

**Comisión de Asuntos Académicos**

**DOCUMENTO DE TRABAJO "APORTES PARA PENSAR LA DISTANCIA ENTRE LA DURACIÓN TEÓRICA Y REAL DE LAS CARRERAS Y EL RECONOCIMIENTO DE TRAYECTORIAS FORMATIVAS" EN TORNO A LOS LINEAMIENTOS 2 Y 3 DE LA DECLARACIÓN DICIEMBRE 2021 DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN**

**Resolución CE N° 1752/23**

**Buenos Aires, 14 de marzo del 2023**

**VISTO:**

la actual situación de postpandemia y la declaración suscripta entre el Ministerio de Educación de la Nación (ME) y este Consejo el 14 de diciembre del 2021; y

**CONSIDERANDO:**

que la Comisión de Asuntos Académicos trabajó en mancomunar criterios para abordar el punto N°1 sobre la "reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje: educación híbrida, bimodal, virtual, remota" de la declaración entre el CIN y el ME;

que dichos criterios fueron aprobados bajo la Resol. CE N° 1716/22 y ratificada por el Ac. PI. N° 1177/22;

que la emergencia sanitaria por la Pandemia de COVID-19 significó un conjunto de adecuaciones y modificaciones en las prácticas habituales y permite repensar lo establecido en torno a la duración de carreras y trayectos formativos, de los lineamientos N° 2 y 3 del documento entre el CIN y el ME;

que el documento elaborado por la Comisión de Asuntos Académicos en torno a los lineamientos 2 y 3 fueron aprobados por la comisión;

que corresponde al Comité Ejecutivo generar instrucciones a los representantes del CIN ante el Consejo de Universidades para que expresen lo afirmado en el documento de acuerdo con lo establecido en el Art. 19° del Estatuto.

**Por ello,**

**EL COMITÉ EJECUTIVO DEL  
CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL  
RESUELVE:**

**Artículo 1º:** Aprobar el documento que se agrega como anexo de la presente y que se denomina "Aportes para pensar la distancia entre la duración teórica y real de las carreras y el reconocimiento de trayectorias formativas" en torno a

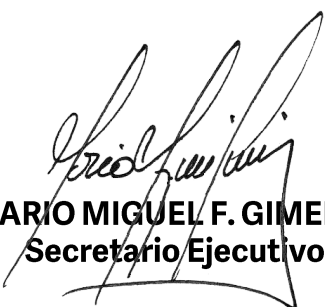
los lineamientos 2 y 3 de la declaración suscripta con el Ministerio de Educación de la Nación.

**Artículo 2º:** Instruir a las y los representantes de este Cuerpo que mantengan como posición de este Consejo la recogida en el documento anexo y que se lo eleve a las autoridades del Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) y a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación.

**Artículo 3º:** Dar a conocer a los gremios pertinentes.

**Artículo 4º:** Elevar este documento a consideración del Plenario de Rectoras y Rectores y agradecer el trabajo de la Comisión Asuntos Académicos por el aporte realizado, con las congratulaciones correspondientes por la calidad de su contenido.

**Artículo 5º:** Regístrese, dese a conocer al Consejo de Universidades, los gremios en particular y en general, y archívese.



**MARIO MIGUEL F. GIMELLI**  
Secretario Ejecutivo



**ENRIQUE MAMMARELLA**  
Presidente

## **Aportes para pensar la distancia entre la duración teórica y real de las carreras y el reconocimiento de trayectorias formativas**

### **Introducción**

El presente documento aborda el segundo y tercer punto de la declaración suscrita en diciembre de 2021 por el Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional. Se trata de dos lineamientos que interpelan nuestra agenda de trabajo:

- *Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras. Horas máximas. Créditos académicos.*
- *Las titulaciones intermedias, certificaciones, trayectos formativos, reconocimiento de competencias*

El documento sostiene que en el escenario de la postpandemia es preciso implementar nuevas políticas académicas que garanticen reales oportunidades de ingreso y también de egreso y que promuevan una reflexión sobre el currículum universitario que tome en consideración las necesidades del contexto, de las y los estudiantes y del proceso de aprendizaje.

Por la complejidad de ambas problemáticas y por su necesaria consideración en el marco de una reflexión más amplia sobre el diseño de las propuestas formativas/el currículum universitarios, se abordan a continuación en forma conjunta.

La distancia entre la llamada "duración teórica" y las duraciones reales no es una problemática nueva para el sistema. Por el contrario, en las últimas décadas ha sido abordada desde distintos enfoques teóricos y metodológicos, quizás con el elemento común de reconocer su complejidad y multidimensionalidad. Tanto desde el Ministerio de Educación como desde el CIN y las universidades se han desarrollado distintas estrategias para visibilizar esa brecha y se han implementado acciones para reducirla.

En el ámbito del CIN, durante el 2021 la Comisión de Asuntos Académicos conformó grupos de trabajo entre los que se encontró uno abocado a "Planes de estudios, duración de carreras, trayectorias: características, problemáticas, desafíos". Este grupo identificó un abanico de aristas que plantean desafíos para las políticas académicas (ingreso, retención, trayectorias, permanencia y egreso, movilidad entre carreras, rendimiento académico, duración de las carreras, tipo de indicadores académicos, características de los planes de estudio), pero entendió que en tanto las mismas se trabajan directamente desde las universidades, no era necesario abordar la temática de manera específica.

