

La Universidad como Objeto de Investigación

Del tiempo en el aula al trabajo del estudiante:

decisiones metodológicas en la organización curricular basada en créditos (SACAU)

Kasem, Héctor Edgardo

Profesor Universidad Nacional de La Matanza

hector.Kasem@gmail.com

Hayet, María del Carmen

Profesora Universidad Nacional de La Matanza

mariahayet@yahoo.com.ar

Monti, Jorgelina

Directora Dirección de Pedagogía Universitaria

jmonti@unlam.edu.ar

Resumen:

La presente ponencia aborda el cambio de paradigma en la educación superior impulsado por el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). Este sistema exige una transición conceptual y operativa desde una lógica tradicional centrada en las "horas-clase" relativas a la enseñanza, hacia la visibilización del tiempo total de trabajo estudiantil, enfocado en el aprendizaje. En este sentido, el Crédito Académico (CRE) trasciende su función de unidad de medida administrativa para instituirse como una herramienta pedagógica que transparenta el esfuerzo total, exigiendo como punto de partida un mapeo riguroso de las condiciones reales (heterogeneidad, responsabilidades laborales y de cuidado) del perfil estudiantil. El objetivo central de este trabajo es analizar las decisiones metodológicas asumidas para la implementación del SACAU y exponer los resultados comparativos sobre sus implicancias en la gestión institucional y sistémica. En el plano metodológico, se subraya la estandarización de programas y cartas descriptivas como pilar estratégico para garantizar la trazabilidad curricular, la transparencia y la calidad académica. Esto requiere el desglose técnico institucional de la carga horaria en Interacción Pedagógica (IP) y Trabajo Autónomo (TA), categorizando este último en básico, específico/aplicado y grupal. Para motorizar esta transformación, la propuesta destaca una estrategia de intervención institucional concreta: el Trayecto de Formación para Coordinadores de Carrera, reconociéndolos como agentes de cambio indispensables para traducir el modelo a las prácticas docentes reales. Este trayecto se estructuró en tres ejes: la asimilación del desplazamiento pedagógico y la coherencia curricular; la capacitación

La Universidad como Objeto de Investigación

en el enfoque metodológico de actividades de Kasem & Hayet (2024, 2025) — comprender la progresión desde la práctica acompañada, pasando por la práctica supervisada de acompañamiento, hasta llegar a la interrogación problematizada—; y la intervención didáctica focalizada en la consigna como "contrato de aprendizaje" y su ineludible articulación con la evaluación. A partir del mapeo de universidades argentinas, los resultados evidencian una convergencia normativa sistémica hacia la adopción de la métrica donde 1 CRE equivale a 25 horas de trabajo total, aspecto fundamental para la movilidad estudiantil interinstitucional. Asimismo, se revela una rica diversidad de mecanismos de flexibilidad: la implementación de Actividades Curriculares Acreditables (ACA) con mínimos obligatorios (ej. UNAHUR), la distribución porcentual IP/TA según tipologías (ej. UNCuyo), y el impulso de microcredenciales (ej. UNSL). Si bien se evidencia una fuerte tendencia hacia la reducción de la brecha entre la duración teórica y real de las carreras, el principal obstáculo radica en la dificultad de "traducir" estos lineamientos a la práctica docente cotidiana frente a la rigidez curricular histórica. Se concluye con recomendaciones estratégicas orientadas a la homologación nacional de la métrica vía CIN y la creación de un Catálogo Único de Flexibilidad para integrar formativamente extensión, investigación y prácticas. En definitiva, la implementación del SACAU representa una profunda dimensión sociocultural de innovación que trasciende el mero ajuste normativo, demandando la institucionalización continua de espacios formativos participativos.

Palabras clave:

SACAU, Innovación curricular, Crédito académico, Trabajo autónom, Diseño curricular.

