

Doulián, Natalia

**CERTIFICACIONES INTERMEDIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR:
ESTRATEGIAS PARA LA INNOVACION CURRICULAR**

Doulián, Natalia

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Universidad Nacional de San Martín

natalia.doulian@unlz.edu.ar

Material inédito y original para su primera publicación en la Revista Académica Hologramática

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2025

Fecha de aceptación: 19 de junio de 2025

RESUMEN

El artículo analiza el diseño e implementación de certificaciones intermedias en el sistema universitario argentino, en el marco de la reciente implementación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). Los indicadores estadísticos revelan una realidad compleja: solo el 23,3% de los estudiantes culmina sus estudios en el tiempo teórico, mientras un 42,4% abandona durante el primer año, configurando un panorama que demanda repensar los procesos formativos en la Universidad.

El artículo profundiza en la articulación de los cuatro tipos fundamentales de formación (general, básica, específica y orientada) y su relación con la identificación y articulación de certificaciones intermedias. Se establecen criterios para la definición de las certificaciones intermedias que consideran su carácter académico-profesional, articulación con la titulación final y extensión curricular, permitiendo reconocer saberes y competencias en diferentes momentos del recorrido académico.

Doulián, Natalia

El modelo metodológico desarrolla una propuesta para la construcción de estas certificaciones, comprendiendo tres fases fundamentales: diagnóstico curricular, diseño estructural y validación institucional.

Más allá de una reforma administrativa, la propuesta acompaña un cambio de paradigma que sitúa al estudiante como eje central del proceso formativo. Las certificaciones intermedias se configuran como un instrumento para flexibilizar trayectorias, facilitar la permanencia y establecer nuevas formas de reconocimiento de los aprendizajes universitarios.

PALABRAS CLAVE: Certificaciones intermedias - Créditos académicos - Reforma curricular - Trayectos formativos

ABSTRACT

The article analyzes the design and implementation of intermediate certifications in the Argentine university system, within the framework of the recent implementation of the Argentine University Academic Credits System (SACAU). Statistical indicators reveal a complex reality: only 23.3% of students complete their studies in the theoretical time, while 42.4% drop out during the first year, configuring a panorama that demands rethinking formative processes in the University.

The article delves into the articulation of the four fundamental types of training (general, basic, specific, and oriented) and their relationship with the identification and articulation of intermediate certifications. Criteria are established for defining intermediate certifications that consider their academic-professional nature, articulation with the final qualification, and curricular extension, allowing the recognition of knowledge and skills at different moments of the academic journey.

The methodological model develops a proposal for the construction of these certifications, comprising three fundamental phases: curricular diagnosis, structural design, and institutional validation.

Doulián, Natalia

Beyond an administrative reform, the proposal accompanies a paradigm shift that places the student at the center of the formative process. Intermediate certifications are configured as an instrument to flexibilize trajectories, facilitate permanence, and establish new forms of recognition of university learning.

KEY WORDS: Intermediate certifications - Academic credits - Curricular reform - Formative paths

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el sistema universitario argentino atraviesa un proceso de transformación estructural a partir de la implementación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU).

Sin embargo, resulta pertinente la pregunta de si este sistema, establecido mediante la Resolución 2598/2023 (y posteriormente modificado por la Resolución 556/2025), constituirá solamente una actualización administrativa de los planes de estudios o representará un auténtico cambio de paradigma en la concepción de los procesos formativos universitarios.

La evidencia normativa sugiere lo segundo: una reconfiguración que sitúa al estudiantado como eje vertebrador de la innovación curricular.

Reconfiguración que no surge en un vacío teórico y político.

Las discusiones iniciadas en el seno del sistema universitario en 2021, se fundamenta en el enfoque del derecho a la educación superior consagrado en la modificación de la Ley de Educación Superior 24.521 del año 2015. Tal reconocimiento pretende trascender la mera declaración de principios, para iniciar lo que podría considerarse un cambio copernicano en el sistema universitario argentino. Si bien estas normativas recientes representan los primeros pasos de este proceso, su potencialidad reside en la posibilidad de desarrollar mecanismos concretos que faciliten el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios superiores.

Doulián, Natalia

Los indicadores del sistema universitario argentino configuran un panorama que justifica estas transformaciones. El anuario estadístico universitario (Ministerio de Capital Humano, 2025) indica que solamente el 23,3% del estudiantado finaliza sus estudios dentro del tiempo teórico establecido en los planes de estudios. Esta cifra global enmascara, sin embargo, disparidades que son necesario considerar: mientras en las universidades nacionales el porcentaje desciende al 18,7%, en las universidades privadas asciende al 40,8%. Más reveladora aún resulta la tasa de abandono en el primer año, que alcanza un 42,4%. Estas cifras no son solo números; constituyen historias interrumpidas, trayectorias truncadas, inversiones personales y sociales que no alcanzan su realización plena.

En este punto, es necesario realizar una pregunta incómoda: ¿Qué estructura curricular acompaña a estos indicadores? Los diagnósticos cualitativos reflejan un modelo predominante caracterizado por planes de estudio excesivamente estructurados, escasa flexibilidad y limitado reconocimiento de trayectos formativos parciales (ME-CIN, 2021).