También en 2021, la Comisión de Planeamiento organizó el panel “Duración de nuestras carreras de grado en relación con las de otras naciones”<sup>1</sup>, del que participaron Ana María García de Fanelli, Mónica Marquina y Roxana Puig. En el mismo se resaltó la complejidad del tema tanto a nivel nacional como internacional y se sugirieron algunos aspectos del sistema de titulaciones y de las propuestas curriculares que deberían abordarse en profundidad para orientar la búsqueda de soluciones: la heterogeneidad del sistema de titulaciones (títulos académicos y profesionales, el carácter de títulos habilitantes de nuestras titulaciones), la dispersión de la duración teórica entre y al interior de familias de carreras, las tensiones entre formación general, orientada y especializada, la falta de flexibilidad de los planes de estudio y del sistema de cátedras que prevalece en algunas instituciones, y la necesidad de dimensionar la diferencia entre horas de dictado y horas de actividad del estudiante que requieren los planes.

Asimismo, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) ha elaborado el documento *Lineamiento N° 2: Las propuestas académicas: revisión de la distancia entre la duración teórica y la duración real de las carreras*, que desde una mirada del currículum como política académica y no como mero problema de “planes de estudio”, propone: intervenir sobre los dos planos del currículum (la estructura formal y la práctica pedagógica) para operar cambios reales; analizar la duración real de las carreras antes y luego de la pandemia; diseñar procedimientos institucionales para acortar la duración real de las carreras de grado y evaluar la posibilidad de incorporar paulatinamente la hora de trabajo del estudiante (hora estudiante) con un sistema de crédito como unidad de medida de los planes.

Los datos de la SPU para el año 2021 muestran una brecha amplia entre la duración teórica y la duración real de las carreras: solo el 29,6% de las/os estudiantes universitarios argentinos egresan en el tiempo teórico previsto. Las explicaciones sobre las razones de esta brecha se han buscado, por un lado, en las características de las propuestas curriculares y, por el otro, en el perfil de las personas que estudian. En tal sentido, entendemos que una reflexión sobre la problemática que arroje elementos para pensar las políticas académicas debe reponer la complejidad de los sujetos y dimensiones involucradas. Revisar el tiempo real que lleva a las y los estudiantes graduarse requiere entrecruzar la diversidad de sus trayectorias individuales (con sus puntos de partida y recursos diversos) con las distintas posibilidades y obstáculos que propician las propuestas curriculares, las prácticas institucionales y pedagógico-didácticas en las que se encuentran docentes y estudiantes y las condiciones contextuales más amplias, entre las que no se puede soslayar, el impacto de la pandemia.

---

<sup>1</sup> Disponible en [https://youtu.be/RLJMghE\\_WW4](https://youtu.be/RLJMghE_WW4)

Ninguna de las dimensiones expresadas puede por sí sola dar cuenta de la temática abordada.

El tercer punto de la declaración conjunta del CIN y el Ministerio de Educación puso el foco sobre el sistema de titulaciones, certificaciones y reconocimiento de trayectos en el nivel superior argentino. Caracterizado por una gran heterogeneidad y dispersión, superposición de titulaciones y confusión entre tipos de títulos, nuestro sistema de titulaciones presenta dificultades para la articulación de trayectos formativos y la certificación de trayectorias parciales o inconclusas.

Este documento recoge además los aportes realizados durante 2022 en los grupos de trabajo que se generaron al interior de la CAA, que posibilitaron el intercambio de experiencias y problemáticas, así como también estrategias, programas o acciones que sobre las temáticas planteadas vienen desarrollando las IU. Recogemos, de manera sintética y como documento de trabajo, aportes realizados por las distintas IU en estos grupos de trabajo. A partir de las experiencias desarrolladas por cada una de ellas, de los estudios llevados a cabo y de las regularidades identificadas, se puede observar que respecto de los puntos planteados que las IU tienen identificadas las problemáticas y vienen implementando estrategias diversas para atenderlas. **Resulta interesante resaltar que coinciden los diagnósticos en focalizar en los sujetos de la formación**, por lo que la mayoría de las acciones buscan centrarse en el desarrollo específico y diferencial de las problemáticas focalizadas a través de las trayectorias. Los aspectos relevados y que se sistematizan a continuación no desatienden de ninguna manera otros procesos que también vienen desarrollando las IU para atender las problemáticas planteadas.

#### **Duración de las carreras**

Como es ampliamente conocido, la RM 6/97 establece que la *duración mínima* de las carreras de grado es de 2600 horas y 4 años. Para las carreras incluidas en el régimen del Art. 43 de la LES, las cargas horarias mínimas -así como los contenidos básicos obligatorios, los criterios de intensidad de la formación práctica y estándares- se establecen en las resoluciones ministeriales de estándares correspondientes a cada titulación y oscilan entre 2600 horas para las carreras de Abogacía y 5500 horas para las de Medicina. Independientemente de su pertenencia al régimen del artículo 42 ó 43, en las Universidades de gestión estatal, la mayoría de las carreras de grado tienen una *duración teórica* de 5 años (DIU-SPU, 2019).

