
2- Plan de Estudios	<u>55</u>
3- Estado de carga	<u>55</u>
4- Contribuciones de los EECC al perfil profesional	<u>56</u>
5- Contribuciones por EECC	<u>57</u>
6- Mapa de coincidencias entre EECC	<u>58</u>
7- Saberes nucleares y saberes desagregados	<u>59</u>
8- Resultados Aportes y Competencias Por unidad	<u>59</u>
9- Contribuciones por Unidad	<u>60</u>
10- Análisis bitácora	<u>61</u>
11- Distribución de la carga horaria	<u>62</u>
12- Distribución del Tiempo Autónomo	<u>63</u>
13- Distribución del Tiempo Autónomo por EECC	<u>64</u>

SINCERAMIENTO CURRICULAR DE LA UNCUYO

MARCO POLÍTICO ACADÉMICO

Resumen

La Secretaría Académica junto con el Observatorio de Educación entienden al sinceramiento curricular como el proceso de revisión de planes de estudio y de los programas analíticos de cada espacio curricular (EECC), orientado a analizar el distanciamiento entre aquello prescripto en estos planes y programas y lo efectivamente desarrollado en las aulas.

El propósito del Programa de Sinceramiento Curricular de la Universidad Nacional de Cuyo (SiCu) es ponderar en qué medida la demora en el egreso obedece a factores curriculares, recurriendo para ello al análisis de los tiempos de trabajo en función de Créditos de Referencia del Estudiante (CRE) para cada EECC. Este proceso está orientado a explicitar los tiempos reales de trabajo del estudiantado, es decir, la sumatoria del tiempo de interacción pedagógica más el autónomo que están implicados en las prácticas solicitadas para cumplimentar las obligaciones académicas de cada materia.

En este sentido, el SiCu parte de la siguiente hipótesis: durante la implementación de todo Plan de Estudios se produce un distanciamiento entre los tiempos exigidos a los y las estudiantes¹ y los estipulados formalmente en los planes de estudio. Entre otros factores, este distanciamiento obedece a cuatro procesos específicos que denominamos: *sedimentación, superposición, subestimación y brecha de significatividad*.

Para avanzar en el estudio del efecto de estos procesos, entendidos como variables influyentes en lo que respecta al incremento de las horas de trabajo estudiantil, el SiCu se centra en una serie de talleres e instrumentos específicamente diseñados para reflexionar y visibilizarlos. Es decir, para analizar en qué medida estas variables están presentes en cada EECC y cómo, en su conjunto, estarían afectando la duración real de las carreras de grado y pregrado.

Durante el año 2024, se llevaron adelante dos pruebas piloto. Una primera microexperiencia con los EECC del área de Matemáticas de la Facultad de Ciencias Económicas, y una segunda instancia, extendida a seis facultades de la Universidad Nacional de Cuyo (Facultad de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria y Facultad de Ciencias Exactas y Naturales). A partir de estas experiencias se sistematizaron los instrumentos de trabajo

¹ En este trabajo se utiliza el género gramatical marcado de manera intencional, con el fin de promover un uso del lenguaje que visibilice la diversidad de identidades y evite la exclusión implícita del femenino o de otras expresiones de género. Esta decisión responde a criterios lingüísticos y sociolingüísticos orientados a reflejar la evolución del español y su capacidad de adaptación a las realidades comunicativas.

y se redactaron los primeros informes y evaluaciones de resultados para nutrir la revisión integral del proyecto.

En el 2025, se optimizaron los instrumentos a partir de formularios web que automatizan el registro y sistematización de los resultados, permitiendo así desarrollar los talleres con docentes y estudiantes de manera ágil. De esta forma, la implementación del SiCu se extendió a once facultades y abarcó un total de 23 carreras; esto equivale al trabajo con más de 600 espacios curriculares.

Para lograr una comprensión más completa de este programa, el presente documento da cuenta de sus orígenes institucionales, analiza los antecedentes de la problemática de la *demora*, desarrolla sus fundamentos conceptuales y expone las características de las principales actividades e instrumentos que lo conforman.

Surgimiento y desarrollo del SiCu

El Programa de Sinceramiento Curricular (SICU) es producto del trabajo conjunto entre la Secretaría Académica y el Observatorio de Educación de la UNCuyo.

El SiCu surge frente a la necesidad de reconsiderar la problemática de la *demora* en los estudios universitarios ante los nuevos marcos normativos -en especial la incorporación al Sistema Argentino de Crédito Académico Universitario (SACAU)- y a diagnósticos que sugerían dificultades en las estrategias implementadas hasta ahora y, frente a ello, la necesidad de innovar en los métodos para su abordaje.

Estos diagnósticos se elaboran a partir de dos fuentes de información propias de la Universidad. Por un lado, los indicadores producidos por la Dirección General de Estadísticas de la UNCuyo, que calculan la diferencia entre la *duración teórica* prevista en el plan de estudios y el *tiempo real* que los y las estudiantes demoran en alcanzar el egreso. Para ello, se considera a todas y todos los graduados por carrera en cada año y se calcula el tiempo transcurrido desde su inscripción hasta el momento de graduación. Luego, se contrasta esa duración «real» con la duración «teórica» declarada de la titulación (por ejemplo, 5 años), lo que permite estimar los índices de demora de cada carrera.

Por otro lado, se tienen en cuenta los resultados del Censo Estudiantil² — operativo que esta Universidad realiza cada tres años—, a través del cual se releva la «percepción» que los y las estudiantes tienen respecto de su propio recorrido académico, es decir si perciben que llevan la carrera «al día» o advierten retraso.

A continuación, y antes de exponer las particularidades del programa, se presenta una revisión de algunos antecedentes y debates vinculados a la problemática de la *demora* en el egreso universitario, junto con las acciones que la Universidad Nacional de Cuyo ha impulsado al respecto.

² Sobre Censo Estudiar de la UNCuyo, ver punto en 1.2. Programas y acciones institucionales previas al SiCu. Para saber más ver Ordenanza N° 2/2022 CS y Ordenanza N° 3/2022 CS.

Antecedentes y debates sobre la problemática de la *demora*

La *demora* en los estudios universitarios es una problemática persistente y compleja que ha sido, y sigue siendo, tema de profusas investigaciones y diversos abordajes. Esto se debe a que sus repercusiones afectan tanto al bienestar y al proceso formativo de las y los estudiantes, como al desempeño mismo de las instituciones educativas, poniendo foco en su eficacia al momento de brindar trayectos educativos adecuadamente diseñados para distintos perfiles de egresos y sujetos de aprendizaje.

Los elevados índices de *demora* en el egreso constituyen una problemática que incide tanto en el desarrollo formativo de los y las estudiantes como en la actuación institucional de la Universidad.

En el plano del estudiantado, la extensión de sus trayectorias académicas tiende a fragmentar los procesos de aprendizaje, afectando la motivación, provocando una desactualización de saberes y retrasando la inserción profesional. Estas situaciones impactan en la continuidad del vínculo con la institución y en la planificación vital y laboral de cada estudiante.

Desde el plano institucional, las demoras en la titulación generan tensiones en la gestión académica, cuestionamientos sobre los sujetos de aprendizaje y las capacidades del cuerpo docente para enfrentar los desafíos de acompañamiento. Por ello, imprime desafíos sobre la política académica, impulsando la necesidad de revisar los dispositivos pedagógicos y los diseños curriculares.

Es decir, desde una mirada más amplia, la persistencia de altos niveles de *demora* en el egreso del grado y pregrado afecta la capacidad del sistema universitario para ampliar la equidad educativa y responder de modo oportuno a las demandas socioculturales y educativas del entorno.

Diversos estudios coinciden en que la demora en la finalización de las carreras universitarias no puede explicarse únicamente por factores asociados a las trayectorias personales —como las vicisitudes familiares, laborales o sociales que atraviesan los y las estudiantes—, sino también por las condiciones académicas e institucionales en las que transcurre su formación. Por ello, no se evidencia una inclusión real si la Universidad se limita a implementar políticas de ingreso, pero no garantiza, posteriormente, el acompañamiento necesario tanto para la permanencia durante los primeros años como para transitar el tramo final que conduce a la graduación.

En este sentido, la *demora* puede interpretarse como un fenómeno multicausal, resultado de la compleja interacción entre los diseños curriculares, las propuestas pedagógicas, los sistemas de evaluación y las políticas de acompañamiento, lo que pone de manifiesto tensiones de orden individual, institucional y social.

En la Universidad Nacional de Cuyo, la Secretaría Académica impulsó en 2004 una investigación pionera sobre la *demora* en los estudios universitarios, enmarcada en un programa de evaluación de la calidad. El estudio analizó las trayectorias de estudiantes que iniciaron sus carreras en 1985 y se reinscribieron hasta 2004, identificando factores personales y académicos —como frustración, depresión o decepción, entre otros— que incidían en la dilación de los estudios. Aparicio (2009) señala que, entre 2000 y 2009 la UNCuyo registró una relación promedio de 1,4 entre la duración real y la teórica de las carreras de grado, lo que indica que los y las estudiantes tardaban alrededor de un 40 % más de lo estipulado en los planes de estudio.

A casi dos décadas de aquel relevamiento, los registros actuales permiten dimensionar la persistencia y el agravamiento de esta tendencia. Los datos provistos por la Dirección de Estadísticas de la Secretaría Académica indican que la relación entre la duración teórica y la duración real de egreso —calculada como promedio simple para los últimos diez años y considerando la totalidad de las carreras de grado y pregrado de la UNCuyo— supera el valor de 1,8. Esto significa que, en promedio, el estudiantado demora más de un 80 % por encima del tiempo previsto en los planes de estudio para alcanzar la titulación.

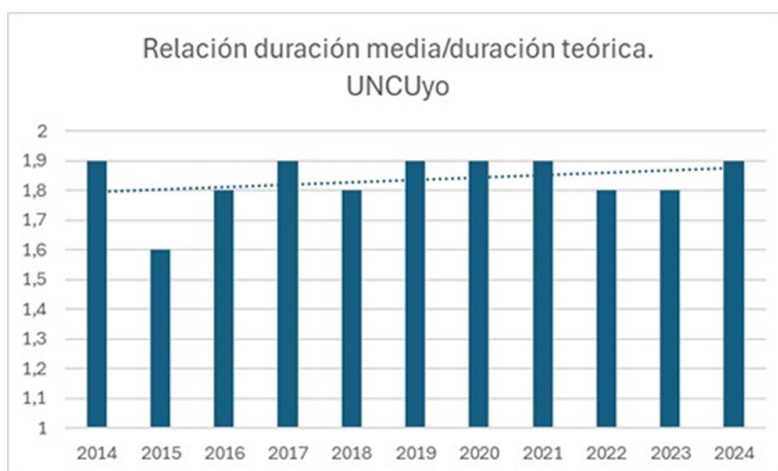


Figura 1: relación entre duración teórica y real de egreso³
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección de Estadísticas
Secretaría Académica - UNCuyo

³ La figura 1 presenta la evolución del índice de demora, entendido como la relación entre la duración media real y la duración teórica de las carreras de grado y pregrado de la UNCuyo, entre los años 2014 y 2024. El eje X (horizontal) muestra la variable temporal —años lectivos del período evaluado—, mientras que el eje Y (vertical) representa la variable cuantitativa correspondiente al indicador del retraso en el egreso.

Los estudios relevados sobre esta problemática sostienen que no existe un acuerdo respecto de cuál es la estrategia más efectiva para enfrentar esta problemática⁴ multicausal. Sin embargo, resulta necesario atender a las responsabilidades académicas de la Universidad, considerando los datos estadísticos aportados, se evidencia un incremento del 40% al 80%. Por lo tanto, el desfase entre la duración teórica y la duración real de las carreras demanda un abordaje integral que apunte a distintos aspectos de la *demora*, complementando las acciones realizadas en los últimos años con nuevas estrategias. Es frente a este desafío que surge el **Programa de Sinceramiento Curricular (SiCu)**.

Programas y acciones institucionales previas al SiCu

Antes de adentrarnos en las particularidades que presenta el SiCu, resulta necesario dar cuenta de algunos antecedentes significativos en materia de políticas centrales, orientadas a trabajar la demora en los estudios de pregrado y grado de nuestra Universidad. Entre ellos se destacan los programas elaborados desde la Secretaría Académica de Rectorado y desarrollados por las diferentes unidades académicas desde el 2002⁵ en adelante. Primero con el programa de *Mejoramiento de los índices de desempeño académico de los alumnos* y luego con los proyectos denominados: Estudio de la duración real de las carreras; Detección, Apoyo y Seguimiento de los Alumnos en Riesgo Académico (DAYSARA), hoy Trayectorias Académicas Estudiantiles (TRACES) (Ordenanza N°23/2012 CS).

Estos programas se centran en estrategias de trabajo orientadas al acompañamiento pedagógico de los y las estudiantes con riesgo académico. A partir de diversas acciones, se busca llevar a la práctica un enfoque multidimensional y centrado en el sujeto de aprendizaje para intervenir en las distintas manifestaciones de las trayectorias académicas vulneradas y, dentro de estas, sobre la *demora*.

Más allá de las experiencias exitosas realizadas en el marco de estas intervenciones e incluso, como ya se mostró, ponderando las evidencias positivas en muchos de sus resultados, la *demora* persiste en los estudios superiores. Desde nuestra perspectiva, esta persistencia puede explicarse por la naturaleza dinámica y cambiante de los factores que inciden en este fenómeno. Algunos de ellos tienen un carácter cíclico —como los factores económicos que obligan a los y las estudiantes a incorporarse al mercado laboral—, mientras que otros evolucionan junto con los perfiles del

⁴ Ver, por ejemplo, Manyanga, et. al (2017). Comparison of Student Retention Models in Undergraduate Education From the Past Eight Decades. *Journal of Applied Learning in Higher Education* Vol. 7, Spring 2017 29-41.

⁵ La descripción de estos trabajos se encuentran en Proyectos académicos. Atención de la calidad educativa e igualdad de oportunidades. Memoria 2002 - 2007. Editorial EDIUNC

estudiantado y con las demandas formativas actuales, generando tensiones entre las prácticas de enseñanza más rígidas y las formas de aprendizaje emergentes, o entre la incorporación de nuevas teorías, metodologías y tecnologías y el mantenimiento de las anteriores. Además, ciertos factores que influyen en esta persistencia no pueden abordarse desde prácticas centradas únicamente en el sujeto de aprendizaje, ya que remiten a factores vinculados con la *política curricular*.

Desde la Secretaría Académica de la UNCuyo, consideramos la *política curricular*⁶ como el conjunto de principios, procedimientos y prácticas que guían la planificación, desarrollo, implementación y evaluación del currículo en una institución educativa. Toda política curricular es el producto emergente de una diversidad de decisiones, normativas y prácticas históricamente desplegadas en la institución, muchas veces de manera descentralizada, por lo que puede estar atravesada por tensiones, contradicciones e inconsistencias. Sin perjuicio de ello, en la medida en que la política curricular logra canalizarse discursiva y normativamente, subsume una filosofía institucional que implica: los propósitos de cada currículo (los objetivos educativos que busca alcanzar), las metodologías que gobiernan su creación y los criterios para su evaluación y cambio.

