

TRANSFORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UN PROYECTO INTEGRADO EN UNA UNIVERSIDAD ARGENTINA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SUJETOS IMPLICADOS

Transformation in higher education: an integrated project in an Argentine university, from the perspective of the subjects involved

ID **Marcela Susana María Lucchese**
Universidad Nacional de
Córdoba, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-3281-9390>
marcela.lucchese@unc.edu.ar

ID **María Isabel Calneggia**
Universidad Nacional de
Córdoba, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-7015-190X>
marisacalneggia@gmail.com

Resumen

El contexto educativo de Argentina está caracterizado por la heterogeneidad de sistemas de admisión y las políticas de ingreso irrestricto desde los años noventa, y ha generado desafíos significativos en materia de equidad y acceso. El estudio efectúa una revisión de cómo una universidad estatal ha abordado estos desafíos mediante la creación de ciclos de nivelación y la implementación de proyectos innovadores. Desde un enfoque interpretativo, la investigación se basa en entrevistas cualitativas, grupos focales con coordinadores y docentes, encuestas a ayudantes-alumnos, y análisis documental de políticas universitarias locales. El análisis revela que el proyecto de nivelación —convertido en una asignatura inicial del plan de estudios— busca proporcionar una base sólida para los nuevos estudiantes abordando múltiples aspectos. Reflexiona sobre las implicancias epistemológicas de la integración curricular y propone un enfoque interdisciplinario e integrador que supere las barreras disciplinares y culturales históricas.

Palabras clave: condiciones de admisión, desarrollo del currículum, enseñanza superior, política educativa, proyecto integrado.

Abstract

The educational context in Argentina, characterized by heterogeneity in admission systems and unrestricted entry policies since the 1990s, has generated significant challenges in terms of equity and access. The study reviews how a state university has addressed them by creating leveling cycles and implementing innovative projects. From an interpretive approach, the research is based on qualitative interviews, focus groups with coordinators and teachers, surveys of student assistants and documentary analysis of local university policies. The analysis reveals that the leveling project, converted into an initial subject of the curriculum, seeks to provide a solid foundation for new students, addressing multiple aspects. Reflects on the epistemological implications of curricular integration, proposing an interdisciplinary/integrative approach overcoming historical disciplinary and cultural barriers. **Keywords:** admission conditions, curriculum development, educational policy, higher education, integrated project.

Recibido: 19/09/2024
Revisado: 23/04/2025
Aprobado: 19/05/2025
Publicado: 07/07/2025

DOI: <https://doi.org/10.32541/recie.v9.785>

Copyright: ©The Author(s)



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

ISSN (impreso): 2636-2139
ISSN (en línea): 2636-2147
<https://revistas.isfodosu.edu.do/>

Cómo citar: Lucchese, M. S. M., & Calneggia, M. I. (2025). Transformación en la Enseñanza Superior: un proyecto integrado en una universidad argentina, desde la perspectiva de los sujetos implicados. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 9, e9785. <https://doi.org/10.32541/recie.v9.785>

1 | Introducción

La experiencia que se analiza se lleva a cabo en el ciclo de ingreso de una universidad estatal de Córdoba que, como casi todos los casos de las universidades de la Argentina, ha transitado una controvertida historia en momentos de gobiernos tanto totalitarios como democráticos y se ha construido según las variaciones, discusiones, tensiones y acuerdos de estos en relación con el ingreso a la carrera. Al analizar las modalidades de admisión de las universidades estatales argentinas, Beltrán y Obeide (2021), Galli y García (2023), y García (2023a, 2023b) se refieren a una gran heterogeneidad que se funda en la autonomía y autarquía del sistema.

En el marco de las Resoluciones 334/90 y la 352/91, la experiencia en la universidad estatal se propone fundar un espacio interdisciplinario atendiendo a las especificidades de los ingresantes, sus trayectorias, posibilidades y dificultades en la confrontación de dos lógicas que han demostrado ser diferentes, nivel secundario y nivel universitario. Los objetivos de esta investigación son: explorar el origen y las transformaciones de un proyecto integrado en una universidad estatal de Córdoba, e identificar los modos de trabajo docente y las decisiones institucionales que configuraron la experiencia de integración curricular. Como interrogantes se plantean: ¿Qué transformaciones se reconocen en el paso de una propuesta disciplinar a un proyecto integrado? ¿Cómo es el trabajo docente? ¿Qué decisiones institucionales configuran este proceso de proyecto integrado?

Se trabajó con entrevistas, grupos focales, encuestas y análisis documental desde un paradigma interpretativo respecto del proceso de diseño e implementación de la experiencia de integración curricular en una universidad pública.

2 | Revisión de literatura

Montenegro et al. (2019) señalan las diferencias producidas entre la Ley de Educación Superior 24521 y la vigente modificatoria 27204 que determina que todo estudiante de una universidad estatal tiene como único requisito de ingreso la inscripción a la carrera, habida cuenta del ingreso irrestricto. En el análisis de González et al. (2020) se advierte que, a pesar de la gratuidad, ampliación de matrícula y admisión, los niveles de egreso son bajos (un 20 %). En este sentido, se reconoce en estudios que diferentes factores forman trayectorias dificultosas, tales como la carencia

de construcción del oficio de estudiante, y la contraposición entre las lógicas del nivel secundario y el universitario con invisibilidad excluyente.

Tanto el ingreso como la permanencia demandan una transformación en la universidad orientada a la enseñanza y al sostén y acompañamiento de los estudiantes en la elaboración del oficio de estudiante (García, 2023c). Las disparidades de punto de partida en el ingreso no se resuelven con la gratuidad y matriculación e ingreso directo (Pla et al., 2021). La democratización, en sentido profundo, necesita resolver el conjunto complejo mencionado.

El trabajo de Inchauspe (2023) aborda el ingreso y la permanencia de estudiantes en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y, en particular, en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH), que se toma como referencia el 40 aniversario del fin de la dictadura. En dicho texto se identifican aspectos como la implementación en la Universidad Nacional de Córdoba de un dispositivo específico para atender al ingreso con la Resolución 344/1990 del Consejo Superior. En 1997 se establece la primera reglamentación efectiva a través de la Ordenanza 6/1997 del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades relativa a las condiciones de cursado. Con la Ordenanza 03/2002 del Honorable Consejo Directivo (HCD) se reglamentó el curso de nivelación y con la Resolución 453/2004 del HCD se equipararon las funciones del coordinador con las de un profesor adjunto. En 2004 se incluyeron los Paneles sobre Derechos Humanos como actividad transversal en los cursos de nivelación de las diferentes carreras. Con la Resolución 496/2006 del Consejo Directivo se creó el Programa de Ciclos de Nivelación, seguimiento de los primeros años y articulación con el nivel medio, a la vez de la asignación de recursos para equipos docentes encargados de garantizar el ingreso y la permanencia. En relación con este trabajo, se reconocen los esfuerzos institucionales, presupuestarios y académicos que se han conjugado en la FFyH vinculados al ingreso a las carreras.