Para las carreras de pregrado, la Disposición DNGU 2271/19 fija un mínimo de 1400 horas y 2 años de duración. En la práctica, la mayoría de las carreras de pregrado poseen una duración de 3 años.

Así se puede observar una primera distancia: la que existe entre las duraciones mínimas obligatorias que establece la normativa y las duraciones teóricas que establecen los planes de estudios. Los estudios comparativos

internacionales muestran que las carreras de nuestro sistema universitario público son largas en relación a propuestas semejantes en otras naciones.

Esta duración teórica, además, presenta una gran dispersión para incluso para una misma titulación<sup>2</sup>.

En tanto, la *duración real* de las carreras presenta heterogeneidades según el campo disciplinar o las carreras que se consideren para el análisis, entre otros. Pero en general la misma es significativamente mayor a la contemplada en los planes de estudio.

Los datos de la SPU muestran que **sólo el 29,6% de los estudiantes concluyen sus carreras en el tiempo teórico que prevén los planes**. La duración promedio real de las carreras es muy superior a la duración teórica, siendo de 1,8 veces en el caso de las carreras de pregrado y de 1,4 en las carreras de grado (SPU-DIU, 2022). Es decir que carreras con una duración teórica de dos años llevan en realidad casi 6 años y carreras de 5 años requieren en promedio unos 8 años<sup>3</sup>.

La información oficial también resalta un desgranamiento del 60% en el primer año y que sólo el 33% de los estudiantes tienen menos de 20 años. Esta presencia mayoritaria de estudiantes de mayor edad haría inferir un estudiantado que trabaja y posee obligaciones familiares de cuidado y que dista de la imagen "tradicional" del estudiante, es decir un estudiante de tiempo completo, abocado completamente a sus estudios universitarios.

Estos mismos fenómenos han sido descriptos en la literatura especializada y los estudios desarrollados por algunas universidades, los que coinciden en señalar que las políticas de democratización e inclusión impulsadas en las últimas décadas, junto a la masificación del nivel representaron también una heterogeneización del perfil de las y los ingresantes.

La presencia de estudiantes "de tiempo parcial", que estudian, trabajan y tienen obligaciones familiares de cuidado, que poseen otras representaciones del oficio de estudiante, deberían ser incorporadas al análisis de las brechas entre la duración teórica y real. Estas características de los/as estudiantes no serían un dato menor, ya que **el supuesto de la duración teórica de los planes de estudio -que sostiene el diagnóstico de alargamiento de los tiempos de titulación- da por sentado las condiciones de un estudiante de tiempo completo**.

---

<sup>2</sup> Esta dispersión se observa también en los alcances y las denominaciones de las carreras.

<sup>3</sup> Este análisis, preliminar, será profundizado incorporando disciplinas o familias de carreras, tamaño de las instituciones, carreras profesionales o académicas, modalidad, edad, provincia y CPRES. La información generada permitirá contar con insumos críticos para analizar la definición de criterios de duración máxima de las carreras de grado y pregrado y aportar elementos a las instituciones para revisar sus propias estrategias en materia de gestión curricular y académica.



La condición de primera generación de universitarios no es novedosa, aunque sí es nueva la ampliación y masividad de dicha condición, lo cual impacta de manera directa sobre las formas de enseñar y aprender. Además, las trayectorias de las y los ingresantes de los dos últimos años, se encontrarán atravesadas por las condiciones de la pandemia así como por el impacto del programa de terminalidad de la secundaria a través de los FINES. Por lo tanto, volver la mirada sobre los y las estudiantes es fundamental al plantear coordenadas respecto de cómo se aborda la compleja relación entre propuestas curriculares y trayectorias. En tal sentido sería necesario revisar las dimensiones de complejidad, ya que tal vez las hipótesis y supuestos sobre el tema se sostienen aún desde una mirada de los planes de estudio también “teórica” dejando por fuera factores y componentes fundamentales para su análisis.

Si bien los resultados difieren de acuerdo a la escala/territorialidad/grado de instalación de las instituciones y campos disciplinares o carreras, las IU vienen trabajando sobre estrategias diagnósticas e implementado dispositivos o mecanismos, que focalizan en algunas dimensiones o aspectos identificados como problemáticos en el alargamiento de las carreras, que, sin poder generalizar se pueden sistematizar a grandes rasgos en:

1. El nivel curricular: se promueven instancias de revisión de los diseños curriculares (cargas horarias, contenidos, estructuras y tradiciones de diseño curricular) y de la implementación de los mismos (modalidades de cursado, correlatividades, mesas de finales, entre otras). Se identifican obstáculos a nivel de las prácticas de enseñanza vinculados centralmente con la revisión de contenidos y la gestión del cuerpo docente para implementar y desarrollar innovaciones de distintas estrategias de enseñanza y de modalidades de dictado.
2. El nivel de políticas de acompañamiento a las trayectorias se desarrollan, en general, desde la identificación de distintas características o dimensiones que ponen el acento en los sujetos de la formación. Esto ha permitido, la identificación de distintos tramos dentro de la mirada de las trayectorias, que responden a características y problemáticas específicas. La tipologización que se presenta no es exhaustiva, sólo aproxima una posible sistematización de grandes rasgos, aunque existen experiencias diversas y con distinto grado de implantación y permanencia en el tiempo:
  - a. Ingreso y primeros años, 10%/20% del Plan: dificultades vinculadas con la transición y la socialización en el nivel universitario, la alfabetización académica, las formas de aprender y enseñar, los cambios de carrera. Se implementan diversas estrategias de alfabetización y tutorías entre otras.
  - b. Tramo medio del 20% al 80% del Plan: dificultades vinculadas con la ralentización y deserción relacionadas con distintos factores. Correlatividades, cargas horarias, formas de enseñar y aprender, disponibilidad de tiempos y recursos para el estudio. Las acciones están

orientadas a mejorar la retención y la permanencia, revisión de correlatividades, modalidades de cursado y formas de promoción, asistencia al estudio, estrategias de evaluación, entre otras.

