

## **LOS SENTIDOS DE LAS ELECCIONES: LOS ESPACIOS DE ORIENTACIÓN EN LOS CONTEXTOS ACTUALES.**

Barlatay M., Barguilla N., Barrio Ma, A., Simiele E.

Espacio de Orientación. Dirección de Inclusión Educativa y Articulación. UNLP.

La Plata UNLP. [mabelbarlatay@hotmail.com](mailto:mabelbarlatay@hotmail.com)

Comprender las elecciones que realizan los jóvenes para su futuro mediano, implica considerar de qué forma, se realizan dichas elecciones en el mundo de hoy y pensar las condiciones que deben generarse en los espacios de orientación para que puedan elegir.

La socialización escolar ha sido históricamente una instancia que ofrecía a los jóvenes la oportunidad de estructurar proyectos con intención de futuro.

Tradicionalmente los sectores populares han atribuido valor a la educación en relación con las posibilidades laborales y la añoranza de movilidad social, hoy las transformaciones sociales operadas en nuestra historia instalan en la escuela otras sensaciones, otras representaciones, otra realidad.

La posibilidad de continuar las trayectorias escolares en el nivel superior requiere de puentes entre los últimos años del nivel secundario y la universidad.

En este sentido la propuesta de la UNLP de organizar un espacio de orientación desde la Dirección de Articulación, permite escuchar las voces de los jóvenes, sus enunciados, sus dudas y expectativas, las tensiones y disputas en torno a las elecciones desde la diversidad de ofrecimientos actuales.

El propósito de este trabajo es pensar la construcción de espacios de orientación para jóvenes del presente que acompañen la organización de sus proyectos de vida. Porque los jóvenes salen a conquistar nuevos territorios, otros enunciados, son constructores de sí mismos y co-constructores con otros, salen al encuentro con su propio “proyecto identificador” y para esa aventura, la historia personal, la organización subjetiva y los vínculos fundantes, pueden sostener o no esta experiencia, otorgando identidad al proceso que cada uno pueda desarrollar. Pensar en el futuro, imaginar posibles actividades a desarrollar, situarse en diferentes campos del hacer, es una tarea que implica compromiso, responsabilidad, imaginación, articulación de

diferentes aspectos, pero también actitud de búsqueda, de profundización de la información y de apertura para recibir todo aporte que posibilite el reconocimiento de los propios deseos.

Los espacios de orientación se abren así desde dos modalidades: la modalidad presencial y también la virtual, teniendo en cuenta los contextos digitales actuales.

Se identifican como estudiantes incluidos en el programa a dos grupos: jóvenes que hayan realizado su inscripción en alguna carrera de la UNLP para el año lectivo en curso y que habiendo cumplimentado los requisitos de ingreso estipulados por la carrera seleccionada, no se encuentran cursando actividades del primer año de las carreras de grado. Se incluyen en este grupo los estudiantes que hayan iniciado las cursadas de las materias de primer año y que hayan abandonado las cursadas. Además se incluyen los jóvenes que se encuentran cursando el último año de la escuela secundaria y que están organizando su ingreso a la formación superior universitaria.

Para aquellos jóvenes que viven en el interior de la Provincia de Buenos Aires o del interior del país, se organiza la propuesta a distancia, desde entornos virtuales.

Los objetivos del espacio consideran:

Contribuir a la comprensión de las lógicas de la vida institucional universitaria, para favorecer el mejoramiento de las estrategias de ingreso, que permitan el acceso y permanencia de los estudiantes.

Ofrecer un espacio de Orientación que promueva la reflexión desde una adecuada información a los estudiantes sobre la oferta educativa.

Habilitar el diálogo para permitir el surgimiento de los obstáculos, dudas, e inquietudes vinculadas con sus búsquedas.

Conocer y analizar las características de los jóvenes vinculadas con la elaboración de un proyecto futuro de estudio y trabajo.

Acompañar en la construcción de los proyectos de estudio e ingreso a la Universidad y proporcionar conocimiento respecto de las distintas experiencias que desarrollan las Unidades Académicas.

Los dispositivos que se incorporan al espacio de trabajo con los jóvenes, facilitan la tarea de reconocimiento de “sí mismo” y de sus potencialidades y vinculan el aquí y ahora con la línea

de su propia vida y la de su familia, el reconocimiento de su propia biografía, sus trayectorias educativas.

Incluyen al “otro social”, al par, y desde la dimensión generacional, en lo que es común a todos los que comparten un tiempo, un contexto, una época.

Posibilitan enlaces con la información que cada Unidad Académica dispone a los efectos de tomar contacto con lo disponible, lo real, lo posible.

Lo relacionan con la idea de soñar con lo deseado, de pensar en un posible recorrido desde diferentes sentidos, que le permite sentirse constructor de su vida, activo, participante, reformador, vigente, que lo amarran a la vida,, para continuar.

Se entranan de este modo los conceptos de inclusión con la posibilidad de desplegar la subjetividad en este espacio creando lugares, que permitan realizar diferentes elecciones en torno a la futura inclusión académica de los estudiantes.

La antigua denominación de “orientación vocacional”, se configura hoy desde otras perspectivas, porque se constituye en un espacio y un tiempo de producción de sentidos desde los jóvenes, donde se repiensa el lugar de la escuela en sus trayectorias de vida, sus identificaciones, las configuraciones familiares, el grupo de pares y otras expresiones de sus culturas juveniles.

Destacando el contexto actual en que nos toca acompañar a los jóvenes es que desde hace unos años incorporamos la modalidad virtual. Porque se producen nuevas practicas sociales, al multiplicarse las posibilidades de comunicación, se transforman los vínculos sociales y se redefinen los espacios.

Dichos cambios, a partir de las nuevas tecnologías, generan otras formas de transitar las juventudes, modificando las maneras de estudiar, comunicarse, entretenerse, establecer amistades y expresarse, desde nuevas formas de sociabilidad.

Porque las tecnologías de la comunicación impactan en la construcción de la subjetividad de jóvenes, construimos un espacio donde se consolidan otros entornos, los virtuales, que los jóvenes los transitan cotidianamente, haciéndose necesarios para pensar los procesos de elección.

Hoy los jóvenes recorren segmentos y comparten espacios fragmentados que organizan sus subjetividades y le dan identidad a sus trayectorias, en este sentido la inclusión de los nuevos modos de representación exige la apropiación de nuevos lenguajes y soportes.

Así pensados los espacios de orientación, con tiempos particulares, transforman la propia trayectoria en objeto de reflexión y análisis para poder repensarla desde la reconstrucción individual y colectiva.

Las formas de estructurar los lazos sociales en entornos presenciales y virtuales, supone un grupo de sujetos que son convocados por una tarea en común, es entonces que la producción desde un espacio colaborativo, convoca a la relación, desde la implicación subjetiva en el espacio de orientación de la UNLP.

Los nuevos lenguajes, los nuevos modos de producir subjetividad y establecer comunidad de jóvenes nos marcan un rumbo distinto para los espacios de orientación, porque internet hoy provee una cantidad vertiginosa de información circulante, respecto a diferentes carreras, facultades, universidades.

La propuesta abre las puertas de la institución Universidad y posibilita la reflexión grupal, desde un espacio de construcción colectiva y un espacio personal, donde se entran dimensiones informativas de la multiplicidad de ofertas educativas y dimensiones subjetivas de las elecciones, conjugándose sentidos personales y sociales en este acompañamiento de las trayectorias educativas, en este tramo de inclusión.

#### Bibliografía:

Bacher S. (2016). Navegar entre culturas. Educación, comunicación y ciudadanía digital. CABA. Paidós.

Connell, R. W. (1997) “Escuelas y justicia social” Ediciones Morata. Madrid.

Dubet, Francois (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad. Barcelona. Gedisa.

Martin Barbero, Jesús (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediaciones. En San Martín Alonso, A. (Coord.) Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, no 1. Universidad de Salamanca

[http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_martinbarbero.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martinbarbero.pdf)

Rascovan, S., Levy, D. y Korinfeld, D. (2014) Entre Adolescentes y Adultos en la Escuela. Puntuaciones de época. Editorial Paidós.

Reguillo, (1998), "Culturas juveniles. Producir la identidad: un mapa de interacciones", *JOVENes*, revista de estudios sobre juventud, México, Causa Joven, año 2, cuarta época, núm. 5, julio-diciembre, pp. 12-31.

Sennett, Richard (2003) El Respeto. Barcelona Anagrama.

Tiramonti, G. (2009) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo Argentino. En Tiramonti, G. y Montes, N (comp). La escuela media en debate. Bs. As. Ed. Manantiales.

---

## PROYECTO DE MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACION

### Universidad y la Escuela Secundaria

---

Autores: **Capel Gabriela**

Exponentes: **Capel Gabriela**

Universidad Nacional de Quilmes

[gcapel@unq.edu.ar](mailto:gcapel@unq.edu.ar)

#### Resumen

La Universidad Nacional de Quilmes, viene desarrollando desde 1994 diversas actividades para promover la articulación con las escuelas secundarias y favorecer el ingreso a carreras científico-tecnológicas. Desde el año 2013 hasta la actualidad se firmó el Convenio de capacitación y asistencia técnica y científica, entre la DGCYE – Dirección General de Cultura y Educación (Prov. de Buenos Aires), la EEST (Escuela de Educación Secundaria Técnica) N° 2 Paula A. de Sarmiento y la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Sus objetivos son acordar una serie de actividades de complementación educativa entre las partes, cooperación mutua e intercambio recíproco de información científica y tecnológica.

Paralelamente los Proyectos propuestos desde la SPU, y en particular las Becas Bicentenario y sus Acciones Complementarias de Apoyo, permitieron aumentar sensiblemente el número de alumnos ingresantes becados así como abrir espacios dentro de las Instituciones universitarias para profundizar la articulación con el nivel secundario y la capacitación continua de los docentes universitarios. De esta forma fue posible conocer mejor las características de los alumnos aspirantes y adaptar las estrategias de los primeros cursos universitarios a la demanda de esta nueva generación de estudiantes perteneciente, en su mayoría al conurbano bonaerense. La institucionalización del Programa de tutorías TutCyT dentro del Departamento de Ciencia y Tecnología y la conformación del cuerpo de tutores pares fueron aspectos relevantes en el éxito de este programa de becas.

Los espacios de socialización de las actividades de articulación y promoción del acceso a nuestras carreras, ha significado la posibilidad también de conocer otras experiencias y formar redes colaborativas en la cuales, también, la sinergia desarrollada se ha mostrado de alto valor e impacto. Desde las acciones de OV, se llevan a cabo visitas en las escuelas con dinámicas de trabajo grupales, utilizando herramientas de multimedia. Este proyecto se organiza en tres ejes. Uno de ellos es el desarrollo de vocaciones tempranas, en el cual se trabajará la Orientación a los alumnos acerca de las carreras y las competencias que ellas demandan, ya que una de las variables que intervienen en el fracaso de los estudiantes en sus intenciones para acceder a la universidad, está vinculada a una elección realizada de modo apresurado, sin la información y orientación necesaria.

Eje temático

1-1 Estrategias de ingreso

Objetivos

- a) Compartir acciones que promuevan el fortalecimiento de la trayectoria educativa de los estudiantes de modo tal de despertar y/o fortalecer vocaciones tempranas, promover la adquisición de competencias que le permitan un mejor egreso de la escuela secundaria y buenas perspectivas de ingreso a la Universidad.

## Metodología

La universidad desde hace ya más de cuatro años con los diferentes proyectos de SPU viene llevando a cabo acciones en relación a la articulación escuela secundaria-universidad. Los diferentes acuerdos se concretan no solo con la SPU sino entre la universidad y la jurisdicción de educación de Quilmes. Focalizando como temática proveer y difundir las ciencias, la relación ciencia tecnología y sociedad, a partir de la actualización de docentes y alumnos de enseñanza media para el uso de las NTICs, empleando el Campus virtual de la UNQ, generar acciones que faciliten el trabajo conjunto entre las distintas instituciones del Sistema Educativo y promoviendo el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de las Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Tecnología en el nivel secundario.

Este viene generando un impacto positivo en la matrícula de ingreso a la Universidad, especialmente en aquellas carreras consideradas estratégicas para el desarrollo productivo del país.

En este marco de este proyecto, la metodología de trabajo se basa en el desarrollo actividades vinculadas al desarrollo de vocaciones tempranas, particularmente llevando a cabo visitas a las escuelas con charlar informativas y de OV. La misma apoyada con acciones como ferias de ciencias donde los estudiantes logran la exploración a partir de actividades vinculadas al laboratorio y la creatividad en la UNQ.

Por otro lado con la charlar de orientación vocacional, se realizaron charlas informativas con los diferentes directores de carreras de la Universidad y en algunas escuelas y distribución de materiales impresos y en formato digital. Las mismas eran en ambos turnos y en espacios preparados con multimedia en cada escuela.

A lo largo de todos los encuentros más allá de las posibilidades de cada escuela pública hemos podido observar la necesidad de los estudiantes de conocer las ofertas y de recibir motivación para pensar en proyecto de vidas propios.

Si bien en muchos de ellos nos encontramos con contextos desfavorables es importante destacar que ninguno deja de pensar en continuar con alguna capacitación formal o no formal que le permita adquirir un trabajo y valerse por si mismos

## Resultados

En todo años de trabajo mas allá de las elecciones de los estudiantes en relaciona a sus proyectos de vida. Es necesario resaltar la importancia de que las partes manifestaron comprometerse con un esfuerzos para desarrollar las acciones que intentan facilitar el pasaje entre los niveles y evitar la deserción en el primer año de las carreras en la universidad pública, fomentando un trabajo pedagógico interdisciplinario que posibilite una visión integral de la formación y promueva el desarrollo de competencias transversales para favorecer el traspaso entre niveles educativos

Descripción de los inconvenientes que se observan en los ingresantes de carreras científico-tecnológicas. Algunos trabajos de investigación nos han permitido detectar visiones de los estudiantes acerca de los factores que condicionan su trayecto de formación. Ellos consideran a los factores asociados al proceso de enseñanza y de aprendizaje (tanto en el nivel medio como en los primeros años de la universidad) como los principales condicionantes en su trayecto formativo. Refieren particularmente a la experiencia en el nivel medio como uno de los factores que dificultan la adaptación a la cultura académica universitaria, aludiendo a diferencias de exigencias, hábitos, prácticas, vínculos entre ambos niveles. Destacan las limitaciones en los conocimientos disciplinares previos y propias vinculadas con sus estrategias de estudio, sus actitudes e intereses. También se advierte un desconocimiento de la ciencia y del trabajo científico-tecnológico: para ellos las carreras científico- tecnológicas parecerían ser accesibles sólo a un grupo de iluminados del que no se consideran forman parte. Asignaturas como Matemáticas, Física, Química les resultan aburridas, las vinculan con resoluciones de ejercicios y alejadas de trabajos experimentales. Razón por la que el uso de emisión de videos o trabajos con herramientas multimediales, ha permitido un mayor acercamiento a los estudiantes con estas disciplinas. Para enfrentar esta problemática se requiere un abordaje integral con acciones que promuevan la articulación de ambos niveles.

Finalmente después de encuestas llevadas a cabo en diferentes talleres de reflexión, motivación de OV y charlas informativas hemos podido observar estigmas o desconocimientos de los estudiantes sobre las carreras científicos tecnológicos. La falta de



exploración y conocer diferentes posibilidades de capacitación que hoy existen en el mercado.

#### Discusión y/o conclusiones

Frente a tantos cambios hoy los jóvenes se encuentran en instancias de tener que tomar decisiones por sí solo que los asustan, frente al cambio de lo nuevo.

La mira del nuevo paradigma de la OV pretende pensar en abrir un espacio para que el estudiante del nivel medio pueda reflexionar acerca del interés, que reflexione sobre sí mismo, a los fines de poder pensar desde un lugar activo la búsqueda de un proyecto de vida. Muchas carreras del siglo XXI son disciplinas desconocidas por ellos y su relación con las carreras universitarias en función de una elección vocacional, mas aun ya que en muchos casos las ven como lejanas o muy complejas.