Por ello, el posicionamiento adoptado no solo habilita y orienta el diseño de los planes de estudio y de los programas analíticos de cada espacio curricular, sino que también delimita y condiciona las prácticas docentes que estos prefiguran y evalúan. En conjunto, estos aspectos inciden —de una u otra manera— en las trayectorias estudiantiles.

Censo estudiantil sobre los usos del tiempo

En los últimos años, la Secretaría Académica de la UNCuyo abordó la problemática de la *demora* en los estudios desde una perspectiva institucional renovada, en diálogo con los diagnósticos previos y las nuevas normativas nacionales en materia universitaria.

En este marco, el *Censo Estudiantil 2022* constituyó un punto de inflexión al ofrecer una mirada integral sobre las trayectorias, condiciones de vida, prácticas cotidianas y sentidos asociados al hecho de ser estudiante universitario/a. A partir de esta información, se incorporó un enfoque

⁶ Según autores como Garduño y Fiad, en el artículo: El estudio de las políticas curriculares: antecedentes, desarrollo, definiciones y marcos de análisis (2022), el concepto de políticas curriculares se originó en Estados Unidos, pero no llegó a consolidarse en su momento como un campo de investigación relevante. Los aportes conceptuales iniciales —como los de Elmore y Sykes (1992), Levin (2008) y Connelly (2010)— tuvieron un impacto limitado en su consolidación. Sin embargo, el panorama es diferente en América del Sur, donde el campo se ha ido fortaleciendo notablemente, especialmente en Brasil y, más recientemente, en Argentina, como evidencian los trabajos de Inés Dussel (2004), entre otros. Es así que, la revisión actual de repositorios académicos muestra un interés creciente, en tanto se reconoce que las tomas de decisiones en lo que respecta a políticas curriculares constituye un factor decisivo para el desarrollo de los países.

analítico centrado en una dimensión considerada clave: los *usos del tiempo*. El estudiantado transita la vida universitaria enmarcada en proyectos personales diversos y complejos, que suponen múltiples actividades más allá de las exigencias curriculares de un plan de estudio. Algunos datos resultan especialmente elocuentes: más del 50 % participa del mercado laboral (ya sea de forma permanente o transitoria); o que el 50 % tiene regularmente responsabilidades de cuidado de personas, ya sean menores -hijos o hermanos-, adultos mayores o enfermos (este número se eleva al 70 % en el caso de las estudiantes). A esto se suman prácticas deportivas, culturales, artísticas o de participación social, que marcan un ritmo de vida que desborda ampliamente la figura tradicional de **estudiante con dedicación exclusiva**⁷.

Esta diversidad de experiencias cotidianas no solo desafía nuestras concepciones sobre el tiempo universitario, sino que expresa la riqueza social de las universidades de gestión estatal y da cuenta de su profundo compromiso político con las realidades de quienes las habitan.

Este proceso de mayor heterogeneidad de la trama social del estudiantado universitario se viene desplegando progresivamente desde hace años y se asocia, entre otros factores, a los sucesivos procesos de ampliación de la educación, en especial desde el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 de 2006. La masificación de la educación secundaria fomenta un mayor acceso al nivel superior, al habilitar que sectores sociales que antes no accedían a la educación universitaria hoy puedan hacerlo. A ello, se suman otras innovaciones normativas, como la Ley N° 27.204 del 2015, que modifica parcialmente la Ley de Educación Superior 24.521 y que estableció el ingreso libre e irrestricto a todos los Institutos de educación superior. En el marco de la UNCuyo, puede citarse como evidencia de este proceso el hecho de que, según el censo estudiantil 2022, más del 60 % de los estudiantes de la UNCuyo son la primera generación de universitarios en sus familias.

La evidencia sobre la heterogeneidad en los *usos del tiempo* de las y los estudiantes universitarios se complementa con reflexiones recientes que abordan cómo los acelerados cambios tecnológicos que experimentamos cotidianamente afectan no solo a las relaciones y prácticas de aprendizaje, sino también a la experiencia de las temporalidades. Estos cambios tienden a generar una suerte de compresión de los tiempos, una aceleración de los ritmos y un acortamiento de los horizontes temporales dentro de los cuales desarrollamos cualquier tipo de acción, incluidas, por supuesto, las expectativas respecto a la duración de las carreras en la educación superior.

⁷ Por supuesto, algunos/as estudiantes sí se concentran fundamentalmente en sus actividades curriculares, pudiendo incluso disponer de tiempo libre para participar de actividades de ocio y esparcimiento; pero estadísticamente, dentro del universo estudiantil, son una minoría.

Con la información del Censo 2022, se pudo profundizar y ajustar más en estas temáticas, ya que la actualización de estos datos nos permitió comprender con mayor detalle los procesos de cambio. En este marco se realizaron diversas instancias de abordaje cualitativo, como talleres y grupos focales con estudiantes, que acompañaron el proceso de análisis, interpretación y validación de la información recogida. Durante estas instancias, comenzó a emerger, como resultado de la reflexión de los equipos de trabajo, un nuevo impulso para abordar diversas problemáticas académicas, considerando como variable central los *usos del tiempo* de los sujetos que, efectivamente, habitan nuestras aulas.

Para concluir esta aproximación a la caracterización del estudiantado de la UNCuyo y como una primera comparación entre los Censos de Estudiantes de 2022 y 2025, se presenta una tabla que recoge algunos de los indicadores más relevantes para este informe.

Indicador	2022	2025	Variación / Lectura
Estudiantes que trabajan	52,3%	58%	↑ Crece la cantidad de estudiantes que combinan estudio y trabajo
Trabajo relacionado con la carrera	45,8%	50%	↑ Mejora el índice de inserción laboral vinculada a la formación elegida
Trabajo percibido como positivo para la carrera	41,7%	41,68%	= Estable, sin cambios significativos
Estudiantes que tienen hijos	15,3%	13%	↓ descende la cantidad de estudiantes con hijos
Estudiantes con tareas de cuidado	50%	16%	↓ Descenso significativo de la carga de cuidado, a partir de la salida del contexto de pandemia de Covid_19

Tabla n°1: variables seleccionadas. Comparativa Censo 2022 y 2025
Fuente: Elaboración propia a partir de datos Secretaría Académica - UNCuyo

La evidencia sobre la heterogeneidad en los *usos del tiempo*, junto con la persistencia de la *demora* en los estudios y la necesidad de adecuar la *política curricular* a nuevas normativas —en particular, al sistema de créditos— motivaron a la Secretaría Académica en coordinación con el Observatorio de la UNCuyo, a diseñar e implementar otras estrategias institucionales de intervención en la formación de grado y pregrado.

2

Nuevas estrategias institucionales para abordar la *demora*

Ante el escenario descrito, surge una serie de interrogantes interrelacionados: **¿en qué medida el diseño y la implementación de los planes de estudio, los programas analíticos y las planificaciones de las materias, consideran de modo significativo la pluralidad de los usos del tiempo que despliegan nuestros/as estudiantes? O, contrariamente, ¿su diseño e implementación se centran en una mirada idealizada del estudiantado como «estudiantes de tiempo completo»? En ese diseño, ¿se tiene en cuenta una reflexión sobre el sujeto de aprendizaje o se prescinde de ella para centrarse solo en el desarrollo de contenidos, independientemente de quiénes aprenden?**

A partir de estos cuestionamientos, comprendíamos que al poner el acento en la desarticulación entre los diseños curriculares —tanto los planes de estudio como las planificaciones y programas analíticos— y la reflexión crítica sobre los *usos del tiempo de los/as estudiantes*, podían emerger reflexiones y propuestas de acción diferentes de aquellas que habíamos desarrollado a lo largo de los años. En esta dirección, nos propusimos analizar la cuestión enfatizando el papel de la política curricular en la *demora*, con el objetivo de distinguir entre factores intrínsecos y extrínsecos al currículo, y así diferenciar las estrategias orientadas a la revisión curricular de aquellas centradas en el sujeto de aprendizaje.

El desafío, entonces, es lograr sistematizar un esquema conceptual que nos permita identificar la conexión entre la política curricular y la *demora* en los estudios superiores, pero hacerlo de modo tal de poder esquematizar una serie de intervenciones institucionales específicas, factibles de ser impulsadas desde la Secretaría Académica de Rectorado y que puedan adaptarse de modo claro a la diversidad de diseños curriculares presentes en las casi doscientas (200) titulaciones de grado y pregrado que posee la Universidad Nacional de Cuyo.

Existe un cierto consenso en los estudios consultados en torno a que la complejidad de la problemática exige enfoques multivariados que permitan otorgar sentido, modelizar o esquematizar, de algún modo, las razones subyacentes a la *demora* en los estudios superiores. En esta línea, parte de la bibliografía revisada tiende a agrupar los factores que inciden en dicha problemática —y en otras afines, como la deserción— con el propósito de identificar con mayor claridad los tipos de causas y las posibles respuestas

institucionales. Por ejemplo, en su extensa revisión del estado del arte sobre la retención en la educación superior, Aljohani (2016) distingue tres tipos de factores explicativos: individuales, institucionales y sociales. A saber:

(i) individuales, vinculados a la trayectoria académica previa, la motivación y los objetivos que impulsan la participación en la educación superior y un conjunto extenso de circunstancias personales como cuestiones de salud, problemas económicos u obligaciones familiares;

(ii) institucionales, en los que se destaca la calidad formativa de las instituciones, las relaciones docente-estudiante y la capacidad de adaptar las planificaciones para un sujeto de aprendizaje cambiante; la accesibilidad a servicios de asistencia que contemplen tanto el acompañamiento pedagógico como las políticas de bienestar estudiantil y también, dentro de estos factores institucionales, se destacan aspectos asociados al entorno educativo que presenta el campus universitario y cómo éste puede favorecer lazos sociales, sentido de comunidad y sentido de identidad.

(iii) Por último, el autor destaca factores **sociales** dentro de los cuales identifica el apoyo familiar, entendiendo que el mismo es clave en el sostenimiento de los programas de estudios más extensos, las actividades extracurriculares que favorecen el sentido de pertenencia y la integración de los estudiantes, y las relaciones con los pares, pues muchos trabajos destacan cómo la configuración de redes de contacto, grupos de estudios y apoyo, son centrales para el bienestar emocional y el éxito académico.

Vázquez, por su parte, identifica un conjunto de criterios similares agrupados en torno a tres perspectivas sobre el fenómeno: el individuo, la institución educativa y el Estado. Lo interesante del esquema de estas autoras es que enfatizan cómo cada perspectiva sobre la problemática se centra en un actor específico vinculado a la misma y esto, a su vez, permite arrojar luz sobre el tipo de modelo explicativo implícito a cada una, donde algunas causas fundamentales priman sobre otras. De este modo, cada perspectiva se centra en el lugar de observación de ese actor y las eventuales acciones factibles de llevar adelante para su tratamiento. (Vázquez, 2016)

Este punto adquiere especial relevancia, dado que la perspectiva adoptada y el modelo explicativo de la problemática condicionan el conjunto de acciones posibles para su abordaje. Por ello, consideramos fundamental explicitar el enfoque desde el cual se analiza el fenómeno de la *demora* en

nuestra Universidad, ya que esto permite delimitar con claridad el *locus* de enunciación desde el cual se construye un modelo explicativo y se proyectan los horizontes de acción. Por consiguiente, se vuelve posible orientar, con mayor coherencia y pertinencia, un conjunto de intervenciones situadas destinadas a su tratamiento.

La demora desde una perspectiva centrada en la política curricular

Retomando el enfoque institucional adoptado, centrado en las incumbencias de la Secretaría Académica de la UNCuyo, organizamos la multiplicidad de factores relevados como incidentes en la *demora* mediante un esquema que permite identificar cuáles de ellos pueden ser abordados específicamente a partir de la puesta en marcha de una *política curricular*. Para ello, distinguimos dos grupos de factores: los curriculares y los extracurriculares; o, en otros términos, *factores endógenos* y *factores exógenos al diseño curricular* (entendidos en sentido amplio). Esto implica diferenciar, por un lado, aquellos elementos vinculados con el diseño de los planes de estudio, las planificaciones de cada materia y las estrategias pedagógicas y didácticas de los/as docentes; y, por otro, aquellos de naturaleza individual o social que se desarrollan «por fuera» del ámbito de la estrictamente curricular.

Cómo abordar la cuestión de la demora: mirada centrada en el currículo

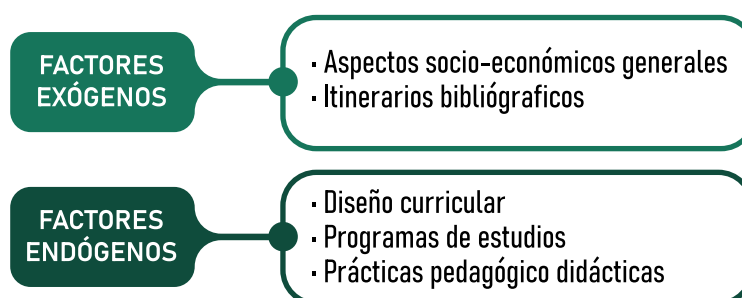


Figura 2: factores que inciden en las prácticas didáctico-pedagógicas
Elaboración propia. Secretaría Académica - UNCuyo

Entonces con el objeto de que los y las estudiantes logren completar sus estudios en un tiempo cercano a lo estipulado por los planes de estudio, sin desconocer que existe una diversidad de factores y circunstancias exógenas a la institución educativa que afectan el recorrido universitario, el SiCu busca sincerar la *demora* reevaluando el diseño curricular de las carreras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Problematizar el currículum para contextualizar

El SiCu se propone problematizar el currículum desde una visión prospectiva y comprometida con los cambios culturales, científicos y tecnológicos que inciden en la educación superior, considerando el contexto regional, nacional y global en el diseño de las carreras de grado y pregrado de esta Universidad.

Ciertamente, el currículum no es neutral ni está aislado de su contexto social; por el contrario, el mismo está afectado y, a la vez, reproduce aspectos estructurales del contexto social en el que está inserto el sistema educativo en todos sus niveles. Las trayectorias estudiantiles se encuentran condicionadas por una pluralidad de aspectos que, si bien pueden ser separados analíticamente, se encuentran necesariamente vinculados en la experiencia vital de cada estudiante, docente e institución.

Sin embargo, al momento de lograr organizar acciones institucionales específicas, es necesaria una distinción analítica que, sin sacrificar el carácter sistémico que todo abordaje requiere, haga inteligible el modo en el que determinadas políticas pueden incidir en determinadas manifestaciones de la situación problemática⁸. Este «requisito simplificador» no emerge como una estrategia epistemológica, sino que encuentra su justificación en la necesidad política de construir argumentos claros que permitan *informar la razón práctica (phronesis)* de tomadores de decisión que deben orientar recursos escasos hacia prácticas cuyo propósito sea transparente, de modo tal de poder evidenciar su impacto y rendir cuentas por ello.