- c. Terminalidad 80% del Plan: los problemas identificados en este tramo están asociados principalmente a la incorporación de trabajos finales y prácticas preprofesionales en los planes de estudio, y/o exámenes finales adeudados, que se suman a una inserción laboral temprana, previa a la finalización de los estudios. Las acciones generadas atienden a la modificación de los perfiles y especificaciones de estas prácticas y trabajos de terminalidad y a estrategias que articulen las experiencias laborales de los estudiantes con las condiciones del egreso, a las que se suman también la innovación en las estrategias y criterios de evaluación.
3. El nivel de políticas compensatorias, los cambios en los perfiles y sectores sociales con acceso a los estudios superiores han generado distintas estrategias de acompañamiento o ayuda a través de comedores universitarios, becas de programas nacionales/provinciales o locales o propias de la IU, subsidio a la movilidad (boleto estudiantil, transporte, etc), entre otras.
  4. El nivel de políticas sobre la enseñanza presenta también programas de distinto alcance o escala, que atienden a la formación y/o capacitación y actualización docente en distintos aspectos. Los cuales tienen entre sus objetivos no sólo la reflexión crítica sobre la propia enseñanza sino además el desarrollo de procesos de innovación didáctica y pedagógica.

En síntesis, el análisis de la relación entre la duración teórica y real se ha vinculado predominantemente con las cargas horarias de las carreras, los tipos de formación y amplitud de los contenidos que abarcan los planes de estudios. Sin embargo, ha sido menor la consideración del volumen de actividad que demanda a los y las estudiantes, sus trayectorias, la disponibilidad de tiempo, las configuraciones del enseñar y el aprender. En tal sentido sería interesante replantear o revisar los supuestos que sostienen luego las afirmaciones sobre el alargamiento de carreras (y por ende la traducción estadística) ya que las mismas, en general, terminan poniendo el eje en el plan de estudios y no en las y los estudiante.

**Las estadísticas oficiales sobre duración real no se encuentran desagregadas** a nivel de instituciones, carreras, campos disciplinares o profesionales, ni permiten cruces con la condición laboral de los estudiantes, sus trayectorias educativas o la disponibilidad de recursos y apoyos para la realización de los estudios. Sin ese detalle, la información es muy acotada, ya que no representa los factores centrales de la duración real. Transparentar la condición de los/as estudiantes (trabajador/a tiempo completo/tiempo parcial) permitiría adecuar la gestión curricular y la enseñanza a sus necesidades, replantearnos las nociones de duración ideal o teórica, al mismo tiempo que



desarrollar una tipologización que permita contar con un sistema estadístico acorde a estas necesidades.

### **Horas totales de clase y horas de trabajo del estudiante**

Desde una mirada que se proponga revisar la duración de las propuestas formativas atendiendo al perfil del estudiantado sería necesario avanzar, en primer lugar, en visibilizar las horas de trabajo del estudiante que las mismas implican. En esta línea, hay experiencias a nivel internacional y local que representan valiosos antecedentes.

A nivel nacional, en un trabajo desarrollado por el PIESCI -SPU durante el 2022, docentes y funcionarios de distintas universidades fueron invitados a analizar la carga de trabajo del estudiante que implicaban las horas de dictado y las actividades requeridas a los estudiantes. Como resultado de ese trabajo, se pudo visibilizar que, con diferencias entre las familias de carreras, las horas de trabajo de los y las estudiantes prácticamente duplicaban las horas de dictado en base a las cuales se estructuran los planes de estudio.

Usualmente las propuestas académicas se estructuran en base a las horas de trabajo académico del docente y no contemplan, las horas de trabajo independiente de la y el estudiante requeridas para cumplir con las obligaciones académicas en los distintos espacios curriculares de un plan de estudios. Distintos ejercicios realizados muestran que el trabajo independiente de la persona que estudia (lectura de bibliografía, resolución de actividades prácticas, trabajos de campo, participación en grupos, etc.) representa un volumen significativamente superior al que proyectan los planes de estudio.

Existen distintas experiencias que han buscado expresar los planes en términos de las horas de trabajo académico del/la estudiante. Algunas universidades han avanzado en esta dirección, en la que también pueden considerarse el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y el sistema de Reconocimiento de Trayectos Formativos en nuestro país (RM 1870/16 y 3322/17) . Estas experiencias permiten tener una idea más clara del volumen de tiempo real que les demanda a los y las estudiantes cursar y completar una carrera.