Introducción

La Resolución Ministerial N° 2598/23 que instituye el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU) no crea un problema nuevo en la educación superior argentina: habilita la visibilidad de uno que la organización curricular universitaria había naturalizado durante décadas. El supuesto que equipara el tiempo de enseñanza del docente con el tiempo real de aprendizaje del estudiante —las horas-clase como medida total del esfuerzo académico— ha sido, históricamente, la principal fuente de opacidad en la planificación y gestión de los planes de estudio. Es así que el desplazamiento conceptual que el SACAU exige, de las horas-clase al esfuerzo estudiantil total, no opera sobre el vacío: opera sobre una cultura institucional que durante generaciones construyó sus planes de estudio, sus cargas horarias y sus criterios de acreditación sin preguntarse cuánto tiempo le demandaba al alumno aprender lo que el docente enseñaba.

El mapeo comparativo de universidades argentinas que realizamos en el marco de este proceso de implementación nos habilitó a reconocer una tensión estructural en el sistema: la convergencia normativa en la métrica básica —1 Crédito de Referencia del Estudiante (CRE) equivale a 25 horas de trabajo total— coexiste con una heterogeneidad profunda en los instrumentos que cada institución ha construido para volver ese cálculo auditable

La Universidad como Objeto de Investigación

y trazable. La Universidad Nacional del Cuyo opera con una distribución porcentual de Interacción Pedagógica y Trabajo Autónomo según tipologías de espacios curriculares (T1 a T4); la Universidad Nacional de Hurlingham implementa Actividades Curriculares Acreditables con mínimos obligatorios por plan; la Universidad Nacional de San Luis avanza en la lógica de microcredenciales acumulables. Cada una de estas soluciones responde a una misma exigencia normativa con instrumentos técnicamente distintos, lo cual evidencia que la norma define el qué —cuantificar el esfuerzo estudiantil— pero deja abierto el cómo.

Desde esta perspectiva, la Universidad Nacional de La Matanza tomó una decisión metodológica específica: apostar a la estandarización del formato de programas de asignatura como condición de posibilidad de la trazabilidad curricular. Esta decisión no es de orden burocrático-administrativo, aunque también produzca efectos en ese plano. Es, fundamentalmente, una decisión pedagógica: sin un instrumento que obligue a declarar semana a semana qué hace el docente en el espacio de interacción y qué le exige al estudiante fuera de ese espacio, el CRE es una cifra sin sustento. La transparencia que el SACAUI promete requiere instrumentos que la operacionalicen. El programa unificado es ese instrumento.

El objetivo de esta ponencia es fundamentar las decisiones metodológicas adoptadas por la UNLaM para la implementación del SACAUI, evidenciando su raíz empírica —anterior y constitutiva de la norma— y describiendo la estrategia institucional de implementación a través del trayecto formativo desarrollado con Secretarios Académicos y Coordinadores de Carrera. No es una ponencia sobre política educativa comparada ni sobre los resultados del SACAUI en el sistema argentino: es una ponencia sobre las decisiones de diseño que hacen posible que una norma macro produzca transformación en la práctica docente cotidiana.

Desarrollo

Reconocemos en el proceso que nos condujo al diseño del programa unificado de asignaturas una cadena de decisiones que no comienza en la Resolución Ministerial N° 2598/23 sino en una indagación sistemática de las prácticas áulicas reales de la universidad, iniciada alrededor del año 2014 en el marco del Programa de Desarrollo Profesional Docente (DPD) que la Dirección de Pedagogía Universitaria de la UNLaM sostiene desde 2008. Es así que lo que el programa unificado operacionaliza no es una prescripción externa: es la traducción curricular de lo que la investigación sobre clases había mostrado que la enseñanza universitaria hace y, sobre todo, de lo que le falta hacer para habilitar la apropiación profunda del conocimiento.

El proceso de indagación se organizó en el espacio de taller del DPD, dispositivo que habilitó la discusión del puesto de trabajo en tanto situacionalidad de la tarea del docente universitario, tensionando no solo los aspectos de la acción didáctica sino también las condiciones en que esa acción se produce. Edelstein (2011) sostiene que la estructura episódica de la clase es el objeto de análisis privilegiado para comprender cómo el docente organiza los intercambios entre el saber, los estudiantes y las tareas; en ese marco, reconocemos la división en segmentos a partir del interés que se especifica por los temas

La Universidad como Objeto de Investigación

tratados en la programación y el cambio del patrón de actividad que se determina por el cambio general en el formato de participación. Con esa unidad de análisis, el equipo sistematizó, categorizó y reanalizó un total de treinta y ocho clases universitarias observadas en doce carreras de la institución, aplicando observación participante con registro sistemático y controlado.