Lo anterior implica que el énfasis no se sitúe en la problematización del currículum universitario en sí mismo, sino en el modo en que este, al ser diseñado dentro de un campo educativo determinado, se encuentra atravesado por una multiplicidad de valores, identidades, intereses e interpretaciones situadas en un contexto específico. En su posterior implementación, el currículum configura un entramado de prácticas que, según nuestra hipótesis, genera adaptaciones y transformaciones progresivas que pueden tensionar lo prescripto en el plan de estudios, particularmente en lo referido a los tiempos totales de trabajo de los/as estudiantes.

Esta tensión puede derivar en una ampliación de dichos tiempos cuando no se considera adecuadamente a los sujetos de aprendizaje o cuando se

⁸ En términos del trabajo clásico de Jon Elster (2006), el *explanandum* es aquello a ser explicado y los *explanans* son los factores, causas o mecanismos que pueden explicarlo. Al momento de diseñar acciones y políticas institucionales para el abordaje de situaciones percibidas como problemáticas, la clara identificación del *explanandum* y los *explanans* se vuelven una práctica política central tanto para la planificación estratégica como para la rendición de cuentas (cuestión esencial en el marco de instituciones públicas).

lo hace desde una representación idealizada que entra en conflicto con la heterogeneidad de quienes habitan las aulas de las universidades públicas.

3

Encuadre teórico y normativo del SiCu

El SiCu se inscribe en un posicionamiento pedagógico y curricular que asume como referencia el enfoque de Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE) y la Educación Basada en Competencias (EBC). Desde esta perspectiva, la planificación y el análisis de las propuestas formativas se orientan por los resultados de aprendizaje esperados, la centralidad de las trayectorias estudiantiles y la articulación significativa de saberes según los perfiles de egreso de cada carrera.

En este marco, la UNCuyo adhiere al Sistema Argentino de Créditos (SACAU), según Ordenanza N° 53/2025 C.S., como dispositivo que permite expresar y transparentar la carga de trabajo estudiantil, favoreciendo la coherencia interna de los planes de estudio y su comparabilidad.

Función del SACAU

En primer lugar, consideramos importante subrayar que tal como señala Mónica Marquina (2023), el sistema de créditos debe entenderse, ante todo, como una herramienta, sin un valor intrínseco. Su función principal es ofrecer un modo más preciso de estimar las horas reales de formación que demanda cada espacio curricular y, en consecuencia, cada carrera. Sin embargo, su utilidad depende de que la institución que adopte el sistema contemple la articulación entre tres aspectos considerados como condiciones necesarias, según se muestra en la figura 3:



Figura 3: Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios
Elaboración propia. Secretaría Académica - UNCuyo

Recordemos que las propuestas de planes de estudio de larga duración que han sido y siguen siendo todavía un eje histórico en nuestra formación universitaria argentina, enfrentan hoy tensiones entre tradición y transformación. Entre los principales cuestionamientos que emergen a la hora de pensar en la actualización de sus diseños curriculares, se encuentra la rigidez y linealidad de los recorridos formativos que inciden directamente en la permanencia y la graduación. Por ello, su transformación puede materializarse a través del diseño de trayectos que contemplen materias electivas y básicas compartidas entre carreras, ciclos comunes y/o formas alternativas de acreditación que diversifiquen las posibles trayectorias del estudiantado. (Marquina, 2023)

En relación con la concepción del aprendizaje, es posible distinguir dos enfoques. Por un lado, el enfoque centrado en el docente, aún dominante en amplios sectores del sistema universitario argentino, en el cual la organización y el cálculo de la formación se definen principalmente a partir de las horas de clase frente al docente. Por otro lado, el enfoque centrado en el estudiante amplía la mirada al considerar, además de las horas presenciales, las instancias de estudio, práctica y trabajo autónomo que el estudiantado desarrolla fuera del aula, lo que habilita una reflexión más integral sobre el esfuerzo real que demanda una determinada trayectoria formativa.

Con respecto al *diseño curricular*, adherir al sistema de crédito tiene valor cuando se ofrecen currículos flexibles, que amplían las opciones de trayectorias, tiempos y actividades reconocidas, y superan los diseños lineales y cerrados centrados en la duración teórica de los planes de estudio. Por ello, el crédito académico pondera el trabajo real de cada estudiante

y permite dimensionar las variaciones de recorridos formativos posibles dentro de una carrera.

De este modo, el *crédito* se constituye como la unidad de medida para estimar el tiempo que el/la estudiante invierte en su aprendizaje para desarrollar las competencias esperadas en cada EECC. Esta unidad ha sido definida e incorporada por Ordenanza N° 53/2025, estableciendo «*el valor de 1 crédito igual a 25 horas, con relación al tiempo destinado al desarrollo y acreditación del aprendizaje*».

Es decir, esta unidad mensurable considera no solo el tiempo de contacto estudiante – docente (clases presenciales y/o sincrónicas), sino también el tiempo de trabajo y estudio autónomo (lectura de material mediado, bibliografía, trabajos prácticos individuales y grupales, etc.) que cada estudiante necesita para acreditar los resultados de aprendizaje del espacio curricular.

El cálculo del crédito comprende:

A. **IP:** Horas de interacción pedagógica o tiempo de contacto directo, ya sea en un ambiente de aprendizaje presencial y/o virtual entre el/la docente y el/la estudiante. Esto contempla todo lo que tenga relación con actividades de desarrollo en clase, prácticas profesionales o cualquier actividad que requiera la presencia física o virtual de los/as estudiantes frente a un/a profesor/a, jefe/a de trabajos prácticos, supervisor/a de práctica u otra persona responsable del proceso formativo, según las horas previstas en el plan de estudio.

B. **TA:** Horas de trabajo autónomo, es decir, el tiempo adicional a las horas de contacto que el estudiantado dedica para alcanzar los resultados de aprendizaje. Aquí se contemplan las horas destinadas a resolver guías y trabajos prácticos, realizar lecturas, revisar apuntes, seleccionar y procesar información, redactar trabajos, elaborar proyectos y/o productos, considerando además si estas tareas son individuales o grupales. También se incorpora el tiempo de estudio para evaluaciones parciales y finales.

La suma de A + B determina la cantidad de tiempo real que el/la estudiante requiere para acreditar cada espacio curricular.

En otras palabras, para conocer la demanda real de una carrera — susceptible de ser traducida en créditos— cada equipo docente debe calcular el tiempo total que exige aprobar su espacio curricular. La sumatoria de las horas reales de todos los espacios de una carrera permite estimar el tiempo efectivo que el estudiantado necesita para alcanzar el egreso.



Figura 4: Composición del crédito
Elaboración propia. Secretaría Académica - UNCuyo

En síntesis, el sistema de créditos puede adquirir sentidos diversos según el marco conceptual desde el cual se implemente. Es por ello que nuestra Universidad, y de acuerdo con la normativa anteriormente citada, adhiere a un sistema sustentado en un enfoque centrado en el estudiante, con el propósito de que constituya una herramienta pertinente para estimar con mayor precisión los tiempos reales que demanda cada trayecto formativo, habilitando así la posibilidad de repensar la organización curricular de manera más integral, articulada y flexible.

Posicionamiento pedagógico y curricular

El SiCu se inscribe en los desarrollos teóricos y prácticos del enfoque de Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE), ampliamente promovido en el marco de los procesos internacionales de convergencia académica impulsados por iniciativas como Erasmus y el proyecto Tuning. En este sentido, en 2020, bajo la coordinación de la Universidad de Groningen y la de Deusto, y con la participación de la UNCuyo, a través de la Facultad de Educación, se realizó un encuentro integrado por universidades de seis países de América del Sur, instituciones de la Unión Europea y diversos socios estratégicos de América Latina y Europa, orientado al fortalecimiento de estos enfoques en la educación superior.

Contrariamente a los enfoques tradicionales en educación, que han posicionado al rol docente como eje de los diseños de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que no han tenido cambios significativos desde el siglo XIX, el ACE apunta a la revisión de los roles de *docente y estudiante*.

En este sentido y para garantizar resultados a mediano y largo plazo, es importante tener en cuenta que trabajar desde esta perspectiva supone considerar modificaciones en las políticas académicas de una universidad, ya que su implementación requiere de la cooperación del cuerpo docente y del compromiso estudiantil en aceptar paulatinas transformaciones en las dinámicas educativas.

La aplicación del enfoque ACE se plantea como una nueva estrategia inicial que busca renovar los procesos de desarrollo curricular a partir de la **revisión de los Planes de Estudio y su perfil de egreso**. Este enfoque busca

situar a los/as estudiantes en instancias de diálogo con sus docentes para la gestión del currículo y el logro integral de los objetivos formativos y de los tiempos de egreso.

Como ya se explicitó, el SiCu se apoya además en las definiciones del *Proyecto Tuning de América Latina*⁹. Este proyecto es una red de comunidades de aprendizaje conformada por académicos y estudiantes de diversos países latinoamericanos interconectados para reflexionar, debatir, elaborar instrumentos y compartir resultados sobre el estudio en torno a dos ejes fundantes del hacer universitario:

«(...) por un lado la necesidad de modernizar, reformular y flexibilizar los programas de estudio de cara a las nuevas tendencias, necesidades de la sociedad y realidades cambiantes de un mundo vertiginoso y por otra parte, vinculado estrechamente con el anterior, la importancia de trascender los límites del claustro en el aprendizaje brindando una formación que permitiera el reconocimiento de lo aprendido más allá de las fronteras institucionales, locales, nacionales y regionales»
(Beneitone; González y Wagenaar, 2014, 11)

Desde una perspectiva dinámica, adaptable a los diferentes contextos educativos de los países participantes, el Tuning tiene como objetivo:

«Construir titulaciones compatibles, comparables, relevantes para la sociedad y con niveles de calidad y excelencia, preservando la valiosa diversidad que viene de las tradiciones de cada uno de los países. Estos requisitos exigen una metodología colaborativa, basada en el consenso, y desarrollada por expertos de diferentes áreas temáticas, representativos de sus disciplinas y con capacidad para comprender las realidades locales, nacionales y regionales.» (Beneitone; González y Wagenaar, 2014, 11)

En el ámbito nacional, el SiCu se basa en el acuerdo suscrito en diciembre de 2021 por las rectoras y los rectores de las universidades nacionales, denominado *«La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social»*. Este documento plantea una agenda de transformaciones estructurales para los próximos años, orientada a dotar de mayor flexibilidad a las carreras, acortar y diversificar los trayectos formativos, incorporar titulaciones intermedias, fortalecer modalidades híbridas, avanzar hacia un sistema de créditos y transparentar la brecha entre la duración formal de los planes de estudio y el tiempo real que demanda

⁹ Tuning es un proyecto y como tal surge con objetivos, resultados y en un contexto particular. Nace a partir de las necesidades de la Europa de 1999, y como resultante del desafío que dio la Declaración de Bolonia. Desde 2003, Tuning se convierte en un proyecto que trasciende las fronteras europeas, comenzando en 2004 un intenso trabajo en Latinoamérica.

completarlos.

A nivel de normativas internas de la propia UNCuyo, las Ordenanzas N.º 7 y N.º 75, aprobadas por el Consejo Superior en 2016, constituyeron un antecedente pionero en la política curricular argentina¹⁰. Esta normativa introdujo innovaciones sustanciales para la política académica de la UNCuyo, ya que definieron lineamientos generales y ejes prioritarios para la creación y actualización de planes de estudio de grado y pregrado, incorporando la educación basada en competencias, la ampliación de la modalidad a distancia, el sistema de créditos académicos, las prácticas de actividad física saludable, las prácticas socioeducativas, el idioma extranjero y el suplemento al título como mecanismo de certificación de actividades extracurriculares.

De acuerdo con los lineamientos mencionados, se asume que todo plan de estudios debe diseñarse desde una concepción curricular orientada al desarrollo de competencias en un marco dinámico, abierto y flexible. En este sentido, se vuelve imprescindible definir con precisión qué se entiende por *competencia*.

Como señala, Zalba, el desarrollo de una competencia:

«(...) constituye un proceso que se va construyendo a lo largo de la vida, de acuerdo con las experiencias y prácticas en diversas situaciones de la vida personal, académica o profesional. Esta construcción procede en sucesivas etapas o momentos, en cada uno de los cuales se van logrando mayores grados de dominio o experticia; esta progresión creciente del desarrollo de la competencia es la que le da su carácter de espiralado (es decir, con forma de, o a modo de espiral)» (Zalba, 2010, 22)

Por ello, trabajar por competencias implica proyectar distintos grados de complejidad y sucesivas síntesis que se van alcanzando a lo largo de una trayectoria formativa. En un sentido temporal, los saberes y saberes-hacer que conforman cada competencia se despliegan y consolidan progresivamente durante todo el proceso universitario. De manera transversal y complementaria, los avances en distintas competencias deben articularse entre sí, potenciando y enriqueciéndose mutuamente, vinculados todos ellos a las exigencias del perfil de egreso de cada trayecto. (Zalba, 2010)

¹⁰ Cabe aclarar que, al momento de la presentación de este documento, y en función de las necesidades derivadas de las últimas normativas nacionales mencionadas en este documento, la UNCuyo ha iniciado un proceso de actualización de dichas ordenanzas.

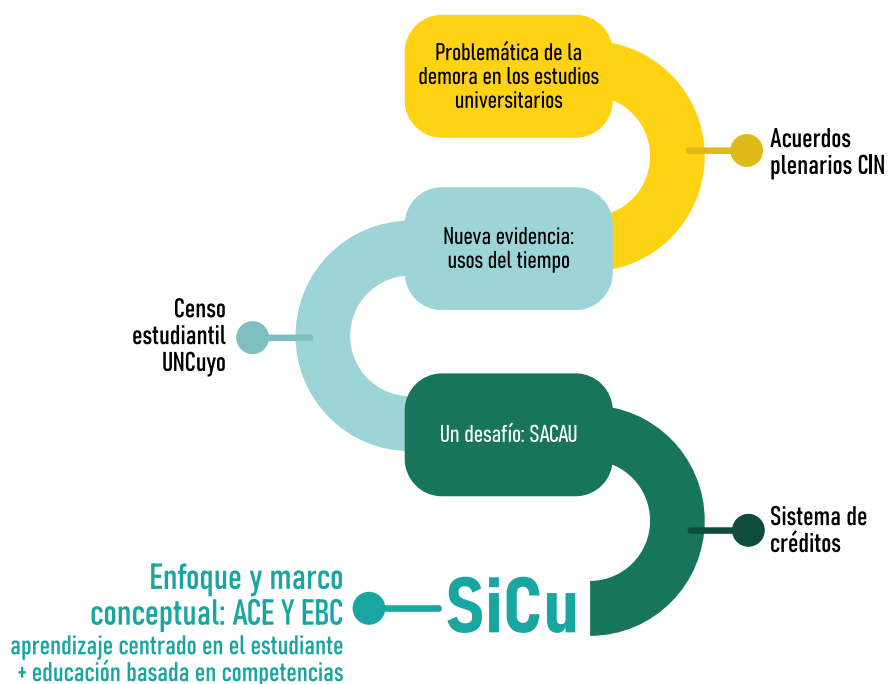


Figura 5: Encuadre del surgimiento del SiCu
Elaboración propia. Secretaría Académica - UNCuyo

La figura 5 muestra cómo a partir del análisis de la persistencia de la problemática de la *demora*, de la incorporación de nuevas evidencias sobre los usos del tiempo académico y de las exigencias establecidas por la normativa del sistema de créditos (SACAU), la Secretaría Académica de Rectorado y el Observatorio de Educación de la UNCuyo, avanzan en el diseño e implementación del SiCu. Concebido como un programa transversal a toda la Universidad, ya que surge como una estrategia institucional orientada a la articulación de acciones concretas de mejora curricular que promuevan trayectorias estudiantiles más sostenibles y acordes a las condiciones efectivas de quienes transitan hoy una formación universitaria.