**Más allá del sistema que se adopte, la pregunta de fondo debería ser por el volumen de actividad y el tiempo real que demanda a las y los estudiantes cumplir con los requisitos de las propuestas académicas.** Dicha ponderación permitiría transparentar las horas reales de los planes de estudio, y a partir de allí, la posibilidad de pensar en una unidad de medida que sea más realista y que colabore en la forma de ponderar, incluso, estadísticamente el proceso.

Un acuerdo del sistema, en tal sentido, permitiría dar visibilidad a ambas dimensiones y establecer una unidad de medida compartida, por ejemplo a través del crédito académico, que retomamos más adelante.

### **Las propuestas curriculares**

En este escenario, el segundo punto de la declaración ME-CIN plantea la idea de "horas máximas" para las carreras de pregrado y grado de nuestro país. Una

recomendación en este sentido, acompañada de un sistema de créditos que permita expresar los planes de estudios en horas de trabajo de quienes estudian y los saberes y competencias que han adquirido, permitiría orientar de manera más clara de la duración real de los planes y, desde allí, contar con elementos para avanzar en una revisión de los aspectos estructurales de los planes que reduzcan la brecha entre duración teórica y real.

Otro aspecto que se ha señalado es el de la estructura de los planes de estudios y los recorridos que habilitan o no. Hay experiencias de diseño de currículos más flexibles, con espacios optativos, reconocimiento de actividades formativas realizadas en otros ámbitos y recorridos más fluidos, a las que debería sumarse lo acontecido a partir de la pandemia y las prácticas mediadas tecnológicamente aplicadas de diversas maneras (opciones de dictado y cursado de espacios curriculares, combinación de estrategias dentro de las asignaturas o cursos, estrategias de terminalidad, entre otras).

También resulta necesario revisar, caso por caso, la pertinencia de incluir trabajos finales, tesinas o tesis en las currículas, y las expectativas y exigencias que se plantean en cada caso. Esa definición debe darse atendiendo a las características de la práctica profesional que habilita cada título de pregrado y grado: no resulta adecuado demandar grandes investigaciones académicas en carreras profesionales, como tampoco solicitar a un individuo en solitario la elaboración de proyectos o la resolución de problemas que en el campo laboral real serán asumidos por equipos profesionales.

Además de revisar los formatos curriculares, y recuperando la definición del curriculum en su doble dimensión de estructura formal y práctica, se ha señalado también la necesidad de revisar algunas prácticas de enseñanza que sostienen dinámicas selectivas asentadas en representaciones tradicionales del oficio de estudiante y docente, y de brindar nuevas herramientas didáctico-pedagógicas que permitan revistar y profesionalizar las propuestas formativas.

### **La cuestión de las titulaciones**

Como plantea Mónica Marquina en un detallado estudio sobre las titulaciones en Argentina que mantiene vigencia, "la construcción de un mapa de titulaciones del sistema de educación superior argentino es una tarea ardua, por la dispersión de la normativa, la gran cantidad de titulaciones, denominaciones y carreras existentes, y la variación y ambigüedad de la normativa relacionada con esta materia"<sup>4</sup>. Un factor clave es el impacto de la estructura binaria del sistema en la forma en que se definen las titulaciones en este sistema. La diferente dependencia jurisdiccional es clave para comprender el paralelismo de los dos subsistemas a permanencia, a lo largo de su historia,

---

<sup>4</sup> Marquina, Mónica (2004). Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: aportes para un estudio comparado. Disponible en <http://www.coneau.gob.ar/archivos/1333.pdf>, consultado el 4/12/22.

de la adopción del modelo francés que une el reconocimiento académico y la habilitación profesional de los títulos.

La agenda propuesta entre el Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional incorpora también la consideración de la cuestión de las titulaciones y las certificaciones, asumiendo la diversidad de los trayectos formativos.

En los últimos años, **la incorporación de titulaciones o certificaciones intermedias se ha enunciado y ensayado como una respuesta posible frente a las tasas de desgranamiento y el alargamiento/ralentización de las carreras.**

Como caracterización general, se puede identificar que el sistema universitario ha desarrollado dos tipos de *pregrados* universitarios. Por un lado están las carreras técnicas (tecnicaturas universitarias) que no necesariamente prevén una articulación curricular con un ciclo de formación que las continúa. Es decir, las tecnicaturas universitarias se han desarrollado como carreras cortas o bien como tramos intermedios de carreras de grado. Estas tecnicaturas suponen una formación eminentemente práctica o aplicada, orientada al mundo del trabajo y la producción.

Por otro lado, entre la década de 1990 y la de 2000, varias universidades instituyeron diplomaturas o bachilleratos superiores que correspondieron a los primeros ciclos de una carrera de grado y que por lo tanto acreditan los conocimientos académicos de esa formación inicial o básica. De acuerdo a las orientaciones dictadas por el DOCU3 de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (2014), esos diplomas ya no son considerados títulos; no obstante, anteriormente varios recibieron reconocimiento oficial y por lo tanto persisten registrados en el sistema<sup>5</sup>.

Actualmente **solo el 10% de las carreras de grado presentan posibilidades de titulaciones intermedias.** Ante la problemática de las tasas de graduación del sistema universitario argentino, su progresiva incorporación en los diseños curriculares se presenta como una opción atendible, aunque es claro que no hay soluciones mágicas. En rigor, las titulaciones intermedias no tienden a resolver el problema *per se*, aunque sí aportan un derecho a la persona de estudia, quien habiendo cursado cierta cantidad de años alcanza un título o una certificación que podría mejorar sus condiciones laborales –lo que, a su vez, otorgaría un estímulo para continuar con los estudios.