En el caso de la universidad estatal explorada, que tiene una vasta trayectoria en admisión e ingreso, se transforma el ciclo de nivelación en una asignatura inicial del plan de estudios, cuyo propósito en este proyecto se orientó a la articulación de los ejes de contenido del ciclo en función de atender a los procesos de comprensión de los estudiantes.

La articulación de cuatro ejes disciplinares implica abordar diversos desafíos y limitaciones que deben ser considerados en el contexto de la investigación interdisciplinaria. Las diferencias conceptuales y terminológicas son uno de los principales obstáculos, dado que cada disciplina posee su propio conjunto de conceptos y terminología especializada,

lo que genera una falta de comprensión y comunicación efectiva entre disciplinas y puede limitar el trabajo compartido por el equipo (Bargetto Fernández & Córdoba León, 2023; Frodeman, 2017; Klein, 1990).

Otro desafío significativo es la diferencia metodológica. Las disciplinas pueden emplear enfoques metodológicos y técnicas de investigación diversas, lo que complica la combinación de datos y la interpretación conjunta de resultados. En especial, si los métodos utilizados en una disciplina no son fácilmente transferibles a otra, se provocan dificultades en la colaboración (Pohl & Hirsch Hadorn, 2008; Vienni Baptista, 2015).

Las barreras disciplinarias y culturales también son un punto de inflexión. Las disciplinas académicas suelen construirse y crecer en marcos de estructuras institucionales y culturas específicas potencialmente entorpecedoras de la integración del conocimiento. Cada disciplina tiene sus propias normas, valores y formas de evaluación, lo que puede crear fricciones en el trabajo interdisciplinario (Gibbons et al., 1994; Kottmann et al., 2021).

Otro aspecto no menor es la falta de reconocimiento y validación en contextos académicos. Este es un problema para los investigadores que operan en áreas interdisciplinarias que se convierte en limitante para obtener reconocimiento, financiamiento y oportunidades de publicación (Barreiro et al., 2018; Rhoten & Parker, 2004).

La complejidad y el aumento de la incertidumbre también son relevantes. La interacción entre diversas perspectivas disciplinares puede generar nuevas preguntas y desafiar concepciones establecidas. Esta complejidad exige un enfoque flexible y abierto por parte de los investigadores para navegar por las múltiples capas del conocimiento (Mejía Ríos et al., 2024; Moreno Guaicha et al., 2024; Stokols et al., 2008).

Finalmente, es crucial considerar la contextualización y aplicabilidad limitadas al integrar conocimientos de diferentes disciplinas. La transferencia directa de conocimientos puede no ser adecuada en todos los contextos y cada disciplina puede requerir adecuaciones o reinterpretaciones específicas a los fines de efectividad en su aplicación (Bammer, 2013; Razzouk & Shute, 2012).

Superar estos desafíos y limitaciones epistemológicos requiere un enfoque reflexivo, una comunicación efectiva y una apertura a la interacción y colaboración entre disciplinas. Dichos aspectos se revalorizan en diversos estudios y refieren a la creación de espacios interdisciplinarios, en estructuras institucionales y en comunidades de investigación, porque contribuyen a fomentar el diálogo y la integración de conocimientos de manera más

efectiva (Carmona Hernández et al., 2023; De la Tejera Chillón et al., 2019; Goñi Mazzitelli et al., 2023; León-Duarte, 2022; Mansilla-Quñones et al., 2021; Parra et al., 2023; Reyna Cruz et al., 2019; Vienni Baptista & Goñi Mazzitelli, 2021). Además, diversas investigaciones expresan que las experiencias de integración curricular mejoran la enseñanza y los aprendizajes (Crespo Ávila & Chumaña Suquillo, 2021; Díaz Barriga, 2020; Schwartz et al., 2022).

3 | Método

La metodología se basa en el enfoque interpretativo propuesto por Walker Janzen (2022), que permite emplear métodos de análisis y explicación flexibles y sensibles tanto para las particularidades de las personas estudiadas como para el contexto social en el que se producen los datos. Esta forma de investigación es relacional y se basa principalmente en la comunicación. Además, se centra en la práctica real y situada y se basa en un proceso de investigación interactivo, en el que participan tanto el investigador como los participantes (De Franco & Solórzano, 2020). En este estudio se detalla el proceso de selección de participantes y la justificación de las técnicas de análisis utilizadas.

En la experiencia de ingreso a la universidad estatal se realizan, desde el enfoque interpretativo, grupos focales y entrevistas a coordinadoras responsables de la gestión, coordinadora pedagógica y docentes, partícipes históricos del espacio académico, y tres ayudantes-alumnos. El número de participantes en esta investigación es de 10 personas, su selección fue intencional en función de los objetivos, del contexto de investigación y de criterios como antigüedad en el proyecto inicial, media y reciente, función y tareas, responsabilidades y campo disciplinar formativo de los informantes.

3.1. Estrategias

Las herramientas metodológicas utilizadas en este trabajo son cualitativas con un diseño descriptivo e interpretativo, a través de dos líneas de trabajo: por un lado, análisis documental y, por otro, acercamiento e ingreso al campo en entrevistas, grupos focales y guiones de preguntas (Lara et al., 2022; Ramírez Meda & Márquez Duarte, 2021; Saura et al., 2021).

Respecto del análisis documental, se trabajó en la elaboración del estado del arte en relación con dos ejes: el desarrollo profesional docente a

través de experiencias de integración curricular en los niveles universitarios, y la revisión de un centenar de publicaciones de las que se seleccionan aquellas más ajustadas a las categorías.

Si bien el estudio comprende el período 2019-2024, el relevamiento se extiende con la pretensión de dar cuenta de la evolución de la problemática en el tiempo. Las búsquedas se hicieron a través de buscadores: Dialnet, Latindex, Pubindex, Scielo, Scirus, Eric, Google Académico, e-libro, e-journal, JSTOR, y Redalyc, entre otros.

También se efectuó un análisis teórico-documental de la normativa legal universitaria y resoluciones institucionales, y una lectura analítica de las propuestas de integración curricular en relación con su planificación, implementación y resultados en la experiencia del ingreso universitario. La inclusión del análisis documental y normativo se considera de importancia porque aborda la temática desde una perspectiva cronológica y reconoce las regulaciones que encuadran las acciones en las universidades argentinas.

Respecto del trabajo de campo: el muestreo fue no probabilístico, intencional e incluyó a los miembros del equipo universitario que representan cuatro estamentos: dirección, coordinación pedagógica, docencia y ayudantía de alumnos en relación con los criterios antes mencionados y teniendo en cuenta los campos profesionales de Ciencias Químicas, Medicina y Pedagogía que conforman este grupo de investigación. Si bien la investigación se desarrolla en un campo específico del área de salud, el espacio de indagación se conforma con profesionales de las diferentes áreas mencionadas.

Las herramientas metodológicas fueron entrevistas abiertas a la directora y coordinadora pedagógica, grupos focales a docentes y encuestas a los ayudantes-alumnos que participan de la experiencia de integración. La incorporación de entrevistas y grupos focales para la recolección de información posibilitó identificar y comprender las perspectivas de la experiencia de los sujetos en la elaboración y concreción del proyecto. Las encuestas destinadas a los ayudantes-alumnos permitieron identificar la experiencia como estudiante en la integración curricular, y son de importancia porque son el nexo entre los profesores y los cursantes, de este modo se accede a la perspectiva de los estudiantes sobre las acciones pedagógicas que se implementan en el ciclo de nivelación.