Los resultados de esa indagación revelaron una concentración dominante en dos formatos instruccionales: la exposición dialogada de encuadre conceptual —con sus variantes de presentación declarativa, ampliación con recursos audiovisuales y revisión con intervención controlada— y la asignación de trabajo grupal orientada predominantemente a la argumentación y la recuperación de lo trabajado. Kasem (2023) argumenta que esta concentración no es una deficiencia moral del cuerpo docente sino la consecuencia lógica de una formación pedagógica que no construyó criterios explícitos de secuenciación para la progresión cognitiva del estudiante: los docentes enseñan con los formatos que aprendieron, y esos formatos priorizan la transmisión declarativa sobre la operacionalización transferencial del conocimiento. Lo que el corpus empírico hizo visible fue, sobre todo, una ausencia: la escasa o nula presencia de consignas que demandaran procesos de orden superior como la justificación, la contraargumentación y la metacognición.

Ese diagnóstico es el origen del guion didáctico y de la secuencia de tres niveles de práctica que Kasem y Hayet (2022; 2024) formalizan: la Práctica Acompañada o Guiada —actividades iniciales que fijan contenido sobre parcelas específicas de conocimiento, orientadas a identificar, recuperar y parafrasear—; la Práctica Supervisada de Acompañamiento —salto cualitativo hacia la autonomía, con secuencias de ampliación y estudio de casos que transforman el conocimiento declarativo en procedimental mediante la aplicación, la contrastación y la explicación—; y la Práctica Supervisada de Interrogación Problemática —el nivel más complejo, articulado con el Aprendizaje Basado en Problemas, que exige inferir, criticar la pertinencia de los procedimientos y revisar su efectividad, habilitando la metacognición y la abstracción consciente. La secuencia no es prescriptiva: es la descripción de una progresión que el corpus empírico mostró que la mayoría de las clases no completaba.

La decisión estructural: separar contenidos de ejecución pedagógica

El programa unificado de asignaturas adoptado por la UNLaM instituye una separación que los programas tradicionales sistemáticamente confunden: la del registro de los contenidos conceptuales y la del registro de la ejecución pedagógica. Esa separación —entre la Sección 7 de Unidades Didácticas, donde se declaran objetivos, contenidos y bibliografía, y la Sección 9 de Planificación de Actividades, donde se describe semana a semana qué ocurre en el espacio de interacción y qué se le exige al estudiante fuera de él— es la misma distinción epistemológica que la investigación sobre clases había producido: el contenido a transmitir y los formatos instruccionales que lo median son dimensiones del proceso de enseñanza que requieren instrumentos de declaración diferenciados. Mezclarlos en un mismo campo del programa no solo produce confusión técnica: produce la opacidad que hace inauditable el esfuerzo estudiantil.

La Universidad como Objeto de Investigación

La grilla de dieciséis semanas que estructura la Sección 9 es el artilugio didáctico central del dispositivo. Sus columnas —Actividad de Interacción Pedagógica, Trabajo Autónomo, Bibliografía Obligatoria y Complementaria, Otros Recursos, Modalidad— no son un inventario de tareas: son el instrumento que obliga al docente a objetivar, semana a semana, cuánto tiempo le demandará al estudiante aprender lo que se planifica enseñar. Kasem y Hayet (2024) profundizan en la distinción entre Trabajo Autónomo Básico —lectura, fichaje, preparación de exámenes— y Trabajo Autónomo Específico o Aplicado —resolución de problemas, análisis de casos, producción escrita, simulaciones profesionales— como categorías que no solo describen tipos de tarea sino que informan *niveles de intensidad cognitiva y temporal diferenciados*. Una lectura de comprensión de veinte páginas y la producción de un análisis argumentativo de caso no demandan el mismo tiempo ni el mismo proceso cognitivo: el programa exige que esa diferencia sea declarada y no supuesta.