Indudablemente, esta posibilidad requiere un trabajo exhaustivo y responsable que analice las condiciones de cada campo disciplinar, observe los entrecruzamientos con subsistema de educación superior no universitario y estudie los niveles de empleabilidad de cada propuesta.

---

<sup>5</sup> Por ejemplo, Diplomado en Ciencias Sociales (RM 1572/99, RM 409/02), Diplomado en Administración General (RM 610/01), Diplomado en Humanidades (RM 891/01), Diplomado en Tecnología Química (ROM 501/03), Diplomado en Ciencias Físicas (RM 478/04), entre otros.

### **Reconocimiento de trayectorias, saberes y competencias**

Además de la formulación de tecnicaturas universitarias como titulaciones intermedias, el documento suscrito entre el CIN y el Ministerio de Educación sugiere explorar el otorgamiento de otras certificaciones académicas que no implican titulaciones, pero sí podrían dar cuenta de trayectos de formación cumplidos por los/las estudiantes (reconocimiento de saberes o competencias).

Abordado en un nivel micro, cada institución universitaria podría hacer el ejercicio de analizar sus programas para identificar asignaturas o conjuntos de asignaturas con cuya aprobación el/la estudiante, no sólo avance en su trayecto formativo de grado o pregrado, sino que podría obtener una certificación que acredite ciertos saberes específicos. Este ejercicio tiene sentido en la medida que se identifique una demanda del medio socio-productivo respecto de esos saberes. Exige asimismo un análisis endógeno respecto de las capacidades instaladas en la institución para poder llevar adelante dicho proyecto (análisis de pertinencia social e institucional).

En un nivel de análisis meso, en la región de América Latina y el Caribe se han realizado avances para establecer un Convenio Regional para la Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior. Asimismo, en el bloque del MERCOSUR se han buscado acuerdos globales de integración regional, referidos a la certificación de competencias en diversos campos y profesiones, lo que permitiría la libre circulación de personas con acreditación de los estudios realizados.

En un nivel macro, la UNESCO ha promovido convenios regionales de reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de educación superior, con el deseo de favorecer la cooperación internacional en educación superior y reducir los obstáculos a la movilidad académica mediante un reconocimiento mutuo de títulos entre los países que los han ratificado.

Otro desafío, presente en el documento suscrito por el CIN y el Ministerio de Educación, es incorporar procesos de reconocimiento de saberes o competencias logrados fuera del aula universitaria, en contextos diversos. Como se plantea allí, este "es aún un tema pendiente y que a la luz de los perfiles de los estudiantes y las trayectorias que siguen deberían ser considerados para favorecer no sólo la graduación sino la retención". Sin duda, se trata de un desafío complejo sobre el que hay experiencias incipientes, aún no sistematizadas.

Todas esas propuestas de reconocimiento tienden a requerir un sistema de créditos académicos.

#### **Los créditos académicos**

Las experiencias de créditos en las universidades son variadas, si bien el RTF marcó un primer acuerdo a nivel Nacional a través de la RM 1870/16. La unidad de "Reconocimiento de Trayecto Formativo" (RTF) estima en horas el tiempo de trabajo total de las y los estudiantes para el cumplimiento de los requisitos de aprobación establecido en el plan de estudios correspondiente. Es así que el

RTF como regla general, define que un año académico equivale a sesenta (60) unidades de RTF y que cada unidad de RTF, en función de la legislación vigente, representa entre veintisiete (27) y treinta (30) horas de dedicación total del estudiante.

En los casos recuperados de las experiencias de la IU que cuentan con un sistema institucionalizado las definiciones son variadas. En algún caso 1 crédito equivale a 9 horas; en otros casos 1 crédito equivale a 4 horas; y en otros 1 crédito equivale a 16 horas.

Por otro lado, la ponderación del crédito en algunas experiencias sólo traduce las horas reloj del plan de estudios, en otros casos pone el eje en el estudiante y por regla multiplica por 2 (dos) las horas plan incluyendo igual cantidad de horas de enseñanza y de trabajo del estudiante. Finalmente, en otras resoluciones siguen la pauta establecida por los RTF y los acuerdos por campos o titulaciones.

También existen experiencias en las que el crédito incluye otros dispositivos elementos/prácticas/experiencias formativas, sin curricularización, pero que sí tienden a ser reconocidos a través de distintos mecanismos o estrategias de evaluación de los mismos, a las que se les asignan créditos.

De las experiencias recuperadas queda claro que se requieren varios niveles de ordenamiento o regulación institucional, la primera que define el sistema de créditos (aprobada por el consejo superior de la IU), la segunda los criterios y aplicación respecto de los planes de estudio (puede estar incluida en la anterior o en los mismos planes de estudio), la tercera se ordena a través de la personalización del sistema SIU Guaraní. En los casos en que el sistema de créditos incluya el reconocimiento de experiencias formativas no curricularizadas, se prevén estrategias de análisis y ponderación, así como criterios ordenadores o comisiones a tal fin.