A este respecto, Alicia Camilloni (2016) sostiene:

Asociada con la tendencia a la flexibilidad, una materia fundamental en las decisiones curriculares es la determinación de cuáles han de ser los grados de libertad que se otorgan a los estudiantes en la elección de orientaciones, asignaturas, tiempos, modos de cursado y actividades. Currículos más abiertos o más cerrados representan programas de formación que responden sea a filosofías distintas en lo que se refiere a la autonomía que debe desarrollar el alumno o, eventualmente, a condiciones restrictivas impuestas por la carencia de recursos para disponer de una oferta variada de alternativas de formación (p. 71).

¿Por qué sostener un sistema universitario que reconoce únicamente el éxito completo mientras invisibiliza los logros parciales? ¿Por qué apostar al “todo o nada”? ¿Qué mensaje se transmite cuando se etiqueta a un estudiante con el 90% de la carrera aprobada como 'desertor'? Donde antes se identificaba abandono, ahora se visualiza

Doulián, Natalia

oportunidad; donde se percibía fracaso, ahora se reconocen trayectos alternativos; donde se “medían” tiempos ideales, ahora se “estiman” recorridos reales.

La Resolución 556/2025 establece que el elemento constitutivo del SACAU es el Crédito de Referencia del Estudiante (CRE) definido como "la unidad de tiempo total de trabajo académico que estimativamente dedican los estudiantes para alcanzar los objetivos formativos de cada una de las unidades y/o actividades curriculares que componen el plan de estudios" (Ministerio de Capital Humano, 2025, p. 2).

Esta definición, en apariencia técnica, encierra una transformación conceptual profunda: el desplazamiento desde la medición basada en horas-clase docente hacia una valoración integral del trabajo académico estudiantil.

No se trata solo de cuantificar la presencialidad en el aula, sino de reconocer tanto la interacción pedagógica como el trabajo autónomo que constituyen, articuladamente, la experiencia formativa universitaria.

A su vez, dicha Resolución establece parámetros específicos para la implementación del SACAU: cada CRE equivaldrá a entre 25 y 30 horas de trabajo total del estudiante, con un *promedio* anual de 60 CRE. Para las carreras de pregrado, se establecen mínimos de 120 CRE distribuidos en al menos dos años, con no menos de 1.100 horas de interacción pedagógica. Las carreras de grado, por su parte, requieren un mínimo de 240 CRE a lo largo de cuatro años, con al menos 2.100 horas de interacción pedagógica. Este marco normativo modifica la propuesta original de 2023, ampliando el rango del valor del CRE y estableciendo requisitos mínimos en lugar de valores fijos, dotando así al sistema de mayor flexibilidad adaptativa a los diversos contextos institucionales.

Complementariamente, la Resolución 2601/2023 introduce la noción de reconocimientos parciales de logros académicos que constituye, quizás, uno de los aspectos más innovadores de la reforma. Por un lado, instituye el título de "Bachiller Universitario" como titulación académica intermedia que reconoce la formación equivalente a 120 CRE (3.000 horas de trabajo total), sin alcances profesionales, pero con valor académico formal. Por otro lado, introduce las certificaciones de saberes y competencias para trayectos formativos de menor extensión, que no conducen a títulos universitarios, pero poseen valor formativo propio. Estas certificaciones, otorgadas por

Doulián, Natalia

las propias instituciones universitarias sin requerirse la intervención ministerial, permiten reconocer procesos específicos de formación en diferentes etapas de los recorridos académicos.

Sin embargo, la transformación del sistema universitario no se limita a aspectos normativos. La implementación del SACAU implica necesariamente procesos de revisión y reconfiguración institucional. Los planes de estudio deben ser repensados en función de esta nueva lógica centrada en el estudiantado. La comunidad universitaria se enfrenta al desafío de desarrollar metodologías para estimar adecuadamente la carga de trabajo autónomo, atendiendo a la diversidad de perfiles estudiantiles y a las particularidades epistemológicas de cada campo disciplinar. La gestión académica debe articular diferentes niveles de acción: desde la elaboración de normativas institucionales hasta la modificación de los sistemas informáticos de registro académico, pasando por el diseño de certificaciones intermedias que efectivamente reconozcan saberes y competencias adquiridos en diferentes momentos del trayecto formativo.

La implementación exitosa del SACAU depende no solo de factores técnico-administrativos, sino principalmente de transformaciones profundas en las culturas y prácticas académicas arraigadas en las instituciones. Representa una oportunidad para reformular el modelo educativo superior argentino que aspira a reconocer, validar y certificar las diversas trayectorias estudiantiles.

Las certificaciones intermedias transforman la experiencia educativa: acreditan competencias y saberes, no sólo contenidos; validan trayectos, no sólo destinos; certifican procesos, no sólo resultados finales.

A partir de lo expuesto, el presente artículo propone un marco metodológico para el diseño e implementación de certificaciones intermedias en carreras universitarias, componente fundamental del nuevo sistema.

LOS TIPOS DE FORMACIÓN EN LAS PROPUESTAS FORMATIVAS UNIVERSITARIAS

Doulián, Natalia

El diseño de certificaciones intermedias y la estructuración curricular coherente requieren una reflexión profunda sobre la naturaleza y propósitos de los distintos componentes formativos que integran un plan de estudios universitario. La formación universitaria, tanto en carreras técnicas como en carreras de grado completas (licenciaturas, profesorado, ingenierías, etc.), no constituye un corpus homogéneo de saberes, sino una articulación compleja de diferentes tipos de conocimientos y competencias, cada uno con propósitos específicos y contribuciones diferenciadas al perfil de egreso.