Este proyecto intenta romper esas ideas u obstáculos y favorecer a la interacción entre ambas instituciones para posibilitar una primera aproximación a los códigos propios de la vida universitaria. Generando puentes entre ambas desde sus actores y con un contacto mas fluido de los diferentes referentes disciplinares.

#### Bibliografía

- Pandiella, P., Sowter, C., Pandiella S., Leonetti, A., Medina, E., Quiroga Tello, R., Alday, M., y Angulo, C., (2008), “Deserción en la Universidad: La opinión de los actores” Primeras Jornadas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas. Quilmes, Argentina.
- Tinto, V., (1987), Leaving college: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition, University of Chicago Press.
- Kisilevsky, M., y Veleda, C., (2002) Estudio: Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina, en Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en Argentina, IIPE - UNESCO, Buenos Aires.
- Ezcurra, A., (2005), “Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior”, Perfiles educativos, tercera epoca, año/vol. XXVII, núm. 107, pp. 118-133.

- Coulon, A. (1997), “Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire”, Paris, Presses Universitaires de France.
- Braga, L., Gallardo R., Calderón, M. Morales, J., Kling N. y Kaki Dib C. (2002), “Espectro de dificultades que presentan los alumnos que ingresan a la Universidad de Concepción en la Carrera de Ingeniería y Licenciatura en Física”. XIII Simposio Chileno de Física, Concepción Chile, 13–15 de noviembre..
- Rembado, F.; Ramírez, S.; Viera, L.; Ros, M. y Wainmaier, C. 2009. Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes. Revista Perfiles Educativos. México. Vol. 31, pp. 8-20. ISSN 0185-2698.
- Maiztegui, A., González, E., Tricárico, H. R., Salinas, J., Pessoa De Carvalho, A. y Gil Pérez, D. (2000). La formación de los profesores de ciencias en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación, 24, pp. 163-187.
- Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática, 2007. Informe final
- Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2007). La necesaria renovación de la formación el profesorado para una educación científica de calidad. Tecné, Episteme y Didaxis, 22.
- Maiztegui, A., González, E., Tricárico, H. R., Salinas, J., Pessoa De Carvalho, A. y Gil Pérez, D. (2000). La formación de los profesores de ciencias en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación, 24, pp. 163-187.

## **ESTRATEGIAS DE INGRESO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS DE LA UNLP**

Gómez MV, CollCardenas F, Gonzalez N, PioveM, Müller R, Zeinsteger P, Zuccolilli G, Cambiaggi V

Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata. [verano@fcv.unlp.edu.ar](mailto:verano@fcv.unlp.edu.ar)  
[veranogomez@gmail.com](mailto:veranogomez@gmail.com)

### **Introducción**

Al iniciar la carrera de medicina veterinaria los ingresantes deben comenzar un camino de afiliación institucional y académica donde deben aprender a ser “*estudiantes universitarios*”. Esta inserción a la vida universitaria es vista por la Unidad Académica, como una transición crítica, en la cual el ingresante debe comenzar a reconocerse como parte integrante de la institución. Los ingresantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias provienen del interior de la provincia de Buenos Aires (13%), del Gran Buenos Aires (38%), de La Plata, Berisso y Ensenada (35%), de otras provincias (13%) y de otros países (4%). El alto porcentaje de ingresantes que deben adaptarse tanto a la ciudad como a la vida universitaria motivó que el curso de inserción del ciclo lectivo 2016 poseyera estrategias que no resultasen en la expulsión del sistema educativo. Es por ello que, desde la Secretaría Académica y la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, se plantearon estrategias de ingreso para el ciclo lectivo 2016 a través de encuentros diarios durante el mes de febrero, con el objetivo de que dicha transición fuese una herramienta de tránsito y permanencia de los estudiantes en la Facultad.

### **Metodología**

El curso de inserción a la vida universitaria 2016 (CIVU) se desarrolló a través de 28 encuentros presenciales obligatorios diarios durante el mes de febrero. Cada encuentro tuvo una duración de 5 horas y durante los mismos se realizaron dos tipos de actividades. Una actividad teórica consistió en informar a los ingresantes sobre cuestiones administrativas y organizativas, así como también sobre los programas de bienestar estudiantil y el funcionamiento de la Biblioteca Conjunta y disertaciones que incluyeron todas las temáticas

asociadas a las actividades reservadas al título de médico veterinario en áreas de producción animal, salud animal, salud pública y bromatología.

El segundo tipo de actividades que se planteó, correspondió al dictado de los cinco módulos disciplinares introductorios a los cinco cursos del primer cuatrimestre del primer año; Bioquímica, Biofísica, Biología celular y del desarrollo, Bioestadística y Embriología y anatomía sistemática. Cada módulo introductorio se dictó un día determinado, el cual coincidió con el día de dictado del curso de primer año de manera que los ingresantes comenzaran a desarrollar la capacidad de organizar el tiempo semanal de estudio.

La realización de ambos tipos de actividades (introductoria a la carrera y disciplinar) tuvo como objetivo disminuir la situación inicial de incertidumbre y alienación que el ingresante posee y así mismo favorecer la afiliación institucional e intelectual de manera de acortar la distancia entre lo conocido (escuela secundaria) y lo desconocido (institución universitaria). De esta manera el ingresante reemplazaría dicha situación de incertidumbre por un *sentirse reconocido* como parte de la comunidad universitaria (Pierella, 2014).

Todos los docentes que formaron parte del CIVU participaron previamente de un curso impartido en la institución sobre alfabetización académica. Este curso tuvo como objetivo disminuir la brecha entre lo que el docente espera que el estudiante logre y lo que el estudiante logra realmente. Para ello se tomó como guía la experiencia de Paula Carlino, plasmada en su libro “Escribir, leer y aprender en la universidad” (Carlino, 2005). Esta capacitación junto con el trabajo con grupos reducidos de estudiantes, permitió generar un mayor vínculo entre los docentes y los ingresantes. Al finalizar el total de encuentros se realizaron las evaluaciones de cada módulo, así como una segunda fecha para el ingresante que no hubiera asistido o deseara mejorar la nota.

Los requisitos para aprobar el CIVU fueron dos. Por un lado, los ingresantes debían asistir al 80% de los encuentros y, por otro, debían presentarse a las evaluaciones. Las mismas se caracterizaron por tener un aspecto motivador ya que, si el examen era aprobado el estudiante lograba créditos para promocionar el curso correspondiente, mientras que si desaprobaba no existirían cambios en su situación académica. Estos créditos consistieron en:

- a) Si la nota fue mayor a 7: obtuvieron 1 punto de crédito para el curso correspondiente al módulo de esa evaluación.

b) Si la nota fue ente 4 y 6: obtuvieron 0,5 punto de crédito para el curso correspondiente al módulo de esa evaluación.

El punto o medio punto se sumó a la nota final obtenida luego de finalizado el cuatrimestre, siempre que la misma hubiera sido igual o superior a 4.

## **Resultados**

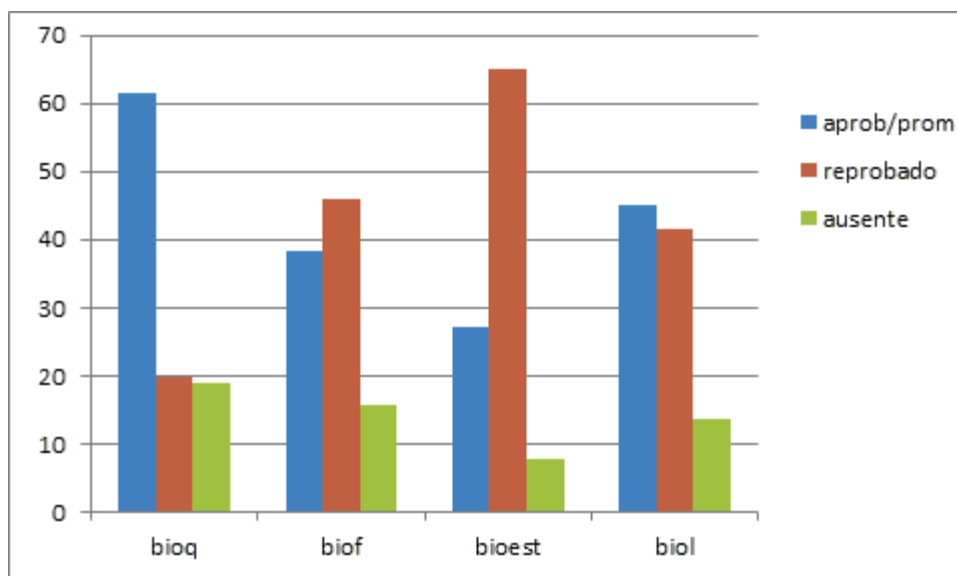
Del total de aspirantes a la carrera (n=901), 726 (81%) cumplieron con los requisitos de aprobación del CIVU de manera de iniciar la carrera de medicina veterinaria. Del total de ingresantes habilitados para cursar, el 89% (n=644) se inscribió al menos a uno de los cinco cursos del primer cuatrimestre pero el 14% (n=87) que comenzó a cursar debió ser dado de baja por no cumplimentar los requisitos previos de aprobación de los estudios secundarios al 31 de abril.

Luego de culminado el primer semestre, de los cuatro cursos semestrales que se dictaron, el promedio de ingresantes que aprobaron o promocionaron fue del 43% (n=275), el 14% (n=94) no cumplió con la asistencia requerida y el 43% (n=275) restante desaprobó.

El análisis por curso mostró variaciones entre los mismos, ya que en algunos casos el porcentaje de estudiantes que aprobaron/promocionaron fue del 61,4% mientras que en otros cursos rondó el 30% (Gráfico 1)

Las dificultades de los estudiantes detectadas por los docentes, tanto en el CIVU como en los cursos del primer semestre, coinciden con las postuladas por otros autores (Martinez y col., 2007), en cuanto a problemáticas referidas a lectura y escritura, falta de comprensión lectora, la no jerarquización de ideas, la falta de competencia en la comunicación oral y escrita, así como en las dificultades relacionadas con la administración de los tiempos de estudio, la ausencia de conocimientos básicos o el desaprovechamiento de la clase de consulta.

Gráfico 1 Resultados de aprobación de ingresantes en cuatro cursos (%)



## Conclusiones

El abordaje de la temática curricular inicial dentro del CIVU, así como la implementación de la evaluación, fue una estrategia que estimuló el interés por los contenidos impartidos y, a su vez, mejoró el desempeño de los ingresantes.

Se observó que los ingresantes que culminaron el curso lograron cierta afiliación académica, al adquirir un lenguaje disciplinar básico reflejado en los primeros encuentros de los cursos de la carrera. Así mismo, la aplicación de la evaluación en el CIVU permitió que los ingresantes tuvieran un contacto previo con la instancia evaluatoria posterior correspondiente a los cursos de la carrera.

En base a la experiencia CIVU 2016 se agrega para el CIVU 2017 un módulo voluntario en el mes de enero de 2017 de lectocomprensión a través de la plataforma Moodle donde se trabajará sobre textos relacionados con las temáticas de los módulos del CIVU

## Bibliografía

Pierella, María Paula (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional Universidades; México DF.

Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica ISBN: 9505576536

Martínez Silvia; Echenique, Mónica y Lavalle, Andrea (2007) Prácticas de acompañamiento y seguimiento a estudiantes: experiencias en la Universidad del Comahue. Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires: UNSAM.

## **INGRESAR Y PERMANECER... HABITAR Y PERMANECER. ALGUNAS ACCIONES, ALGUNOS SOSTENES**

Hunau, A; Baldasso, M; Lublinsky, A; Vera, P.

Departamento de Apoyo al Estudiante y O. V. – UNCUIYO. [adrianahunau@gmail.com](mailto:adrianahunau@gmail.com)

**RESUMEN:** Desde distintas miradas, quienes elegimos vocacionalmente un área de trabajo: la orientación en sus distintos aspectos y lo vocacional prioritariamente apostamos que el paradigma de la inclusión sea una realidad y no parte de los discursos. Así nos embarcamos en él, desafiando obstáculos e intentando practicas concretas con tal sentido. Incluir es dar herramientas, empoderar, acompañar, ayudar a otros a apropiarse de los propios recursos y posibilidades, a buscar alternativas, a protagonizar búsquedas.

Un objetivo que nos proponemos es compartir nuestras prácticas que se dibujan en el ámbito universitario desde hace mucho tiempo pero que se revén a la luz de contextos de cambio por lo que podríamos hablar de prácticas situadas, el criterio situacional direcciona nuestra tarea.

Los caminos que venimos transitando, nuestras intervenciones nos reclaman reformulaciones constantes. Nos convocan a pensar dispositivos de intervención que contemplen consultas y requerimientos que si bien aparecen desde la misma demanda de siempre: reelección, estrategias de estudios, orientación vocacional, ansiedades frente al estudio implican abordajes que habiliten a pensar vs el actuar, la inmediatez vs el proyecto.

Palabras claves: orientar, incluir, acompañar, reformular, diseñar.

### OBJETIVOS

- Compartir e intercambiar algunos lineamientos conceptuales y abordajes que direccionan la tarea.
- Aportar emergentes significativos de talleres de reelección vocacional y de estrategias de aprendizaje
- Exponer algunas herramientas empleadas en los talleres.



## **DESARROLLO**

Desde distintas miradas, quienes elegimos vocacionalmente un área de trabajo: la orientación en sus distintos aspectos y lo vocacional prioritariamente apostamos que el paradigma de la inclusión sea una realidad y no parte de los discursos. Así nos embarcamos en él, desafiando obstáculos e intentando practicas concretas con tal sentido.

Incluir es dar herramientas, empoderar, acompañar, ayudar a otros a apropiarse de los propios recursos y posibilidades, a buscar alternativas, a protagonizar búsquedas.

Un objetivo que nos proponemos es compartir nuestras prácticas que se dibujan en el ámbito universitario desde hace mucho tiempo pero que se revén a la luz de contextos de cambio por lo que podríamos hablar de prácticas situadas, el criterio situacional direcciona nuestra tarea.

Los caminos que venimos transitando, nuestras intervenciones nos reclaman reformulaciones constantes. Nos convocan a pensar dispositivos de intervención que contemplen consultas y requerimientos que si bien aparecen desde la misma demanda de siempre: reelección, estrategias de estudios, orientación vocacional, ansiedades frente al estudio implican abordajes que habiliten a pensar vs el actuar, la inmediatez vs el proyecto.

Desde pensarnos como orientadores en el ámbito universitario, desde apostar a la continuidad de estos encuentros, desde enfatizar el carácter esencialmente preventivo de nuestra tarea, nos parece pertinente resignificar la orientación en un sentido amplio, y lo vocacional como eje, rumbo, camino. Justamente los caminos que venimos transitando, nuestras intervenciones nos reclaman reformulaciones constantes. Nos convocan a pensar en dispositivos de intervención que apelen a la multiplicidad de voces, a la mayor articulación interna entre nuestros abordajes y otros equipos de la universidad como así también a las articulaciones interinstitucionales. Nuevos requerimientos que si bien aparecen desde la misma demanda de siempre :reelección, estrategias de aprendizaje, orientación vocacional, ansiedades frente al estudio implican intervenciones alejadas de las generalizaciones y, por ello, atentas a la singularidad (cada persona trae condicionamientos históricos, familiares subjetivos, atravesados por determinantes socioculturales que hacen marca y facilitan en el mejor de los casos u obturan frecuentemente la tan nombrada “Inclusión” o “igualdad de oportunidades”

Asistimos a jóvenes que en su mayoría, tienen que ver más con la acción que con el pensar, con lo concreto que con lo abstracto. Vamos desentrañando la posibilidad de la reflexión vs. la urgencia, el proyecto vs la inmediatez, el tiempo subjetivo vs el tiempo institucional.