En los casos en que las reglamentaciones se vinculan además con los planes de estudios, las titulaciones de pregrado, grado y posgrado tienen asignada o pautada una valoración. En tal sentido sirve como ejemplo el reconocimiento en el plan de estudios de créditos libres para la incorporación de otras actividades del estudiante no definidas por el plan de estudios. En algún caso hay pregrados en los que se definen de 100 créditos (1.600 horas) o de 230 créditos (2070 horas). Pero también hay experiencias en donde el crédito atiende sólo a dispositivos prácticos o experienciales y no traduce toda la experiencia formativa del plan de estudios, con lo cual se fija una cantidad de créditos por titulación, por ejemplo 35 créditos (140 horas) para el pregrado.

En la recuperación de las experiencias se evidencia que distintas IU han avanzado en la definición más específica de sistemas de créditos académicos hacia el interior y en algunos casos esto ha permitido articulaciones con otras instituciones nacionales o internacionales. Los desarrollos de las experiencias ponderan centralmente o bien la movilidad interna de los y las estudiantes entre carreras, o entre instituciones que tienen los RTF en funcionamiento y en otros



casos los créditos académicos se plantean para expandir y legitimar otras experiencias formativas no previstas en los planes de estudio y que exceden y superan a la curricularización de la extensión o la investigación, en esta segunda línea las experiencias son internas a la IU.

*Algunas experiencias internacionales.* El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos de la Unión Europea constituye un sistema unificado y definido como un sistema centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo necesaria para la consecución de los objetivos de un programa formativo. El sistema se basa en la convención de que 60 créditos miden la carga de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. La carga de trabajo para un estudiante en un programa de estudios a tiempo completo en Europa equivale, por lo general, a 1.500 / 1.800 horas por año. Por ello, en estos casos, un crédito representa de 25 a 30 horas de trabajo del estudiante.

En el caso de México los criterios para asignar créditos se definen por tres variables. Cuando se refiere a docencia, teórico, práctico, seminario o taller, 1 crédito pondera 16 horas; cuando refiere a prácticas de trabajo profesional supervisado, 1 crédito equivale a 50 horas; y cuando comprende actividad de aprendizaje individual o independiente a través de tutorías y/o asesoría, 1 crédito equivale a 20 horas. La definición del crédito se centra en el trabajo del estudiante. Incorpora a la docencia en aula, la práctica supervisada en campo, y otras actividades de aprendizaje de diversa naturaleza académica.

A continuación se recupera una sistematización del análisis de créditos internacionales realizado por México:



CONCEPTO	Sistema USA y Canadá	ECTS EUROPA	SATCA MÉXICO
<b>BASES DEL SISTEMA</b>	Sistema flexible basado en la acumulación de créditos que pueden cursarse en periodos semestrales (16 semanas), cuatrimestrales (12 semanas), o veranos.	Se basa en la acumulación de créditos en periodos semestrales o trimestrales (60 créditos por año académico de 36 a 40 semanas).	Se basa en planes de estudio flexibles que pueden ser cursados en diferentes modalidades de periodos (semestral, cuatrimestral, intensivo, etc.).
<b>CARGA ACADÉMICA PROMEDIO</b>	Carga promedio de un estudiante de tiempo completo por periodo semestral o cuatrimestral: 12 créditos, equivalente a 4 cursos o asignaturas.	60 créditos representan el volumen de trabajo de un año académico (Entre 1,500 y 1,800 horas/año). Por regla general 30 créditos equivalen a un semestre y 20 a un trimestre de estudios.	La unidad de crédito SATCA equivale a 16, 20 o 50 horas de trabajo académico por parte del estudiante.
<b>BASES EN QUE SE CENTRA EL TRABAJO</b>	Se centra en el trabajo docente (número de horas de clase por curso o asignatura).	Basado en el volumen total de trabajo del estudiante (presencial e independiente) de manera relativa y no absoluta, y no se limita exclusivamente a las horas de asistencia.	Se centra en el trabajo del estudiante para el logro de objetivos y/o competencias profesionales.

<b>ACTIVIDAD EN DOCENCIA</b>	16 hrs.= 1 unidad o crédito, sin distinciones de docencia teórica o práctica.	Los créditos ECTS no se basan en horas de asistencia en sí mismas, sino más bien en el volumen total de trabajo que estas implican; un aproximado podría ser: Un crédito equivale a 25 ó 30 horas.	16 hrs. = 1 crédito sin distinciones de docencia teórica o práctica, con posibilidad de considerar también las horas de trabajo independiente que utiliza el estudiante en su proceso de aprendizaje y adquisición de competencias.
------------------------------	---	--	---

CONCEPTO	Sistema USA y Canadá	ECTS EUROPA	SATCA MÉXICO
<b>ACTIVIDADES INDIVIDUALES O INDEPENDIENTES</b>	No asigna créditos a actividades distintas a la docencia.	Existen criterios para su valoración.	Se establece como criterio de asignación 20 hrs. = 1 crédito para actividades de aprendizaje individual o independiente (tesis, tesina, proyectos de investigación, trabajos de titulación, exposiciones, recitales, maquetas, modelos tecnológicos, asesorías, ponencias, conferencias, congresos, visitas etc.).
<b>ACTIVIDADES EN CAMPO PROFESIONAL</b>	No asigna créditos a actividades distintas a la docencia.	Todos los componentes educativos se cuantifican en créditos.	Se propone el criterio de 50 horas = 1 crédito para trabajo de campo profesional supervisado (estancias, ayudantías, prácticas profesionales, servicio social, internados, etc.).