La comprensión analítica de estos componentes formativos permite fundamentar decisiones curriculares estratégicas, particularmente en lo referido a la delimitación de certificaciones intermedias que reconozcan trayectos parciales con entidad propia, así como a la estructuración integral de las carreras de grado. A continuación, se desarrolla una caracterización detallada de los cuatro tipos fundamentales de formación que configuran los planes de estudio universitarios, analizando sus fundamentos epistemológicos, propósitos formativos, modalidades didácticas predominantes y distribución recomendada según nivel de certificación y tipo de carrera (Camilloni, 2001, 2016; Steiman, 2022).

Tabla 1: Tipos de formación en propuestas universitarias: definición, componentes y proporciones

| Categorías | Definición | Sustento teórico | Componentes principales | Proporción |
|--------------------------|---|--|--|--|
| Formación general | La formación general comprende aquellos saberes, competencias y habilidades que trascienden los límites de un campo disciplinar específico, proporcionando herramientas | La formación general se sustenta en la concepción de que existen saberes fundamentales que todo profesional debe dominar, independientemente de su especialidad. Estos saberes constituyen un sustrato común que facilita el diálogo | <i>Competencias comunicativas:</i> comprensión lectora, producción de textos académicos y profesionales, comunicación oral, argumentación. <i>Competencias lógico-</i> | En las carreras de grado completas, su proporción varía según el perfil: mientras que en carreras técnicas representa aproximadamente el 15%, en licenciaturas con |

Doulián, Natalia

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | <p>intelectuales y comunicativas fundamentales para el desempeño académico y profesional en diversos contextos. Este componente formativo se vincula con lo que tradicionalmente se ha denominado "formación básica común" o "estudios generales", aunque su concepción contemporánea supera la mera transmisión de conocimientos enciclopédicos para centrarse en el desarrollo de capacidades transversales.</p> | <p>interdisciplinario, la adaptación a contextos cambiantes y el aprendizaje continuo a lo largo de la vida profesional. Se fundamenta también en la perspectiva de que el conocimiento técnico o disciplinar aislado, sin una base cultural y comunicativa sólida, resulta insuficiente para responder a las complejas demandas del mundo contemporáneo.</p> | <p><i>matemáticas:</i> razonamiento abstracto, resolución de problemas, interpretación de datos, modelización. <i>Competencias digitales transversales:</i> alfabetización digital, manejo de entornos virtuales, búsqueda y evaluación de información. <i>Competencias interpersonales:</i> trabajo en equipo, negociación, comunicación intercultural, gestión de conflictos. <i>Conocimientos socioculturales básicos:</i> comprensión de contextos históricos, marcos políticos y económicos, problemas contemporáneos. <i>Competencias éticas:</i> reconocimiento de dilemas éticos, toma de decisiones basada en</p> | <p>orientación científica puede alcanzar hasta un 20%, y en profesorados puede sostener proporciones del 25% debido a la necesidad de una sólida base comunicacional y cultural para la docencia. Esta distribución refleja el principio didáctico de avanzar desde lo general hacia lo específico, asegurando primero el dominio de competencias transversales antes de la especialización disciplinar.</p> |
|--|--|---|--|--|

Doulián, Natalia

| | | | | |
|-------------------------|---|---|--|---|
| | | | valores, responsabilidad social. | |
| Formación básica | <p>La formación básica comprende los conocimientos y competencias fundamentales correspondientes a una familia de profesiones o campos disciplinares afines. Constituye un sustrato común para diversas especialidades dentro de un área del conocimiento, proporcionando los fundamentos conceptuales, metodológicos y técnicos compartidos por un conjunto de profesiones relacionadas.</p> | <p>Este componente formativo se sustenta en la identificación de núcleos conceptuales y metodológicos que estructuran un campo de conocimiento amplio. Reconoce la existencia de "familias disciplinares" caracterizadas por compartir objetos de estudio, enfoques metodológicos o marcos teóricos, cuyo dominio resulta imprescindible antes de avanzar hacia especializaciones más acotadas. Se fundamenta también en principios de economía didáctica, al evitar redundancias en la formación de profesionales de áreas afines, y en perspectivas epistemológicas que privilegian la comprensión de</p> | <p>Conceptos fundamentales estructurantes del campo disciplinar Lenguajes formales y terminología específica del área Metodologías de indagación e intervención propias del campo Instrumentos y tecnologías básicas compartidas por diversas profesiones del área Convenciones y normativas generales del campo profesional Modelos teóricos fundamentales con amplia aplicación en diversas especialidades</p> | <p>En las carreras de grado, su presencia varía significativamente según el campo disciplinar: en ingenierías y ciencias exactas puede alcanzar hasta un 35%, en licenciaturas con orientación científica representa aproximadamente el 30%, mientras que en carreras con orientación profesionalista se reduce al 20-25%. En todos los casos, mantiene su relevancia como sustrato que articula las especializaciones posteriores, asegurando la solidez conceptual que sustenta las competencias profesionales o disciplinares específicas.</p> |