El tamaño de la muestra es representativo de la totalidad del equipo a cargo del proyecto, suficiente para alcanzar conclusiones significativas en el caso. La diversidad de participantes y representatividad de los cuatro

campos disciplinares y de los diversos estamentos y niveles de experiencia de los informantes influyen en la riqueza de los datos recogidos.

El estudio está circunscripto a una universidad argentina y no pretende la generalización, pero cabe aclarar que anualmente se inscriben aproximadamente 2,500 estudiantes en la carrera y el proyecto estudiado es elaborado, actualizado, reformulado e investigado por el equipo antes referido.

3.2. Procedimiento

En relación con el rigor científico, se focalizó en la revisión de los supuestos iniciales, profundización de los constructos desarrollados en el transcurso de la investigación e intento de corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno fue reflexionado e interpretado por un solo observador. La diversidad de fuentes de datos y de medios de recogida y análisis de la información configura esta investigación, por lo que se trabajó en precisar sus conclusiones por medio de triangulaciones con varias fuentes de datos.

Desde el criterio de rigor ético, se procedió al envío y recepción de consentimientos informados, transcripción y reelaboración interpretativa de lo expresado por los informantes en el trabajo de campo, manteniendo el anonimato y reserva ética.

3.3. Análisis de la información

Para el análisis de la información y construcción de datos se han empleado diversas herramientas metodológicas cualitativas en combinación con grillas analíticas. Se partió del total de publicaciones recogidas para la construcción del estado del arte, teniendo en cuenta categorías *a priori*. Luego se procedió a la triangulación teniendo en cuenta analogías, diferencias y singularidades que permitieron codificaciones y reagrupamientos de cada categoría.

La intención fue construir un modelo conceptual o modelo teórico desde el momento del diseño, que se reconfiguró en el proceso con la emergencia de nuevas categorías estudiadas o presentes en la teoría no consideradas previamente. Se trabajó con teorías sustantivas, que «emergen de la interacción permanente que el investigador logra durante la obtención de datos. Se generan durante el proceso de interacción del sujeto cognoscente en el campo donde se ubica el fenómeno, con su acercamiento a los datos» (Bonilla-García & López-Suárez, 2016; De Franco & Arrieta, 2021; Lúquez de Camacho & Fernández de Celayarán, 2016).

Finalmente, se trianguló la información obtenida y se interpretó desde la perspectiva teórica seleccionada (Solórzano Soto, 2022).

4 | Resultados

A partir de los procesos antes mencionados, se construyen los resultados en dos categorías emergentes: 1. origen y transformación del proyecto integrado, y 2. integración en la evaluación, procesos y reconfiguraciones de la propuesta de nivelación.

4.1. Origen y transformaciones de un proyecto integrado: desde la perspectiva de los docentes, coordinadores y ayudantes-alumnos

En 2001, la facultad implementó un Programa de Mejoramiento Académico cuyo objetivo principal era trabajar en los procesos de nivelación y articulación de los conocimientos y aprendizajes de los aspirantes a las siete carreras incluidas. Los objetivos se centraron en favorecer la revisión de contenidos de la escuela secundaria y acompañar a los ingresantes en los procesos de aprendizaje y comprensión de contenidos del área de salud. En primera instancia, el equipo definió cuatro ejes curriculares, tres de los cuales se consideran básicos y comunes entre la escuela secundaria y el inicio de las carreras: Biología, Química, Física e Introducción a los Estudios Universitarios. En este contexto se reconocen «transiciones» que devienen de la construcción de propuestas de enseñanza, se identifican aquellas que se organizan según la especificidad de cada eje temático y que, por lo tanto, establecen una clara clasificación entre los contenidos, y otras que desdibujan los ejes temáticos al repensar la enseñanza como vinculadora de contenidos. Los equipos de trabajo se organizaron para laborar de manera continua y estuvieron conformados por docentes de la facultad, especialistas de estos tres campos, la directora a cargo de la coordinación general, la coordinadora pedagógica, coordinadores por ejes, docentes y ayudantes-alumnos.

Se desarrollaron estrategias didácticas, actividades para cada eje y momento y una modalidad de cursado tanto presencial como virtual, paralela al último año del secundario. Las evaluaciones finales se diseñaron para posibilitar el ingreso, aunque no se establecieron cupos debido al ingreso irrestricto, sino que se acordó una calificación mínima para el acceso a las carreras.

El proyecto implicó la colaboración de docentes, ayudantes-alumnos, coordinadores y autoridades de la facultad en el diseño, dictado y evaluación de las acciones necesarias para la inclusión. Estas acciones comprendían la articulación con la escuela secundaria, la investigación educativa del equipo, la mejora en la lectocomprensión, la orientación vocacional y la ampliación geográfica del dictado del ciclo de nivelación, además de una estrategia de gestión académica que involucró la vinculación con universidades nacionales para la formación de recursos en salud (Informe Académico, documento interno).

«El proyecto comenzó en 2000 o 2001, se nutrió inicialmente de las asignaturas básicas de la carrera, pero fue evolucionando de manera dinámica, con el ciclo impartido en los meses de verano, enero y febrero, seguido por el examen» (directora-coordinadora del ciclo).

La creación del ámbito, la composición de los actores responsables y la dinámica de trabajo, concebida como un proyecto, impulsaron procesos de avance que se reflejaron en la investigación educativa.

Las estrategias de revisión de los procesos de enseñanza y evaluación de los ciclos de nivelación se convirtieron en una labor continua y reflexiva para el desarrollo de programas y proyectos e implementación de mejoras de los ciclos. Una de las líneas de investigación se enmarcó en un proyecto vinculado a los procesos de enseñanza y su relación con el rendimiento académico de los alumnos del ciclo de nivelación durante el período 2010-2011. Una segunda etapa, entre 2012-2013, se centró en los procesos evaluativos, su relación con el rendimiento académico y la decisión vocacional. Los procesos de investigación continuaron y actualmente se orientan a la enseñanza y evaluación en el área de la salud.

Entre los cambios mencionados, se reconoce la creación de un entorno virtual en el que los aspirantes podían cursar el ingreso en dos momentos, combinando virtualidad y presencialidad. La inclusión de esta decisión pedagógica permitió un funcionamiento asincrónico para los estudiantes, la disponibilidad de material educativo y la retroalimentación, cuyo sentido fue el acompañamiento en un ciclo de nivelación con diferentes etapas durante un año académico. Este tipo de educación implicó, para los docentes, el reconocimiento de sus propias normas y funcionamiento, a la vez que los comprometió a un proceso de formación continuo.

En 2016, en relación con la Ley 27204, se modificó el acceso a la carrera incrementando la inscripción con la incorporación de estudiantes con trayectorias educativas más diversas. Se fortalecieron las estrategias didácticas del aula virtual del ciclo de nivelación, el apoyo de tutores y los materiales didácticos que complementan y agregan contenido a los

manuales de cada eje, de manera que potencian los entornos de aprendizaje y comunicación.