Si una asignatura tiene asignados tres Créditos de Referencia del Estudiante, eso equivale a setenta y cinco horas de trabajo total en el cuatrimestre; la suma de las actividades de interacción y de trabajo autónomo declaradas semana a semana en el programa debe justificar matemáticamente ese volumen. El programa unificado es el respaldo técnico de ese cálculo y, con él, el instrumento de coherencia pedagógica que vuelve al CRE algo más que una cifra administrativa.

El alumno insumo como sujeto real de la planificación

El proceso de implementación nos habilitó a nombrar con precisión un supuesto que opera silenciosamente en la mayoría de los planes de estudio universitarios. Arnaz (1990) define al alumno como *insumo* del sistema curricular: el sujeto real cuyas condiciones de entrada —conocimientos previos, disponibilidad de tiempo, contexto vital— determinan la viabilidad de todo lo que el currículo planifica. Cuando una cátedra diseña su planificación ignorando ese insumo real y asumiendo implícitamente un estudiante de dedicación exclusiva, que no trabaja, que no tiene responsabilidades de cuidado, que dispone de conectividad y de tiempo libre entre clases, la carga que le exige al alumno real puede duplicar o triplicar la carga declarada. El SACAU, al exigir la cuantificación del trabajo autónomo, vuelve ese desajuste auditable por primera vez.

La grilla de dieciséis semanas actúa como mecanismo de control predictivo de la sobrecarga: al declarar explícitamente qué tarea derivada corresponde a cada semana, habilita a docentes, tutores y coordinadores a anticipar si en una semana determinada confluyen lecturas extensas, entregas de trabajos prácticos y preparación de parcial, configuración que puede colapsar la disponibilidad cognitiva del alumno. Es así que el programa no solo cumple una función de trazabilidad para el cálculo del CRE: cumple una función de equidad en el diseño curricular. Visibilizar la sobrecarga es la condición para poder intervenir sobre ella. La planificación que no declara es una planificación que no puede corregirse.

La Universidad como Objeto de Investigación

El relevamiento comparativo de programas como condición de posibilidad del formato unificado

La condición de posibilidad del programa unificado no fue únicamente la exigencia normativa externa: fue el relevamiento sistemático y el análisis comparativo de los programas de asignatura existentes en cada unidad académica de la institución. Ese relevamiento, realizado por el equipo de la Dirección de Pedagogía Universitaria como insumo técnico para el proceso de diseño, nos habilitó a reconocer un diagnóstico de alta alineación metodológica con la propuesta didáctica de Arnaz (1990) y, al mismo tiempo, de incompletitud estructural frente a las exigencias del SACAU.

El análisis comparativo abarcó formatos de cinco departamentos y unidades académicas con características institucionales, disciplinares y modales diversas: Arquitectura y Urbanismo, el Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (DIIT), Odontología, la Escuela de Formación Continua en modalidad presencial y la misma unidad en modalidad a distancia. La tabla siguiente sintetiza los hallazgos centrales:

Departamento / Formato	Carga horaria y CRE	Estructura curricular	Trabajo Autónomo declarado	Alineación SACAU
Arquitectura y Urbanismo — Programa Analítico	Carga horaria total declarada. Sin valor CRE explícito ni distinción IP/TA.	Unidades por contenido mínimo y analítico. Previsiones para virtualidad sincrónica/asincrónica.	No declarado. Actividades asincrónicas mencionadas sin cuantificación de tiempo.	En transición. Bases para clasificación IP/TA presentes.
DIIT — Ingeniería en Informática — Programa Analítico	Campo explícito de Créditos. Carga horaria semanal y total. Sin detalle del valor CRE ni distribución IP/TA.	Unidades con competencias CONFEDI. Planificación semanal (15/16 semanas) con tipo de actividad y modalidad.	Tipo de actividad listado (práctica, laboratorio) sin descripción procesual ni estimación temporal.	Más avanzado formalmente. Falta declaración explícita de TA.
Odontología — Programa de Asignatura	128 horas reloj (48 teóricas + 80 prácticas). Sin CRE. Sin TA.	7 Unidades Didácticas. GANTT de 16 semanas. Experiencias prácticas de laboratorio detalladas.	No declarado. Alta especificidad en IP práctica (manipulación, pruebas, laboratorio).	Incompleta. IP cuantificada con precisión; TA ausente.
EFC Presencial — Gestión Educativa	64 hs totales. Sin CRE.	4 Unidades. GANTT 16 semanas. Metodologías activas (ABP, aula invertida, estudio de casos).	No declarado. Énfasis en reflexión y análisis; sin estimación de tiempo autónomo.	Incompleta. Orientación pedagógica avanzada sin trazabilidad SACAU.
EFC/UEaD — Derecho Civil y Comercial I (A Distancia)	64 hs totales. Sin CRE. Modalidad a distancia.	5 Unidades. Calendarización. Actividades sincrónicas y asincrónicas diferenciadas (Teams/MiE.L).	Regularidad vinculada al 75% de actividades obligatorias asincrónicas. Sin cuantificación de horas.	Bases estructurales presentes para clasificación IP/TA. Falta cuantificación.