Doulián, Natalia

| | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|---|
| | | fundamentos por sobre la acumulación de saberes técnicos descontextualizados | | |
| Formación específica | La formación específica comprende los conocimientos y competencias propios y particulares de una profesión o campo disciplinar determinado. Constituye el núcleo distintivo que caracteriza y diferencia a una profesión concreta dentro de una familia disciplinar más amplia, proporcionando las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas necesarias para intervenciones especializadas. | Este componente formativo se sustenta en la delimitación de campos profesionales específicos con objetos de intervención, metodologías y marcos normativos propios. Reconoce la existencia de saberes especializados que no son transferibles a otros campos, aun dentro de la misma familia disciplinar. Se fundamenta también en la creciente complejización y especialización del conocimiento contemporáneo, que exige formaciones diferenciadas para responder a problemas específicos. Desde una perspectiva didáctica, se apoya en el principio de avanzar desde lo general hacia lo particular, profundizando progresivamente en | Teorías y modelos propios de la profesión o disciplina específica Metodologías de intervención especializadas Instrumentos y tecnologías particulares del campo Normativas y protocolos específicos de la profesión Problemáticas propias del campo de intervención Competencias técnicas distintivas de la profesión Procesos y procedimientos específicos del campo | En las carreras de grado completas, la formación específica alcanza su mayor expresión, con proporciones que varían según el tipo de carrera: en carreras técnicas profesionales representa aproximadamente el 45%, en licenciaturas científicas puede situarse en torno al 40%, mientras que en profesorado y carreras con fuerte regulación profesional (medicina, abogacía) puede alcanzar hasta un 50%, evidenciando su centralidad en la formación profesional integral. |

Doulián, Natalia

| | | | | |
|----------------------------|---|--|---|---|
| | | ámbitos de intervención más acotados. | | |
| Formación orientada | <p>La formación centrada en conocimientos y habilidades específicas se relaciona con un área definida o especializada dentro de una profesión o disciplina. Dicha formación, sirve como elemento formativo que permite una exploración más profunda en áreas específicas de intervención profesional, respondiendo a los intereses específicos del estudiante, las demandas del contexto o los nichos laborales emergentes.</p> | <p>Este componente formativo se basa en el reconocimiento de la creciente especialización de las profesiones, que desarrolla subcampos con problemáticas, métodos y avances teóricos únicos. También se apoya en principios de flexibilidad curricular que adaptan la formación a contextos específicos y a los diversos intereses del alumnado. Desde una perspectiva docente, destaca la importancia de espacios formativos que fomenten la elección y la toma de decisiones del alumnado, promoviendo la independencia y la autodeterminación en la configuración de su perfil profesional.</p> | <p>Conocimientos especializados en subcampos profesionales definidos Competencias técnicas para intervenciones en ámbitos específicos Actualización en desarrollos recientes o emergentes del campo Profundización en metodologías específicas para contextos particulares Conocimiento de problemáticas regionales o sectoriales específicas Integración de saberes en proyectos de especialización definida</p> | <p>En los programas de grado completo, la formación especializada adquiere mayor relevancia, con proporciones que varían según el tipo de carrera: en los cursos técnicos universitarios, representa alrededor del 15%, mientras que en los grados puede alcanzar hasta el 20% (especialmente en diseños curriculares flexibles). En las carreras profesionales altamente reguladas, tiende a mantenerse en proporciones más bajas (entre el 10% y el 15%). En todos los casos, permite una especialización inicial que prepara a los estudiantes tanto para el acceso a mercados laborales</p> |

Doulián, Natalia

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | específicos como para la continuación en estudios de posgrado. |
|--|--|--|--|--|

Fuente: elaboración propia

La articulación de estos cuatro tipos de formación configura la estructura curricular integral de una propuesta universitaria. Su distribución debe responder tanto a principios didácticos (progresión de lo general a lo específico, integración teoría-práctica) como a criterios de pertinencia social (reconocimiento de trayectos con valor propio, empleabilidad de perfiles intermedios) y tradiciones disciplinares específicas.

LAS CERTIFICACIONES INTERMEDIAS: DEFINICIÓN Y TIPOLOGÍAS

El análisis de la literatura académica en español publicada entre 2015-2025, indica que el término de “certificación intermedia” si bien se implementa en diversos sistemas educativos, presenta una teorización académica limitada. A este respecto, cabe señalar que las referencias se concentran principalmente en marcos normativos, documentos institucionales y estudios sobre flexibilidad curricular, con terminología variable según el contexto geográfico e institucional.

Sin embargo, es posible definir a las certificaciones intermedias como acreditaciones formales que reconocen la adquisición de saberes, competencias y habilidades correspondientes a tramos parciales de una carrera universitaria. Es decir, una certificación intermedia es el reconocimiento de los logros parciales del estudiantado a medida que avanza en su formación profesional. Estas certificaciones poseen valor formativo propio, aunque se insertan en una estructura curricular más amplia que conduce a una o varias titulaciones finales.