«Los estudiantes que se matriculan en la carrera se consideran ingresantes con el simple hecho de expresar su intención de estudiar esa carrera [...]» (directora-coordinadora del ciclo).

«Cuando se elimina el cupo, el ciclo pasa a ser curricular y comenzamos a adoptar muchas obligaciones y formas de organización propias de otras cátedras, pero con la particularidad de que ninguna otra tiene la cantidad de alumnos, ni un cursado regular en el que el curso no es obligatorio [...]» (entrevistada N.º 2 en grupo focal).

Las variaciones de las políticas educativas para la inclusión de todos los estudiantes provocaron cambios, entre ellos, la incorporación del ciclo en la estructura curricular y el efecto que tiene en los estudiantes la aprobación o reprobación de la evaluación en su posterior cursado.

«Empezamos con la integración más desde la evaluación para luego enfocarnos en la enseñanza»; «fue más desde la evaluación, como las preguntas se integraban», «revisar nuevamente el tema de los manuales. Todavía estamos caminando, la idea es incorporar ciertas actividades que permitan la integración» (entrevistadas N.º 1, 3 y 4).

En esta transición, desde un trabajo con foco en los ejes a una propuesta de integración, se advierte la preocupación de los docentes por la conexión entre lo evaluado y enseñado. «Se acordó entre los coordinadores de cada eje un tema en el cual todos pudiéramos desarrollar contenidos de cada eje»; «solo las hago de forma personal e intuitiva en mis clases»; «mediante la integración de puntos comunes en ejercicios y material de estudio»; «usando conceptos específicos de un eje como disparador para enseñar otros del eje»; «discusión de casos y ejemplos de patologías asociadas a la temática»; «los programas son elaborados de manera conjunta con los docentes de los otros ejes», y «hemos coordinado con los profesores que formulan las preguntas de los exámenes» (grupo focal de docentes y coordinadores). También los docentes plantearon que es un proceso de planificación que requiere tiempo y esfuerzo, y expresan además que la lógica de separación de contenidos es «artificial» y que «la forma, profundidad y actualización de los temas se debe hacer en conjunto» (grupo focal de docentes).

Los resultados del grupo focal del ingreso indican que se lleva a cabo una integración curricular desde la coordinación de contenido hasta las decisiones sobre evaluación: «somos un equipo que, si bien algunos tenemos la responsabilidad de coordinar alguno de los ejes, es como que el

trabajo es cada vez más conjunto, más articulado»; «este planteo se inicia en las decisiones sobre la evaluación [...]» (grupo focal de docentes).

En este proceso, los ayudantes-alumnos se refieren a la importancia que tiene la capacitación sobre estos aspectos, que comenzó con la participación espontánea en aspectos más sistematizados. De igual manera, reconocen que esta experiencia constituye un espacio de aprendizaje en tanto les permite afianzar los contenidos y también reconocer las maneras de aproximarse a otros.

Algunas de las expresiones más recurrentes que reflejan el proceso reflexivo logrado son: «concebía al ciclo de nivelación como cuatro materias separadas y actualmente logro ver la integración»; «los profesores que dictan clases en más de un eje tienden a integrar los contenidos»; «comencé a notarla más como ayudante-alumna que como alumna en sí»; «puedo ver integración, por ejemplo, en física con biología en temas como la membrana plasmática»; «creo que Introducción es uno de los ejes que más integra con los demás»; «en algunas clases se utilizaron contenidos de un eje para explicar otros de otros ejes».

«El trabajo es constante durante todo el año y siempre hay algo más que hacer: la elaboración de material y de apuntes es un trabajo continuo de integración. Yo, que estoy con materias afines [...] lo que más me gusta es la integración, y tratamos que el grupo de ayudantes vaya rotando en todas las áreas. Es raro que una persona que esté en uno de los ejes coordinando no haya dado clases» (entrevistada N.º 3).

«Tenemos la responsabilidad de coordinar alguno de los ejes, y es como si el trabajo fuera cada vez más conjunto, más integrado» (grupo focal de docentes, coordinadora pedagógica y directora, entrevistada N.º 2).

4.2. Integración en la evaluación, procesos y reconfiguraciones de la propuesta de nivelación

La conversación entre varios informantes en el grupo focal pone de manifiesto la manera en que se discutieron los cambios de estrategias de evaluación y la adaptación a la virtualidad en el contexto académico. «Las estrategias han cambiado mucho, sobre todo ahora en la virtualidad. La adecuación del examen que se hacía presencialmente a la virtualidad implicó un cambio en la exigencia y en la modalidad de la prueba» (grupo focal de docentes, directora y coordinadora pedagógica, entrevistada N.º 4). Si bien la virtualidad estaba incorporada en el ciclo de nivelación, con la pandemia se aceleró su uso en las instancias de evaluación. El paso de la presencialidad a la virtualidad requirió una revisión de qué, cómo,

cuándo y para qué evaluar, a la vez que involucró la integración de recursos tecnológicos en la evaluación.

La importancia de la integración de diferentes ejes temáticos en las preguntas del examen y la proporción adecuada entre preguntas teóricas y prácticas condujo a la división del examen en una parte teórica y otra práctica. Se implementó también el condicionamiento de aprobar la parte teórica para acceder a la práctica, con el objetivo de garantizar un control adecuado y evitar que los estudiantes aprovechen las «facilidades de la evaluación virtual» para construir estrategias de evasión del conocimiento. Una vez más, se ratifica la planificación de la evaluación como un eje de trabajo que supone la jerarquización de los contenidos y de las habilidades a ser evaluadas. Así, la tabla de especificaciones se transforma en una herramienta de decisiones respecto a qué evaluar.

«Tratamos de que la jerarquía de los contenidos del ciclo se refleje en el número de preguntas de cada tema, hasta dónde medir, si simplemente información, comprensión o aplicación. Algunos temas son tan difíciles que no podemos pedirles además que los apliquen o integren. Tratamos de mantener una proporción adecuada entre preguntas teóricas y prácticas» (grupo focal de docentes, directora y coordinadora pedagógica, entrevistada N.º 4).

Los estudiantes del ciclo de ingreso avanzaron en los contenidos que se recuperan de la escuela secundaria, lo cual fue reconocido tanto por ellos como por los docentes de las asignaturas posteriores.

«El contacto que tenemos con los estudiantes es muy particular en el caso del ciclo, no es como en una cátedra común. Cuando les preguntamos si han avanzado en contenido, todos reconocen que sí, incluso en cosas que no habían visto. También nos lo comentan los docentes de las asignaturas que le siguen: reciben a un alumno que está realmente en mejores condiciones que antes» (grupo focal de docentes, directora y coordinadora pedagógica, entrevistada N.º 3).