<b>IMPLICACIONES DEL SISTEMA</b>	Implica un sistema de asignación, reconocimiento y transferencias integrado.	Implica un sistema de asignación, reconocimiento y transferencias integrado.	Implica un sistema de asignación, reconocimiento y transferencias integrado.
<b>NÚMERO DE CRÉDITOS PROMEDIO</b>	<b>Nivel:</b> <b>Créditos</b> Profesional  asociado o  Técnico superior 48 universitario  Licenciatura 96 Posgrado: Maestrías Variable Doctorados Variable	<b>Nivel:</b> <b>Créditos</b> Licenciatura 180 a 240  Posgrado:  Maestrías 120 Doctorados 180	<b>Nivel:</b> <b>Créditos</b> Profesional  asociado o 75 a 120 Técnico superior universitario  Licenciatura 180 a 280 Posgrado: Especialidad 40 a 60 Maestrías 80 a 120 Doctorados 120 a 180* <b>* Los créditos pueden ser acumulados de un nivel a otro.</b>

Cuadro: <http://ces.cs.buap.mx/SATCA.pdf>

### Una agenda de trabajo

Garantizar el derecho a la educación debería implicar el diseño de propuestas y titulaciones que permitan articular y dar continuidad a las trayectorias formativas, así como también mecanismos que acrediten saberes y competencias que puedan ser reconocidos para continuar los estudios en otras instituciones o para mejorar la inserción en el mercado laboral.

Avanzar en esta dirección, al igual que con el problema de la duración de las carreras, implica revisar el diseño de los planes de estudios: incorporar titulaciones intermedias, flexibilizar los recorridos que proponen los planes,

repensar la lógica secuencial y articular distintos tipos de formación (general, básica, específica, práctica), como así también acordar mecanismos para reconocer saberes y competencias curriculares y no curriculares.

La generación de ciclos comunes entre carreras de las mismas familias de titulaciones buscando promover el reconocimiento de trayectos, la creación de ciclos de complementación curricular, la incorporación de titulaciones intermedias y la articulación entre carreras técnicas y carreras de grado, el Sistema Nacional de Reconocimiento de Trayectos son algunas de las respuestas que ha dado el sistema. Las dificultades que persisten y algunas limitaciones que surgieron en la implementación de estas estrategias requieren profundizar la discusión sobre los diseños curriculares y los mecanismos de reconocimiento de saberes y competencias.

Como elemento fundamental para orientar y fundamentar los puntos abordados, en todos los casos ha surgido en primer lugar la necesidad de contar con mayor y mejor información. Hoy no contamos con un mapa certero de las certificaciones/titulaciones intermedias que ha desarrollado el sistema, ni con insumos que nos permitan hacer una evaluación de esas políticas. ¿Han contribuido las diplomaturas, bachilleratos superiores y tecnicaturas a la retención de nuestros/as estudiantes? Sería deseable que desde el CIN se promoviera una línea de investigación aplicada para identificar las experiencias existentes y construir un saber público, colaborativo, que ofrezca macro-indicadores para la definición de políticas académicas.

Asimismo, como se planteó antes, las estadísticas sobre duración real no se encuentran desagregadas a nivel de instituciones, carreras, campos disciplinares o profesionales, ni permiten cruces con las trayectorias estudiantiles. En esta dirección, se propone solicitar al SIU el diseño de indicadores y cubos de WICHI que puedan ser procesados y analizados por las universidades y reportados al sistema para superar las limitaciones señaladas previamente.

Más allá del acceso a mejor información y a la profundización de los diagnósticos, lo ya conocido es razón suficiente para emprender acciones concretas y decididas en torno a los núcleos problemáticos planteados en este documento. En ese sentido, es necesario encerrar acciones consensuadas que permitan avanzar con criterios del sistema para establecer las cargas horarias, reconocer créditos, ordenar la dispersión de titulaciones, etcétera.

Asimismo, es necesario promover una mayor articulación con otros niveles del sistema. Como se sabe, la formación técnica ha tenido un gran desarrollo no sólo en el ámbito universitario sino en el sistema educativo en general: así, conviven en el ámbito sociolaboral técnicos/as formados/as en escuelas secundarias, en institutos superiores y en universidades. La promoción de nuestras carreras de pregrado, ya sea como titulaciones intermedias de carreras de grado cuyas lógicas disciplinares y estándares de aplicación lo permitan o como carreras cortas específicas vinculadas a otros campos,

requiere un trabajo articulado con el conjunto del sistema de educación superior. Esto implica revisar los lineamientos planteados en acuerdos federales y establecer un diálogo permanente con el sistema no universitario en cada jurisdicción.

Finalmente, es relevante explorar posibles dispositivos institucionales que permitan reconocimientos de trayectos formativos a través de credenciales o certificaciones que no implican titulaciones. En este punto, sería deseable también que el CIN aporte herramientas para pensar tanto criterios básicos compartidos entre las instituciones como la seguridad de las credenciales otorgadas, y que se impulse alguna experiencia piloto que pueda ser sostenida mediante un programa específico, evaluada y potencialmente escalada.