En algunos casos, se entregan títulos intermedios al concluir cada año o cada dos años de estudios. Cuando esto ocurre, el estudiante que completa la carrera mayor ya ha recibido anteriormente varios diplomas. En ocasiones determinadas, cada

Doulián, Natalia

uno de ellos puede justificarse si en cada etapa el estudiante ha recibido, efectivamente, una formación que tiene, a un tiempo, valor terminal y propedéutico. Si se persigue este objetivo, el diseño del plan de estudios debe diseñarse ad hoc, definiendo con claridad cuáles son los conocimientos y habilidades que se consideran de valor terminal y cuáles propedéuticos, porque concebir a una etapa como preparatoria para la siguiente o como etapa con valor terminal, conlleva adoptar formatos curriculares diferentes (Camilloni, 2016, pp. 71 y 72)

Por lo anterior, es posible mencionar que las certificaciones intermedias constituyen un universo heterogéneo de instrumentos formativos con diversas configuraciones, alcances y propósitos. A continuación, se presentan tres tipologías de certificaciones intermedias que orientan su diseño e implementación, atendiendo a su carácter académico-profesional, su articulación con la titulación final y la cantidad de asignaturas involucradas.

SEGÚN SU CARÁCTER ACADÉMICO-PROFESIONAL

La primera clasificación esencial remite a la naturaleza y orientación predominante de las certificaciones intermedias. Esta tipología se fundamenta en la tensión constitutiva entre la lógica académica —centrada en la apropiación conceptual y epistemológica de un campo disciplinar— y la lógica profesionalizante —orientada al desarrollo de competencias para intervenciones específicas en contextos laborales. Esta tensión, presente en toda propuesta formativa, se resuelve de modos diversos según los propósitos y contextos institucionales, configurando tres categorías principales.

Tabla 2: Tipología de certificaciones según su carácter académico-profesional

| Tipo | Caracterización | Componentes predominantes | Tipos de Formación Predominantes |
|------------------------|-----------------------------|----------------------------------|---|
| Certificaciones | Acreditan la apropiación de | - Espacios curriculares | Predominio de |

Doulián, Natalia

| | | | |
|---|---|--|---|
| académicas | marcos conceptuales y epistemológicos de un campo disciplinar, sin vinculación directa con desempeños profesionales específicos. Privilegian la comprensión teórica y la construcción de fundamentos. | teóricos - Seminarios de análisis conceptual - Actividades de indagación bibliográfica - Instancias de reflexión epistemológica | formación general y básica, con mínima presencia de formación específica. |
| Certificaciones profesionalizantes | Certifican habilidades, destrezas y competencias para desempeños laborales específicos en un campo profesional determinado. Privilegian el desarrollo de competencias instrumentales vinculadas con intervenciones concretas. | - Talleres de aplicación práctica - Laboratorios y trabajos de campo - Prácticas profesionalizantes - Actividades proyectuales - actividades curriculares que contribuyen de manera media y alta a un alcance de título. | Centralidad de la formación específica, complementada con formación básica y general. Introducción incipiente de formación orientada. |
| Certificaciones mixtas | Integran elementos académicos y profesionalizantes en proporciones equilibradas. Articulan fundamentos conceptuales con aplicaciones prácticas en un campo profesional determinado. | - Espacios curriculares teórico-prácticos - Seminarios-taller - Proyectos de intervención fundamentados - Análisis de casos con sustento teórico | Distribución equilibrada de formación general, básica y específica. Introducción inicial de formación orientada. |

Fuente: elaboración propia

Esta clasificación permite orientar decisiones fundamentales en el diseño de certificaciones, particularmente en lo referido a la selección y organización de contenidos, la definición de estrategias didácticas y la configuración de instancias de evaluación.

Las certificaciones académicas priorizarán modalidades de enseñanza centradas en la comprensión conceptual y la reflexión crítica, mientras que las profesionalizantes privilegiarán el aprendizaje situado y el desarrollo de capacidades de intervención

Doulián, Natalia

contextualizadas. Las certificaciones mixtas, por su parte, articularán ambas dimensiones, promoviendo la fundamentación conceptual de las prácticas profesionales.

SEGÚN SU ARTICULACIÓN CON LA TITULACIÓN FINAL

La relación entre las certificaciones intermedias y la titulación final constituye otra dimensión relevante. Esta tipología analiza el modo en que se estructura la propuesta formativa (carrera) y el modo en que las certificaciones se insertan en esa organización curricular. La comprensión de estas modalidades de articulación resulta fundamental para diseñar propuestas coherentes que faciliten recorridos flexibles y reconozcan aprendizajes progresivos.

Tabla 3: Tipología de certificaciones según su articulación con la titulación final

| Tipo | Caracterización | Ventajas | Desafíos | Ejemplos | Tipos de Formación Predominantes |
|-------------------------------------|--|--|--|--|--|
| Certificaciones secuenciales | Forman parte de una progresión lineal hacia la titulación final. La obtención de una certificación es requisito para acceder a la siguiente, configurando un trayecto único y predeterminado. Se componen de actividades curriculares obligatorias. | Coherencia interna Progresión lógica de aprendizajes Simplicidad administrativa Previsibilidad para estudiantes | Escasa flexibilidad Dificultad para reconocer trayectos alternativos Obstáculos para estudiantes con recorridos discontinuos | 1. Certificado en Programación Básica → Certificado en Desarrollo de Aplicaciones Técnico/a Unviersitario/a en Programación 2. Certificado en Gestión Básica → Certificado en Administración → Técnico/a Universitario/a en Gestión | Progresión incremental de tipos de formación: Inicial: predominio de formación general y básica Intermedio: mayor peso de formación específica Final: integración de formación específica y orientada |
| Certificaciones | Se pueden | Mayor | Complejidad | Sistema de | Distribución flexible de |