Uno de los informantes compartió su experiencia personal como estudiante que pasó por el ciclo de ingreso y mencionó el crecimiento y la articulación experimentados durante todo el proceso, desde el ingreso a la universidad hasta convertirse en docente. El área de admisión brindó apoyo y facilitó herramientas tanto para los estudiantes como para los docentes, lo cual permitió generar investigaciones y divulgaciones científicas, así como oportunidades y ventajas para los ayudantes-alumnos en su formación académica y en la competencia por becas y puestos en la carrera.

«Soy una prueba viva de eso porque ingresé en 2009, pero mi ciclo comenzó en 2008, cuando cursábamos los sábados durante el último año de la carrera. Esta primera etapa se mantuvo hasta el confinamiento, y siempre se tuvo la visión de la primera etapa como una instancia introductoria que preparaba a los estudiantes para el cursado de la segunda etapa y el examen final» (grupo focal de docentes, directora y coordinadora pedagógica, entrevistada N.º 5).

La importancia de adaptar las estrategias de evaluación a la virtualidad, la implementación de cambios en los exámenes y la valoración de la formación integral de los estudiantes a lo largo del ciclo de ingreso contribuyeron a la preparación y al rendimiento académico de los estudiantes.

5 | Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio concuerdan con los objetivos inicialmente planteados, que consistían en explorar el origen y las transformaciones de un proyecto integrado en una universidad estatal de Córdoba. Además, se buscó identificar los modos de trabajo docente, la integración curricular y las decisiones institucionales que configuraron esta experiencia. La transición observada desde una propuesta disciplinar hacia un proyecto integrado ha demostrado ser un proceso significativo (Pozuelos Estrada & García Prieto, 2020). También, el estudio de Pérez Martínez et al. (2024) reconoce que potenciar el desarrollo de habilidades con enfoque interdisciplinario mejora la motivación de los estudiantes. De igual manera, Rodríguez Parra y Vargas Guzmán (2022) sostienen la importancia de las asignaturas transversales y disciplinares como eje articulador del aprendizaje en el marco de un proyecto integrador. Esta temática resulta relevante en la investigación del ciclo de nivelación porque se priorizan los procesos de conocimientos por parte de los estudiantes.

El análisis revela de qué forma el proyecto ha evolucionado desde un enfoque centrado en áreas específicas de conocimiento disciplinar hacia un ciclo de nivelación interdisciplinario (Rodríguez-Jiménez et al., 2023). En este contexto, la colaboración y la investigación entre docentes de diversas áreas han sido factores clave que han contribuido sustancialmente al éxito del proyecto (Araujo-Oliveira et al., 2024). Quispe et al. (2023), en un estudio de revisión sistemática sobre el trabajo colaborativo, destacan la implicancia en el desarrollo personal y grupal de los agentes educativos y en el aprendizaje significativo. En este sentido, la colaboración en los procesos de integración curricular es esencial para el desarrollo de las acciones educativas y está en consonancia con este

estudio. La docencia colaborativa multidisciplinar puede mejorar la práctica en el aula, al tiempo que genera producción científica y combina las facetas de la vida de un docente universitario, en beneficio de estudiantes, docentes e institución (Strotmann et al., 2024). De igual manera, Greca et al. (2023), en la investigación sobre integración disciplinar, reconocen por parte de los estudiantes una mejor comprensión de las problemáticas cuando se plantean desde una propuesta de codocencia, temática que está en consonancia con esta investigación, ya que es una de las razones de un abordaje de currículum integrado en el ciclo de nivelación con la intención de favorecer la comprensión de los contenidos.

Lograr la integración y el trabajo en equipo parece ser una condición indispensable en el proyecto del ciclo. No obstante, en los procesos de incorporación de nuevos docentes, cada uno aporta una concepción disciplinar y modos de enseñanza arraigados en su formación, que no siempre logran articular lo pedagógico al mismo nivel de lo disciplinar. Asimismo, los docentes de esta propuesta son especialistas en sus disciplinas y conscientes de las finalidades y la mediación necesaria para la integración interdisciplinaria (Bernik & Luna, 2019).

Al revisar las preguntas de investigación, se observa que las principales transformaciones se han dado en la estructura y metodología del proyecto. El trabajo docente, que inicialmente se desarrollaba de manera individual y dentro de una misma disciplina, ha pasado a ser colaborativo e interdisciplinario, lo cual ha permitido una integración de los contenidos entre las diferentes áreas y que, según Torres Santomé (1994), dicha integración se realiza desde la correlación de disciplina, aspecto que se identifica tanto en los docentes y coordinadores como en los ayudantes-alumnos. La elaboración conjunta de contenidos curriculares, las decisiones interdisciplinarias y multidisciplinarias, y las reconfiguraciones sistemáticas de la propuesta del ciclo de nivelación se plantean con el propósito inclusivo en la enseñanza superior. El estudio de Jáuregui Mora (2024) sobre las perspectivas y los desafíos de la implementación del currículum integrado en las escuelas normales superiores (ENS) de Colombia concluye que los enfoques transversales e interdisciplinarios son importantes en la integración curricular porque buscan interconectar los diversos elementos curriculares y articular tanto los aprendizajes como los proyectos pedagógicos, aspectos que coinciden con esta investigación. En el trabajo de Figueira-Teuly et al. (2022) sobre integración curricular en enfermería, se destaca que la planificación y enseñanza compartida en dos o más asignaturas tiene lugar cuando las ideas emergen de lo organizativo y que la integración curricular en el ámbito académico puso énfasis en los conceptos, habilidades y actitudes compartidas. Esto concuerda con este trabajo en

general y tiene diferencias en cuanto a la integración de actitudes compartidas que aún no son objeto de indagación.

Las decisiones institucionales —como la implementación de entornos virtuales, la rotación de docentes en diversos ejes y la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras— han sido significativas para configurar este proceso de integración. Han permitido no solo la adaptación a las necesidades cambiantes de los estudiantes, sino también el fortalecimiento de la cohesión curricular (Baque & García, 2020; Martínez Usarralde et al., 2018). Los resultados concuerdan con el estudio de Guaresti et al. (2023), cuya investigación se desarrolla en el transcurso de la innovación de la educación superior y en el marco de la creación de la carrera de Medicina en la Universidad de Río Negro. Entre los resultados se afianza la importancia de determinar enfoques y estrategias innovadoras —a partir de un abordaje global e integrador— que orienten la planificación en la educación superior.