Advertidos de problemáticas actuales esto no obtura nuestra mirada para rescatar cada sujeto y cada grupo en su singularidad. Escuchamos y vamos descifrando necesidades más implícitas que nos llevan a pensar y diseñar otras acciones más específicas, que puedan acercar algunas respuestas: talleres para la inserción laboral, talleres de ansiedades frente al estudio, talleres de apoyo y acompañamiento en la trayectoria académica, actualización permanente de nuestra guía de capacitaciones y oficios. Orientadores y orientados nos movemos en un mismo ámbito: espacio institucional al que desde nuestra tarea buscamos que sea habitable. Tarea que nos mueve a reflexionar e ir diseñando nuestro quehacer junto al qué hacer de los jóvenes a quienes asistimos, y acompañamos. Esto nos motiva a la búsqueda y selección de herramientas que disparen el revisarse, el trabajar y pensar con otros.

Por ejemplo, podemos citar la experiencia de trabajo en un taller de reelección en que se implementó una herramienta predominantemente visual, con el objetivo de generar la proyección de aspectos emocionales que pudieran estar interviniendo, dificultando u obstaculizando la capacidad de los participantes de volver a elegir carrera u ocupación. Para ello, se ha tomado como modelo el trabajo realizado y expuesto por Silvia Muzlera y Patricia Puebla (2012) en lo referido al uso de “*La imagen visual como elemento intermediario en la elaboración psíquica grupal*”<sup>1</sup>. Se reprodujo un corto animado humorístico llamado “*Lifted*” creado por la empresa PIXAR, de una duración aproximada de 5 minutos. El video muestra una situación de elección bajo presión, pero sin estar relacionado –al menos directamente– con lo vocacional. Este desplazamiento de la temática posibilita la proyección por parte de los sujetos del grupo.

A modo de ejemplo, y como técnica para cierre de taller recurrimos a lo que es: Hoja de ruta, trabajo que perteneció al curso de postgrado (año 2012) titulado “*Psicología de los*

---

<sup>1</sup> Muzlera, S. y Puebla, P. (2014). La imagen visual como elemento intermediario en la elaboración psíquica grupal. En: S. Muzlera, E. Guidolín, G. Kahane de Gordon y P. Puebla. *Coordinación de grupos. Experiencias y aportes técnicos* (pp. 81-94).

*grupos. Enfoque psicoanalítico de los abordajes Grupales”* a cargo de la Lic Silvia Muzlera (La técnica fue elaborada por la Lic María Victoria Leal). El objetivo es poder pensar y graficar el aprendizaje y aspectos emocionales que se dieron durante el recorrido a lo largo del taller de reelección.

En este repensar nuestro quehacer y el qué hacer de los alumnos, sin duda es alentador constatar que año tras año miles de jóvenes ingresan en nuestras universidades. Nos interesa que ingresen, pero fundamentalmente nos preocupa su permanencia, su continuidad, que puedan sostener su proyecto y sabemos: que esa continuidad esta multideterminada. Basta con considerar la gran cantidad de estudiantes que dejan de asistir durante el primer año o al comienzo del segundo. O los que se inscriben, aspirantes y luego nunca aparecen. Sabemos que según el estrato sociocultural de pertenencia, esto determina diferentes y desiguales oportunidades de acceso y permanencia y que se agudiza mucho más al ingreso a la universidad. Hay distintas conformaciones juveniles en el espacio institucional, que excede su análisis en este abordaje, pero en términos generales, la procedencia social de los aspirantes, sus matrices culturales, su bagaje intelectual determinan en mucho sus modos de aprendizaje y vínculo.

Por esto, el modo en que la institución universitaria trabaje para favorecer no solo la inclusión sino fundamentalmente la retención resulta imprescindible.

Desde nuestro rol somos quienes más activamente conocemos, abordamos, y acompañamos estos procesos. Nos preocupa no cuántos llegan, sino cómo llegan, como permanecen, y como trabajamos estos aspectos.

La inclusión que logren y las relaciones que construyan en la universidad les permitirá generar vínculos, redes relacionales que les faciliten poder desarrollar un sentimiento de pertenencia a este nuevo ámbito. .Y si bien, desde el discurso se apela a la articulación, a la interdisciplinariedad, al trabajo de equipo, esta es una tarea compleja, que requiere de múltiples enlaces que no siempre se logran.

Interrogarnos por nuestro “QUEHACER” , en resonancia con el “QUE HACER DE LOS JOVENES” en éste estado de cosas , es dejarnos incomodar, y permitirnos en esa incomodidad repensar abordajes, tareas, preguntarnos qué procesos generadores de identidad se están dando en medio de éste torbellino cultural e ideológico que vivimos,

donde el presente y la inmediatez imperan como realidad fundamental para los jóvenes. ¿Qué experiencias y espacios significativos podemos compartir con ellos?

Nos proponemos esbozar algunas líneas de acción que definen nuestra función orientadora. Como así también dispositivos y/o instrumentos a que recurrimos como los que ya mencionáramos.

Nuestra tarea, entre otras cosas, implica intervenciones desde lo psicológico y desde lo pedagógico que incluyen abordajes individuales, grupales e institucionales.

Nuestro desafío cotidiano es intervenir en problemáticas vocacionales, y/o de rendimiento académico, en las que desde el motivo manifiesto de consulta, vamos articulando en forma permanente lo singular de cada sujeto con lo grupal y social, horizonte inmediato de nuestras acciones, de nuestra vida. Presencia omnipresente aún en épocas de individualismo y narcisismo. Adolescentes, y jóvenes son fundamentalmente destinatarios de nuestro hacer. Impensable no pensarlos sino en relación al actual escenario social y su impacto en la subjetividad. Contexto de inestabilidad e incertidumbre

Esta subjetividad se encuentra situada en una temporalidad del instante.

Nos preguntamos entonces: ¿Qué pasa con los jóvenes con quienes trabajamos? ¿Qué conflictos, qué malestares subyacen en sus consultas y en sus expresiones?

Algunas “**des**” nos recorren y convocan nuestro hacer. Nos referimos a: desatendidos, desentendidos, desencantados.

De modo general y sin obviar las particularidades observamos:

- Altos niveles de Ansiedad
- Temor al fracaso, a desaprobación, a cambiar de vida, a no tener trabajo, a no lograr el estándar de vida que imaginan o desean. Baja tolerancia a la Frustración
- Inseguridad, problemas de autoestima. Conductas fóbicas ante el estudio y la carrera
- Desmotivación, falta de compromiso con la carrera, a su vez hiperexigencia, autosuficiencia, acompañada paradójicamente de falta de apoyo y de comunicación.
- Stress y exigencia interior, que conviven con poca motivación hacia el aprendizaje y el conocimiento.
- Desconexión emocional con ellos mismos, con sus propios deseos, intereses. Dificultad para autoperibirse.

Nuestra propuesta es incluirlos en talleres grupales. Previo a esto el primer contacto de alumnos que asisten a nuestros talleres es una Ficha de Inscripción que nos permite un primer acercamiento a ellos y luego una o más entrevistas individuales antes de iniciar el proceso grupal.

### **Breve análisis fichas**

Este instrumento consta de una primera parte destinada a los datos personales (nombre, colegio, etc); datos familiares (padres: edad , ocupación, nivel de escolaridad).

Posteriormente 10 preguntas abiertas que en el caso de orientación vocacional intentan obtener información de cómo están viviendo el momento de la elección, opciones vocacionales consideradas y grado de información; temas de interés y actividades realizadas, posibles influencias en la elección, opinión como estudiante y un ítem abierto para agregar lo que deseen.

En reelección la ficha remite más a elecciones realizadas, motivos del replanteo, etc.

Y en estrategias está más dirigida a sus modos de estudio y logros y dificultades.

Algunas frases textuales de las fichas:

- “Espero sacarme todas las dudas con este test vocacional”  
.La búsqueda del test: una constante. Al desmistificar esto y proponer un taller de varias reuniones surgen diversas respuestas, diversa la continuidad en el proceso.
- “quiero saber ya que seguir”
- La palabra más repetida: Nervioso/ a; indeciso, confundida/o. ...,”No se qué quiero... me gustan todas las carreras y a la vez ninguna”
- “Me siento perdida, muy indecisa, con dudas, un poco de miedo , con intriga y algo insegura”
- no sé para qué soy `hábil... no me lo he preguntado nunca”
- busco futuro y rentabilidad”

Desde el abordaje grupal nos preguntamos ¿Logran en estos encuentros cierta preocupación por el otro? El lugar vacante que dejan muchas veces los adultos, ¿quién lo ocupa? No hay dudas. Lo grupal sigue siendo una oportunidad de presencias, y las

conductas de "individualismo" que puedan surgir, las entendemos dentro de esa lógica del grupo que se ha formado, y se opera con ello.

Sin embargo entendemos que cada abordaje grupal tiene su sello propio. Hoy se da un interjuego de presencias y ausencias, la inversión del tiempo adquiere distintas significaciones, la relación con el otro puede derivar en un grupo de WhatsApp, pueden entretejerse vínculos que trascienden el taller, puede limitarse a encontrarse en el taller, etc. El grupo funciona, en el mejor de los casos, como una apoyatura, pueden ayudarse a pensar juntos y sentirse entendidos por el otro. Desde esa apoyatura, pueden reflexionar y pensar qué les está dificultando. Por ej. expresiones como las siguientes dan cuenta de ello: *“Llegue y pensé que estaba mal y la verdad no era tan así”, “A muchos les pasaba lo que nosotros y no era la muerte”*

Somos única área en el ámbito de la Universidad que atendemos jóvenes del nivel medio, futuros ingresantes en su gran mayoría. Abordamos problemáticas de la transición dada sobre todo por pasar de un nivel medio a un nivel superior, ya la palabra superior dota de un significado especial este pasaje, que será el abanico de estudios superiores, o la escasez de la posibilidad de acceso al mercado laboral. Por ello, consideramos la orientación vocacional-ocupacional como un espacio privilegiado de articulación/inclusión.

En virtud de trabajar en torno de esta articulación generamos la conformación de una Red de Orientadores, que trabajan en escuelas de nivel medio de la provincia, y realizamos una o dos veces al año encuentros de capacitación que buscan provocar y convocar espacios curriculares en orientación vocacional.

Algunos títulos de estos encuentros: -Búsquedas vocacionales y ocupacionales: orientar para incluir”

“Elecciones improvisadas vs Elecciones pensadas” “Subjetividad Grupalidad” en Orientación Vocacional Ocupacional”

“Tramas vinculares en los procesos de Orientación Vocacional”.

**Tarea con alumnos con discapacidad:** Las condiciones vocacionales que influyen en los estudiantes universitarios son varias, características personales, realidad contextual, nivel socioeconómico, historia escolar, etc.

Sin embargo, cuando nos encontramos con alumnos con discapacidad tendremos que pensar y considerar otros aspectos que permitan a los jóvenes en situación de elegir pensarse desde sus posibilidades internas y externas reales, que minimicen el riesgo de elecciones compensatorias y/ o fantaseadas.

Planteamos como equipo de especialistas en la temática vocacional:

- Acompañar al sujeto con discapacidad en el proceso de subjetivación, para ello facilitarle percibirse como sujeto, con el fin de posicionarse como tal y no como “sujeto que no puede hacer”. Esto se orienta a que pueda realizar elecciones propias y responsables.
- Trabajar el conocimiento de sí mismo (intereses, habilidades, aptitudes) y vincularlo a la toma de conciencia de la posibilidad de llevar a cabo sus elecciones (educación disponible, posibilidad de acceso a las mismas etc.)
- Estimular el protagonismo en una búsqueda activa de los propios intereses y acompañarlo en el desarrollo de aptitudes para alcanzar los logros deseados.
- Eliminar no sólo las barreras físicas sino también la actitudinales personales y sociales. Investigaciones realizadas por expertos en orientación vocacional consideran que las personas con discapacidad no han sido educados para elegir y que responden, en la mayoría de los casos a los deseos de otros. (Castignani, Ma. Laura y Gavilán, Mirta 2009).

La intervención en orientación vocacional es amplia, interdisciplinaria, integradora y puede contribuir a una mayor equidad psicosocial.

A modo de cierre lo hacemos con expresiones de los protagonistas de nuestro hacer

“ME GUSTARÍA AMAR LO QUE ELIJA HACER”

“NOS CUESTA HACERNOS CARGO DE NOSOTROS MISMOS”.

“SIENTO QUE LA CARRERA EN LA QUE ESTOY DUDANDO DE CONTINUAR NO ES ALGO QUE ME IDENTIFIQUE, NI ME APASIONE. SIENTO QUE NO ES MI LUGAR”.

“YO SOY IVAN, Y LLEVO SOBRIO TANTOS DÍAS...”

“LO QUE OBSTACULIZA MI DECISIÓN SERÍA TENER QUE ESTAR EN UN CUARTO CON MUCHAS PERSONAS POR MÁS DE 4 HS”.

## **BIBLIOGRAFIA**

Beltrán Llera, J.,(2014) Procesos, estrategias y técnicas de Aprendizaje, Madrid, España, Síntesis

Bleichmar, S., (2005), La Subjetividad en Riesgo, Buenos aires, Argentina, Topia

Fernández Coto, R., (2013), Neuropedagogía, Chile, Bonum

Giberti, E., (2005), La familia a pesar de todo, Buenos Aires, Argentina, Noveduc.

Goleman, D., (2004) Inteligencia Emocional, Barcelona, España, Kairós

Messing, C., (2007) Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes, Buenos Aires, Argentina, Noveduc.

Muzlera, S. y Puebla, P. (2014). La imagen visual como elemento intermediario en la elaboración psíquica grupal. En: S. Muzlera, E. Guidolín, G. Kahane de Gordon y P. Puebla. *Coordinación de grupos. Experiencias y aportes técnicos* (pp. 81-94).

Pichon Rivière, E(1984) “El proceso grupal”. Ediciones Nueva Visión.

Rascovan S. (2005) Orientación Vocacional.Una perspectiva crítica .Editorial Paidós.



## **EVALUACION EN EL CURSO INTRODUCTORIO DE LA FCNyM: EXPERIENCIA MEDIANTE AULAS WEB EN EL MODULO DE BIOLOGIA.**

Lago, F. y Dippolito, A.

Facultad de Ciencias Naturales y Museo- Universidad Nacional de La Plata  
[florlago@gmail.com](mailto:florlago@gmail.com)

El Curso Introductorio de la FCNyM, UNLP es de carácter presencial obligatorio, no eliminatorio y tiene como objetivos la integración, inserción y orientación. Comprende cinco Módulos (Antropología, Biología, Geología, Matemática y Química). Se desarrollan en cada Módulo dos evaluaciones diagnósticas: una inicial (EDI) y la otra final (EDF).

Desde el año 2015 se incorpora el uso de la plataforma virtual Aulas Web de la UNLP, con modalidad de aula extendida. Atendiendo a la conformación de la matrícula ingresante se tomó la decisión de realizar las evaluaciones mediante cuestionarios en AW, según Estrategias de Ingreso 2016. En este trabajo nos centraremos específicamente en la experiencia del Módulo de Biología.

Las evaluaciones tuvieron un objetivo calificador, regulador y formativo ya que entendemos que el fin último no debería estar centrado en la calificación sino en el proceso de resolución, como autoevaluación de habilidades y desarrollo de alfabetización digital. Se promovió el plano de la alfabetización digital, centrado en las capacidades específicas que impone el soporte digital en el uso de lo simbólico y en las nuevas prácticas comunicativas.

Se diseñaron pruebas objetivas con respuestas breves, vinculadas con un texto disponible en AW diseñado a tal efecto. Los ítems y sus estrategias fueron seleccionados cuidadosa y sistemáticamente para que constituyan una muestra representativa del contenido y de las competencias evaluadas.

La EDI tuvo como objetivos conocer dificultades vinculadas con la alfabetización digital y realizar un diagnóstico conceptual que permitiera promover estrategias de enseñanza/aprendizaje adecuadas. La EDF tuvo como objetivo conocer la eficacia de la estrategia de enseñanza utilizada, teniendo en cuenta si se produce un cambio, si este cambio perdura y si se trasfiere o generaliza.