En síntesis, el SiCu emerge como respuesta a un entramado de acuerdos y desarrollos internacionales, regionales, nacionales e institucionales que convergen en una concepción curricular dinámica, abierta y flexible, centrada en el estudiante y orientada a la educación basada en competencias¹¹.

¹¹ Cabe aclarar, que en la UNCuyo este enfoque comienza a desplegarse a partir de 2005 con el diseño de los cursos de ingreso en cada facultad, según la Ordenanza N°71/2005 CS. enmarcada en la Educación Basada en Competencias

4

Diseño e implementación del SiCu

Si bien el SiCu se origina como un proyecto de política académica, su proceso de consolidación institucional deriva en su posterior formalización como proyecto de investigación aprobado por resolución¹².

Se funda con el propósito de implementar una doble estrategia de *investigación-acción* en la que, independientemente de los informes y resultados específicos a relevar, el proceso de trabajo-taller con las comunidades educativas es, en sí mismo, su valor fundamental. En este marco, el proyecto se organiza a partir de actividades participativas que convocan a docentes, estudiantes y equipos de gestión de las UUAAs a avanzar en un proceso reflexivo y crítico sobre la relación entre los diseños curriculares, las planificaciones o programas analíticos de las materias y los tiempos de trabajo académico del estudiantado. Este abordaje parte de considerar a las y los estudiantes «reales», es decir, situados en la diversidad de sus proyectos y ritmos de vida.

Esta doble estrategia se fundamenta en un supuesto de partida: para avanzar significativamente con el Aprendizaje Centrado en el Estudiante, es necesario reflexionar sobre los modelos mentales y las prácticas pedagógicas y didácticas profundamente arraigadas en las comunidades educativas. En este sentido, el proyecto no solo contribuye al abordaje de la problemática de la *demora* a través del sinceramiento curricular, sino que también promueve un modelo de cambio gradual, basado en la conversión y reorientación de las estrategias formativas en el nivel superior dentro de la UNCuyo.

Recupera algunos principios de la *investigación-acción* para la elaboración de sus etapas y acciones:

(1) Es un proyecto de carácter **participativo**, en el que los/as docentes de los espacios curriculares (EECC), los equipos del proyecto (central y por UUAAs) y los/as estudiantes, trabajan en conjunto para analizar los perfiles de egreso, los planes de estudio, los programas analíticos / planificaciones y las estrategias pedagógicas y didácticas.

(2) Es un proyecto **situado**, pues producto de la participación

¹² Resolución N° 1652/2025-R Código del proyecto: 06/80020240400158 Tipo: Fortalecimiento CyT Director/a: ERICE, MARIA XIMENA Codirector/a: AGUIRRE, JULIO

emergen lecturas contextualizadas de las problemáticas en cada comunidad educativa, relativas a cada carrera y EECC, a la vez que inserta en problemáticas globales, tanto curriculares como contextuales expresadas por los mismos estudiantes.

(3) Su organización es **colaborativa**, pues para que el trabajo participativo se despliegue de modo significativo, cada persona tiene un rol importante que demanda un compromiso de tiempo de trabajo y exige de las instituciones un acompañamiento constante.

(4) Es un proyecto **flexible y auto-evaluable**, pues si bien el proyecto está guiado por diversos materiales, está diseñado como un proceso continuo de reflexión crítica sobre las acciones realizadas y sus resultados, de modo tal de hacer las adecuaciones necesarias durante su implementación.

(5) El SiCu tiene una orientación **propedéutica**. Busca aportar elementos para repensar el diseño de planificaciones, programas analíticos, perfiles de egreso y, en general, toda la política curricular y académica, para actualizar los planes de estudios de las carreras de grado y pregrado de la Universidad Nacional de Cuyo.

Dinámica de trabajo del SiCu

Como se ha señalado, el SiCu se concibe como una propuesta de trabajo basada en una articulación espiralada entre docentes, estudiantes y equipos de gestión. Esta idea remite a un proceso que, al igual que una espiral, avanza y se renueva sin perder de vista un eje que actúa como referencia permanente: la *reflexión sobre lo curricular*, entendida como un movimiento continuo de profundización, en el que cada instancia de intercambio colectivo aporta nuevas capas de análisis y comprensión para la revisión y posibles modificaciones curriculares en torno al actual marco normativo.

Para orientar estas dinámicas de trabajo, es necesario siempre considerar los lineamientos establecidos de los planes de estudios y asegurar su coherencia con los objetivos y/o resultados de aprendizaje formativos definidos en cada materia. Entre los aspectos a contemplar se encuentran:

1. *el campo disciplinar de formación general y específica de la carrera;*
2. *el año en el que se ubica el espacio curricular;*

3. *la caracterización situada del estudiantado, según se trate del momento del trayecto en el que se encuentre: primer año, segundo o tercero, cuarto o quinto (según corresponda);*
4. *la carga horaria del espacio curricular (total y semanal), junto a la cantidad de créditos, si fuera fijada por el Plan de Estudio vigente;*
5. *formato curricular definido para el espacio;*
6. *los resultados de aprendizaje que tributan al perfil de egreso en la carrera;*
7. *metodología para el proceso de aprendizaje.*

Para avanzar en esta articulación, resulta necesario examinar el marco curricular que orienta tanto la planificación como la implementación de las propuestas formativas, de modo de reducir la distancia entre el estudiantado «modelo» y la comprensión situada del estudiantado real.

En este sentido, es pertinente mencionar brevemente la distinción entre el currículum *prescripto*, el *real*, el *nulo* y el *oculto*. Para ello se recuperan aportes de la literatura especializada, particularmente los desarrollos de Jackson (1991) sobre el currículum oculto, así como las contribuciones de Snyder, Bolster y Stone (1992) y Sacristán (1998), quienes han problematizado las brechas entre lo planificado, lo enseñado, lo aprendido y lo omitido en las instituciones educativas. Cabe aclarar que Posner agrega un quinto tipo de currículo, que no está incorporado en nuestra descripción: el currículo adicional. Este consiste en las experiencias planeadas, externas al currículum oficial, pero que son de carácter voluntario y están vinculados con los intereses estudiantiles. Por ello, si bien éste tipo de currículum es importante para tener una idea más acabada de la experiencia formativa, consideramos que no es necesario tratarlo aquí. (Posner, 2005)

El *currículo prescripto* se refiere a lo que aparece en documentos oficiales como planes de estudio y luego deriva en los programas de las materias. Es aquel que fue escrito y aprobado por el ente de gobierno que rige la política educativa y por una institución educativa. En ese escrito quedan establecidos qué contenidos, competencias, habilidades, espacios curriculares y objetivos deben ser enseñados y aprendidos en una carrera universitaria. Bajo la normativa actual, se deben definir también la cantidad de *Créditos de Referencia del Estudiante* (CRE) que otorga esa formación, esto es, el tiempo total de trabajo académico (tanto de interacción pedagógica como de trabajo autónomo) que le llevaría a cada estudiante alcanzar la titulación elegida.

El *currículum real* —o *currículum en acción*—, por su parte, es el que efectivamente se desarrolla en la práctica de la enseñanza y del aprendizaje. Con frecuencia se observan desfases entre el currículum real

y el prescripto, dado que su implementación se encuentra condicionada por las circunstancias específicas de cada institución: la infraestructura disponible, el enfoque pedagógico de los equipos docentes, el diseño de los programas, el cumplimiento de los tiempos, los recursos materiales y las particularidades del estudiantado, entre muchos otros factores que intervienen en el desarrollo efectivo del proceso formativo.

El *currículum oculto* hace referencia a todo aquello que se desarrolla efectivamente en las aulas y que no ha sido planificado. Se refiere al conjunto de normas, valores, actitudes, creencias y expectativas que se transmiten a los estudiantes de manera implícita a través de la organización y el funcionamiento cotidiano de la institución educativa. Se manifiesta en las rutinas, las reglas no escritas, las relaciones de poder, el trato entre los miembros de la comunidad educativa, el ambiente físico, los discursos institucionales y las prácticas naturalizadas con el paso del tiempo. El currículum oculto puede reforzar o contradecir los mensajes explícitos del currículum formal y real, moldeando sutilmente la identidad, los comportamientos y las concepciones del mundo de los estudiantes.

El *currículum nulo*, por su parte, refiere a las omisiones y pone de manifiesto las ausencias —deliberadas o inadvertidas— en la selección de contenidos que se consideran valiosos para ser enseñados. Incluye aquellos contenidos, habilidades o valores que no se enseñan oficialmente, a pesar de ser relevantes y que quedan excluidos, de forma intencional o inconsciente, por razones ideológicas, políticas, culturales o por limitaciones propias del sistema educativo.

Una de las manifestaciones más evidentes del conflicto entre el *currículum prescripto* y el *currículum real* se expresa en las brechas que se generan en torno a las demandas de tiempo hacia los y las estudiantes; es decir, en la diferencia entre los tiempos estipulados en el diseño curricular formal y aquellos que efectivamente requiere el proceso de aprendizaje. Con frecuencia, el *currículum real* desborda los límites temporales establecidos por el *prescripto*.

Es precisamente en este punto donde la *política curricular* —en toda su complejidad— se vincula con la problemática de la *demora* en los estudios universitarios. El tiempo real de trabajo del estudiantado, imbricado en la heterogeneidad de los usos del tiempo del «estudiante real», constituye la *pauta que conecta* —siguiendo la célebre metáfora de Gregory Bateson— la cuestión curricular con el problema de la *demora*.

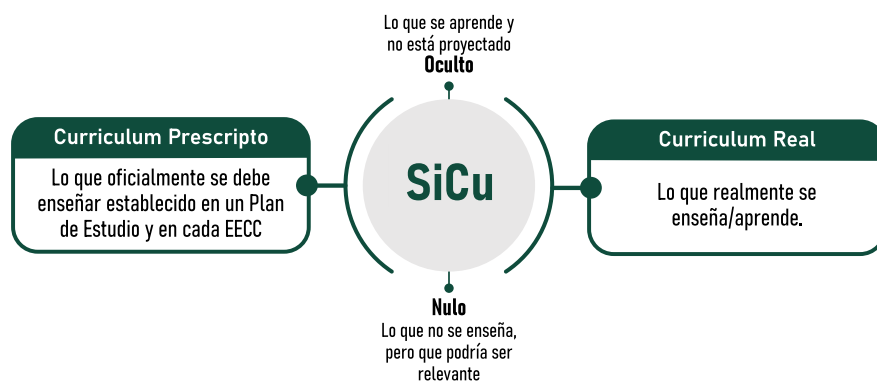


Figura 6: el SiCu como espacio de acercamiento entre los distintos tipos de curriculum
Elaboración propia. Secretaría Académica - UNCuyo

Esta figura representa cómo el SiCu, mediante instancias de reflexión con docentes, equipos de gestión y estudiantes, busca relevar la brecha entre el currículum prescripto y el currículum real, como así también develar los contenidos no enseñados que podrían incorporarse y aquellos aprendizajes que ocurren sin estar formalmente previstos.

El esquema de las cuatro «S»

Para analizar esa *pauta que conecta* la *política curricular* con la *demora*, es necesario examinar cómo determinadas prácticas asociadas a las obligaciones curriculares del estudiantado tienden a incidir en la extensión real de sus trayectorias, incrementando la demanda de tiempo de trabajo más allá de lo previsto formalmente.

En este marco, el desafío consiste en identificar procesos específicos que, al ser problematizados, permitan comprender el entramado de prácticas interrelacionadas que contribuyen al desfase entre los tiempos exigidos y los efectivamente disponibles. Para los propósitos de este trabajo, nos concentramos en cuatro procesos que hemos dado en denominar «*las cuatro S*».

- 1. Significatividad** de cada uno de los espacios curriculares (materias) y de los saberes desarrollados en cada uno de ellos con respecto al perfil de egreso. Este proceso refiere a cómo en el distanciamiento entre el currículo prescripto y real, la incorporación de nuevas temáticas o contenidos, o la innovación en su selección en cada planificación docente, puede realizarse sin una adecuada ponderación de su aporte al desarrollo del perfil de egreso. En este sentido, entendemos que los saberes desarrollados son más o menos significativos en función de sus aportes al desarrollo del perfil de egreso que orienta a todo el diseño curricular del plan de estudio. Las brechas que pueden observarse en la ponderación de la significatividad

pueden comprenderse a partir de dos subprocesos anidados: la sobreestimación de la relevancia de determinadas temáticas o, incluso, de algunos espacios curriculares (pérdida de significatividad por *exceso*) y la subestimación de otras (pérdida de significatividad por *defecto*). Cabe añadir también que la dificultad al momento de dimensionar la significatividad de los saberes redunda en una deriva, un distanciamiento progresivo, entre el plan de estudio diseñado y el practicado.

2. Sedimentación: Se entiende como el proceso de acumulación progresiva de contenidos, temáticas y actividades dentro de los programas o planificaciones de cada materia, sin la eliminación de los anteriores. Esto obedece a la búsqueda de innovaciones y actualizaciones para completar los programas de las materias, pero al realizarse sin la adecuada ponderación de los tiempos de interacción pedagógica y trabajo autónomo de los estudiantes, redunda en un engrosamiento de las exigencias académicas, lo que incide directamente en la demora real de los estudios. La sedimentación también puede manifestarse en el diseño de los Planes de Estudio, cuando se incorporan nuevos espacios curriculares con el propósito de innovar o diversificar la formación, pero sin suprimir otros preexistentes, generando así un abultamiento de la malla curricular y una consecuente sobrecarga formativa.