Tabla 1. Análisis comparativo de programas de asignatura UNLaM según alineación con SACAU

La Universidad como Objeto de Investigación

Tres conclusiones se desprenden de ese análisis con fuerza argumentativa para la presente ponencia. La primera es que todos los formatos relevados demuestran alta alineación con la estructura de la carta descriptiva que Arnaz (1990) enuncia: la diferenciación entre objetivos generales y específicos, la articulación de contenidos mínimos y analíticos, y la coherencia entre estrategias y criterios de evaluación están presentes, en distintos grados de desarrollo, en todos los departamentos. La segunda es que ninguno de los formatos preexistentes declaraba explícitamente el Trabajo Autónomo como categoría cuantificable: solo el formato de Ingeniería incluía un campo para créditos, pero sin la distinción IP/TA que el SCAU exige; los demás registraban horas de interacción en términos de horas reloj sin ninguna referencia al esfuerzo autónomo del estudiante. La tercera es que los formatos de modalidad a distancia y bimodal —Arquitectura, Derecho Civil— distinguían actividades sincrónicas y asincrónicas con precisión, sentando las bases estructurales para una eventual clasificación IP/TA, aunque sin producirla.

Reconocemos en ese diagnóstico la evidencia técnica que fundamenta la decisión de diseño del programa unificado: no se trató de imponer una estructura ajena a las prácticas institucionales sino de sintetizar las producciones departamentales preexistentes —cuya coherencia didáctica el análisis confirmó— y añadir la única pieza estructuralmente ausente en todos los formatos: la grilla de planificación semanal como dispositivo de declaración y trazabilidad del esfuerzo estudiantil. El Acuerdo Plenario CU N° 274, que inscribe este modelo en el marco del SCAU, formaliza institucionalmente esa síntesis. El modelo unificado es la respuesta técnica a lo que el análisis propio mostró que los programas aún no hacían.

La estrategia de implementación: el trayecto formativo en desarrollo

El desplazamiento conceptual que el SCAU exige no se produce por el solo efecto de la norma ni por la sola disponibilidad del instrumento técnico. Se produce cuando quienes tienen responsabilidad sobre la planificación curricular comprenden qué se les está pidiendo que hagan y por qué, y cuando cuentan con el encuadre conceptual y las herramientas metodológicas para hacerlo. Es así que la estrategia de implementación de la UNLaM incluyó el diseño y la puesta en marcha de un trayecto formativo que no

La Universidad como Objeto de Investigación

preexistió al proceso, sino que se construyó en él, en una lógica de indagación, tensión y revisión que reconocemos como la misma lógica del DPD: la formación pedagógica como práctica reflexiva sobre la acción institucional.