La modalidad fue positiva, sus fortalezas fueron la objetividad en la corrección y la inmediatez de los resultados, favoreció la inclusión de los alumnos al permitir su resolución no presencial y contar con acceso libre a la red y al uso de computadoras Las

evaluaciones permitieron identificar dificultades en las destrezas/habilidades para la comprensión y el nivel de conceptualización de los contenidos propios del módulo así como de los objetivos del Curso Introductorio.

Eje temático: Acceso, permanencia y graduación en la educación universitaria de grado

Subeje: Estrategias de ingreso.

## **EVALUACION EN EL CURSO INTRODUCTORIO DE LA FCNyM: EXPERIENCIA MEDIANTE AULAS WEB EN EL MODULO DE BIOLOGIA.**

Lago, F. y Dippolito, A.

Facultad de Ciencias Naturales y Museo- Universidad Nacional de La Plata  
[florlago@gmail.com](mailto:florlago@gmail.com)

### **Objetivos**

El Curso Introdutorio de la FCNyM, UNLP es de carácter presencial obligatorio, no eliminatorio y tiene como objetivos la integración, inserción y orientación. Comprende cinco Módulos (Antropología, Biología, Geología, Matemática y Química).

Se desarrollan en cada Módulo un conjunto de cinco clases de tres horas reloj y dos evaluaciones diagnósticas: una inicial (EDI) y la otra final (EDF). El carácter general del curso es diagnóstico de tal manera que además de las dos evaluaciones mencionadas se realizan encuestas a los ingresantes y a los equipos docentes.

Estas evaluaciones cuentan con dos objetivos principales, conocer el grado de internalización respecto de los contenidos y estrategias por parte de los estudiantes y conocer el impacto del trayecto considerado como un todo.

La matrícula promedio es de unos 600 estudiantes distribuidos en todas las carreras. Se incorporan además los ingresantes al Profesorado de Ciencias Biológicas de la FAHCE UNLP.

Esta modalidad de Curso Introdutorio se implementa con modificaciones desde el año 1995. Las evaluaciones se realizaban de modo presencial, con pruebas individuales y cerradas para los cinco módulos mencionados

Desde el año 2015 se incorpora el uso de la plataforma virtual Aulas Web de la UNLP, con modalidad de aula extendida, siendo el software Moodle, según Sanchez Santamaria et al, (2012) un sistema de gestión del aprendizaje que resulta eficaz y viable para su uso didáctico y los aspectos pedagógicos en sí, como por ejemplo la relación entre su utilización y la mejora de la enseñanza, y su impacto en el desarrollo de competencias. Atendiendo a la conformación de la matrícula ingresante se tomó la decisión de realizar las evaluaciones mediante cuestionarios en AW, planteando la posibilidad de incrementar y mejorar su uso como estrategia de enseñanza/ aprendizaje. Es objetivo del presente trabajo dar a conocer la experiencia de la implementación de una modalidad de evaluación

mediada por tecnología, específicamente respecto del balance de la experiencia en el Módulo de Biología.

### **Metodología**

En el contexto del ingreso a los estudios superiores, los estudiantes ingresantes manifiestan una fuerte expectativa por lo que es preconcebido como una valoración de carácter eliminatorio. Las expectativas son variadas y pertenecen a ámbitos diversos. Desconocen el lugar, a sus futuros compañeros y docentes, manifiestan ideas preconcebidas, normalmente discutidas con sus docentes y entornos sociales cercanos, que remiten a experiencias anteriores o concepciones derivadas de la narrativa oral de estos actores.

Dadas las características diagnósticas del CI, ha sido una práctica sostenida la implementación de evaluaciones diagnósticas iniciales (en adelante EDI) y de evaluaciones diagnósticas finales (en adelante EDF), ambas con modalidad individual, cerrada y escrita.

Las EDI se realizaban sin material previo y las EDF con el soporte bibliográfico de cada Módulo que había sido trabajado a lo largo de las cinco clases respectivas.

Esta modalidad de trabajo comprendía un esfuerzo de implementación y corrección que si bien era llevado adelante por el total de los integrantes de los equipos docentes, presentaba la dificultad de la valoración del trayecto en su totalidad considerado por alumno, a tiempo para poder diagnosticar situaciones que se proyectaban para ser abordadas antes del inicio de las cursadas del primer año.

Otra dificultad se presentaba atendiendo a que las fechas de inicio de los Cursos Introdutorios así como la época en que se desarrollan (febrero-marzo) presentan en algunos casos coincidencias con las fechas de cumplimiento de obligaciones vinculadas con la finalización de los estudios secundarios, que se resuelven de manera presencial. En este aspecto en particular, la FCNyM recibe estudiantes de diferentes regiones del país.

Por otra parte consideramos estratégico trabajar con los ingresantes con un software digital de estructura y diseño institucional, promoviendo su alfabetización digital así como la familiarización con un formato diferente del de las redes sociales, más conocidas por ellos (manejo de material, de bibliografía, de calificaciones etc.).

### **Desarrollo de la experiencia y resultados**

Desde el año 2015 se incorpora el uso de la plataforma virtual Aulas Web de la UNLP, con modalidad de aula extendida. En esa instancia, solo se utilizó como espacio de

comunicación con los ingresantes para la coordinación general y la coordinación de tutorías.

En el CI 2016 se aprobó por CD realizar las EDI y EDF utilizando esta plataforma. De esta manera la dinámica consistió en un conjunto de acciones implementadas gracias a la colaboración del equipo de EAD UNLP. Para la implementación se cuenta con acceso a PC y wifi en la FCNyM. Por otro lado la accesibilidad de AW es alta y su diseño permite ser utilizado en diferentes dispositivos (smartphone, tablets, notebooks, etc), a la vez ofrece la posibilidad de poner disponible archivos de diversos formatos (ppt, pdf, docx, videos) que los estudiantes pueden descargar de modo que no necesitan estar conectados a una red para estudiar.

En primer lugar se informó a los ingresantes durante la inscripción que a partir de la fecha de cierre de la misma deberían acceder a la plataforma aulasweb unlp, para registrarse o abrir una cuenta de modo sencillo.

El registro de los datos de los estudiantes en el curso se realizó de forma centralizada, de tal manera que el usuario y clave de acceso inicial fuera un dato sencillo registrado en el momento de la inscripción, pudiendo luego cambiarlo desde su perfil en el aula. De esta manera se los registra con datos chequeados administrativamente, pudiendo entonces asegurar que todos aquellos que ingresaban al curso fueron estudiantes inscriptos a la FCNyM o a Profesorado.

Una vez ingresados en el aula, dispusieron de un material de lectura obligatorio para la realización de la EDI por cada módulo disciplinar. Entendemos que al evaluar ponemos de manifiesto que estamos ante una práctica profesional no sencilla, en cuya realización hay varias operaciones implicadas, ya que consiste en un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992) Las EDI fueron individuales y por Módulos, contaron con 10 preguntas cada una y para su realización se pauto un día y horario establecido para el ingreso al espacio. Se concibieron como espacio de práctica y familiarización con el entorno.

Las EDF fueron también individuales y por módulo pero a diferencia de las ediciones anteriores se pusieron a la vista para su realización al finalizar las tres primeras semanas de clase, es decir para aquellos estudiantes que habían cumplido el trayecto completo de los módulos disciplinares.

## **El caso del Módulo de Biología**

Las evaluaciones tuvieron un objetivo calificador, regulador y formativo ya que entendemos que el fin último no debería estar centrado en la calificación sino en el proceso de resolución, como autoevaluación de habilidades y desarrollo de alfabetización digital. Se promovió el plano de la alfabetización digital (Cassany, 2000), centrado en las capacidades específicas que impone el soporte digital en el uso de lo simbólico y en las nuevas prácticas comunicativas.

Como una de las tareas del equipo coordinador, se diseñaron pruebas objetivas con respuestas breves, utilizando todas las herramientas que permitía el sistema, vinculadas con un texto disponible en AW generado a tal efecto. Como plantea Sanmartí (2007) consideramos que no hay instrumentos de evaluación buenos o malos, sino instrumentos adecuados o no a las finalidades de su aplicación. Lo más importante es que la actividad de evaluación sea coherente con sus objetivos didácticos, y posibilite recoger la información necesaria para promover que los alumnos desarrollen las capacidades y los conocimientos previstos.

Los ítems y sus estrategias fueron seleccionados cuidadosa y sistemáticamente para que constituyan una muestra representativa del contenido y de las competencias evaluadas. Ambas cosas se realizaron a partir de problemáticas planteadas que tuvieron relación a situaciones en las cuales pudieran identificarse y posicionarse a fin de activar y exteriorizar los procesos que se desearon medir y los objetivos planteados. En la elección de las situaciones-problema se tuvieron en cuenta dos aspectos: primero, que estén bien representados los procesos u operaciones de pensamiento que se quisieron evaluar, y segundo, que la redacción de las mismas sea clara y utilice un lenguaje propio de la biología. La EDI tuvo como objetivo conocer dificultades vinculadas con la alfabetización digital y realizar un diagnóstico conceptual que permitiera promover estrategias de enseñanza/aprendizaje adecuadas durante el desarrollo del módulo, esto sumado al objetivo principal de que los ingresantes conocieran y experimentaran la herramienta. Cabe aclarar que los docentes del CI no conocieron las pruebas sino los resultados de las mismas.

La EDF a la vez ponderó la intervención docente en la instancia presencial. Tuvo como objetivo conocer la eficacia de la estrategia de enseñanza utilizada, teniendo en cuenta si se produce un cambio, si este cambio perdura y si se trasfiere o generaliza. Contaron con diez ítems la EDI y treinta la EDF siendo el puntaje total 100 puntos y en ambas los ingresantes contaron con una hora de realización para la prueba a partir del momento que deciden

ingresar a la misma. La EDI estuvo disponible 36 hs y la EDF 24 hs. Los puntajes individuales de cada consigna se establecieron ponderando los distintos contenidos y habilidades evaluadas así como la complejidad de las mismas. Estas variables fueron ajustadas con el resto de los módulos disciplinares.

#### Evaluación Diagnóstica Inicial:

Contenidos disciplinares evaluados: Seres vivos como sistemas - Propiedades de la vida – ADN y proteínas – Estructuras – Información genética – Niveles de organización de la materia - Estructura ADN - Procesos - Células como sistemas - Niveles de organización ecológicos - Relaciones.

Contenidos procedimentales: razonamiento informal, selección de información, elección, comprensión de texto elección, ejecución y evaluación de la solución - identificación de la respuesta - habilidades de solución de problemas y razonamiento- interpretación de imágenes.

Tipo de estrategia/herramienta digital utilizada: Emparejamiento - Completar la frase con opciones – Seleccionar Verdadero o Falso - Opción múltiple (4 opciones) - Opción múltiple (1 opción)

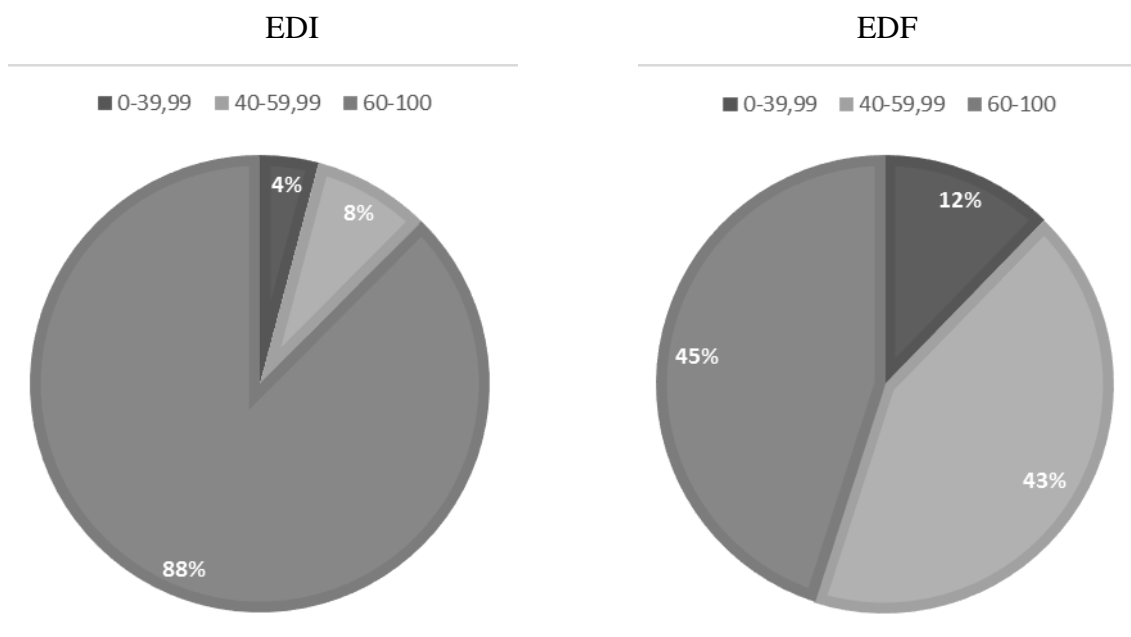
#### Evaluación Diagnóstica Final

Contenidos Disciplinares: Célula procariota y eucariota – estructuras - Propiedades de la vida - Metabolismo - Célula como sistema – Metabolismo – Metodología de la investigación científica, Comunicación como parte del proceso de investigación - Seres vivos como sistemas abiertos - Niveles de Organización Ecológicos - Teoría endosimbiótica - atmósfera primitiva - Origen de la vida - Taxonomía - ADN estructura – Célula – biodiversidad - sistemática – Taxonomía – Biodiversidad - Mecanismos genéticos básicos - Síntesis de proteínas - Niveles de organización de la materia - Función de nutrición - Propiedades de la vida – Estructuras – Información genética - ADN y proteínas - procesos

Contenidos procedimentales: Razonamiento - Inducción - elección - Comprensión y coherencia de textos – Comprensión de consignas - relación - Identificación de tipos de texto – razonamiento - elección, ejecución y evaluación de la solución propuesta – Elección – relación – secuenciación - Interpretación de esquema gráfico - Resolución problema - Interpretación de esquema conceptual - razonamiento informal - habilidades de resolución de problemas y razonamiento

Tipo de estrategia/herramienta digital utilizada: Selección entre dos opciones - Verdadero o Falso - Opción múltiple, 1 opción- opción múltiple, 3 opciones – Emparejamiento - Completar la frase con opciones - Completar las frases tipeando palabras - Opción múltiple (4 opciones)

De los 668 estudiantes que se encontraban en condiciones de rendirla tanto ingresantes de la FCNyM como de la FAHCE 580 rindieron la EDI, sólo 5 no lograron utilizar la herramienta o tuvieron inconvenientes con el uso de Internet, siendo el promedio 81.29. De los alumnos que se encontraban en condiciones de rendir la EDF rindieron 555 ingresantes, obteniendo un promedio de 54.68 y sólo 3 no lograron utilizar la herramienta.



Para ambas Evaluaciones existió una nueva instancia de realización tanto en el caso de no haberlas realizado (EDI/EDF) o encontrarse los alumnos en el rango de 0 a 39.99 (EDF). Aquellos Ingresantes que aún así no lograron superar este intervalo en la EDF realizaron un Trayecto Curricular Alternativo, con el objetivo de reconocer puntualmente las dificultades particulares.

### Conclusión

La modalidad fue positiva, sus fortalezas fueron la objetividad en la corrección y la inmediatez de los resultados, favoreció la inclusión de los alumnos al permitir su resolución no presencial y contar con acceso libre a la red y al uso de computadoras. Las evaluaciones permitieron identificar dificultades en las destrezas/habilidades para la



comprensión y el nivel de conceptualización de los contenidos propios del módulo así como de los objetivos del Curso Introductorio.

El hecho de poder evaluar de esta forma permitió por un lado comprender las fortalezas y debilidades de los Ingresantes a modo de ajustar las clases presenciales en función de los datos obtenidos. Utilizando esta metodología se pudo evaluar teniendo en cuenta que la población de Ingresantes es diversa, que no siempre han transitado por idénticos trayectos formativos en sus estudios entendiendo que la elección en su orientación no se encuentra necesariamente vinculada con la nueva elección que se realiza al ingresar a la universidad o a otros estudios superiores; la diversidad de edades y recorridos personales, donde algunos terminaron el secundario hace varios años, ya sea porque es su primer encuentro con la facultad o por haber transitado por otra experiencia universitaria.