Doulián, Natalia

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|---|
| <p>paralelas</p> | <p>obtener en diferentes momentos del trayecto formativo, sin constituir necesariamente prerrequisitos entre sí.</p> <p>Configuran un sistema de trayectos múltiples y complementarios.</p> <p>Pueden configurarse con actividades curriculares obligatorias y electivas.</p> | <p>flexibilidad</p> <p>Reconocimiento de diversos intereses y perfiles</p> <p>Posibilidad de recorridos alternativos</p> <p>Adaptación a distintos ritmos de avance</p> | <p>administrativa</p> <p>Riesgos de fragmentación formativa</p> <p>Mayor dificultad para asegurar la articulación</p> | <p>certificaciones en diferentes áreas de una misma carrera (ej. Certificado en Desarrollo Web y Certificado en Bases de Datos, obtenibles en cualquier orden)</p> <p>Certificaciones especializadas que pueden cursarse simultáneamente</p> | <p>tipos de formación:</p> <p>Combinación de formación general, básica y específica</p> <p>Posibilidad de acreditación simultánea de diferentes perfiles formativos</p> |
| <p>Certificaciones terminales</p> | <p>Representan puntos de salida específicos del trayecto formativo, con entidad propia. Pueden constituir destinos formativos en sí mismos, no necesariamente orientados hacia la titulación completa.</p> | <p>Reconocimiento de objetivos formativos diversos</p> <p>Respuesta a necesidades específicas del sector productivo</p> <p>Flexibilidad para estudiantes que no aspiran a la titulación completa</p> | <p>Riesgo de desvincular trayectos formativos</p> <p>Potencial disminución de aspiraciones formativas</p> <p>Complejidad para articular con formación posterior</p> | <p>Certificados de especialización en áreas específicas</p> <p>Certificaciones para perfiles ocupacionales definidos</p> <p>Diplomas de formación continua o actualización</p> | <p>Concentración en formación específica y orientada:</p> <p>Predominio de formación específica</p> <p>Desarrollo de formación orientada</p> |

Fuente: elaboración propia

Doulián, Natalia

Esta tipología permite orientar decisiones fundamentales sobre la estructura curricular global, el régimen de correlatividades, los mecanismos de acreditación y las estrategias de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. El diseño de certificaciones secuenciales requerirá especial atención a la progresión de complejidad y la articulación vertical de contenidos, mientras que las certificaciones paralelas demandarán mayor flexibilidad administrativa y mecanismos de integración de aprendizajes. Las certificaciones terminales, por su parte, exigirán cuidadoso diseño de perfiles y alcances que les otorguen valor propio, independientemente de su inserción en trayectos más amplios.

SEGÚN CANTIDAD DE ASIGNATURAS INVOLUCRADAS

La extensión de las certificaciones, expresada en términos de cantidad de asignaturas involucradas, constituye otra dimensión clasificatoria relevante con importantes implicaciones prácticas. Esta tipología se fundamenta en la relación entre extensión y profundidad formativa, reconociendo que la cantidad de espacios curriculares incide directamente en el alcance y complejidad de las competencias desarrolladas. A continuación, se presentan tres niveles diferenciados que permiten graduar las certificaciones según su extensión, complejidad y alcance.

Tabla 4: Tipología de certificaciones según cantidad de asignaturas involucradas

| Nivel | Caracterización | Competencias predominantes | Ejemplos | Tipos de Formación Predominantes |
|--|--|--|---|---|
| Nivel Inicial (3-4 asignaturas) | Certificaciones que validan competencias o saberes muy básicos, introductorios o de familiarización con el campo. Representan el | Comprensión de conceptos fundamentales Reconocimiento de procesos básicos Manejo de herramientas | Certificación en Fundamentos de Programación Certificación en Introducción a la Contabilidad Certificación en Principios de | Predominio de formación general y básica, con mínima presencia de formación específica. |

Doulián, Natalia

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| | primer acercamiento formal a la disciplina y habilitan para tareas auxiliares bajo supervisión directa. | elementales Aplicación de procedimientos simples y estructurados | Diseño Gráfico Certificación en Fundamentos de Investigación Social Certificación en Introducción a la Gestión Cultural | |
| Nivel Básico (4-6 asignaturas) | Certificaciones que acreditan un manejo de los fundamentos teóricos y/o prácticos esenciales del área. Habilitan para desempeñar tareas asistenciales o de apoyo bajo supervisión general, con cierto grado de autonomía en procedimientos estandarizados. | Aplicación de conceptos en situaciones diversas Resolución de problemas estructurados Manejo integrado de herramientas específicas Comunicación técnica básica en el campo disciplinar | Certificación en Desarrollo de Aplicaciones Básicas Certificación en Gestión Administrativa Certificación en Producción Audiovisual Básica Certificación en Producción Multimedia | Centralidad de la formación específica, complementada con formación básica y general. Introducción incipiente de formación orientada. |
| Nivel Intermedio (6-8 asignaturas) | Certificaciones que reconocen un dominio relevante de aspectos teóricos y/o metodológicos del campo. Habilitan para tareas de mayor autonomía y responsabilidad, que requieren toma de decisiones en | Integración de conocimientos en situaciones complejas Análisis crítico de procesos y resultados Adaptación de metodologías a contextos específicos Participación efectiva en | Certificación en Desarrollo Web Certificación en Coordinación de Proyectos Certificación en Desarrollo de Productos Certificación en Producción Artística Integral Certificación en | Distribución equilibrada de formación general, básica y específica. Introducción inicial de formación orientada. |

Doulián, Natalia

| | | | | |
|--|--|----------------------------------|-------------------------------|--|
| | contextos parcialmente definidos y supervisión limitada. | equipos de trabajo disciplinares | Investigación Social Aplicada | |
|--|--|----------------------------------|-------------------------------|--|

Fuente: elaboración propia

Esta clasificación permite establecer parámetros para la definición de alcances, perfiles y reconocimientos institucionales. Las certificaciones de nivel inicial, por su carácter introductorio, se orientarán principalmente al reconocimiento de trayectos iniciales y la motivación para la continuidad de los estudios, más que a habilitaciones profesionales específicas.