3. Superposición: Hace referencia al proceso de solapamiento de temáticas, actividades y tiempos de trabajo entre distintas materias. La superposición puede presentarse de manera horizontal, cuando se vincula a materias de cursado concurrente, o vertical, cuando se afecta a materias correlativas. Este fenómeno suele derivar de déficits en la articulación o de la falta de comunicación entre equipos docentes de espacios curriculares cuyos contenidos, objetivos de aprendizaje o cronogramas se superponen. Como consecuencia, se generan redundancias en el tratamiento de saberes, lo que implica un uso ineficiente del tiempo de estudio y, en algunos casos, discrepancias en el abordaje de autores, enfoques o conceptos, produciendo confusiones que obstaculizan el aprendizaje efectivo. Asimismo, la superposición de actividades y evaluaciones entre materias de cursado simultáneo puede derivar en una sobrecarga temporal que impide a los y las estudiantes cumplir con todas las exigencias previstas, afectando su continuidad en alguno o en todos los espacios curriculares involucrados.

4. Subestimación de los tiempos de trabajo autónomo de

los estudiantes. Este proceso se manifiesta cuando la planificación docente se centra prioritariamente en los contenidos a dictar, sin una adecuada consideración de los tiempos reales que requiere el estudiantado para desarrollar las tareas y actividades previstas. La ausencia de criterios sistemáticos para estimar el tiempo de trabajo autónomo —particularmente en contextos de alta heterogeneidad en los perfiles de los estudiantes— conduce a una subestimación estructural de las demandas de dedicación. Ello genera una brecha entre el tiempo formalmente previsto en el diseño curricular y el tiempo efectivamente necesario para el cumplimiento de las obligaciones académicas, contribuyendo así a la demora real en las trayectorias estudiantiles.

Es importante destacar que estos cuatro procesos no emergen como consecuencia de «malas» prácticas docentes. Paradójicamente, pueden ser el resultado no intencionado de un esfuerzo genuino por innovar, ofrecer más instancias de acompañamiento o fortalecer la mediación y la puesta en práctica de saberes complejos, entre otras acciones.

Por ejemplo, la sedimentación puede surgir como efecto de la tensión ineludible entre la evolución dinámica del conocimiento y el carácter relativamente estático de los planes de estudio. Las nuevas investigaciones suelen producir continuidades o discontinuidades en los programas de investigación (Merton, 1973). En el primer caso, los hallazgos empíricos, las complementaciones teóricas, los refinamientos metodológicos o las innovaciones tecnológicas configuran una lógica de desarrollo incremental del conocimiento que induce en los y las docentes la necesidad de incorporar nuevos materiales, sin que siempre resulte evidente qué contenidos previos —que aún conservan vigencia— deberían ser suprimidos.

Esta tendencia al desarrollo incremental está por detrás de varios de los complejos procesos de evolución científica, como la tendencia a la hiperespecialización.

La clave de esta problemática, en relación con los propósitos que aquí nos convocan, radica en establecer instancias regulares de reflexión que permitan definir criterios para revisar qué nuevos hallazgos deben incorporarse a la formación de grado —ya sea como saberes nucleares o como saberes complementarios (que pueden integrarse en trayectos electivos u optativos)—, cuáles de los saberes previos deberían ser desplazados para «dar lugar» a lo nuevo, y cuáles de esas innovaciones deberían, en cambio, incorporarse en la formación de posgrado, en sus diversas modalidades.

No propiciar instancias de reflexión sobre la pertinencia de las innovaciones

curriculares puede generar una brecha de significatividad por exceso. Esto sucede cuando un nuevo saber, no contemplado originalmente en el espacio curricular, es incorporado por el equipo docente por considerarlo relevante para la disciplina, sin evaluar su articulación con las demás temáticas ni con las competencias de egreso que orientan ese espacio. En tales casos, la innovación se añade como una nueva «capa» temática desvinculada del conjunto, cuya incorporación puede aumentar la carga de contenidos sin aportar al propósito formativo del plan de estudios.

Analizar en qué medida estas innovaciones resultan pertinentes respecto de los resultados de aprendizaje del espacio curricular y del proyecto formativo general permite cuestionar el supuesto que asocia calidad educativa con cantidad de contenidos. Si bien una mayor cobertura temática puede enriquecer la formación, la calidad del aprendizaje no depende de la extensión del programa, sino de la relevancia y apropiación efectiva de los saberes por parte del estudiantado.

De manera similar, los problemas de superposición muchas veces aparecen debido a los esfuerzos por parte del cuerpo docente de brindar más instancias de interacción pedagógica, o más instancias prácticas para la consolidación de saberes. Así, cuando se incorporan tutorías o clases de consulta adicionales —a menudo de carácter obligatorio—, se diseñan nuevos trabajos prácticos para abordar contenidos teóricos complejos, o se añaden guías de lectura evaluadas para reforzar la comprensión de textos difíciles, se busca legítimamente acompañar mejor al estudiantado. Sin embargo, al implementarse estas acciones fuera de las planificaciones conocidas por otros docentes del mismo trayecto formativo, pueden producirse superposiciones de actividades y un aumento significativo de la carga académica de los estudiantes, lo que a su vez contribuye a la subestimación de los tiempos reales de trabajo que estas tareas demandan.

Estos procesos no sólo propenden a un abultamiento y desfase entre los tiempos de trabajo reales del estudiantado y aquellos previstos en las planificaciones, sino que también suelen generar sobrecarga laboral docente, la cual, a su vez, puede producir efectos contrarios a los esperados y derivar en frustración tanto en estudiantes como en docentes. Por ello, una evaluación sistemática de la sedimentación de contenidos, la superposición de tareas, la subestimación del tiempo de trabajo autónomo del estudiantado y la significatividad de los saberes desarrollados resulta fundamental para mejorar la adecuación entre el trabajo docente y el proceso formativo que se despliega a lo largo de todo el plan de estudios.

Estas «cuatro S» son procesos dinámicos, interrelacionados entre sí y sensibles a diversos factores que pueden afectarlos de distintas maneras. En conjunto, contribuyen al alejamiento progresivo entre las prácticas efectivas

en el aula y aquellas concebidas en el diseño del plan de estudios. En el diseño de un plan de estudios, lo escrito prescribe una formación idealizada; en su implementación, surgen necesariamente bifurcaciones, correcciones y adaptaciones —más o menos planificadas— que buscan responder a problemáticas no previstas o incluso imposibles de anticipar. No obstante, cuando las derivas entre los aprendizajes propuestos en el diseño curricular y los efectivamente alcanzados se apartan del propósito formativo, nos enfrentamos a una práctica educativa que ha perdido su orientación.

El plan de estudios constituye, en este sentido, un contrato pedagógico con nuestros estudiantes: una promesa formativa orientada a su futura práctica profesional en sus diversas modalidades. Si bien las trayectorias educativas reales difieren inevitablemente de las planificadas, lo relevante es valorar en qué medida los resultados de aprendizaje alcanzados se aproximan a los comprometidos y, en consecuencia, en qué medida cumplimos con ese contrato.

Frente a esta problemática emerge la noción de «sinceramiento curricular», entendida como un ejercicio de reflexión sobre las bifurcaciones, derivas y adaptaciones que se producen en la práctica, y como un control consciente de las mismas, procurando que siempre se mantengan orientadas hacia los resultados de aprendizaje establecidos en el plan de estudios. Trabajar sobre las «**cuatro S**» constituye una vía concreta para avanzar en ese sinceramiento.

La propuesta de este programa es asistir a ese sinceramiento a partir de una serie de talleres e instrumentos de trabajo que permitan abordar las «**cuatro S**»: la sedimentación, a partir de la ponderación y jerarquización de saberes en relación con el perfil de egreso; la superposición, a través de la red de saberes y el calendario abierto; la subestimación, a partir de los formularios de tiempo por actividad y la bitácora estudiantil; y el sobredimensionamiento a partir del análisis de las tablas de tributación.

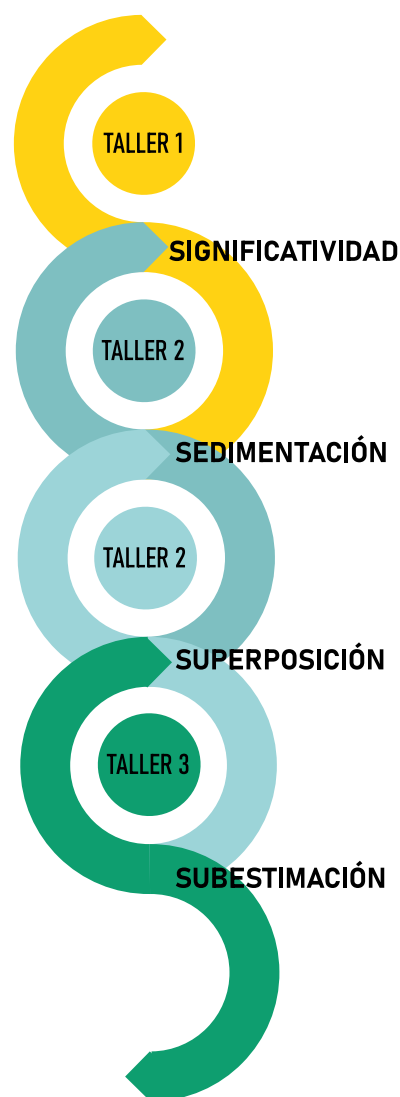


Figura 7: Las cuatro «S»
Elaboración propia. Secretaría Académica - UNCuyo

De las cuatro «S» al diseño de una intervención en talleres

Como puede apreciarse, el esquema de las «S» procura sintetizar, a partir de criterios deliberadamente simples, la heterogeneidad de matices y la complejidad que implica el diseño y la planificación de las propuestas de enseñanza y de aprendizaje. Para los propósitos del SiCu, puede entenderse como una suerte de «teoría *prêt-à-porter*». Esta metáfora busca poner de relieve la tensión entre, por un lado, conceptos amplios que permiten una aproximación general a un problema—incluso a costa de sobrevolar múltiples matices— y, por otro, la necesidad de contar con un marco conceptual contextualizado que atienda a las especificidades de cada caso. Dicha tensión entre lo general y lo particular es connatural a un proyecto

que aspira a reunir, bajo un mismo horizonte, un conjunto de acciones orientadas a guiar la reflexión docente de manera pertinente para una diversidad de experiencias académicas e institucionales. En este sentido, las «cuatro S» se proponen como categorías generalistas, con una pretensión descriptiva amplia y adaptable, más que como constructos orientados a una precisión conceptual exhaustiva. De allí su carácter de herramientas «listas para usar» en las dinámicas de taller propuestas para docentes, aun cuando, en algunos casos, «la prenda no nos calce perfectamente».

Como ya hemos adelantado, el SiCu plantea una modalidad de trabajo organizada en tres talleres secuenciales concebidos como espacios de encuentro con los equipos docentes de cada carrera. Su propósito es favorecer la reflexión y el intercambio en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan a lo largo de los distintos trayectos formativos.

Tal como se muestra en la figura de abajo, cada uno de estos talleres aborda temáticas diferenciadas pero interrelacionadas, articulando entre sí diversas dimensiones de integración y complejidad. Cada espacio se sostiene en dinámicas lógico-metodológicas específicas, orientadas a facilitar la problematización de las prácticas actuales, su contraste con el plan de estudios prescripto y la identificación de oportunidades para el «sinceramiento curricular».

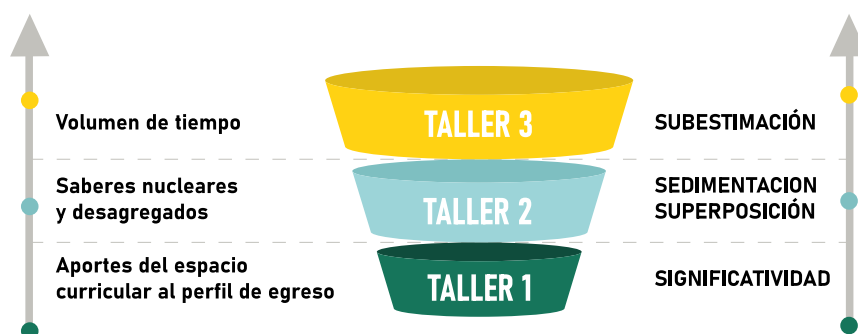


Figura 8: Las cuatro «S» y los talleres SiCu
Elaboración propia. Secretaría Académica - UNCuyo

Cada uno de estos talleres posee objetivos específicos, pero todos comparten la intención de promover una reflexión sostenida, acumulativa y situada entre los equipos docentes de las carreras participantes, orientada a la revisión y discusión de las prácticas curriculares. En conjunto, estos espacios buscan consolidar un proceso continuo de análisis, toma de decisiones y construcción colectiva de criterios que favorezca el sinceramiento curricular.

Talleres con docentes

Taller 1: Aportes del espacio curricular al perfil de egreso

En el primer taller se propone como objetivo trabajar en torno a la *significatividad* de los aportes del espacio curricular al perfil de egreso. Esto supone revisar con cada equipo docente cómo contribuye cada materia a esa formación universitaria. Para esto es necesario realizar una revisión conjunta del Plan de Estudio de la carrera poniendo en el centro el perfil de egreso y las competencias que lo constituyen.

El propósito es que los equipos docentes puedan reflexionar, explicitar y visualizar cuáles son los aportes concretos y efectivos que su espacio curricular realiza a ese perfil, distinguiendo saberes nucleares, complementarios o prescindibles. Para llevar adelante esta tarea se utilizan dos herramientas principales: una matriz de tributaciones, que orienta y estructura el debate grupal, y un formulario síntesis, en el que cada equipo vuelca y organiza los resultados de la reflexión realizada.

Taller 2: Saberes nucleares y saberes desagregados

En el segundo taller se propone trabajar junto a los equipos docentes con el programa de sus materias «en mano». El propósito es continuar con el proceso reflexivo, a partir del siguiente interrogante: *¿cómo hemos organizado los saberes/contenidos/temáticas en el programa analítico para el desarrollo de la materia?*

Para abordar estas formas de organización, se solicita considerar un conjunto de variables fundamentales vinculadas a los procesos de *sedimentación y superposición* o solapamiento de temáticas, actividades y tiempos de trabajo entre distintas materias de un mismo año y/o cuatrimestre.

Para ello, se solicita a los equipos docentes que reflexionen sobre sus planificaciones y/o programas analíticos, con el fin de avanzar hacia una rejerarquización de los saberes/conocimientos que desarrollan en cada espacio curricular. El propósito es diferenciar entre lo que denominamos *saberes nucleares y saberes desagregados*.

Se entiende por *saberes nucleares* aquellos conocimientos, habilidades y destrezas imprescindibles que todo/a estudiante debe adquirir al cursar la materia. Constituyen el «eje central» de la asignatura y se relacionan de manera directa con las contribuciones que esta realiza al perfil de egreso.

Por su parte, los saberes desagregados refieren a conocimientos, habilidades y destrezas complementarias o ampliatorias. Si bien aportan al abordaje del saber nuclear, enriquecen la formación o permiten profundizar en determinados aspectos, no son indispensables para garantizar los resultados de aprendizaje comprometidos por el espacio curricular.