De esta manera consideramos que la utilización de aulas web – software Moodle por un lado favorece la inserción en la vida universitaria a través de poder diferenciar la vía de comunicación, el formato de la misma y brindarle al ingresante una forma de red social formal vinculándolo con sus pares aún sin haberse conocido entre sí y poder establecer una vía rápida de vinculación adecuada a la época del año en que se inician los trayectos de ingreso. Por otro lado consideramos que si bien encontramos ciertas limitaciones son desestimables al valorar los beneficios de la utilización de la herramienta.

En el caso del módulo de Biología las Evaluaciones Diagnósticas Iniciales evidenciaron que la mayor dificultad se observó en la comprensión, siendo las preguntas que evaluaban este proceso y la interpretación de esquemas conceptuales las que generaron mayor dificultad. Con respecto al desconocimiento de las mismas por los docentes se considera positivo ya que esta premisa disminuyó considerablemente el sesgo del desarrollo de las clases en función de la evaluación final y se fortaleció la evaluación en proceso. Esto atiende claramente a las características y modalidad del dictado del Curso introductorio. No se plantea un análisis comparativo de la EDI respecto de las EDF atendiendo a que se estructuraron de modo que resultaron distintas en complejidad y en forma.

Su mayor ventaja residió en que disminuyó la subjetividad y la variabilidad al calificarla, la inmediatez de los resultados, tanto para los docentes como para los estudiantes. Al contar con Internet y computadoras en la biblioteca, wifi en la facultad y el hecho de poder realizarla a distancia con una significativa amplitud de horario, permitió el acceso a esta herramienta y el cumplimiento de la tarea por un porcentaje muy alto de la matrícula de Ingresantes. Casi no existieron dificultades en cuanto a conexión por parte de los alumnos

y en los casos que tuvieron inconvenientes ya sea con la conexión o con el manejo de la computadora, se pudieron resolver inmediatamente, descartando la posibilidad de exclusión.

***Agradecimientos: agradecemos la colaboración y el apoyo del equipo docente de EAD-UNLP en la implementación de la experiencia.***

#### Bibliografía

- Cassany D., (2000). “De lo analógico a lo digital”. En: Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. N° 2. ISSN 0325/8637
- Estrategias de Ingreso 2005-2015, Honorable Consejo Académico, Dirección de Asuntos Estudiantiles FCNyM-UNLP.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992) Comprender y transformar la enseñanza Ediciones Morata. ISBN: 9788471123732
- Sánchez Santamaría, J; Sánchez Antolín, P; Ramos Pardo, F.J. (2012) Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes, Revista Iberoamericana de Educación N.º 60, pp. 15-38 (1022-6508) - OEI/CAEU
- Sanmartí N. (2007) 10 ideas clave. Evaluar para aprender. I.' edición: ISBN: 978-84-7827-473-4. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

# **ANÁLISIS Y REFLEXIONES SOBRE EL CURSO DE INGRESO UNIVERSITARIO EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNSA**

Martín, P.

Universidad Nacional de Salta | martinpaulaj@gmail.com

Este trabajo presenta un análisis del Curso de Ingreso Universitario (CIU) de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Salta que abarca los últimos cinco años. El CIU se propone como un Programa introductorio (sin eliminación ni exámenes) que consta de seis semanas de duración, con cuatro clases semanales, cuya planificación, propósitos y contenidos se organizan a partir de dos intencionalidades: la introducción a la formación disciplinar y la filiación institucional del ingresante. Los docentes que trabajamos en cátedras del primer año y en el Curso, entendemos a la comunicación y a la educación en consonancia con el desarrollo de la sociedad y en consecuencia, trabajamos para la habilitación discursiva de los y las ingresantes.

El Curso se propone como una introducción a la carrera en dos perspectivas: la formación disciplinar en vinculación con los procesos de aprendizaje y la filiación del estudiante ingresante con espacios de participación y acción institucionales que exceden lo específicamente académico. En la consideración de ambas perspectivas, intervienen las experiencias escolares previas y las situaciones familiares y sociales particulares de los ingresantes, en tanto éstas contextualizan las instancias de apropiación de conocimientos y de acercamiento y participación en espacios ya legitimados, donde se presenta la voz del estudiante como agente fundamental del campo universitario. Pero también ingresa el docente como agente fundamental en este proceso que habilitará el acceso a saberes, experiencias y significaciones. Para detallar y ubicar la pertenencia y pertinencia del Curso, es necesario saber que se consolida en la Facultad de Humanidades en el marco de las políticas de inclusión implementadas desde la Secretaría de Políticas Universitarias. Junto con el SAPI (Servicio de Apoyo Permanente al Ingresante) tiene como propósito contribuir al ingreso efectivo y a la retención de los estudiantes en el sistema de educación superior a partir de la articulación con la currícula de la carrera, en especial con aquellas asignaturas del primer año. Se posiciona institucionalmente como el primer paso del

trayecto formativo de los y las estudiantes, generando estrategias de apropiación del conocimiento que posibiliten la permanencia de los y las ingresantes en la Universidad y en particular en la carrera de Ciencias de la Comunicación. De acuerdo con la postura ideológica de Rodolfo Mondolfo (2009), la finalidad del Curso es asumir las necesidades sociales que transforman sus demandas y exigen a la Universidad la formación de profesionales con idoneidad para operar en el complejo mundo del trabajo.

La planificación del Curso es desarrollada por la Comisión de Retención y Permanencia cuyos miembros entienden a la educación desde una dimensión política con potencial transformador en el proceso de la producción de conocimientos y esto implica que debe garantizar y efectivizar el derecho a la educación (Korinfeld, 2015). Por otra parte, la propia Carrera se sustenta hoy en otro derecho humano básico que es el derecho a la comunicación.

En este sentido, el vínculo entre la Universidad y la Sociedad se refuerza a partir de la importancia que cobró la aprobación de la **Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual** como instancia que –en palabras de Washington Uranga<sup>1</sup>– consolida la ciudadanía comunicacional, hoy amenazada por la reciente derogación de la Ley. Entendiendo a la comunicación y a la educación en consonancia con el desarrollo de la sociedad, desde el Curso de Ingreso se debe trabajar para la habilitación discursiva de los y las ingresantes porque la desigualdad comunicativa y educativa contribuye a la desigualdad y a la invisibilización de procesos sociales y problemáticas que como docentes debemos defender e instalar como parte de la agenda de la formación en Comunicación. Tal como afirman Bianchetti y Ruidrejo<sup>2</sup>, las funciones políticas, económicas y socioculturales que el Sistema Educativo Nacional atribuyó a sus instituciones, hacen del CIU un espacio mediante el cual garantizar estos derechos y trabajar en pos de instancias igualitarias de acceso al conocimiento.

Hoy sabemos que los medios de comunicación han cobrado un protagonismo relevante en la sociedad porque se han constituido como reproductores y organizadores del relato social. Y sabemos que quien impone el relato, impone el poder porque la comunicación es circulación de relatos, circulación y legitimación de sentidos sobre la realidad. Tanto la comunicación como la educación constituyen derechos en el sentido estricto de acceso al

---

<sup>1</sup> Conferencia inaugural en el Primer Encuentro de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Humanidades, UNSa, 2015.

<sup>2</sup> Apuntes de clases. Ver “Etapas del Sistema Educativo Argentino”.

ejercicio de un poder. Ese poder<sup>3</sup> es el que debemos socializar y horizontalizar mediante la disminución de la situación de asimetría (Edelstein, 2005) entre estudiantes, saberes y docentes, promoviendo sujetos de aprendizaje críticos, reflexivos y autónomos desde el Curso de Ingreso como la primera instancia de contacto entre los estudiantes y los universos de discurso profesionales.

Dado este marco situacional y conceptual, el Curso de Ingreso para la Carrera de Comunicación es un primer paso necesario que se construye desde las problemáticas específicas relevadas por numerosas investigaciones sobre el acceso a la educación superior en nuestro país, como las de Carlino, Pierella, Carli, Tenti Fanfani, Kisilevsky y Veleda (entre otros del ámbito nacional) a lo largo de las últimas dos décadas y como las de Álvarez Chamale, Soria, Orellana, López, Juárez, Zaffaroni y Fernández en nuestra provincia. Los factores destacados en la configuración de esta situación, se ordenan en cuatro grandes ejes:

- una matrícula numerosa y heterogénea que registró aumentos significativos, gracias a las políticas educativas inclusivas promovidas por el gobierno nacional en los últimos doce años;
- las situaciones sociales y económicas de todos los actores involucrados en el proceso, caracterizadas por la diversidad;
- los condicionantes académicos y pedagógicos previos, en cuanto al trayecto escolar variado y de pertenencia institucional pública o privada;
- la disponibilidad de capitales materiales necesarios que condicionan el trayecto universitario (transporte, material bibliográfico, alimentación fuera del hogar) porque requieren esfuerzos del estudiante y de sus familias.

Para acortar la brecha que estas problemáticas instalan entre los ingresantes y el acceso al conocimiento de nivel superior, la Universidad propone al CIU como una instancia de actualización, de adecuación o reafirmación de saberes previos y al mismo tiempo como etapa introductoria de nuevas formas de entender el vínculo con el conocimiento como proceso de aprendizaje y de enseñanza. Una instancia articuladora de saberes previos con nuevas herramientas para nuevas prácticas profesionales.

---

<sup>3</sup> En el sentido foucaultiano del concepto.

A pesar del trayecto ya recorrido por el equipo del SAPI en cuanto al diseño y planificación del CIU, es necesario reforzar y actualizar las condiciones y propósitos del Curso. Consideramos que el trabajo en el Ingreso supone resignificaciones en torno a la producción de conocimiento, de las dinámicas necesarias para garantizarlo, desde las acciones que se llevan a cabo para lograrlo, desde la organización universitaria y desde su representación en tanto saberes consolidados (Renaut, 2008: 13-14). A continuación, presento un cuadro<sup>4</sup> comparativo de las transformaciones experimentadas en los sucesivos diseños del Curso:

CIU – Facultad de Humanidades – U.N.Sa.			
	<b>TEMA CIU (eje común a todas las carreras)</b> <b>TEMA CIU COMUNICACIÓN</b>	<b>Articulación con la carrera</b>	<b>Recorridos para la producción final</b>
2011	Migraciones y procesos de alteridad  La comunicación como interacción entre diferentes actores sociales.	General	Área disciplinar diferenciada de Área producción y comprensión de textos. Evaluación final por producción de textos argumentativo y /o expositivo.
2012	Migraciones y procesos de alteridad  Toma el mismo.	General	Área disciplinar integrada al Área producción y comprensión de textos. Evaluación final por producción de textos argumentativo y /o expositivo, aunque se reconoce la particular presencia de géneros periodísticos.
2013	No hay tema general del CIU.  Desde el CIU comunicación se plantea: “los estudiantes necesitan saber <i>de qué estamos hablando</i> y comprender cuál es el sentido de la carrera que están eligiendo (los ingresantes), además de iniciarse en la adquisición de las lógicas propias del campo”.	General, enfocada a “...la comunicación como una práctica social fundamental dado su protagonismo en la constitución de las subjetividades y los procesos de construcción de lo colectivo”.	Área disciplinar integrada al Área producción y comprensión de textos. Evaluación final por producción de textos argumentativo y/o expositivo, aunque se reconoce la presencia de géneros periodísticos en la curricula del primer año de la carrera.
2014	No hay tema general del CIU. Desde el CIU Comunicación se plantea: “los estudiantes necesitan saber <i>de qué estamos hablando</i> y comprender cuál es el sentido de la carrera que están eligiendo (los	Articulación con cátedras de primer año.	Área disciplinar integrada al Área producción y comprensión de textos. Evaluación final por producción de textos argumentativos y/o expositivo, aunque se reconoce

<sup>4</sup> Confeccionado por las docentes Analía Brizuela y Paula Martín

	ingresantes), además de iniciarse en la adquisición de las lógicas propias del campo”.		la presencia de géneros periodísticos en la curricula del primer año de la carrera.
2015	No hay tema general del CIU. Desde el CIU Comunicación se plantea: “los estudiantes necesitan saber <i>de qué estamos hablando</i> y comprender cuál es el sentido de la carrera que están eligiendo, además de iniciarse en la adquisición de las lógicas propias del campo”.	Articulación con cátedras de primer año formalmente explicitadas. A saber, cátedras de Introducción a las Teorías de la Comunicación Social, Teoría y Práctica de Prensa Escrita, Teoría y Práctica de Radio, Teoría y Práctica de Fotografía, Introducción a la Investigación Periodística y al Periodismo de Opinión, Sociología, Prácticas Críticas . Menos bloques de contenidos: de tres a dos.	Área disciplinar integrada al Área producción y comprensión de textos. Texto argumentativo y / o expositivo aunque insertos en los formatos periodísticos propios del género (gráfico) e incursiones experimentales en lo radial.
2016	La carrera de Ciencias de la Comunicación es un campo académico situado en tiempo presente. En el contexto de la vida cotidiana, las prácticas mediatizadas nos atraviesan a todos por ser sujetos situados en una sociedad (hoy) transmedia.	Articulación con cátedras de primer año formalmente explicitadas. A saber, cátedras de Introducción a las Teorías de la Comunicación Social, Teoría y Práctica de Prensa Escrita, Teoría y Práctica de Radio, Teoría y Práctica de Fotografía, Introducción a la Investigación Periodística y al Periodismo de Opinión, Sociología, Prácticas Críticas . Menos bloques de contenidos: de tres a dos.	Área disciplinar integrada al Área producción y comprensión de textos. Texto argumentativo y expositivo pero en los formatos periodísticos propios del género gráfico e incursiones experimentales en lo radial o la fotografía. Se reconoce que un comunicador en sus competencias laborales trabaja con textualidades y narrativas.

Los objetivos y características del CIU requieren que el trabajo docente se enfoque en la dimensión pedagógica y curricular del espacio del Primer Año de la Carrera, para echar raíces en lo que será la trayectoria total del estudiante en la Universidad con miras en su proyección profesional según la orientación elegida, ya sea periodística, en la comunicación institucional o en la comunicación comunitaria y alternativa. Para esto y sin perder de vista el Plan de Estudios de la carrera, se hace necesario ofrecer a los estudiantes las herramientas propias para conocer y operar con el discurso mediático y las narrativas transmedia. Para conocer y reconocer algunas de las particularidades del contexto institucional, el modelo de funcionamiento y organización de la Facultad y la Universidad.

Desde el rol de docentes del CIU, debemos plantearnos como objetivo garantizar la *educabilidad* de los ingresantes, esto es –tal como lo entiende Ricardo Baquero<sup>5</sup>– garantizar la posibilidad de aprender, de acceder a la educación (Baquero, 2013). Debemos ser **garantes de las políticas de inclusión y promover a la contención y retención de los estudiantes** a partir de nuestras acciones pedagógicas, que no son otra cosa que acciones políticas. El Curso de Ingreso es una estrategia institucional que forma parte de una política de ingreso.

En cuanto acción política, el ingreso nos demanda trabajar en la configuración responsable de los diversos dispositivos educativos y pensar la educabilidad en términos situacionales, atendiendo a la diversidad social, cultural y económica que caracteriza a nuestros estudiantes hoy. Para esto es necesario considerar la enseñanza como una práctica social compleja, determinada históricamente y al mismo tiempo como una actividad intencional, por lo tanto, se debe tener en cuenta el contexto de la institución y de los sujetos involucrados en el proceso educativo para *situar* la práctica y así atender a la complejidad de escenarios que se presentan en la Carrera. Es necesario atender a las posibilidades y/o limitaciones del presente de cada estudiante, según los saberes construidos en sus trayectorias escolares, familiares y sociales.