El trayecto se gestó y se tensionó en primer lugar con los Secretarios Académicos. Esta elección no es de orden jerárquico sino metodológico: sin la apropiación del marco conceptual y normativo por parte de quienes gestionan la arquitectura curricular de cada unidad académica, la implementación del programa unificado corre el riesgo de reducirse a una adecuación formal que no transforma las prácticas de planificación. La construcción conjunta con los Secretarios no fue una presentación del dispositivo sino una problematización de él: qué supuesto se está desplazando, qué implicancias tiene para la gestión de los planes de estudio y qué instrumentos de seguimiento y auditoría el nuevo sistema habilita. Ese proceso de tensión y revisión produjo ajustes en el encuadre del trayecto que la implementación posterior con los Coordinadores recoge.

La segunda fase del trayecto se implementa de manera conjunta con Secretarios Académicos y Coordinadores de Carrera. Los Coordinadores son quienes vuelven viable la transformación en la práctica: conocen la cultura pedagógica específica de cada carrera, la historia de resistencias y adaptaciones de los equipos docentes, y tienen vínculo directo con los jefes de cátedra que son, en última instancia, quienes completan la grilla semana a semana. El Coordinador no es un transmisor de la norma: es el agente que traduce el dispositivo técnico al lenguaje y las condiciones de cada campo disciplinar. Esa posición de articulación entre la gestión institucional y la práctica docente cotidiana es la que justifica su lugar central en la estrategia.

El trayecto se estructura en tres encuentros cuya progresión obedece a la misma lógica de los niveles de práctica que la investigación sobre clases había identificado. El primer encuentro instala el desplazamiento conceptual —la transición de la lógica de horas-clase a la de esfuerzo estudiantil total— y presenta el programa unificado en su función de trazabilidad, con especial atención al perfil del alumno insumo como punto de partida indispensable para cualquier estimación de carga horaria real. El segundo pone en manos de coordinadores y secretarios el instrumento de análisis de actividades derivado del

La Universidad como Objeto de Investigación

corpus de investigación propio: los tres niveles de práctica de Kasem y Hayet como criterio para estimar la intensidad diferencial del trabajo autónomo según el tipo de tarea que la consigna exige a los estudiantes. El tercer encuentro cierra el ciclo en la consigna como unidad de análisis, porque es allí donde la planificación se vuelve contrato pedagógico: lo que el docente le pide al estudiante que haga es lo que el estudiante tardará en hacer, y eso es exactamente lo que el CRE debe reflejar. La articulación entre consigna, actividad de enseñanza y criterios de evaluación no es un refinamiento didáctico opcional: es la condición de coherencia que da legitimidad técnica al cálculo de horas.

El trayecto se encuentra en desarrollo al momento de la escritura de esta ponencia. Reconocemos en esa condición de proceso en curso no una limitación de lo que podemos reportar sino una característica epistemológicamente relevante del objeto que describimos: la implementación del SACAU no es un evento sino una transformación cultural en marcha, y sus instrumentos de formación deben poder revisarse en el tiempo con la misma disposición reflexiva con que se construyeron. Para el momento en que esta ponencia se exponga, el trayecto habrá completado su ciclo inicial, lo que nos habilitará a presentar los primeros resultados del proceso con la perspectiva de quien puede ya mirar hacia atrás desde un cierre provisorio.

Encuentro de trabajo sobre la gestión de la arquitectura curricular

- Secretarios Académicos de cada uno de los Departamentos: 7 participantes sumado a los equipos de trabajo que cada Secretario indica: 10 participantes como equipos de apoyo.

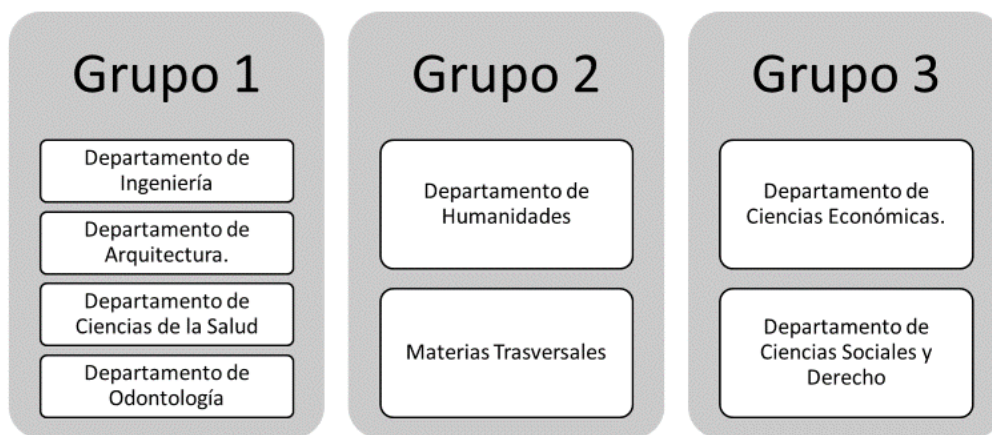
Tres encuentros de trabajo con Secretarios Académicos y Coordinadores de carrera:

- a. Primer encuentro de la transición de la lógica de horas-clase a la de esfuerzo estudiantil total
- b. Segundo encuentro se estima la intensidad diferencial del trabajo autónomo según el tipo de tarea que la consigna exige a los estudiantes.

La Universidad como Objeto de Investigación

- c. Tercer encuentro se aborda la consigna como unidad de análisis y el contrato pedagógico
- Secretarios Académicos y Coordinadores de carrera: 40 participantes más 10 participantes de equipos de apoyo departamental

Agrupamientos de trabajo



Los agrupamientos responden a las características del trabajo de los departamentos y de las propuestas de actividades que llevan adelante: simulaciones, uso de laboratorios, análisis de casos, trabajo de campo etc.

La frecuencia de los encuentros es quincenal, con consignas de trabajo ampliadas de resolución en formato taller y de continuidad por fuera de estos encuentros con los Jefes de Cátedra de cada departamento.

En cada encuentro se recupera el trabajo de análisis realizado sobre la base de los planes de estudio vigentes.

Se elaboran materiales de soporte teórico-práctico a modo de síntesis de lo trabajado en cada encuentro.

La Universidad como Objeto de Investigación

El trabajo además se sostiene desde la plataforma MIEl donde se abrió un aula virtual como repositorio de materiales, foros de consulta e intercambio.

Participan Secretarios Académicos, Equipos técnicos de apoyo, Coordinadores de carreras, Equipos de la Dirección de Pedagogía Universitaria y de la Secretaría Académica sumando más de 50 personas en intercambio constante.

En proceso de elaboración:

Encuentros con la Escuela de Formación Continua y con la Escuela de Artes y Medios de comunicación, aquí abordaremos el trabajo con las tecnicaturas, licenciaturas de complementación abarcando un total de 47 participantes.

Conclusiones

Lo que el proceso produjo y los obstáculos que persisten

La implementación del programa unificado en el marco del trayecto formativo produce resultados que reconocemos en tres planos diferenciados. En el plano técnico-instrumental, la institución cuenta por primera vez con programas que declaran explícitamente el trabajo autónomo semana a semana, lo que habilita el cálculo de los CRE con respaldo documental y hace posible la auditoría de la correspondencia entre la carga declarada y los créditos asignados. En el plano pedagógico-curricular, la obligación de completar la grilla de dieciséis semanas produce, en muchos equipos docentes, una conversación sobre la planificación que antes no tenía instrumento ni ocasión: ¿cuánto tiempo le toma realmente al estudiante leer lo que pedimos que lea? ¿Qué le estamos pidiendo que haga con ese material en el tiempo autónomo? Son preguntas que el programa instala y que la lógica de horas-clase nunca había necesitado responder. En el plano institucional, el proceso evidencia que los Coordinadores de Carrera constituyen el nodo crítico de la transformación: cuando comprenden el dispositivo y pueden argumentarlo ante los equipos docentes, la resistencia cultural disminuye significativamente.