Este taller culmina con la propuesta de completar, durante las semanas siguientes del cursado, una **bitácora** concebida como instancia inicial de sensibilización para la estimación y el análisis de los tiempos que demanda el trabajo académico autónomo. En un primer momento, el instrumento es completado por los y las docentes, quienes proyectan la dedicación requerida para las tareas de cada espacio curricular, atendiendo a su duración, tipología y nivel de complejidad. En una segunda instancia, los y las estudiantes registran el tiempo efectivamente insumido en su realización. De este modo, se habilita un espacio preliminar de reflexión de cara al Taller 3, centrado específicamente en la problemática del tiempo.

Taller 3: Volumen del tiempo

Desde una mirada crítica a la pedagogía del rendimiento —que tiende a valorar los indicadores de éxito a partir de las calificaciones obtenidas por sobre los procesos de aprendizaje, y en la que lo cuantitativo (cantidad de actividades, lecturas y entregas) se impone sobre lo cualitativo (profundidad, reflexión, aplicación)—, lo expuesto anteriormente permite poner en valor la necesidad de un trabajo sistemático para estimar los tiempos reales que demanda una carrera. Este análisis constituye un factor clave, ya que cuando no se contempla, puede favorecer la desmotivación del estudiantado y, en consecuencia, contribuir al abandono del proceso de aprendizaje.

Cabe resaltar que esta problemática se agrava en los trayectos académicos de los y las estudiantes con menos recursos —tecnológicos y/o de tiempo—, ya que profundiza las desigualdades en sus procesos formativos.

El sistema de créditos universitarios no se limita únicamente a contabilizar las horas de interacción pedagógica —es decir, las horas de clase presenciales—, sino que busca reflejar de manera integral el tiempo total que un/a estudiante debe dedicar para alcanzar los aprendizajes previstos en cada materia. Esto incluye tanto las horas de cursado como el tiempo de trabajo autónomo: lecturas, resolución de trabajos prácticos, preparación de exámenes, actividades de investigación o de laboratorio, entre otras.

En este taller se propone que, a partir de la planificación de sus programas analíticos, los/las docentes de cada materia completen un instrumento de estimación que permita dimensionar el tiempo de trabajo autónomo. El

objetivo es identificar cuánto tiempo adicional al cursado formal requiere el/la estudiante, considerando las distintas actividades académicas que forman parte de la propuesta pedagógica.

El propósito de estos talleres es contribuir a un proceso reflexivo que ayude a acompañar propuestas de cambios curriculares, sea a nivel de programas y planificaciones de materias, o de planes de estudio.

Taller con estudiantes

En el marco del proceso de Sinceramiento Curricular (SiCu), el taller con estudiantes se organiza en torno a cuatro nodos problemáticos que estructuran la reflexión colectiva: *plan de estudios y perfil de egreso; gestión y uso del tiempo; autonomía en el aprendizaje; y sistemas de evaluación.*

Estos ejes operan como dimensiones analíticas interrelacionadas desde las cuales se examina la brecha entre la duración teórica prevista en el plan de estudios y la duración real de las trayectorias formativas, desde la perspectiva estudiantil. Su explicitación orienta el intercambio de experiencias y la problematización de condiciones institucionales, académicas y subjetivas que inciden en la prolongación de los recorridos estudiantiles y, lo que es peor, en la deserción.

Con el propósito de relevar percepciones, representaciones y experiencias de estudiantes de distintos años de las carreras que participan en la propuesta, el dispositivo se estructura en tres dinámicas articuladas:

Dinámica 1: árbol de problemas y soluciones

Se implementa una técnica participativa de trabajo grupal orientada a la construcción de un esquema de relaciones causales. A partir de una secuencia organizada de actividades, los participantes elaboran colectivamente un modelo que permite identificar el problema central, reconocer sus múltiples dimensiones y proyectar alternativas de intervención.

La dinámica posibilita sistematizar:

- causas estructurales, institucionales y subjetivas asociadas a la brecha entre tiempo teórico y tiempo real de finalización;
- efectos derivados de dicha distancia en las trayectorias estudiantiles;
- acciones estratégicas y beneficios esperados vinculados a posibles líneas de solución.

Desde el punto de vista metodológico, la técnica se sustenta en principios de participación activa, análisis sistemático de relaciones causa–efecto y representación conceptual visual. El «árbol de problemas y soluciones» configura así un mapa colectivo que visibiliza la complejidad del fenómeno y genera insumos para la toma de decisiones institucionales.

Dinámica 2: registro y análisis del uso del tiempo

Se propone la elaboración grupal de una matriz de distribución horaria correspondiente a un «día modelo», con el objetivo de identificar y cuantificar el tiempo promedio destinado a actividades académicas y extraacadémicas.

La representación gráfico-verbal permite:

- objetivar la organización cotidiana del tiempo;
- problematizar la relación entre carga horaria real y exigencias curriculares;
- contrastar las expectativas institucionales de dedicación con las condiciones efectivas de estudio.

Esta instancia aporta evidencia empírica situada para comprender las tensiones entre planificación curricular y experiencia estudiantil concreta, particularmente en lo referido a la gestión del tiempo y a las condiciones de posibilidad de la autonomía académica.

Dinámica 3: diálogo guiado

El taller culmina con un espacio de intercambio moderado a partir de preguntas disparadoras orientadas a recuperar valoraciones, estrategias y experiencias.

Esta instancia integra los hallazgos de las dinámicas previas, articulando:

- dedicación real al estudio y cursado;
- modalidades de organización del tiempo;
- criterios y prácticas de evaluación vigentes.

El diálogo guiado permite profundizar el análisis de la relación entre condiciones de estudio, autonomía académica y régimen evaluativo, consolidando una mirada integral sobre los factores que inciden en la extensión de las trayectorias formativas.

Sintéticamente podemos decir que el «dispositivo de taller» propuesto como dinámica tanto para el trabajo con docentes y equipos de gestión

como para la reflexión del estudiantado, configura un espacio sistemático de indagación y producción colectiva de conocimiento que, a través de dinámicas participativas y analíticamente articuladas, permite visibilizar la complejidad de las trayectorias formativas. La integración de los análisis causales, la objetivación del uso del tiempo y el diálogo reflexivo recuperan no solo las distintas perspectivas sobre la formación universitaria, sino que la transforman en evidencia situada para la revisión de los diseños y condiciones curriculares, institucionales y evaluativas actuales, orientando la toma de decisiones en clave de mejora y prevención de la prolongación injustificada de los estudios y, lo que es aún más preocupante, la deserción.

5

Consideraciones finales

A modo de cierre, consideramos que el Programa de Sinceramiento Curricular de la UNCuyo se consolida como una política académica estratégica orientada a intervenir en una de las problemáticas estructurales más persistentes del sistema universitario: la brecha entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Esta distancia no debe tomarse como un fenómeno meramente estadístico, sino que expresa tensiones entre el currículo prescripto y el efectivamente desarrollado, así como entre las expectativas formativas institucionales y las condiciones concretas en que estudiantes y docentes sostienen las trayectorias académicas. En este sentido, el SiCu interpela directamente a las instituciones y a sus decisiones curriculares.

Enmarcado en los principios del aprendizaje centrado en el estudiante, de la educación basada en competencias y como acompañamiento del proceso de implementación del SACAU, este programa propone revisar de manera integral la interrelación entre diversos componentes de los planes de estudio: perfil de egreso, resultados de aprendizaje, organización de contenidos, carga real de trabajo y modalidades de evaluación. No se trata de un ajuste superficial, sino de un ejercicio crítico que obliga a confrontar las estimaciones formales con el tiempo efectivamente requerido para alcanzar aprendizajes significativos y verificables.

El concepto de «sinceramiento» adquiere aquí una dimensión ética e institucional: implica reconocer aquello que ha permanecido naturalizado —la sobrecarga, la superposición de exigencias, la subestimación del trabajo autónomo— y someterlo a un análisis propuesto en instancias de interacción conjunta entre docentes, equipos de gestión y estudiantes.

«Hacer visible» el tiempo real que demandan las obligaciones curriculares no supone la simplificación o el acortamiento indiscriminado de las carreras, sino asumir la responsabilidad de diseñar trayectos formativos viables y flexibles. En un contexto en el que las trayectorias estudiantiles son cada vez más heterogéneas.

La formulación de planes sustentados en estimaciones realistas del trabajo académico es condición necesaria para reducir la brecha temporal; sin embargo, ello solo será efectivo si se articula con dispositivos sistemáticos de seguimiento, evaluación y ajuste. El SiCu, en consecuencia, no se limita a promover una revisión inicial, sino que impulsa la consolidación de una cultura institucional de análisis permanente, basada en evidencia, participación y corresponsabilidad académica. Esta perspectiva reconoce que la mejora curricular no es un acto puntual que empieza y termina en la elaboración de un plan de estudio nuevo, sino que constituye un proceso continuo que exige monitoreo, toma de decisiones informadas y alineación con el marco normativo vigente.

En síntesis, el propósito central de esta política no radica en acortar las carreras, sino en garantizar una correspondencia más consistente entre el diseño curricular, su implementación efectiva y el perfil de egreso propuesto, avanzando hacia una sistematización de los tiempos reales de formación que permita una comprensión más precisa y contextualizada de las exigencias académicas de cada trayectoria.

El **sinceramiento curricular** se presenta entonces como una condición de responsabilidad del sistema educativo: un paso necesario para asegurar trayectorias más previsibles, más equitativas y más coherentes con los estándares de formación que la Universidad Nacional de Cuyo declara y asume.

Referencia bibliográfica

Aljohani, O. (2016). A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18.

Aparicio, M. (2009a). *La demora en los estudios universitarios: Causas desde una perspectiva cuantitativa* (Tomo I). EDIUNC.

Aparicio, M. (2009b). *La demora en los estudios universitarios: Causas desde una perspectiva cualitativa* (Tomo II). EDIUNC.

Aparicio, M., y colaboradores. (1998). *Causas de la deserción en universidades nacionales*. Subsecretaría de Programación y Evaluación Universitaria, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Beneitone, P. (2023). Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad. En A. Massetti y D. Morales (Eds.), *Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad* (Documento de Trabajo N.º 2, pp. 29–35). Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Beneitone, P., González, J., y Wagenaar, R. (Eds.). (2014). *Tuning América Latina: Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Universidad de Deusto.

Cukierman, U. (2018). *Aprendizaje centrado en el estudiante: Un enfoque imprescindible para la educación en ingeniería*.
https://www.academia.edu/37040716/Aprendizaje_centrado_en_el_estudiante_un_enfoque_imprescindible_para_la_educaci%C3%B3n_en_ingenier%C3%Ada

Delgado Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 139–154.
<https://doi.org/10.14201/et2019371139154>

Dussel, I. (2004). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: Nuevos actores, nuevos problemas. Santillana.

Elmore, R., y Sykes, G. (1992). Curriculum policy. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 185–225). Macmillan.

Elster, J. (2006). *La explicación del comportamiento social: Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. GEDISA.

García de Fanelli, A. (2015). Políticas institucionales para mejorar la

retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. *Debate Universitario*, 4(7), 7–24. <https://doi.org/10.59471/debate2015128>

Gargallo López, B., Morera Bertomeu, I., Iborra Chornet, S., Climent Olmedo, M. J., Navalón Oltra, S., y García Félix, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje: Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 415–435.

Garduño, J. M. G., y Fiad, S. M. P. (2023). El estudio de las políticas curriculares: Antecedentes, desarrollo, definiciones y marcos de análisis. *Revista Espacio del Curriculum*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66276>

González, J., Wagenaar, R., y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 151–164. <https://doi.org/10.35362/rie350881>

Hammond, F. (2016). *Abandono y rezago estudiantil en universidades de gestión estatal: El caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Mar del Plata]. <http://nulan.mdp.edu.ar/2633/>

Levin, B. (2008). Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. En F. M. Connelly, M. F. He y J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 7–24). Sage Publications.

Manyanga, F., Sithole, A., y Hanson, S. M. (2017). Comparison of student retention models in undergraduate education from the past eight decades. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 7, 30–42.

Marquina, M. (2023). Sentidos de un sistema de créditos académicos en la universidad. En A. Massetti y D. Morales (Eds.), *Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad* (Documento de Trabajo N.º 2, pp. 18–28). Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. University of Chicago Press.

Posner G. (2005). *Análisis del currículo*. México, McGraw Hill.

Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría Académica. (2024). *Censo académico de estudiantes año 2022* (L. Míguez, Coord.; 1.ª ed.). EDIUNC. <https://ediunc.uncuyo.edu.ar/catalogo/edicion/240>

Wagenaar, R. (ed.) (2018) *Tuning-CALOHEE Assessment Reference Frameworks for Civil Engineering Teacher Education, History, Nursing, Physics*. University of Groningen.

Wagenaar, R. (Ed.). (2018). *Tuning-CALOHEE assessment reference frameworks for civil engineering teacher education, history, nursing, physics*. University of Groningen.

Wagenaar, R. (Coord.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final, Proyecto Tuning América Latina 2004–2007*. Universidad de Deusto.

Zalba, E. M., y Deamici, C. (2008). *Proyectos académicos: Atención de la calidad educativa e igualdad de oportunidades. Memoria 2002–2007*. EDIUNC.

Zalba, E. M., y Gutiérrez, N. (Dirs.), y Deamici, C. (Coord.). (2010). *Educación basada en competencias: Desarrollos conceptuales y experiencias en la Universidad Nacional de Cuyo y otros enfoques*. EDIUNC.

Normativa vigente de interés para el diseño y elaboración de nuevos planes de estudio

Normativa Nacional

- [Ley de Educación Superior N° 24.521](#)

Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU)

- [Resolución 2598/2023 - Creación del SACAU y fijación del CRE](#)
- [Anexo - SACAU](#)
- [Resolución 811/2023 - Alcances y excepciones](#)
- [Resolución 556/25 Secretaría de Educación](#)

Sistema Institucional de Aseguramiento de la Calidad (SIAC)

- [Resolución 2597/2023](#)

Disposiciones UNCUIYO

Pautas para creación y actualización de planes de estudio

- [Lineamientos y ejes para carreras de pregrado y grado \(Ordenanza 7/2016\)](#)
- [Enfoque curricular basado en competencias \(Ordenanza 75/2016\)](#)

Sistema de créditos

- [SACAU \(Resolución 2598 / 2023\)](#)
- [SACAU \(Resolución 556 / 2025\)](#)
- [SACAU Universidad Nacional de Cuyo \(Ordenanza Ord. N° 53/2025\)](#)

Educación a distancia (EAD)

- [Resolución 2599/2023 - Nuevo reglamento modalidad EAD](#)
- [Reglamento EAD](#)
- [Resolución 4282/2018 – Reglamento RSIED UNCUIYO](#)

Sinceramiento curricular

- [Sinceramiento curricular para actualización de planes de estudio UNCUIYO](#)

TABLERO POWER BI
PARA EL PROCESAMIENTO DE DATOS

Introducción

El presente manual tiene como propósito acompañar a las carreras en la lectura, interpretación y utilización de la información disponible en el **Tablero Interactivo de Power BI**, elaborado en el marco del **Proyecto de Sinceramiento Curricular (SICU)**¹.