El paso de la presencialidad a la virtualidad comprendió un diseño diferente de las evaluaciones y un mayor seguimiento, por la disponibilidad de material de estudio en internet. Este cambio fue complejo; sin embargo, contribuyó a retomar el eje de la evaluación de ciclo que se orienta a la comprensión, la transferencia y el razonamiento, aspectos que destacan Barrientos Oradini et al. (2022) al expresar que la pandemia obligó a modificar de manera radical la estructura pedagógica, de la aplicación de conceptos y no solo su aprendizaje. Por otro lado, el libro de Badenes y Gutti (2023) muestra que las instituciones universitarias pueden transformarse ante la emergencia, como fue la pandemia, al utilizar la creatividad y el esfuerzo para proponer en cada puesto de trabajo un compromiso superador, aspectos que están en consonancia con el trabajo efectuado en el ciclo de nivelación. También expresa que sistematizar las buenas prácticas utilizadas durante la pandemia permite reconocer los aprendizajes logrados por los docentes en una situación excepcional y que pueden definir la universidad del futuro. También, en el estudio de Chanto Espinoza y Mora Peralta (2021) sobre la presencialidad y la virtualidad en tiempos de pandemia se expresa que la mejora de la mediación pedagógica está en relación con el acceso a la tecnología y a internet, lo que se convierte en una limitante para el personal académico en tanto no permite una comunicación fluida con los estudiantes. Estas problemáticas también se identificaron en esta investigación y tuvieron sus implicancias en el proceso de enseñanza y aprendizaje que, en cuanto a mejorar el trabajo en el ciclo de nivelación, generó revisiones constantes de las decisiones educativas. Por otro lado, Cataño Saldarriaga y Osorio Castaño (2023) describen la experiencia de la presencialidad a la virtualidad en docentes

de Enfermería de la ciudad de Medellín durante el confinamiento. Como parte de los resultados, expresan las dificultades vividas, la necesidad de capacitación de los docentes y que dichas capacitaciones favorecieron su aceptación y adaptación a los cambios, cuestiones que también se observaron en esta investigación.

La actividad docente se enmarca en la investigación-acción y es un trabajo que incluye la participación de todos los miembros del equipo docente con filiaciones diferentes y de gestión, en la que se genera un modo de trabajo colaborativo que analiza las situaciones complejas y propone alternativas de solución en materia de aprendizaje situado. Según Sagástegui en Heraldo González (2024), el término *aprendizaje situado* es clave para el desarrollo profesional docente como la principal fuente de aprendizaje. La indagación permanente y la publicación de resultados de las experiencias amplían y profundizan la reflexión y la autoevaluación sistemática y el compromiso con el desarrollo profesional docente. Dichas cuestiones se identifican en el estudio de Pascual-Arias y López-Pastor (2024) sobre el seminario de formación permanente en Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la competencia investigadora del profesorado, mediante la implementación de ciclos de Investigación-Acción (I-A) para promover la innovación educativa. También cobra relevancia el estudio de Díaz-Cruz et al. (2024) en el que se reconoce la existencia directa entre las competencias de investigación y el desarrollo profesional, aspectos que se identifican en el modo de trabajo de los docentes de este estudio, es decir, que las competencias investigativas proponen que los docentes regulen su propio aprendizaje y contribuyen al desarrollo profesional. También se suma el trabajo de Moreno Guaicha et al. (2024) que plantea como necesario el giro hacia la dialogicidad, colaboración e integración disciplinar, porque genera soluciones más innovadoras y holísticas para enfrentar los desafíos actuales del mundo. En este sentido, ese giro también se identifica en este estudio para enfrentar las condiciones contextuales de la actividad formativa.

Los resultados obtenidos confirman estas afirmaciones al mostrar que la colaboración interdisciplinaria, la investigación y la articulación entre campos epistemológicos disciplinares específicos, en torno al campo pedagógico en proyectos integradores entre docentes y la incorporación de nuevas metodologías han sido esenciales para superar las barreras disciplinarias tradicionales y ofrecer una educación más inclusiva y equitativa (Arguedas-Ramírez & Camacho-Oviedo, 2021; Doria Madariaga & Larreal Bracho, 2023; Lucchese et al., 2024; Narváez-Caballero, 2023).

El avance del proyecto radica en su capacidad para adecuarse a la realidad educativa cambiante, las nuevas políticas educativas, y en procesos

reflexivos y transformaciones constantes. El enfoque interdisciplinario ha permitido que los estudiantes reciban una formación más integral (Olivares Gallo et al., 2023), lo que mejora su transición de la educación secundaria a la universidad. Sin embargo, también se destacan desafíos persistentes, como la dificultad para lograr una integración completa entre las disciplinas y la necesidad de un desarrollo profesional continuo para los docentes involucrados (Díaz-Cruz et al., 2024).

Las implicaciones de este estudio son de relevancia para el diseño e implementación de programas de nivelación en otros contextos educativos. Los hallazgos indican que un enfoque interdisciplinario y colaborativo, respaldado por decisiones institucionales que promuevan la flexibilidad y la innovación, puede ser efectivo para mejorar el acceso y la permanencia de los estudiantes universitarios, lo que redundará en mejores trayectorias académicas.

Otro aspecto de importancia es la problemática de la evaluación. La formulación de preguntas para el examen implicó la revisión relativa a cómo se abordaban los contenidos en la enseñanza, si de manera aislada o en forma articulada, cuestiones que promovieron la reformulación de los diferentes ejes temáticos. Es por ello que la evaluación no se construye separadamente de los procesos de enseñanza. Como expresa Araujo (2016), la evaluación cobra sentido en un proyecto de enseñanza planificado y llevado a cabo en las aulas. Bru (2023), en una investigación sobre las prácticas de evaluación en la carrera de Medicina, menciona como hallazgo que la evaluación constituye un espacio de conflicto en el que se tensiona el instrumento utilizado, los contenidos curriculares y las formas de enseñar, cuestiones que estuvieron presentes en este trabajo.

Sin pretensiones de generalizar, este estudio no solo ha posibilitado una comprensión más profunda de las transformaciones de la educación superior, además proporciona una base sólida para futuras investigaciones y prácticas orientadas a optimizar la integración curricular y el trabajo docente en entornos universitarios desde una perspectiva más holística (Araujo-Oliveira et al., 2024). Se concluye que estas teorías pueden guiar a los educadores en la creación de entornos de aprendizaje más efectivos que promuevan un aprendizaje activo y participativo.

Contribución de autores

Conceptualización: L. M., C. M.; metodología: L. M., C. M.; validación: L. M., C. M.; análisis formal: L. M., C. M.; investigación: L. M., C. M.; recursos: L. M., C. M.; escritura (borrador original): L. M., C. M.; escritura (revisión y edición): L. M., C. M.; visualización: L. M., C. M.; supervisión: L. M., C. M.; administración del proyecto: L. M., C. M.