La Universidad como Objeto de Investigación

Los obstáculos que persisten son de naturaleza cultural antes que técnica. El más extendido es la tendencia a completar la columna de Trabajo Autónomo con formulaciones abstractas e indiferenciadas —"estudiar para el parcial", "leer la bibliografía"— que no declaran el tipo de tarea ni permiten estimar el tiempo que demanda. Esa tendencia no es mala voluntad: es el efecto residual de una cultura de planificación en la que el trabajo autónomo del estudiante nunca fue objeto de diseño pedagógico sino un mandato implícito cuya ejecución se asumía sin especificar. Arnaz (1990) advierte que, si las decisiones sobre los aprendizajes a lograr y los medios para evaluarlos no se toman en un proceso sistemático e integral desde el inicio, se introducen contradicciones y decisiones de emergencia que desarticulan el currículo; reconocemos en esa formulación la descripción precisa de lo que el programa unificado busca prevenir. La rigidez curricular histórica opera como resistencia no porque los docentes se opongan al cambio sino porque la especificación del trabajo autónomo los obliga a comprometerse con un diseño que históricamente fue informal.

Lo que el proceso habilita y lo que aún está por resolver

El proceso que hemos descrito no concluye con la distribución del programa unificado ni con la realización del trayecto formativo. Reconocemos en él el inicio de un ciclo de transformación institucional cuya profundidad dependerá de la capacidad de sostener, en el tiempo, las condiciones que habilitan la reflexión pedagógica sobre la planificación. En este sentido, identificamos dos líneas de trabajo que los resultados propios sostienen como agenda inmediata: la construcción de un repositorio institucional de programas que haga trazable la evolución de los diseños año a año —y que convierta la auditoría del esfuerzo estudiantil en una práctica de mejora continua y no en un episodio de adecuación normativa— y la consolidación del rol del Coordinador de Carrera como figura de formación pedagógica situada, con instancias regulares de actualización y análisis de los programas de sus carreras.

Creemos necesario también destacar esta idea de la clase ampliada donde el trabajo de interacción pedagógica y el trabajo autónomo es un todo, el docente no se desentiende de la tarea de sostener trayectorias y de acompañar los procesos de trabajo valorando lo que

La Universidad como Objeto de Investigación

el alumno realiza, el tiempo que le lleva estudiar, preparar la materia y resolver las consignas de trabajo. El SACAUI invita a que los docentes puedan poner en valor el tiempo de aprendizaje. Es sumamente importante el posicionamiento docente frente a un cambio de paradigma a la hora de planificar y pensar la clase universitaria.

La homologación nacional de los instrumentos de trazabilidad y la construcción de un catálogo común de formatos de trabajo autónomo son horizontes que el mapeo interuniversitario muestra como necesarios para que la movilidad estudiantil que el SACAUI promete sea técnicamente posible. Esos horizontes exceden lo que la experiencia institucional propia puede resolver, pero los obstáculos que el proceso propio identificó —la inconmensurabilidad de los formatos preexistentes, la opacidad de la declaración del trabajo autónomo, la resistencia a especificar lo que históricamente fue implícito— son exactamente los obstáculos que cualquier política de homologación deberá enfrentar en escala. La pregunta que este proceso nos habilita a formular no es si el sistema argentino puede avanzar hacia esa homologación. Es con qué instrumentos técnicos y con qué estrategias de formación institucional ese avance puede producir transformación real en la práctica docente cotidiana.

Referencias Bibliográficas

- Arnaz, J. A. (1990). La planeación curricular (2.^a ed.). Editorial Trillas.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.
- Kasem, H. E. (2023). Las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Matanza.
- Kasem, H. E., & Hayet, M. C. (2022). Diseño de una propuesta de cátedra bimodal: consideraciones para el proceso. Dirección de Pedagogía Universitaria: Programa de Desarrollo Profesional Docente. Secretaría Académica. Universidad Nacional de La Matanza.
- Kasem, H. E., & Hayet, M. C. (2024, noviembre). El proceso de Desarrollo Profesional Docente desde una perspectiva de saberes reflexivamente integrados [Ponencia].

La Universidad como Objeto de Investigación

IX Encuentro nacional y VI latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, La Plata, Argentina.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Paidós.

Ministerio de Educación de la República Argentina. (2023). Resolución Ministerial N° 2598/23. Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de la República Argentina. (2025). Resolución Secretarial N° 556/25. Adecuaciones al Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios. Secretaría de Educación.

Universidad Nacional de La Matanza. Consejo Universitario. Acuerdo Plenario CU N° 274. Marco institucional para la implementación del SACAU en la UNLaM. UNLaM.