Para lograr una comprensión más completa del **Proyecto SiCu**, en el apartado anterior se desarrolla el marco político institucional de manera integral, profundizando las diferentes dimensiones que lo constituyen. Este documento da cuenta de sus orígenes institucionales, analiza los antecedentes de la problemática de la demora, desarrolla sus fundamentos conceptuales y expone las características de las principales actividades e instrumentos que lo conforman.

Ejes y acciones

Las acciones realizadas en el Proyecto se enmarcan en dos grandes ejes complementarios: **la revisión curricular (Eje A) y la autonomía y trayectorias estudiantiles (Eje B)**. En el primero se aborda la revisión curricular de las carreras seleccionadas y en el otro se indaga sobre la autonomía y las trayectorias estudiantiles.

Eje A: Revisión Curricular

Objetivos:

- Analizar programas analíticos, planificaciones didácticas y sistema de evaluación a la luz de los planes de estudio vigentes de las carreras seleccionadas desde los perfiles de egreso y las competencias que tributan a ellos;
- Calcular los tiempos reales para el logro de las competencias, resultados de aprendizaje o contenidos mínimos, según corresponda en el Plan de Estudios vigente.

¹ Según la Resolución 5172/23 Rectora/UNCuyo, en el Proyecto de Sinceramiento curricular sobre la duración real de las carreras de grado y pregrado de la Universidad Nacional de Cuyo (SiCu), creado conjuntamente entre la Secretaría Académica de Rectorado y el Observatorio de Educación de la UNCuyo, se propone, desde la perspectiva del aprendizaje centrado en el estudiante (ACE) y en consonancia con los lineamientos de la Educación Basada en Competencias (EBC), revisar los procesos de desarrollo curricular a partir de la revisión de los planes de estudio y su perfil de egreso, posicionando al estudiantado en instancias de diálogo con sus docentes para la gestión del currículum y el logro integral del perfil y tiempos de egreso. Asimismo, este proyecto se inscribe en uno de los tres pilares establecidos por la actual gestión de la Secretaría Académica de Rectorado y es el de la "Actualización y adecuación curricular" proyectada para nuestra Universidad.

- **Taller 1: aportes del espacio curricular al perfil de egreso**
- **Taller 2: saberes nucleares y saberes desagregados**
- **Taller 3: volumen del tiempo (cálculo del tiempo de interacción pedagógica, el tiempo autónomo y bitácora de actividades)**

Eje B: Autonomía y trayectorias estudiantiles

Objetivos:

- Generar instancias de participación estudiantil en las carreras seleccionadas, a fin de relevar opiniones, percepciones y vivencias mediante una dinámica de taller que permita a las y los estudiantes expresar e intercambiar experiencias sobre sus trayectorias académicas.
- Reconocer las características propias de las y los estudiantes de cada carrera como sujetos de aprendizaje, en relación con los planes de estudio y los perfiles de egreso vigentes.
- Indagar en el grado de autonomía que las y los estudiantes de las carreras participantes desarrollan respecto de sus procesos de aprendizaje y la gestión del uso del tiempo.

Para el abordaje de este eje se llevaron adelante dinámicas específicas. En primer lugar, se trabajó en la construcción de árboles de problemas y soluciones, a través de los cuales se buscó identificar las percepciones estudiantiles sobre las causas y los efectos de la problemática analizada: la relación negativa entre el tiempo real de la carrera y el tiempo teórico. A partir de este diagnóstico, se invitó a las y los estudiantes a proponer posibles acciones y a anticipar sus efectos con miras a acortar la brecha entre el tiempo real y el tiempo teórico, contribuyendo a mejorar los tiempos de egreso.

Una segunda dinámica consistió en la elaboración de una tabla de horarios, mediante la cual se procuró identificar y estimar las horas promedio que las y los estudiantes destinan a distintas actividades en un «día modelo». Esta actividad permitió analizar información relevante vinculada con la superposición de horarios, la cantidad de horas dedicadas al estudio, el tiempo destinado a cursado, entre otras variables que conforman el perfil estudiantil de cada carrera.



Fotos de talleres
con estudiantes
SiCu 2025



Carrera:

Facultad:



		Horas del día																							
Nombre:	Actividades	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	Descanso																								
	Trabajo																								
	Estudio																								
	Cursado																								
	Traslado																								
	Ocio																								
	Cuidado																								
	Otros																								

Guía para el análisis de resultados

Eje A - Revisión Curricular

A continuación, se presenta una guía técnica de navegación por las distintas tablas, gráficos y visualizaciones que componen el Tablero. Este documento busca ser también un instrumento de reflexión pedagógica, que favorezca la toma de decisiones en relación con la planificación, la coherencia curricular y la mejora de las propuestas formativas.

El tablero constituye una herramienta dinámica donde se sistematizan y visualizan los resultados obtenidos a partir de los distintos talleres que se realizaron en el marco del Proyecto SiCu. Su objetivo es facilitar un análisis integral de cada carrera, profundizando la relación entre los diseños curriculares, las planificaciones / programas analíticos y los tiempos de trabajo académico.

Índice

 INSTRUMENTO 1 APORTES DEL ESPACIO CURRICULAR AL PERFIL DE EGRESO INSTRUMENTO 2 SABERES NUCLEARES Y SABERES DESAGREGADOS INSTRUMENTO 3 Y BITÁCORA TIEMPOS Y DISTRIBUCIÓN DE CARGA HORARIA	ÍNDICE	
	1. PLAN DE ESTUDIOS	1
	2. ESTADO DE CARGA	
	3. APORTES Y COMPETENCIAS (EECC)	2
	4. CONTRIBUCIONES	
	5. COINCIDENCIAS	
	6. SABERES NUCLEARES Y DESAGREGADOS	3
	7. APORTES Y COMPETENCIAS (Unidades)	
	8. DETALLE DE APORTES POR UNIDAD	
	9. ANÁLISIS BITÁCORA	4
	10. DISTRIBUCIÓN CARGA HORARIA	5
	11. DISTRIBUCIÓN TIEMPO AUTÓNOMO	6
	12. TIEMPO AUTÓNOMO POR EECC	7

La página inicial funciona como un **índice interactivo** que facilita la navegación por el tablero. Mediante los botones disponibles, se puede acceder directamente a cada apartado. Además, cada página incluye flechas para avanzar o retroceder y un botón en la parte superior que permite volver al índice en cualquier momento



1

A través del botón **Plan de Estudios**, se accede a una presentación general de los contenidos de la carrera, organizados según los Aportes al Perfil y las Competencias. Esta sección incluye una nube de palabras que refleja la frecuencia con la que aparecen ciertos contenidos en el Documento del Plan de Estudios.

En el apartado **Estado de Carga** se visualizan los **espacios curriculares (EECC)** que han completado la carga de los distintos instrumentos. A medida que avanza el proceso, los EECC que respondieron un instrumento se incorporan al listado ubicado a la derecha de la pantalla.



2

El botón **Aportes y Competencias** permite ver cuántos espacios curriculares de la carrera declaran contribuir a cada uno de los aportes o competencias establecidas en el plan de estudios. En la pestaña Contribuciones, se explora detalladamente cuáles son los espacios curriculares que realizan contribuciones a cada componente (aportes y competencias). Mientras que el botón Coincidencias muestra los puntos de coincidencia entre espacios curriculares, según las tributaciones que realiza cada uno.



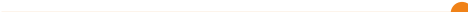
3

El botón **Saberes Nucleares y Desagregados** presenta una tabla que identifica los saberes abordados en cada unidad de cada espacio curricular. El apartado Aportes y Competencias muestra las contribuciones que se realizan a través de cada unidad a los componentes del perfil de egreso. Finalmente, en el Detalle de los aportes se ofrece una comparación con las respuestas del Instrumento 1 en cuanto a los contribuciones declarados en esa primera instancia.



4

Este botón, **Análisis Bitácora** permite visualizar un análisis comparado entre el tiempo estimado por la/el docente para cada actividad planificada, y el tiempo dedicado realmente por los/as estudiantes para concretar dichas tareas.



5

Aquí se presenta una visión integral de la **carga horaria total de la carrera y por espacio curricular**, diferenciando entre tiempo autónomo (actividades fuera del aula) y tiempo de contacto (interacción estudiante-docente). También se visualiza el tiempo que conllevan las distintas instancias de formación (asistencia a clase, actividades, consultas y preparación de instancias integradoras).

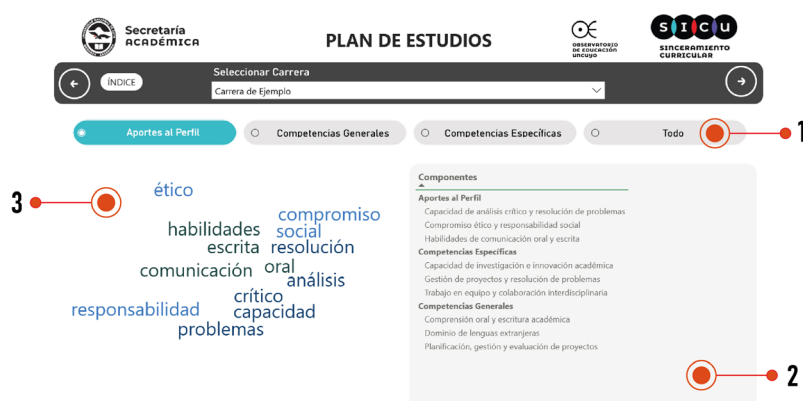


6

Esta página analiza la **distribución del tiempo autónomo total de la carrera**, mostrando cómo se reparte entre distintas actividades académicas (lecturas, trabajos, estudio, presentaciones, etc.) y la preparación de instancias integradoras finales (promocional, teórico-práctica u otras).

- 7 Esta vista profundiza el **análisis del tiempo autónomo** al mostrar cómo se distribuyen las horas por espacio curricular (EECC). Permite observar cómo se organiza el trabajo fuera del aula en cada materia, distinguiendo entre tipos de actividades académicas (lecturas, trabajos, estudio, prácticas) y modalidades de preparación de instancias integradoras.

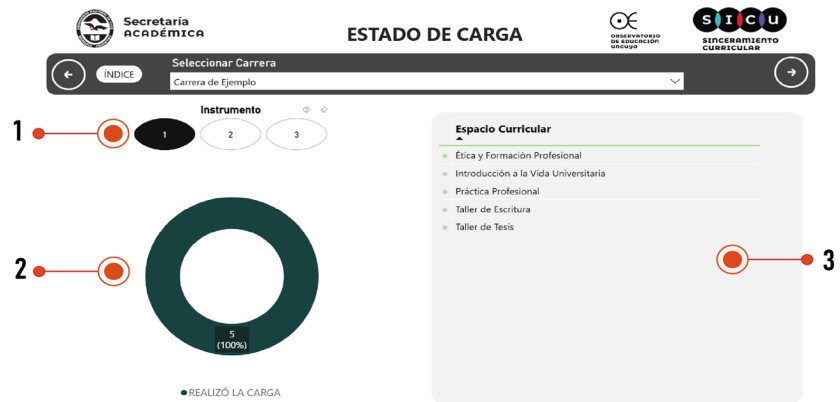
Plan de Estudios



Visión general de los Aportes al Perfil, las Competencias Generales y las Competencias Específicas presentes en la planificación de la carrera

- 1 **Filtro:** Al elegir una opción, se actualizan automáticamente la nube de palabras y la tabla de contenidos, reflejando únicamente la categoría seleccionada.
- 2 La **nube de palabras** representa los términos más frecuentes vinculados a los aportes o competencias del perfil de egreso de la carrera. El tamaño de cada palabra indica la recurrencia identificada en el programa.
- 3 Muestra de forma detallada los **aportes al perfil**, las competencias generales y las competencias específicas que integran el plan de estudio de la carrera.

Estado de carga



Permite visualizar la participación alcanzada en cada uno de los instrumentos

1 Este filtro permite seleccionar el instrumento que se quiere observar (Instrumento 1, 2 o 3).

2 Muestra el porcentaje de carga realizada en cada instrumento. Permite visualizar cuántos espacios ya completaron la carga del instrumento seleccionado y cuántos aún no lo han hecho, facilitando el seguimiento del avance general.

3 La tabla detalla los espacios curriculares que ya completaron la carga del instrumento seleccionado.

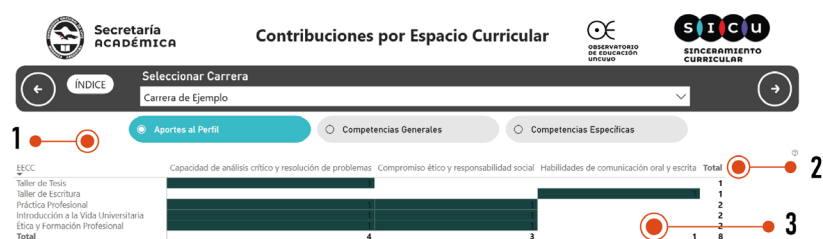
Contribuciones de los EECC al perfil profesional



Permite visualizar cantidad de contribuciones curriculares que tiene cada componente del Plan de Estudios. Es decir, se muestra la cantidad total de espacios curriculares que declararon contribuir a cada Aporte al Perfil o Competencia

- 1 El gráfico de barras muestra cuántos EECC declararon contribuir a cada una de las competencias generales, específicas y/o aportes al perfil que componen el programa de la carrera.
- 2 Esta tabla complementa el gráfico, permitiendo acceder a la redacción completa de cada aporte o competencia y conocer su nivel de presencia en la carrera. La flecha en EECC permite cambiar el orden de la tabla (de mayor a menor, o viceversa).
- 3 Permite acceder a los aportes o competencias adicionales mencionados por los espacios curriculares, que no figuran en el listado original del plan de estudios. Al hacer clic en este botón, se despliega el detalle de esas respuestas complementarias.

Contribuciones por EECC



En la pestaña de **Contribuciones**, se exploran los aportes declarados por cada espacio curricular (EECC) al perfil de egreso. Este cuadro actúa como un mapa de calor, orientado a visualizar en **una sola matriz** cada una de las contribuciones declaradas por los EECC. El objetivo es brindar al usuario una imagen detallada de las respuestas, permitiendo identificar aportes y/o competencias predominantes

- 1 Esta matriz muestra, en las columnas, los distintos **aportes al perfil o competencias** (según el filtro seleccionado en la parte superior) y, en las filas, los espacios curriculares de la carrera.