6 | Referencias bibliográficas

- Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias*, 2(2). <https://r.issu.edu.do/5v>
- Araujo-Oliveira, A., Guilbault, A., & Chagnon, N. (2024). La investigación y el desarrollo como motor para el desarrollo profesional del profesorado. *Nuevas Tendencias en Investigación Cualitativa*, 20(1). <https://doi.org/10.36367/ntqr.20.1.2024.e929>
- Arguedas-Ramírez, A., & Camacho-Oviedo, M. (2021). La integración curricular como experiencia de aprendizaje: Hoja de ruta para su aplicación en dos cursos de formación docente en el área de educación primaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3). 339-356. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.19>
- Badenes, D., & Gutti, P. (2023). *Aprendizajes docentes en pandemia. Nuevas estrategias didácticas frente a un reto global*. Universidad Nacional de Quilmes. <https://r.issu.edu.do/pU>
- Bammer, G. (2013). Integración disciplinaria: un nuevo enfoque de la investigación. *Política de investigación*, 42(5), 1005-1016. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.01.007>
- Baque, P. G. C., & García, C. E. M. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 56-77. <https://shorturl.at/OA1Yj>
- Bargetto Fernández, M. A., & Córdova León, K. V. (2023). Procesamiento del léxico disciplinar en estudiantes novatos de Kinesiología: reporte de una tarea de decisión léxica. *Lingüística y Literatura*, 44(84), 61-78. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n84a03>
- Barreiro, A., Carretero, M., Español, S., Montes, N., Niedzwiecki, D., Tiramonti, G., Zelmanovich, P., & Ziegler, S. (2018). *Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria*. Flacso Argentina.
- Barrientos Oradini, N., Yáñez Jara, V., Pennanen-Arias, C., & Aparicio Puentes, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(4), 496-511. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39144>
- Beltrán, N., & Obeide, S. (2021). Políticas universitarias de inclusión social en la Argentina durante los gobiernos kirchneristas. Una lectura desde la producción académica y el discurso oficial. *Revista de la Educación Superior*, 50(197), 19-39. <https://r.issu.edu.do/WBn>
- Bernik, J. A., & Luna, M. V. (2019). Pensar la formación universitaria entre disciplinas y entre instituciones. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 6(1), 2-12. <https://doi.org/10.29156/inter.6.1.2>
- Bru, G. S. (2023). Aportes para pensar la evaluación en medicina. Un estudio interpretativo desde la perspectiva docente. *Revista de Educación*, (29), 153-169. <https://shorturl.at/PqsOj>

- Bonilla-García, M. A., & López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Carmona Hernández, R. A., Núñez Guerra, A., & Pascual Sánchez, Y. R. (2023). Enfoque interdisciplinario: desafío de la preparación del profesor de la educación superior. *Opuntia Brava*, 15(2), 52-62. <https://r.issu.edu.do/rf>
- Cataño Saldarriaga, E. A., & Osorio Castaño, J. H. (2023). De la presencialidad a la virtualidad. Experiencias en docentes de enfermería de universidades de Medellín durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (69), 70-97. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n69a4>
- Chanto Espinoza, C. L., & Mora Peralta, M. (2021). De la presencialidad a la virtualidad ante la pandemia de la Covid-19: Impacto en docentes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2), e1342. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1342>
- Crespo Ávila, H. S., & Chumaña Suquillo, J. V. (2021). Propuesta pedagógica de proyectos interdisciplinarios para incrementar el desarrollo cognitivo. *Mendive: Revista de Educación*, 19(4), 1203-1215. <https://r.issu.edu.do/eB>
- De Franco, M. F., & Arrieta, X. (2021). Métodos de investigación cualitativa. Un análisis documental. *Revista Encuentro Educativo* 28(1), 9-28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8169472>
- De Franco, M. F., & Solórzano, J. L. V. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo Recursivo*, 3(1), 1-24. <https://r.issu.edu.do/tx>
- De la Tejera Chillón, N., Cortés Sendón, C., Viñet Espinosa, L. M., Pavón de la Tejera, I., & de la Tejera Chillón, A. (2019). La interdisciplinariedad en el contexto universitario. *Revista Panorama: Cuba y Salud*, 14(1), 58-60. <https://r.issu.edu.do/v72>
- Díaz Barriga, Á. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169), 160-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Díaz-Cruz, V., Saavedra-Carrión, N. P., & Zevallos-Delgado, K. P. (2024). Competencia investigativa y desarrollo profesional docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 261-270. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.471>
- Doria Madariaga, F. J., & Larreal Bracho, A. J. (2023). Reflexiones teóricas sobre la integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4561-4574. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4781
- Figueira-Teuly, J., Canova-Barrios, C., & Oscar Lepez, C. (2022) La integración curricular en enfermería. Reseña del Conversatorio alusivo al Día de la Enfermería Argentina 2022. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 2, 166. <https://doi.org/10.56294/saludecyt2022166>

- Frodeman, R. (2017). Sostenibilidad y el desafío interdisciplinario. En R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 1-20). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.1>
- Galli, M. G., & García, P. D. (2023). Desafíos de la educación superior en Argentina hacia el 2030: el acceso a la educación superior en el período 2010-2020. Repositorio UFSC. <https://r.issu.edu.do/CYY>
- García, P. D. (2023a). El ingreso a la universidad argentina: Tendencias y desafíos en torno al derecho a la educación superior. *Cuadernos Universitarios*, 16(16), 11-28. <https://doi.org/10.53794/cu.v16i16>
- García, P. D. (2023b). Historia, disputas y políticas en la organización del ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación*, 24(2). <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e011>
- García, P. D. (2023c). Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Praxis Educativa*, 27(3), 4-28. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270302>
- Gibbons, M., Trow, P., Schwartzman, S., Nowotny, H., & Limoges, C. (1994). The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. *Contemporary Sociology*, 24(6). <https://r.issu.edu.do/Fg>
- González, G. I., del Valle, M., Nogueira, F., & Grossi, C. (2020). Del examen selectivo al ingreso irrestricto. Estudio comparativo del desempeño académico según la modalidad de ingreso en una universidad nacional argentina. ¿Democratización o masificación? *Praxis Educativa*, 24(2), 72-85. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240207>
- Goñi Mazzitelli, M., Vienni-Baptista, B., & Hidalgo, C. (2023). Presentación: Prácticas interdisciplinarias y transdisciplinarias en Iberoamérica: Integración de conocimientos y diálogo con políticas de ciencia, tecnología e innovación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 18(53), 77-85. <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-432>
- Greca, I. M., Ortiz-Revilla, J., Alonso-Centeno, A., & Sanz de la Cal, E. (2023). La codocencia para la formación docente en educación integrada: una experiencia con STEAM y AICLE. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 7(2), 95-109. <https://doi.org/10.17979/arec.2023.7.2.9615>
- Guaresti, G., Perner, S., Tognetti, C., Bellotti, M. (2023). Integración e innovación curricular: retroalimentación de estudiantes de la primera cohorte de la carrera de medicina de la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 20(2), 124-130. <http://hdl.handle.net/11336/235207>
- Heraldo González, P. (2024). Liderar el desarrollo profesional docente: perspectivas de un grupo de directivos chilenos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(1), 193-215. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29778>