Las certificaciones de nivel básico, en cambio, podrán habilitar para desempeños laborales acotados, especialmente en ámbitos donde existan tareas estandarizadas que requieran competencias técnicas específicas pero limitadas.

Las certificaciones de nivel intermedio, con su mayor extensión y profundidad, podrán vincularse con perfiles ocupacionales más definidos, habilitando para intervenciones profesionales con mayor grado de autonomía y complejidad.

La articulación entre estas tres tipologías permite configurar un mapa para el diseño de certificaciones intermedias, atendiendo simultáneamente a su orientación (académica-profesionalizante), su inserción en el trayecto global (secuencial-paralela-terminal) y su extensión (inicial-básica-intermedia). Considerar de manera integrada estas dimensiones facilita la toma de decisiones coherentes que optimicen el valor formativo y social de las certificaciones, en el marco de los principios y objetivos generales de la política académica institucional.

METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO DE CERTIFICACIONES INTERMEDIAS

La creación de certificaciones intermedias debe seguir un proceso sistemático que asegure su consistencia interna, la relevancia académica y su valor en el contexto

Doulián, Natalia

socioproductivo. A continuación, se desarrolla una propuesta metodológica en cuatro fases interrelacionadas.

Fase de diagnóstico y análisis

El punto de partida consiste en analizar el plan de estudios existente o proyectado, para comprender su estructura y potencialidades. Este diagnóstico implica un trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la comunidad educativa: equipos de gestión académica, docentes, graduados y estudiantes.

El análisis curricular debe contemplar aspectos cuantitativos y cualitativos. Desde lo cuantitativo, se requiere un mapeo detallado de la organización curricular, identificando las cargas horarias, las correlatividades y la distribución temporal de las actividades curriculares. Desde lo cualitativo, es necesario explorar las articulaciones conceptuales, metodológicas y procedimentales entre los diferentes espacios curriculares.

Se propone tres estrategias para la identificación de certificaciones intermedias (Doulián, 2024):

- a) las que surgen del análisis de la relación vertical de las actividades curriculares, es decir, el análisis de las correlatividades;
- b) las que surgen del análisis horizontal de las actividades curriculares, es decir, el análisis de los bloques, áreas, núcleos y ejes temáticos
- c) las que surgen del análisis de la contribución de las actividades curriculares al perfil o a cada alcance de título.

El análisis del plan de estudios también debe abordar los momentos críticos de las trayectorias estudiantiles, identificando etapas donde se produce mayor desgranamiento. Estos puntos críticos suelen señalar la necesidad de generar certificaciones que reconozcan los trayectos ya recorridos y fomenten la continuidad en los estudios.

La evaluación del contexto socioproductivo constituye otro componente esencial del diagnóstico. Esta evaluación puede realizarse a través de diversos métodos: consultas a cámaras empresariales, relevamientos en organismos públicos, entrevistas a referentes sectoriales, encuestas a graduados insertos laboralmente, entre otros. El objetivo es

Doulián, Natalia

identificar perfiles ocupacionales intermedios valorados en el sector, competencias técnicas específicas con demanda laboral y nichos potenciales para inserción temprana. La fase diagnóstica debe concluir con un mapa de saberes y habilidades de complejidad creciente a lo largo de la carrera. Este mapa permitirá visualizar puntos de corte naturales donde las competencias adquiridas configuran un perfil distintivo que puede certificarse formalmente.

Fase de diseño y estructura

Una vez completado el diagnóstico, se procede a diseñar las certificaciones tomando como referencia los niveles establecidos según la cantidad de asignaturas. Esta fase implica un trabajo de diseño donde cada certificación debe constituir una unidad coherente, con objetivos formativos propios y claramente definidos.

El diseño debe considerar la secuencialidad de las certificaciones, estableciendo una progresión lógica entre ellas. Esta progresión debe reflejarse tanto en la complejidad de las competencias desarrolladas como en la proporción de los diferentes tipos de formación (general, básica, específica y orientada).

Para cada certificación propuesta, se debe elaborar una documentación completa que incluya:

Fundamentación: Explicitación de las razones académicas, pedagógicas y de pertinencia social que justifican la certificación. Este apartado debe vincular la propuesta con el diagnóstico realizado previamente, destacando su valor en términos de reconocimiento de trayectorias y potencial inserción laboral.

Denominación: El nombre de la certificación debe ser claro, preciso y representativo del perfil que acredita. Debe evitarse tanto la excesiva especificidad como la generalidad ambigua.

Perfil de la certificación: Descripción detallada de los conocimientos, habilidades y actitudes que caracterizan a quien obtiene la certificación.