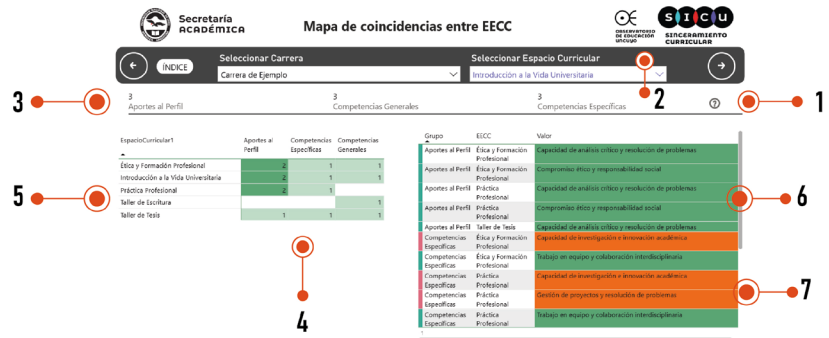
Esta matriz facilita un análisis integral del grado de cobertura y distribución de los aportes o competencias dentro del plan de estudios, permitiendo detectar patrones, concentraciones o ausencias relevantes.

Las **celdas verdes** indican a qué espacio o competencia tributa un espacio curricular. Esta visualización permite realizar dos tipos de lectura:
- 2 - **Lectura horizontal:** al final de cada fila, se puede observar cuántos aportes o competencias fueron seleccionados por cada espacio curricular.

3

- **Lectura vertical:** permite identificar la frecuencia con la que cada aporte o competencia fue mencionado, observando la cantidad de espacios curriculares que lo seleccionaron.

Mapa de coincidencias entre EECC



La pestaña de **Coincidencias** muestra los puntos de coincidencia entre espacios curriculares, según las tributaciones que realiza cada uno. El objetivo de este apartado es ofrecerle al usuario la posibilidad de seleccionar un EECC en el filtro superior derecho y visualizar la cantidad de coincidencias del EECC seleccionado con los demás (cuadro izquierdo) y cuáles son esas coincidencias/diferencias (cuadro derecho)

1

En esta sección es posible explorar el **grado de coincidencia entre un espacio curricular específico y el resto de los espacios de la carrera**, en función de los aportes al perfil, las competencias generales y las competencias específicas declaradas.

2

¿Cómo funciona? **Seleccioná el espacio curricular** desde el menú desplegable de la parte superior derecha.

3

La tabla muestra todos los espacios curriculares de la carrera y la **cantidad de coincidencias** que existen con el EECC seleccionado.

4

El número que aparece en cada celda **indica cuántos aportes o competencias coinciden entre ambos espacios**.

5

Esta tabla permite **filtrar** ya sea por grupo (columnas) o por EECC (filas) contra el cuál se desea realizar comparaciones. Por ejemplo, al hacer clic sobre una fila de esta tabla, se despliega en la tabla de la derecha el detalle de las coincidencias y diferencias.

6

En verde: se muestran los aportes o competencias que coinciden entre el espacio seleccionado y el que aparece en la fila.

7

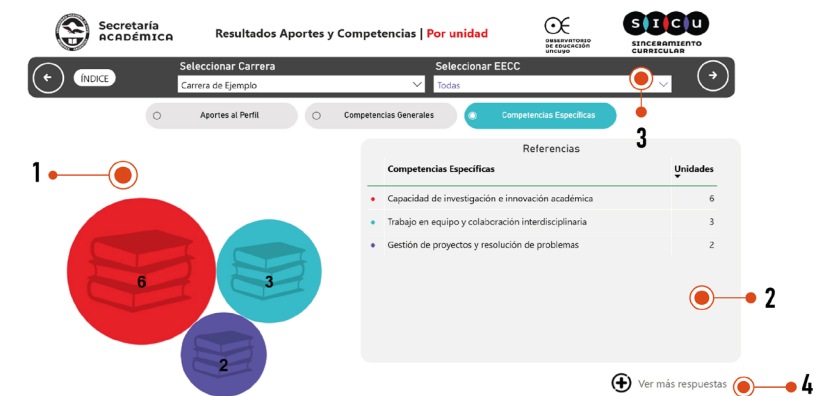
En naranja: se muestran los aportes al perfil o competencias a los que aporta el EECC seleccionado en la fila de la tabla, pero no aporta el EECC seleccionado en la lista desplegable.

Saberes nucleares y saberes desagregados

Saber Nuclear	Saber Desagregado	1	2	3
Capacidad para definir propósito, destinatario y estructura general de un texto.	Análisis de modelos y ejemplos de textos académicos.			
	Definición del propósito comunicativo y del público lector.			
	Diferenciación entre tipos y géneros textuales.			
	Estrategias de planificación (tormenta de ideas, esquemas, mapas conceptuales).			
Comprensión de la escritura como proceso planificado, recursivo y situado.	Análisis de modelos y ejemplos de textos académicos.			
	Definición del propósito comunicativo y del público lector.			
	Diferenciación entre tipos y géneros textuales.			
	Estrategias de planificación (tormenta de ideas, esquemas, mapas conceptuales).			
Capacidad para construir párrafos cohesionados y argumentaciones claras.	Estrategias de jerarquización y articulación de ideas.			
	Revisión del registro y tono según género textual.			
	Uso adecuado de conectores y marcadores discursivos.			
Comprensión de los mecanismos que garantizan la coherencia global del texto.	Estrategias de jerarquización y articulación de ideas.			
	Revisión del registro y tono según género textual.			
	Uso adecuado de conectores y marcadores discursivos.			
Capacidad para revisar críticamente el propio texto y el de otros.	Adecuación de citas y referencias bibliográficas según normas.			
	Estrategias de autoevaluación y retroalimentación entre pares.			
	Presentación final del texto (estructura, corrección formal y claridad comunicativa).			
	Uso de herramientas digitales para la revisión (gramática, estilo, formato).			
Reconocimiento de la reescritura como instancia.	Adecuación de citas y referencias bibliográficas según normas.			
	Estrategias de autoevaluación y retroalimentación entre pares.			

Esta visualización muestra los saberes nucleares y desagregados de cada espacio curricular, por unidad. A través de los filtros disponibles, se puede seleccionar un espacio curricular y una unidad específica para observar cómo se distribuyen los contenidos. Las columnas numeradas indican en qué unidades se trabaja cada uno de los saberes

Resultados Aportes y Competencias | Por unidad



1

El gráfico de burbujas muestra la cantidad de unidades que contribuyen a cada una de las competencias específicas. Los botones permiten cambiar la visualización y observar los resultados de los Aportes al Perfil y las Competencias Generales. El tamaño y número de cada burbuja indican la

frecuencia con la que fue seleccionada cada competencia o aporte.

La tabla permite ver el texto completo de cada uno de los aportes al perfil o competencias, junto con la cantidad de unidades que los seleccionaron.

Filtros superiores: permiten cambiar la vista para observar resultados de Competencias Específicas, Competencias Generales o Aportes al Perfil, tanto de manera agregada como por espacio curricular.

Permite acceder a los aportes o competencias adicionales mencionadas, que no figuran en el listado original del plan de estudios. Al hacer clic en este botón, se despliega el detalle de esas respuestas complementarias.

Contribuciones por Unidad

Contribuciones por Unidad

Selecciónar Carrera: Carrera Ejemplo | Selecciónar EECC: Introducción a la Vida Universitaria

Filtros: Aportes al Perfil | Competencias Generales | Competencias Específicas

Competencias Generales

	1	2	3	4	5	6	7
• Buscar, seleccionar, evaluar y utilizar la información actualizada y pertinente para la toma de decisiones en el campo profesional		✓	✓				
• Detectar y analizar situaciones problemáticas del campo profesional a fin de elaborar y proponer alternativas de solución	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
• Elaborar, validar y aplicar modelos para el abordaje de la realidad y evaluar los resultados	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Referencias

- El símbolo advertencia se muestra cuando el aporte / competencia no fue mencionado en el Instrumento 1 por el EECC al pensar en términos generales, pero en el Instrumento 2 dicho aporte / competencia sí fue identificado a partir de las unidades.
- El tick señala que el EECC identificó el aporte / competencia tanto en el Instrumento 1 como en el Instrumento 2.

Aportes al Perfil

	1	2	3	4	5
• Capacidad de análisis crítico y resolución de problemas			✓	✓	
• Compromiso ético y responsabilidad social		✓			
• Habilidades de comunicación oral y escrita			⚠	⚠	

Referencias

- El símbolo advertencia se muestra cuando el aporte / competencia no fue mencionado en el Instrumento 1 por el EECC al pensar en términos generales, pero en el Instrumento 2 dicho aporte / competencia sí fue identificado a partir de las unidades.
- El tick señala que el EECC identificó el aporte / competencia tanto en el Instrumento 1 como en el Instrumento 2.

Este análisis permite identificar coherencias y diferencias entre lo declarado a nivel general por cada espacio curricular y los aportes que efectivamente realizan las unidades que lo componen

- 1 Filtros: primero se selecciona el espacio curricular que se quiere observar y luego el tipo de información: Aportes al perfil, Competencias Generales o Competencias Específicas.
- 2 Número de identificación de las unidades
- 3 El tick verde indica que la competencia fue declarada por el EECC en el Instrumento 1 y también aparece en el análisis por unidades (Instrumento 2)
- 4 El símbolo de advertencia señala que el aporte no fue declarado de manera global en el Instrumento 1, pero sí surge en el análisis detallado por unidades (Instrumento 2).

Análisis bitácora



- 1 **Comparación de tiempos:** el gráfico muestra la relación entre el tiempo estimado por los docentes y el tiempo realmente dedicado por los estudiantes, según la medida estadística seleccionada (mínimo, mediana, promedio o máximo).
 - La **barra gris** representa el tiempo estimado por los docentes.
 - La **barra azul** muestra el tiempo declarado por los estudiantes.
 - La **línea naranja** indica la diferencia entre ambos tiempos.
- 2 **Medidas estadísticas:** los botones permiten elegir la medida con la que se quiere visualizar el tiempo dedicado por los estudiantes:
 - **Mínimo:** menor valor registrado.
 - **Mediana:** valor central de las respuestas.
 - **Promedio:** valor medio de todas las respuestas.
 - **Máximo:** mayor valor reportado.

Al seleccionar una de estas opciones, los gráficos y datos se actualizan para mostrar únicamente la medida elegida.

3

Tabla descriptiva: detalla la tarea analizada, la semana en que fue realizada y la cantidad de respuestas obtenidas.

4

Medidas resumen: presentan los tiempos totales estimados por docentes, declarados por estudiantes y la diferencia entre ambos.

Distribución de la carga horaria



Esta visualización muestra cómo se distribuye la carga horaria total de la carrera según la modalidad de cursado y las distintas instancias de formación

1

Permite visualizar, en conjunto o por semestre y año, la proporción entre el tiempo autónomo (actividades realizadas por fuera del horario de cursado) y el tiempo de contacto (horas de interacción estudiante-docente en clase). Además, posibilita un análisis más detallado al distinguir las instancias de trabajo académico: asistencia a clases, actividades, horario de consulta y preparación de instancia integradora.

2

Este filtro permite alternar entre dos modos de análisis:

- **Modalidad:** muestra la proporción de carga horaria correspondiente al tiempo autónomo y al tiempo de contacto.
- **Instancia:** desagrega la carga según el tipo de actividad: asistencia a clase, actividades, consulta necesaria o preparación de instancia integradora.

3

La tabla resumen permite visualizar los totales de horas y porcentajes por modalidad o instancia, brindando una lectura sintética del peso de cada tipo de dedicación dentro del total de la carrera.

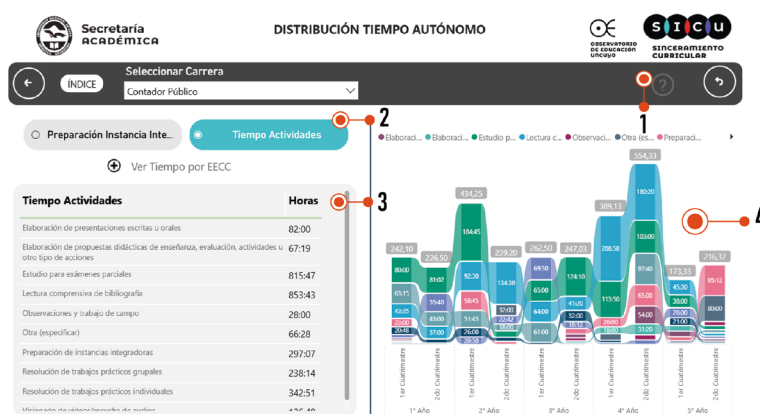
4

Este gráfico muestra la distribución de la carga horaria por semestre y año de la carrera. Si selecciona el filtro «Modalidad», se observa la distribución de la carga horaria diferenciando entre tiempo autónomo y tiempo de contacto. Si se selecciona el filtro «Instancia», se refleja la proporción de horas asignadas a las distintas instancias que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje: actividades, asistencia a clase, consulta y preparación de instancia integradora.

5

Esta tabla detalla la distribución de la carga horaria por espacio curricular (EECC), indicando el periodo, la modalidad, la instancia y la cantidad de horas asociadas a cada una. Este nivel de detalle permite analizar la carga horaria de manera comparativa entre asignaturas, identificar diferencias en la organización temporal y comprender cómo se articulan las distintas modalidades dentro de cada componente del plan de estudios.

Distribución del Tiempo Autónomo



Esta visualización muestra cómo se distribuye el tiempo autónomo total de la carrera entre distintos tipos de actividades académicas (elaboración de presentaciones, estudio para exámenes, lecturas, resolución de tps, entre otras) y la preparación de instancias integradoras finales (según se trate de materias promocionales, teórico-práctica u otra). Permite observar la carga total y su evolución por semestre y año

1

El filtro superior permite alternar entre dos dimensiones del análisis del tiempo autónomo:

- **Preparación de Instancia Integradora:** muestra el tiempo total destinado a la preparación de las evaluaciones finales, diferenciando entre examen promocional, teórico-práctico u otras modalidades.
- **Tiempo de Actividades:** desagrega las horas dedicadas a las distintas tareas académicas realizadas fuera del aula.

Además, el botón «Ver Tiempo por EECC» permite visualizar esta información por espacio curricular, brindando una lectura más específica del trabajo autónomo en cada asignatura.

2

La tabla detalla la cantidad total de horas que conlleva cada tipo de actividad autónoma y el tiempo estimado de preparación de instancias integradoras finales. Esta información permite cuantificar y comparar el peso relativo de cada tipo de actividad dentro del total del tiempo autónomo.

3

Muestra la distribución del tiempo autónomo a lo largo de los semestres y años, diferenciando entre tipos de actividades y modalidades de instancia integradora.

Distribución del Tiempo Autónomo por EECC



Esta visualización amplía el análisis del tiempo autónomo mostrando la distribución de horas por espacio curricular (EECC).

Permite identificar cómo se organiza el trabajo fuera del horario de clase en cada espacio curricular, diferenciando entre tipos de actividades académicas —como elaboración de trabajos, lectura, estudio para parciales o resolución de prácticas— y modalidades de preparación de instancias integradoras.

De este modo, ofrece una mirada más precisa del peso y la naturaleza del trabajo autónomo en cada materia y tramo de la carrera.



SECRETARÍA
ACADÉMICA