Es por esto que no podemos desconocer la problemática histórica y actual del ingreso y en particular las problemáticas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación: una matrícula numerosa y heterogénea, estudiantes con mayor y/o menor disponibilidad de capitales materiales y culturales, condicionantes académicos, pedagógicos y económicos. Hoy la Carrera se ubica en el medio de una lucha simbólica por el poder, lo que Martín Becerra (2015) ha denominado la “batalla cultural” entre un Estado que -hasta diciembre de 2015- ha instalado políticas de medios para garantizar derechos a los ciudadanos y un grupo de empresas de contenidos y tecnología audiovisual que está lejos de esa consideración. Esa lucha interfiere en el modo cómo los estudiantes construyen sus representaciones sobre la carrera, en cuanto a los contenidos, temas y propósitos que abordarán en la cursada, porque los medios masivos han instalado también un *saber* (¿imaginario/imaginado?) acerca de qué es la comunicación y qué son los medios. Más allá de entender a los medios y a la comunicación como posibilidades de construcción de ciudadanía, la idea que parece haber

---

<sup>5</sup> Co-director del Programa *Sujetos y Políticas en Educación* de la Universidad Nacional de Quilmes. Profesor Adjunto Regular a cargo de la Cátedra II de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la UBA.



triunfado es la de pensarlos en clave de prácticas exclusivamente económicas, donde los derechos no son una “variable” a considerar.

Si nos ubicamos en clave de “neoliberalismo como principio moderador” de todas las prácticas sociales, en este caso, de la formación profesional en la Universidad (Foucault, 1979: 252), los saberes utilitarios -que tan bien supo Humboldt amalgamar con el saber “puro”- condicionarán no sólo las representaciones del saber sino, además, los modos en los que deben impartirse en la Universidad *unos* contenidos o temas y no *otros*, en vinculación estrecha con la ponderación de unas Carreras o Facultades (más o menos *útiles*) sobre otras (Bourdieu, 1991). En esta situación que se genera a partir de un contexto político nacional signado por ideas neoliberales, es necesario -por un lado- trabajar desde el conocimiento de las condiciones que determinan tanto el acceso a las instituciones de educación superior como la permanencia y la apropiación efectiva de saberes por parte de los estudiantes. Por otro lado, enfocarnos en las exigencias del nuevo contexto de formación y asegurar el derecho a la Universidad en la orientación académica, la orientación personal y profesional de los sujetos que aprenden (Rinesi, 2015). En esto radica la importancia social de la Universidad y de sus políticas del ingreso, como el CIU y el SAPI, porque es responsabilidad de la Universidad proyectar acciones educativas que tengan asidero en la sociedad, para formar parte de la misma totalidad, que se constituye colectivamente, a través de la historia.

### **Bibliografía:**

Baquero, R. (2003) “La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional”, Pcia. de Buenos Aires, UdeSA.

Becerra, Martín (2015) “Ley de Servicios audiovisuales, batalla cultural” y “Actores y perspectivas” en *De la concentración a la convergencia. Políticas de medios en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Paidós.

Bianchetti, Gerardo y Ruidrejo, Alejandro (2015) “Etapas del Sistema Universitario Argentino – Universidad”. Apuntes del Seminario Universidad y Sociedad, Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Salta.

Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*. México: Grijalbo.

- Carlino, P. (2005) *Escribir, Leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Edelstein, G. (2000) “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar” en Revista IICE. Año IX, N°17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2005) “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica” en Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires, Editorial Del Estante.
- Foucault, Michelle (1970) “El orden del discurso”, lección inaugural en el Collège de France.
- Humboldt, Wilhelm (¿1984?) “La situación de la Universidad” en *El mito de la Universidad*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Korinfeld, D. (2015) “Aportes para pensar los desafíos actuales de los Servicios de Orientación Universitaria”, Conferencia Inaugural en el III Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria, Salta, UNSa.
- Mondolfo, Rodolfo (2009) “Desarrollo histórico de la Universidad” y “Discusión” en *La infinitud del espíritu y otros escritos de Córdoba*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Renaut, Alain (2008) “Prefacio”; “Capítulo III: Un concepto de Universidad”; “Capítulo IV: Olvidar Berlín” en *¿Qué hacer con las universidades?* San Martín. Pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.
- Rinesi, Eduardo (2015) “Capítulo 3: La Universidad como derecho” en *Filosofía (y) política de la Universidad*. Pcia. de Buenos Aires, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Tenti Fanfani, E. (2002) “Prólogo” en Kisilevsky, M y Veleda, C. *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en Argentina*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO
- Uranga, Washington (2015) , Conferencia Magistral de Apertura del Primer Encuentro de Ciencias de la Comunicación, Salta, UNSa.

# **LA EXPERIENCIA DEL ÁREA DE FÍSICA CON FUTUROS INGRESANTES MEDIANTE LAS MODALIDADES PRESENCIALES Y DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE APOYO Y ORIENTACIÓN DE LA UNLP**

Moreno, J. C.

Universidad Nacional de La Plata, [moreno@fisica.unlp.edu.ar](mailto:moreno@fisica.unlp.edu.ar)

**RESUMEN:** El Área de Física del Programa de Apoyo y Orientación, dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de La Plata, implementa desde 2008 cursos trimestrales de contenidos disciplinares destinados a futuros ingresantes a carreras de la UNLP. Inicialmente con una modalidad de clases presencial, y luego con una modalidad de Educación a Distancia, los cursos son diseñados y planificados por un Coordinador General del Área y dictados por docentes de cursos universitarios de Física General en aulas de distintas Facultades. Con el objetivo primario de facilitar la inserción en la vida universitaria y considerando que es el primer contacto de los estudiantes con la Universidad, se promueven las relaciones entre estudiantes, quienes serán luego futuros compañeros de trayecto planteando actividades que reflejen la dinámica colaborativa de trabajo universitario; mientras que desde la disciplina Física se trabaja sobre contenidos de Mecánica Newtoniana, presentes en las currículas de las materias de Física de diversas carreras dictadas en la UNLP. En este trabajo se delinearán las características del curso, teniendo en cuenta su propuesta pedagógica, la metodología y dinámica de trabajo, haciendo hincapié en la actualización de contenidos, y actividades desarrolladas a partir de un proceso de evaluación permanente.

## **INTRODUCCIÓN**

El Programa de Apoyo y Orientación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) es un Programa creado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP en 2008, con el objetivo general de garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en la Universidad y, de esta manera, reducir los niveles de deserción que se registran durante los primeros años de las carreras. Es ejecutado desde su origen a través de la Dirección de Inclusión Educativa y Articulación. Como objetivo particular, el Programa busca registrar y dar respuesta a aquellos nudos problemáticos detectados como sensibles en los ingresos a las diferentes carreras de la UNLP. Por tal motivo se convocó a docentes con experiencia en la enseñanza inicial universitaria para que en el rol de coordinadores diseñaran los

diferentes cursos. Las áreas creadas inicialmente fueron Práctica de Lectura y Comprensión de Texto Académicos, Biología, Química, Matemática, Física y desde el año 2012 se sumó el Área del Espacio de Orientación.

Los destinatarios de este Programa son estudiantes universitarios de la UNLP en su primer año en la Universidad y futuros ingresantes a alguna carrera de la UNLP el año próximo. En la inscripción se los asesora acerca de qué materias es conveniente cursar de acuerdo a la carrera escogida. Todos los cursos son carácter voluntario y gratuito.

El Programa se concibió como diferentes cursos trimestrales que los estudiantes escogían de acuerdo a su actual o futura carrera universitaria. Los cursos eran independientes y si bien se podían cursar todos simultáneamente se sugería fuertemente cursar un máximo de dos materias. Con estas características cada área diseñó un curso autónomo y se convocó a un Concurso docente con el perfil adecuado del Programa, para cubrir esos roles durante el dictado de las actividades.

Los cursos son realizados en las dependencias de la UNLP en la ciudad de La Plata, con dos clases de dos horas cada una, lo que implica que los futuros ingresantes a quienes están dedicados deben tener la disponibilidad de movilidad necesaria. Es por eso que los estudiantes han sido habitantes de La Plata y Gran La Plata. Considerando que un alto porcentaje de estudiantes de la UNLP provienen del interior de la Provincia de Buenos Aires y otras provincias, se diseñó e implementó desde 2010 la modalidad a Distancia.

La Modalidad de Educación a Distancia (MEAD) funciona también con cursos trimestrales con los mismos contenidos que la Modalidad Presencial (MP). El diseño de los cursos fue realizado bajo el asesoramiento de la Dirección de Educación a Distancia de la UNLP; y docentes especializados capacitaron a coordinadores de Áreas y docentes. Tal como exige la constante actualización en herramientas de nuevas tecnologías, la actualización de los cursos en cuanto a formatos y contenidos es permanente.

En este artículo se desarrollan las principales características consideradas en el diseño del curso en su Modalidad Presencial y Modalidad de Educación a Distancia, así como de las herramientas utilizadas en su implementación, las estrategias vinculadas a la retención de los estudiantes y a la facilitación del ingreso al ámbito de la Universidad. Se incluye además una serie de conclusiones en base a los resultados de la implementación en estos últimos años.

## **EL ÁREA DE FÍSICA**

El Área de Física del Programa de Apoyo y Orientación surge de la necesidad de complementar el Programa en una disciplina que se caracteriza por un lado por estar presente en la currícula de muchas carreras universitarias, y por otro estar siempre asociada a un carácter complejo y de difícil comprensión.

Por otro lado el Programa en general, y el Área Física en particular, tiene específicamente en cuenta dos características fundamentales en el perfil de los nuevos estudiantes universitarios: i) el conjunto de estudiantes que son primera generación en su familia que acceden a la Universidad debido a las políticas públicas de la última década y ii) los estudiantes son producto de la enseñanza en el nivel medio de la Educación Polimodal y la Educación Secundaria Orientada. El primer punto tiene mucha incidencia en la dinámica actitudinal que debe considerarse en los cursos, e implica diseño de actividades que les facilite el descubrimiento, comprensión, adaptación y permanencia en el ámbito universitario. El segundo punto tiene especial incidencia en el área Física, ya que las diferentes modalidades de enseñanza del Nivel Medio incluyen diferentes tratamientos de los contenidos de Física, en cantidad, profundidad y modalidad de abordaje.

La versión de MP del curso, se desarrolla desde 2008 en las aulas de las diferentes facultades de la UNLP, promoviendo la incorporación de los estudiantes a la cotidianeidad del ámbito universitario. La versión MEAD, vigente desde 2010 se realiza a través del sitio *AulasWeb*, desarrollado desde la Facultad de Informática de la UNLP, aunque en sus comienzos se realizó desde el sitio *CAVILA* (Campus Virtual Latinoamericano); en ambos casos basadas en la plataforma con formato Moodle. Esta última modalidad es la que ha sufrido más modificaciones en las diferentes ediciones del curso, buscando incorporar nuevas herramientas propias de la modalidad y de la plataforma, así como reestructurar los contenidos para promover la agilidad y la permanencia en el curso.

El curso cuenta con diseño y realización original de material propio para los estudiantes, que involucra tanto a las herramientas metodológicas como conceptuales que se desarrollan en el curso. Se han diseñado también los correspondientes materiales de Problemas y Ejercicios que permiten la aplicación de esas herramientas metodológicas y conceptuales. Este material, realizado por los coordinadores, se evalúa y actualiza anualmente. Si bien los contenidos son comunes, la estructuración de los mismos es diferente para MP y MEAD, considerando las dinámicas que involucra cada modalidad.

## **LA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

La propuesta del Área, tanto en su Modalidad Presencial como en su Modalidad de Educación a Distancia, focaliza distintas problemáticas relacionadas con la inserción de los nuevos estudiantes en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata y sus primeros contactos con el aprendizaje de Física.

Dentro de estas problemáticas identificamos, en primer lugar, la dificultad que plantea la adquisición de cuestiones metodológicas generales a las diversas disciplinas científicas, que suelen permanecer tácitas en las prácticas de enseñanza habituales. Por otra parte, se cree necesario dedicar parte del curso a trabajar contenidos de Matemática, ya que se presenta a la misma como un lenguaje con el cual se expresan contenidos físicos. Sin embargo su uso como herramienta para la resolución de problemas en ciencias requiere una resignificación propia, diferente del enfoque más abstracto con el cual se trabaja desde el interior de la disciplina original. Esto lleva a plantear una primera etapa de trabajo donde consensuemos contenidos matemáticos necesarios y el lenguaje propio de la disciplina.

El diseño del curso se compone también de una visión de la Ciencia como una construcción humana, generada a partir de interacciones sociales. Se plantea a la Ciencia como una herramienta para comprender a la Naturaleza, herramienta construida sobre teorías lógicas y que implican el uso de modelos, idealizaciones, formalismos y expresiones. Continuamente se marca qué es lo que sucede en la Naturaleza (por ejemplo la caída de un objeto) y cómo se interpreta desde un Marco teórico (el modelo de partícula, el Sistema de Coordenadas y Marco de Referencia usados para describir el movimiento y las funciones de movimiento asociadas).

La propuesta hace hincapié además en el desarrollo de actitudes y estrategias de trabajo relacionadas con el aprendizaje compartido y la formación de una mirada crítica y analítica. Integrando estos elementos, y de modo de presentar a los alumnos el enfoque propuesto, se plantea trabajar sobre una unidad temática estructurante de la Física - presente además en todos los currículos de las materias de Física General- incorporando explícitamente las herramientas metodológicas y de Matemática, y fortaleciendo las estrategias y actitudes deseables.

El diseño de los cursos, comunes a las modalidades de trabajo MP y MEAD, incluye trabajar sobre tres ejes de contenidos: los metodológicos, los actitudinales y los

conceptuales específicos tanto de Matemática como de Física. En base a estos tres ejes de contenidos se plantearon los siguientes objetivos:

### **i. Objetivos del Eje Metodológico**

Los Objetivos de este eje no son específicos de la disciplina Física, hemos contemplado cuestiones que atraviesan el curso y que resultan comunes a diversas áreas:

- la comprensión de consignas y la organización de la información
- la delimitación del objeto de estudio y su modelización
- la interpretación de la información
- la formulación y resolución de problemas
- el control de la validez de los resultados
- la identificación de problemas y del marco teórico apropiado para abordarlos
- la contextualización social e histórica de las teorías, modelos, conceptos y experimentos
- la importancia del conocimiento del lenguaje de la disciplina para poder comunicar a los pares la propia producción

Estos contenidos buscan favorecer la adquisición de estrategias y actitudes útiles para el aprendizaje en general y para el aprendizaje de Física. La secuenciación provista para estudiar un problema en Física es de gran utilidad en muchas carreras universitarias y es una de las razones por las cuales se incluye a Física dentro de sus Planes de Estudios.