- Inchauspe, L. (2023). Políticas de ingreso a la universidad, a 40 años del retorno a la democracia y al cogobierno. *Cuadernos de Educación*, 22, 94-106.
<https://r.issu.edu.do/hg>
- Jáuregui Mora, S. Z. (2024). El Currículo Integrado: Perspectivas y Desafíos para su Implementación en las Escuelas Normales Superiores en Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9073-9105.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12063
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press. <https://shorturl.at/iwFyv>
- Kottmann, A., Kolster, R., & van der Meulen, B. J. R. (2021). *Leren hoger onderwijs te stimuleren: Eindrapport Evaluatie Comeniusprogramma 2021*. Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS). <https://r.issu.edu.do/fKh>
- Lara, M. A. B., Mansilla, M. P., Agüero Servín, M., Mendiola, M. S., & Cazales, V. J. R. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista CPU-e*, 34, 163-197.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- León-Duarte, G. A. (2022). La crítica esencialista en los estudios interdisciplinarios en Estados Unidos. Sobre el proceso de integración de un terreno común en la investigación interdisciplinaria. *Norteamérica*, 17(1), 35-60.
<https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2022.1.509>
- Luchese, M., Calneggia, M. I., Di Francesco, A. C., & Novella, M. de L. (2024). Procesos de integración curricular en la Educación Superior y de desarrollo profesional docente. *Trayectorias Universitarias*, 10(18), 161.
<https://doi.org/10.24215/24690090e161>
- Lúquez de Camacho, P., & Fernández de Celayarán, O. (2016) La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Cumbres*, 2(1), 101-114.
<https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a6>
- Mansilla-Quíñones, P., Steiner, M., Arancibia, L., & Jeldes Pontio, J. C. (2021). Geografía, Trabajo Social y Diseño: abordaje interdisciplinario y diálogo de saberes en la vinculación con el medio para el cambio eco-socio-territorial. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 11, e0017.
<https://doi.org/10.14409/extension.2021.15.Jul-Dic.e0017>
- Martínez Usarralde, M. J., López Martín, R., & Pérez Carbonell, A. (2018). E-innovación en Educación Superior. Claves para la institucionalización en las universidades. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 52, 183-197.
<https://r.issu.edu.do/J4H>
- Mejía Ríos, J., Sepúlveda Casadiesgo, Y. A., & Díaz Téllez, Ángel S. (2024). Transdisciplinarietà: una reflexión bibliográfica de su impacto en la investigación social y educativa. *Sophia*, 20(1).
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1351>

- Montenegro, J., Alcoba, J., Fava, M., & Garatte, L. (2019). Cambios y tensiones en las políticas de ingreso en Argentina. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 6(1), 43-53. <https://doi.org/10.29156/inter.6.1.5>
- Moreno Guaicha, J. A., Mena Zamora, A. A., & Zerpa Morloy, L. I. (2024). Modelos de aprendizaje en la transición hacia la complejidad como un desafío a la simplicidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 69-112. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.02>
- Narváez-Caballero, N. (2023). Integración de competencias para el desarrollo disciplinar en la enseñanza del diseño gráfico: experiencia metodológica en el programa académico. *Legado de Arquitectura y Diseño*, 18(34), 143-154. <https://doi.org/10.36677/legado.v18i34.21023>.
- Olivares Gallo, J. E. A., Campos Barragán, M. N., & Osuna Ruiz, E. G. (2023). La interdisciplinariedad del diseño mediante el aprendizaje colaborativo y basado en proyectos. *Zincografía*, 7(14), 111-130. <https://doi.org/10.32870/zcr.v7i14.218>
- Parra, E. S., Hirtz, M. S., & Jara, M. Ángel. (2023). La enseñanza de los problemas socialmente vivos desde una perspectiva interdisciplinar. Aportes metodológicos para su indagación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 23, 59-76. <https://shorturl.at/c0Bt7>
- Pascual-Arias, C., & López-Pastor, V. M. (2024). Competencia investigadora, investigación-acción y formación permanente del profesorado. *Alteridad*, 19(2), 173-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.02>
- Pérez Martínez, M., Ramos Guardarrama, J., & Santos Baranda, J. (2024). Enfoque interdisciplinario para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los circuitos y la electrónica. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (79). <https://r.issu.edu.do/Nr>
- Pla, J., Poy, S., Salata, A., & Salvia, A. (2021). Desigualdades de clase y acceso a la educación superior en Argentina y Brasil durante una fase expansiva del sistema educativo. *Foro de Educación*, 19(2), 69-92. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.874>
- Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. (2008). Desafíos metodológicos de la investigación transdisciplinaria. *Natures Sciences Sociétés*, 16(2), 111-121. <https://doi.org/10.1051/nss:2008035>
- Pozuelos Estrada, F. J., & García Prieto, F. J. (2020). Currículum integrado: estrategias para la práctica. *Investigación en la Escuela*, (100), 37-54. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04>
- Quispe, K. L., Sebrían, A. S., & Yaranga, L. A. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1423-1437. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>
- Ramírez Meda, K. M., & Márquez Duarte, F. D. (2021). Integración metodológica como herramienta de investigación para las relaciones internacionales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e052. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.913>

- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*, 82(3).
<https://doi.org/10.3102/0034654312457429>
- Reyna Cruz, W. E., Carreón Corona, A. L., & Armijo Mena, S. G. (2019). La interrelación de diferentes disciplinas para el abordaje científico de fenómenos y problemas sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 9(2), e056. <https://doi.org/10.24215/18537863e056>
- Rhoten, D., & Parker, A. (2004). Education. Risks and rewards of an interdisciplinary research path. *Science*, 306, 2046.
<https://doi.org/10.1126/science.1103628>
- Rodríguez Parra, P., & Vargas Guzmán, F. E. (2022). Proyecto integrador, como generador de competencias y resultados de aprendizaje. *Pensamiento Americano*, e#:463. 15(30), 1-14. <https://doi.org/10.21803/penamer.15.30.463>
- Rodríguez-Jiménez, C., Sánchez-Gómez, M., Cabanillas-García, J., Del Brío-Alonso, I. (2023). Integración de los modelos mixtos para el análisis de las competencias clave en el aprendizaje experiencial. *En Actas. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. <https://r.issu.edu.do/86>
- Saura, G., Díez Gutiérrez, E. J., & Rivera Vargas, P. (2021). Innovación Tecnológica Educativa “Google”. Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Schvartz, F. I., Wesner, L. M., & Schiewe, S. B. (2022). El Ateneo Didáctico en la formación continua: una experiencia interdisciplinaria entre biología y matemática. *Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora*, 1(1), 25-48. <https://r.issu.edu.do/P6>
- Solórzano Soto, R. (2022). La triangulación metodológica como herramienta para el análisis de las estrategias de comunicación en las webs universitarias latinoamericanas. *Comunicación & Métodos*, 4(2), 55-67.
<https://doi.org/10.35951/v4i2.169>
- Stokols, D., Misra, S., Moser, R. P., Hall, K. L., & Taylor, B. K. (2008). The ecology of team science: understanding contextual influences on transdisciplinary collaboration. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(2), S96-S115.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.05.003>
- Strotmann, B., Delfino, G. I., Jechimer, E., López Hernández, A., & Santaolalla Pascual, E. (2024). Integrando innovación docente e investigación: lecciones de un proyecto colaborativo multidisciplinar. *Buenas Prácticas en Docencia Universitaria. Comillas 2024* (8-25).
<https://doi.org/10.14422/9788473991643.001>
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Morata.
- Vienni Baptista, B. (2015). Los estudios sobre interdisciplina: Construcción de un ámbito en el campo de ciencia, tecnología y sociedad. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 10(30). <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500>

- Vienni Baptista, B., & Goñi Mazzitelli, M. (2021). Aportes para los estudios sobre interdisciplina y transdisciplina: modalidades, estrategias y factores para la integración. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(94), 110-127. <https://r.issu.edu.do/RM>
- Walker Janzen, W. (2022) Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2). <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>