Actividades Curriculares: Especificación de las asignaturas y otras actividades formativas que integran la certificación, con sus respectivas cargas horarias expresadas en CRE.

Doulián, Natalia

Carga horaria total: Expresada en CRE y desglosada entre horas de interacción pedagógica y trabajo autónomo del estudiante.

Requisitos de obtención: Condiciones académicas y administrativas para acceder a la certificación.

Fase de validación y legitimación

Las certificaciones diseñadas deben someterse a un proceso de validación que involucre diferentes actores y perspectivas. Esta fase es crucial para garantizar tanto la calidad académica como la pertinencia social de las propuestas.

La validación académica implica la revisión por parte de comisiones curriculares y cuerpos colegiados de la institución. Durante este proceso, se evalúa la coherencia interna de cada certificación, su articulación con el plan de estudios general y su consistencia con el proyecto académico institucional. La mirada de pares externos puede enriquecer esta evaluación, aportando perspectivas complementarias y facilitando la comparabilidad con propuestas similares de otras instituciones.

La validación por parte del sector productivo constituye otro componente esencial del proceso. A través de consultas estructuradas a empleadores potenciales, colegios profesionales y referentes sectoriales, se busca confirmar la relevancia de las competencias certificadas y la empleabilidad de los perfiles propuestos. Esta retroalimentación puede conducir a ajustes en los componentes curriculares o en la formulación de los alcances, para optimizar la inserción laboral de quienes obtengan las certificaciones.

La factibilidad administrativa representa un aspecto frecuentemente subestimado, pero crucial para el éxito de la implementación. En esta instancia, se analizan los procedimientos y recursos necesarios para la gestión de las certificaciones: sistemas de registro académico, mecanismos de solicitud y otorgamiento, circuitos administrativos, entre otros. La simplicidad y transparencia de estos procedimientos favorecerán la adopción efectiva de las certificaciones por parte de la comunidad educativa.

La adecuación normativa constituye el último eslabón de la validación. Implica verificar el cumplimiento de los requisitos establecidos en la normativa nacional (particularmente

Doulián, Natalia

las Resoluciones ME2598/2023, ME2601/2023 y SE556/2025) y en las reglamentaciones institucionales. Este análisis debe contemplar especialmente los aspectos vinculados a la carga horaria mínima, la proporción entre interacción pedagógica y trabajo autónomo, y los mecanismos de acreditación.

CONCLUSIONES

Las certificaciones intermedias constituyen un instrumento valioso para flexibilizar trayectorias formativas, reconocer aprendizajes parciales y facilitar vinculaciones tempranas con el mundo del trabajo. Su implementación, en el marco del nuevo Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios, permite operacionalizar el principio de centralidad del estudiante, adaptando las propuestas formativas a la diversidad de perfiles y recorridos.

La metodología propuesta en este artículo ofrece un marco procedimental para el diseño e implementación de certificaciones intermedias en carreras técnicas, articulando aspectos normativos, pedagógicos y de pertinencia social. Los ejemplos desarrollados ilustran la aplicabilidad del modelo en diferentes campos disciplinares, evidenciando su flexibilidad y potencial adaptativo.

El desafío principal reside en superar concepciones tradicionales que solo valoraban la titulación final, para avanzar hacia un enfoque que reconozca el valor formativo y social de los trayectos parciales. Este cambio de paradigma requiere no solo adecuaciones normativas e institucionales, sino también transformaciones en la cultura académica y en las representaciones sobre los procesos formativos.

Las certificaciones intermedias, adecuadamente diseñadas e implementadas, pueden contribuir a reducir la brecha entre la duración teórica y real de las carreras, mejorando los indicadores de retención y graduación, al tiempo que ofrecen respuestas más ágiles y pertinentes a las demandas del sector productivo y a las expectativas de los estudiantes.

Doulián, Natalia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ministerio de Educación-Consejo Interuniversitario Nacional. “La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social”. Declaración Ministerio de Educación – CIN, Libertador General José de San Martín, 14 de diciembre de 2021
- de Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En: *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina.
- (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, N° 9. UNL.
- Doulián, N (2023) Certificaciones intermedias. El derecho a la educación en perspectiva curricular. En: Masetti, A. y Morales, D (comp.) (2023). *Las universidades del conurbano: entre resistencias y desafíos. Presencialidad e inclusión en un mundo al revés*. UNAJ.
- Ministerio de Capital Humano (2025). Resolución 556/2025. Modificaciones a la Resolución 2598/2023.
- Ministerio de Capital Humano (2025). 2023-2024, Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias.
- Ministerio de Educación (2023). Resolución 2598/2023. Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU).
- Ministerio de Educación (2023). Resolución 2601/2023. Bachiller Universitario.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2022). Las políticas académicas. Lineamiento N° 2. Ministerio de Educación.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2022). Las políticas académicas. Lineamiento N° 3. Ministerio de Educación.
- Steiman, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?: las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones.

Doulián, Natalia

Steiman, J. (2022), Algunos desafíos del presente al currículum universitario. En En Alonso, V. *et.al.*. *Una agenda de política educativa.*, Villa Tesei, Libros de UNAHUR, pp. 177-193.

Zabalza, M. Á. (1998). Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Revista Fuentes*, (1), pp. 9-18. Universidad de Sevilla.