### **ii. Objetivos del Eje Actitudinal**

En relación a los contenidos actitudinales se propone impulsar:

- la valoración del trabajo cooperativo en la construcción de conocimiento
- la participación en las actividades como manifestación del compromiso individual y el aporte a la construcción colectiva
- la importancia de la socialización de la producción propia
- la valoración crítica de los estereotipos vinculados con la enseñanza de las ciencias
- la importancia de la autoevaluación
- la asunción de una postura crítica en relación a la selección de materiales de aprendizaje disponibles
- la comprensión de la dinámica de las carreras, las facultades y la Universidad
- el conocimiento de la estructuración de las clases en la Universidad

- la defensa de los derechos adquiridos como estudiante
- el compromiso de los deberes que involucra la presencia en la Universidad

### **iii. Objetivos del Eje Contenidos conceptuales de Física y Matemática**

Los contenidos de la primera unidad Herramientas de Matemática tiene los siguientes objetivos:

- la identificación de distintos tipos de variables para la representación de observables y su significado físico
- sistemas de coordenadas cartesianas
- el uso de vectores y sus operaciones
- el uso de funciones: su representación analítica y gráfica
- la noción de derivada y su interpretación gráfica
- el uso de ecuaciones y su resolución
- la lectura de las expresiones matemáticas, magnitudes, cifras significativas

En cuanto a los contenidos curriculares específicos de Física, se abordan de forma interdisciplinaria el desarrollo de la Cinemática y la Dinámica de la partícula, centralizando en aquellos conceptos cuya comprensión resulta una base imprescindible para el abordaje posterior de las teorías físicas elaboradas durante los siglos XIX y XX. Se intenta ofrecer alternativas de abordaje de los contenidos involucrados en el curso. Se hace especial hincapié en la importancia de identificar y establecer primeramente las Herramientas Metodológicas propias de la disciplina para luego construir los contenidos de las teorías. Se plantea además la simpleza de los contenidos de la Física en general y de la Cinemática en particular, por ejemplo planteando que los movimientos con aceleración constante se describen con solo una función vectorial (posición como función del tiempo) que se deberá expresar en términos del Marco de Referencia y Sistema de Coordenadas escogido, y que las magnitudes asociadas (velocidad y aceleración) se desprenden de ella. Esto refuta lo enciclopédico de otras propuestas que clasifican los tipos de movimientos (M.R.U., M.U.V., caída libre, tiro vertical) y donde se plantean que cada uno de esos movimientos tiene su propio conjunto de ecuaciones. Los contenidos conceptuales de Física desarrollados son los siguientes:

- Herramientas metodológicas para el estudio de la Física: determinación del objeto de estudio, modelización, caracterización del estado de un sistema, interacciones, cambios de estado y leyes de conservación en el marco de la mecánica clásica.



- Estudio de la Cinemática traslacional: Vectores, modelo de partícula, posición, desplazamiento, sistema de referencia, velocidad, aceleración, estado cinético de un sistema, funciones de movimiento, representación gráfica de las funciones de movimiento.
- Estudio de la Dinámica de la partícula: cantidad de movimiento, estado dinámico, cambio de estado y su vínculo con interacciones, Leyes de Newton, conservación de la cantidad de movimiento, modelización de interacciones: gravitatoria, de cuerdas, elásticas, de contacto.

Particularmente en la Modalidad Presencial, debido a que el curso tiene una duración un poco mayor, se plantean también

- Introducción a los procesos mecánicos: los procesos como acciones sostenidas en el tiempo y el espacio, la energía como nueva función de estado. Los problemas que se facilita resolver.
- Limitaciones del modelo de partícula. Introducción del modelo de cuerpo rígido: su necesidad, algunas problemáticas asociadas.

## **METODOLOGÍAS EMPLEADAS**

El curso propone trabajar las problemáticas en tres dimensiones: individuo, grupo, clase. En primer término comienza la reflexión personal, que depende la actividad estará basada en conocimientos previos, la bibliografía o la teoría de la clase. Luego el propio análisis se vuelca al grupo buscando llegar a un consenso, explicitando claramente las posturas internas con sus coincidencias y divergencias. Por último la instancia de clase, donde cada grupo defiende frente a los otros grupos las conclusiones alcanzadas. Esta mecánica implica un nivel actitudinal de participación y compromiso con la clase. La propuesta incluye también intervenciones didácticas que apunten generar otros procesos actitudinales como:

- la valoración del trabajo cooperativo en la construcción de conocimiento,
- la valoración crítica de los estereotipos vinculados con la enseñanza de las ciencias,
- la postura crítica en relación a la selección de materiales de aprendizaje disponibles.

La metodología de trabajo en clase, estimula la formación de equipos, fomentando la discusión intra e intergrupala, propiciando una actitud analítica de las opiniones de los demás cursantes y docentes, en un marco de participación y respeto permanentes. Este

propósito, es más dificultoso en MEAD, ya que se requiere del uso de herramientas que impliquen la colaboración asincrónica como foros, trabajos grupales en formato wiki o plataformas de elaboración virtual de documentos (google docs, etc.). Desde la propuesta del Área se busca que el estudiante tenga, dentro de las posibilidades, todo el material disponible dentro de la plataforma, ya sean los documentos o videos embebidos.

En términos concretos, la metodología participativa incluye actividades como:

- resolución de situaciones problemáticas concretas,
- elaboración de breves informes grupales e individuales de actividades,
- demostraciones y experiencias sencillas,
- actividades presenciales, virtuales y domiciliarias
- análisis de materiales didácticos: criterios para su evaluación
- debates generales.

Para la implementación de las actividades se trabaja mediante la dinámica de taller previendo un espacio comunicacional recíproco que implica reconocerle al grupo facultades de auto-organización y de interacción entre pares donde prevalezca la circulación de la palabra en un marco de comunicación fluida. Particularmente en la MP se busca que las clases transcurren en aulas de piso plano con mesas de manera que puedan ubicarse un grupo por mesa. Tal formato promueve que se establezcan las interacciones entre los miembros del grupo. No existen tampoco lugares preferenciales dentro del aula, ya que se intenta que las exposiciones orales se produzcan desde todos los espacios geográficos del aula. En este sentido es que el uso del pizarrón también está restringido a momentos particulares, e incluso de acuerdo a las posibilidades edilicias se sitúan pizarrones en diferentes lugares del aula.

## **SÍNTESIS Y CONCLUSIONES**

A partir de las diferentes implementaciones de los cursos en los últimos años, y la evaluación de los objetivos alcanzados, desde la coordinación del curso se consideran muy satisfactorios los resultados. Se observa que el curso ha ido evolucionando desde su implementación, en mayor medida en la MEAD debido a la propia formación que necesitó el equipo docente en el tema y la constante evolución de las herramientas TIC.

En esta evolución identificamos dos grandes cambios estructurales realizados en la

MEAD para la retención de los estudiantes: i) la secuenciación más compartimentada de los contenidos y ii) el pasaje de la organización del curso de Unidades a Semanas. El primero de los cambios referidos implicó establecer el curso secuenciado en Módulos de acuerdo a los contenidos trabajados. Estos módulos se planteaban con la explicitación inicial del objetivo particular del módulo y una conclusión final que cerraba la idea. De esta forma el curso se plantea como una serie de objetivos parciales a cumplir que satisface el concepto de cumplir objetivos y seguir avanzando. El segundo de los cambios se complementa con el anterior, y permite desde el inicio del curso poder dimensionar su extensión y establecer una organización propia de trabajo.

Dentro de las principales dificultades determinadas en el curso, se identifica las características de la población estudiantil. Como el gran número de estudiantes se encuentra en el último año del nivel medio, tienen programados el Viaje de Egresados y la Fiesta de Egresados. Resulta difícil la reincorporación y continuidad de aquellos estudiantes -tanto virtuales como presenciales- cuando se van de viaje. No es lo mismo con la Fiesta de Egresados, evento programado para principios de Diciembre y que nos lleva a armar un cronograma de trabajo que implique finalizar a principios de Noviembre.

Las unidades de Física que se trabajan en el Curso, Cinemática y Dinámica traslacional de la partícula, involucran temáticas que por un lado han visto en su trayectoria por el Nivel medio, por otro lado tienen un fuerte asidero con la cotidianeidad (el movimiento de cuerpos, las acciones para cambiar el movimiento, etc.) y un lenguaje propio que no incluye vocabulario nuevo sino que resignifica el coloquial (posición, velocidad, desplazamiento, fuerza, etc.). Sin embargo la propuesta del curso aporta un nuevo enfoque acorde con la visión del tema desde un curso universitario, partiendo desde discusiones acerca del rol y la metodología en Ciencias, para comprender la Física como conjunto de teorías construidas por el hombre con el objeto de entender la Naturaleza. Este pasaje, promueve que el estudiante reflexione acerca de qué es lo que realmente sucede en la Naturaleza y qué es lo que aporta el Hombre para explicarlo. Esta tarea de reflexión se dispara permanente desde las actividades propuestas.

Se rescata el nivel de socialización que se alcanza. En la MP se vinculan fuertemente estudiantes de diferentes unidades educativas, generando nuevos grupos con actividades lúdicas y sociales por fuera del ámbito del curso. El espacio brindado dentro del curso para hablar acerca de las distintas carreras y el funcionamiento de las facultades resulta muy

productivo. Es que entre otras razones los estudiantes ya empiezan a conocer a sus futuros compañeros de estudio. Algo similar ocurre en la MEAD, donde si bien la socialización está mediada por plataformas virtuales, se establecen vínculos y relaciones que perduran al llegar a La Plata. Los estudiantes se conocen por esta vía y a partir de charlar acerca de sus intereses, la carrera elegida, el sitio donde vivirán, etc. ya comienzan a involucrarse en el aspecto social de la vida universitaria. No debe perderse de vista que para muchos el desarraigo que sufrirán al dejar su lugar de origen para vivir en La Plata impacta fuertemente en su desarrollo en la Universidad, tanto en lo social como en lo académico. Se consideran muy valiosos estos espacios de socialización dentro del curso, y la Física si bien pasa a segundo plano en esos momentos, es el elemento convocante del grupo que de otra manera no se hubiese establecido. En este sentido resulta muy apropiado el contar con un equipo docente multidisciplinar y joven, porque aporta nuevas miradas y diferentes respuestas sobre sus inquietudes, y poseen un lenguaje que los acerca a los estudiantes.

Por otra parte, observamos que resulta muy acertada la decisión de realizar el curso presencial en las aulas de las distintas facultades. La presencia y circulación dentro de las Facultades aporta el conocimiento de su funcionamiento, el contacto con estudiantes avanzados de las carreras,

La experiencia permite diagnosticar que en general los estudiantes no poseen buen nivel de manejo y operación con herramientas y contenidos matemáticos. Esto ocasiona una dificultad en abordar los contenidos físicos involucrados debido al conflicto de operar con su expresión matemática.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- CHALMERS, A. ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?, Siglo XXI Editores. 1988.
- HOLTON, G y BRUSH, S. Introducción a los conceptos y teorías de las Ciencias Físicas. Segunda edición, Editorial Reverté ,México 1993
- GIL PÉREZ, D. y VALDÉS CASTRO, P. (1997). “La resolución de problemas de física: de los ejercicios de aplicación al tratamiento de situaciones problemáticas”, Revista de Enseñanza de la Física, 10 (2), pp. 5-20.
- JIMÉNEZ LISO, M. R. y PETRUCCI, D. "La Innovación Sistemática: un análisis continuo de la práctica docente universitaria de ciencias". *Investigación en la Escuela*, Nro 52, pp 79-89. Sevilla, España, 2004.

## **REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS Y DISCIPLINARES EN EL TALLER DE INGRESO A LAS CARRERAS DE GEOGRAFÍA 2016.**

Nieto, D.; Tarquini, S.; Mazzitelli Mastricchio, M.; Cirio, G.; Báez, S.; Sanabria, G.; Bucher, M.

Departamento de Geografía

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

[daniela.nieto@yahoo.com.ar](mailto:daniela.nieto@yahoo.com.ar)

EJE TEMÁTICO DONDE SE INCORPORA LA CONTRIBUCION

1. ACCESO, PERMANENCIA Y GRADUACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE GRADO

**1.1 Estrategias de Ingreso**

### **Introducción**

Los talleres de ingreso para todas las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) se han constituido en un eje central de la política académica, por esta razón se han diseñado diversas estrategias para pensar estos espacios reconociendo las múltiples trayectorias de formación de los estudiantes. Por este motivo el desafío como docentes de la universidad pública es desarrollar acciones “asumiendo una mirada sobre el ingreso como espacio de pasaje entre ambos niveles de instrucción, que no va a subsanar supuestos déficit de la escuela media, sino que va a inaugurar un recorrido por otra institución que los alumnos desconocen (...)”.(Cuesta y Botto, 2015:19)

En el caso de las carreras de Geografía, el taller de ingreso tiene su inicio en el año 2007 y viene desarrollándose conjuntamente con el Departamento de Letras de la FaHCE desde el año 2009. El mismo es de carácter optativo y tiene como objetivo aproximar a los estudiantes a los modos de leer y escribir en Geografía propios del ámbito académico, partiendo del reconocimiento de que estos jóvenes desde su experiencia escolar poseen saberes geográficos. Estos saberes previos, muy valiosos en términos didácticos, entran en tensión con otros saberes más complejos construidos a partir de múltiples debates teóricos.

El taller tiene como objetivo orientar a los alumnos en su inserción a la vida universitaria, acercarlos a temas, metodologías y funcionamiento de nuestras carreras, e introducirlos en la comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos de la disciplina Geográfica. Esto permite poner a los ingresantes en contactos con alumnos, docentes e investigadores y acercarlos a la identificación de problemáticas empíricas de nuestra disciplina. En este contexto, el presente trabajo tiene como finalidad reflexionar en tono a la experiencia realizada en el año 2016, teniendo como meta compartir con la comunidad académica de la UNLP algunos lineamientos sobre las decisiones teórico – conceptuales, pedagógicas y técnicas seleccionadas. Considerando lo expuesto, esta presentación pretende exponer reflexiones derivadas del trabajo realizado en el taller de ingreso durante el año 2016 a partir de técnicas de observación participante y análisis documental sobre producciones escritas y gráficas realizadas por los ingresantes. Como resultado de dicho análisis, se plantean algunas conclusiones preliminares y se proponen lineamientos generales tendientes a mejorar la propuesta para la próxima cohorte de ingresantes.

## **1- Lineamientos sobre las decisiones teórico – conceptuales, pedagógicas y técnicas seleccionadas en el taller 2016.**

### 1.1 - Las prácticas de lectura y escritura como objeto de enseñanza

Desde la perspectiva asumida<sup>1</sup>, estas prácticas son definidas como prácticas sociales, culturales e históricas reconociendo el rol activo y colectivo de los sujetos sociales en la producción y apropiación de sentidos. El espacio del taller de ingreso tiene como pretensión inaugurar un recorrido con modos de leer propios de la Geografía académica, habilitar la apropiación de conocimiento y aproximar a los estudiantes a la identificación de problemáticas geográficas a partir de textos académicos articulando categorías teóricas, metodológicas y técnicas de nuestras carreras. El objetivo es propiciar la lectura de un texto académico<sup>2</sup> que

---

<sup>1</sup> Dadas las restricciones de espacio disponible, no es posible desarrollar en este trabajo dichos postulados conceptuales que fundamentan la perspectiva trabajada. Para ello, el lector puede remitirse a Botto y Cuesta (2015); y Tarquini y Cirio (2016).

<sup>2</sup> Durante el taller desarrollado en el mes de febrero de 2016 el equipo docente ha seleccionado el texto de Blanco, Jorge (2007). Este texto permite acercar a los estudiantes a los enfoques de la Geografía actual respecto del estudio de los problemas socioterritoriales.

desarrolla conceptos disciplinares de la Geografía con la finalidad de acercarlos a prácticas de lectura académicas a partir de la problematización de nociones previas.

En consonancia con lo expuesto, la propuesta incorpora a partir del taller desarrollado en febrero de 2016 técnicas de mapeo colectivo (Risler y Ares, 2013) a través de los principios de la cartografía social con el objeto de sintetizar en una producción cartográfica colectiva los resultados de la experiencia realizada. Dicha experiencia procura articular tres instancias diferentes que abordan las dimensiones conceptuales, empíricas y técnicas respectivamente: a) los saberes previos de los ingresantes problematizados a partir de las tareas de lectura y escritura realizadas en el taller, a partir del trabajo sobre conceptos disciplinares centrales tales como Espacio, Territorio, Lugar, Región, Espacio Geográfico, y otros; b) la apropiación y resignificación conceptual producida a partir del contacto con referentes empíricos en el marco de un trabajo de campo<sup>3</sup> realizado en el entorno urbano del predio de la FaHCE; c) la representación cartográfica mediante técnicas de mapeo, exposición, argumentación y debate teórico-empírico colectivo. Asimismo, como resultado de esta experiencia de articulación entre teoría – empiria y técnica se generó una producción escrita grupal, con el objeto de continuar profundizando en el acercamiento a las prácticas de escritura académica.

1.2 - Cartografía social como forma de acercamiento metodológico hacia la interpretación del espacio geográfico.

Durante los últimos quince años han surgido, especialmente en América latina, numerosas experiencias de aplicación de una metodología de Cartografía Social, que puede considerarse una Nueva cartografía Social (Wagner y Almeida, 2013; Poggi, 2013) en la medida en que busca diferenciarse sistemática y claramente de la forma de abordaje de temas sociales en la cartografía tradicional. Puede considerarse a la cartografía social como un método de construcción de mapas colectivo, horizontal y participativo, una modalidad de aplicación mutante y en permanente construcción (Diez Tetamanti *et al*, 2012). Se trata de una metodología de construcción de conocimiento colectivo. En este sentido, mediante un proceso comunicativo donde se ponen en juego saberes diversos, el colectivo elabora mapas que brindan una representación alternativa del espacio, mientras que en el mismo

---

<sup>3</sup> Se realizó una tarea de observación no participante, relevamiento fotográfico y registro de campo.

proceso se refuerza la pertenencia al territorio y el interés por la resolución de sus problemáticas.

La cartografía social como metodología comparte (y se enmarca en) los fundamentos conceptuales de la Investigación - Acción – Participativa (IAP) (Fals Borda, 1986, 1999, 2007). La sistematización, busca a partir del contenido elaborado encontrar relaciones descubriendo la coherencia interna de los postulados, generando teoría a partir de la práctica. Coincidiendo con los planteos de Fernández *et al* (2009) se entiende que en este punto la comunicación entre las formas colectivas de la cartografía, las cartografías tradicionales y los Sistemas de Información Geográfica (SIG) pueden dar lugar a incrementar el potencial de este tipo de experiencias. En este sentido, la propuesta realizada en el Taller de Ingreso 2016 puso en práctica una metodología mixta articulando las formas de representación espacial de los estudiantes, de los docentes y de la cartografía base tradicional, considerando que estas formas no son incompatibles. Por el contrario, el contenido, producido colectivamente dio lugar a una sistematización mediante un Sistema de información Geográfica Participativo (SIG-P) procurando presentar los resultados de la experiencia, los mismos valiosos contenidos, mediante mecanismos y técnicas de mapeo en entornos web gratuitos e intuitivos. Para ello se utilizó la plataforma Maps Engines a partir de una cuenta colectiva, y el servicio postimage, con el objeto de reproducir colectivamente los mapas producidos en el taller, incorporando fotografías y fragmentos de las producciones escritas de los grupos.

## **2. – Reflexiones en torno a los resultados de la experiencia**

Las líneas que a continuación se exponen constituyen algunas aproximaciones preliminares derivadas del análisis de la experiencia realizada en el taller de ingreso, a partir de técnicas de observación participante y análisis documental sobre materiales producidos por los ingresantes. Cabe destacar que los materiales producidos constan de la elaboración de una serie de escritos a partir del trabajo de lectoescritura en el curso, la respuesta a un instrumento de encuesta inicial y final que permite realizar un seguimiento sobre percepciones y definiciones de los ingresantes, y una producción gráfica de cartografía colectiva acompañada



por un resumen escrito de elaboración grupal que acompaña y fundamenta el mapeo colectivo realizado.

En primer lugar, debemos señalar que a diferencia de años anteriores, el taller se desarrolló con una concurrencia de estudiantes relativamente constante. Esto implica que se empieza a fortalecer como un espacio valorado positivamente por los ingresantes. Los aprendizajes de años anteriores han sido capitalizados por los equipos docentes y la política departamental, acercando las propuestas del taller a las expectativas previas de los estudiantes, de modo de fortalecer el vínculo inicial con la vida universitaria y la carrera. En este sentido, el fortalecimiento de la articulación teórico empírico con modalidades técnicas propias de la geografía, el énfasis disciplinar en el trabajo con los textos, y el fluido contacto de los ingresantes con profesores e investigadores parecen ser factores explicativos de una mayor regularidad en la asistencia y la participación por parte de los estudiantes; así como un mayor grado de satisfacción, reflejado en los resultados de la encuesta de finalización del curso.

En este contexto, los ingresantes fueron desarrollando gradualmente confianza en la participación en clase, entregando producciones escritas, desarrollando intervenciones y consultas respecto a diferentes cuestiones. Por otro lado, se fueron consolidando grupos de trabajo y discusión que permitían enriquecer la clase.

A partir de las distintas actividades llevadas a cabo con el texto académico (lectura individual y colectiva, consignas de lectura y escritura, diálogo en clase, explicaciones) los estudiantes han puesto en tensión el imaginario construido sobre la geografía y su objeto de estudio; y se han aproximado a discusiones académicas de la disciplina en la actualidad generando de este modo un entorno significativo de reflexión.

### 2.1. Sobre los saberes previos

Al comienzo del taller de articulación les solicitamos a los estudiantes que ingresan a la carrera que desarrollen algunas preguntas de una encuesta inicial. Con este instrumento tenemos como objetivo realizar un primer acercamiento y reconocer aquellos saberes en torno a la disciplina que los han acercado a la carrera. Una consigna que propusimos pensar este año ha sido la siguiente: De acuerdo con los saberes que posees acerca de la Geografía

menciona alguna problemática actual que pueda ser estudiada por esta disciplina. ¿Por qué crees que es un problema que la Geografía puede estudiar? ¿Con qué fuentes o herramientas la Geografía podría estudiar ese problema? Hemos intentado acercarnos a: concepciones acerca de la geografía en tanto disciplina social, consideraciones acerca de las problemáticas que la Geografía puede estudiar, aspectos ligados a las fuentes con que la Geografía estudiaría los problemas sociales.

De las encuestas analizadas reconocemos en las escrituras de los estudiantes saberes ligados a la influencia que reciben de los medios de comunicación, y por otro lado a los saberes apropiados en el trayecto por la escuela secundaria. De ellas hemos podido reconocer tres grupos en los que se identifican como problemas que puede estudiar la geografía: 1-El estudio del territorio, los límites y las fronteras. Aquí se registra una concepción de territorio propia de la geografía política tradicional. 2-El estudio de la población y el problema de la superpoblación en las ciudades. En algunas respuestas es significativo como este problema sería mayor en zonas con recursos escasos, como en desiertos y montañas, o en zonas inundables. 3- El clima, la hidrología, el problema del ambiente y el cambio climático. Este grupo de respuestas es la más significativa en la totalidad de la muestra.

## 2.2. Sobre la apropiación y resignificación de contenidos y procedimientos

Del resultado del mapeo colectivo podemos aproximar algunas reflexiones que habilitan a seguir pensando este ensayo como una experiencia didáctica de articulación entre categorías teóricas de la disciplina y la realidad, habilitando así modos de leer el territorio que sensibilizan la observación y la construcción de significados propios de esta ciencia social. En primer lugar, parece observarse una mayor predisposición al trabajo y mejores resultados en dinámicas grupales que trabajan al mismo tiempo con el texto disciplinar proporcionado, la técnica cartográfica, y el debate grupal que se materializa en un escrito y exposición por parte de un orador designado. En este sentido, hemos identificado avances interesantes en la reelaboración conceptual y los ejemplos proporcionados por los estudiantes. Mientras en la primera etapa de trabajo, sólo con el texto, la solidez del trabajo conceptual y los ejemplos proporcionados era cuestionable aunque valorable como primera aproximación; luego del trabajo de campo, y en el marco de los debates grupales, la producción escrita y la exposición

oral que acompañaron y apoyaron el trabajo de mapeo colectivo proporcionan evidencias de una mayor apropiación conceptual, profundización y enriquecimiento de los argumentos ensayados por los estudiantes. En segundo lugar, a la luz de las opiniones vertidas por los ingresantes en la encuesta realizada, podemos pensar que las actividades de campo y la cartografía social funcionan positivamente en un doble sentido: como forma de aproximar la propuesta académica disciplinar al imaginario de los ingresantes y a las expectativas generadas, de manera de estimular la inserción y la continuidad en la carrera; y como forma de expresión, como una forma de escritura y comunicación particular para la cual los estudiantes que eligen la carrera parecen presentar mayor predisposición, familiaridad y facilidad. En este sentido, el abordaje empírico en campo, la puesta en juego de conceptos centrales y su comunicación mediante la producción cartográfica, parecen ser caminos productivos para la reelaboración de las primeras aproximaciones a las formas de escritura académica, mostrando signos de interesante progreso.

### 2.3. Sobre las percepciones valorativas de los ingresantes.

En términos generales, las respuestas a la encuesta de finalización del curso muestran resultados homogéneos sobre aquellos aspectos mejor valorados por los ingresantes. Mientras que también se observa una cierta homogeneidad en lo que respecta a señalamientos conflictivos, dificultosos y aspectos criticados por los ingresantes. En el primer grupo, es posible destacar la experiencia de trabajo de campo y mapeo colectivo como aquella mejor valorada por los ingresantes, que destacan las virtudes de la ejemplificación sobre el trabajo conceptual previamente realizado. Asimismo, destacan los aspectos metodológico-técnicos vinculados a expectativas previas de los estudiantes sobre las formas del quehacer geográfico.

Respecto a los señalamientos críticos de los ingresantes, es posible reconocer cierta tendencia a manifestar una primera dificultad con respecto al abordaje de las estructuras formales del texto académico y ciertas restricciones sobre el manejo terminológico y la precisión conceptual.

De manera esquemática, el análisis de la opinión de los estudiantes sobre la experiencia de cursada del taller destaca los siguientes aspectos: a) A la mayoría de los estudiantes les agradó realizar cartografía social, de la misma manera que la salida de campo en el entorno barrial del

predio de la FaHCE. b) Varios estudiantes expresaron haber tenido dificultades con la lectura, pero luego con la explicación de los profesores y colaboradores alumnos pudieron comprender los conceptos centrales del texto trabajado. c) La mayoría de los estudiantes afirman que fue muy provechoso haber transitado el taller dado que les ayudó a introducirlos en la vida académica. d) El trabajo en grupo fue altamente valorado. e) Se mencionó a las computadoras<sup>4</sup> como un obstáculo en la comunicación entre alumnos y profesores, y mismo entre alumnos. f) Las charlas referidas a las inscripciones, formas de aprobación de materias y contenidos básicos de las primeras materias resultaron de interés y utilidad para los alumnos. g) Se presentaron dificultades al leer el texto (por el lenguaje), pero al leerlo varias veces pudieron lograr comprenderlo con la ayuda de los profesores y colaboradores alumnos. h) Se presentaron dificultades al redactar un texto pedido en las actividades. Esto se observa como una dificultad mencionada recurrentemente a nivel individual, pero es destacable la valoración positiva que surge de las encuestas respecto a la redacción del escrito grupal posterior al trabajo de campo y mapeo colectivo. i) Se valora positivamente la reformulación de la definición original sobre los aspectos disciplinares tales como objeto de estudio, métodos y fuentes, reconociendo que existe una apropiación y resignificación de contenidos ocurrida a lo largo del curso.

### **3. - Lineamientos generales tendientes a mejorar la propuesta para la próxima cohorte de ingresantes**

Considerando el taller como una experiencia pedagógico – didáctica que nos permite seguir pensando las prácticas de enseñanza en la educación superior, abordamos dicha instancia revisitando la experiencia cada año en función del grupo de estudiantes y del equipo de trabajo, lo que habilita el cambio de materiales y consignas de trabajo propuestas en el cuadernillo de ingreso. Por lo tanto consideramos que la sistematización de esta experiencia puede habilitar nuevos intercambios valiosos al interior del equipo, así como también puede contribuir la reciprocidad con otras experiencias que se desarrollan en otros espacios de ingreso de la UNLP.

---

<sup>4</sup> En referencia a la disposición del aula de informática donde se desarrolló buena parte del curso, que obstaculiza físicamente las tareas colectivas.

En este marco, a partir de lo expuesto en este trabajo, considerando el análisis de contenido sobre las encuestas realizadas, proponemos una serie de lineamientos a ser considerados para la planificación de los próximos cursos de ingreso a las carreras de geografía. A saber: a) Parece necesario reforzar las instancias de producción colectiva, fomentando desde los primeros encuentros instancias participativas grupales. b) Se estima deseable mantener el trabajo en profundidad sobre un solo texto académico, permitiendo su relectura y profundización con el objeto de realizar acercamientos progresivos a la complejidad de la lectura y escritura académica. c) Consideramos oportuna la apertura de un espacio más significativo para los ejercicios de escritura por parte de los ingresantes, siendo posible la complementación de modalidades individuales y colectivas en la producción de escritos. d) Parece necesario dar el debate sobre la obligatoriedad del curso, con el objeto de facilitar el seguimiento grupal, las dinámicas participativas en clase y la nivelación de los ingresantes con respecto a competencias básicas de lecto escritura. e) Se estima necesario profundizar la exposición sobre aspectos vinculados a las metodologías, técnicas y fuentes disciplinares, así como a los campos laborales y competencias profesionales, dado que son estos aspectos los que muestran menores modificaciones entre las encuestas iniciales y finales. f) Se estima acertada la inclusión de un trabajo de campo tendiente a vincular los contenidos conceptuales con referentes empíricos, por lo que se sugiere la posibilidad de ampliar la escala y alcance de dicho espacio. g) Se considera insuficiente el tiempo estimado disponible para la resolución de las encuestas, especialmente la encuesta final. En ese sentido, se propone repensar el diseño del instrumento, con el objeto de mejorar la capacidad de captación de información, y facilitar el procesamiento de la misma en las instancias analíticas. h) Parece pertinente disminuir el tiempo dedicado a las instancias iniciales de aproximación al portal web de la facultad, dada la gran familiaridad que la mayor parte de los ingresantes muestran con las herramientas informáticas. i) Se estima deseable la replicación de instancias grupales de implementación de técnicas espaciales como la desarrollada mediante cartografía social. En este sentido, se sugiere profundizar en diversas alternativas de producción técnica disciplinar, evaluando la incorporación de otras modalidades de producción cartográfica, de observación participante, de entrevistas, encuestas y otras. j) Pese a no destacarse en la valoración de los ingresantes, consideramos valiosa la actividad de charla histórica sobre el predio de la FaHCE, ya que genera interesantes posibilidades de articulación con los contenidos conceptuales y técnicos

desarrollados en el curso. En este sentido, se sugiere conservar dicha actividad y trabajar en la articulación interdisciplinar entre los diferentes equipos docentes encargados de las actividades.

#### **4. Reflexiones finales**

A modo de breve y preliminar conclusión, es posible plantear que el análisis derivado de la experiencia del taller de ingreso 2016 parece mostrar al menos dos aristas complementarias.

Por un lado, se concluye que se hizo un acertado diagnóstico y capitalización de las experiencias de los años precedentes, permitiendo una planificación que, a la luz de los resultados analizados, muestra al taller de ingreso como un espacio de mayor grado de consolidación y mejor valoración por parte de los cursantes. Esto manifiesta una maduración y progresiva mejora del espacio en virtud de la ponderación equilibrada entre los aciertos significativos y las dimensiones a mejorar, ambos provenientes de las experiencias de cada año. Las decisiones tomadas en función de dicha ponderación, en el marco de una política departamental de acompañamiento del ingreso que es transversal a las variantes anuales del curso de ingreso, permite augurar un próximo curso mejorado a partir de los aprendizajes de la experiencia presentada brevemente en este trabajo.

Por otro lado, se entiende que es necesario establecer un sano e inteligente equilibrio entre las demandas, valoraciones, intereses y juicios de los ingresantes, por un lado; y las elecciones orientadoras de los equipos docentes y la política departamental, por el otro. Se trata, entonces, de llegar a una propuesta que sea cercana a intereses, expectativas y gustos de sus destinatarios, sin que ello signifique resignar la elección de contenidos, el fomento de competencias y el cumplimiento de requisitos. Todo ello, con el objeto de incrementar la calidad del acceso y vinculación de los ingresantes a la vida académica.

## **Bibliografía.**

Blanco, J. (2007) Espacio y territorio. Elementos teórico – conceptuales implicados en el análisis geográfico. En Fernández Caso M.V y Gurevich, Raquel (coord.) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires, Biblos, 2007.

Botto, M. y Cuesta, C. (2015). “El pasaje de la escuela media-universidad en el caso de las carreras de letras: hacia un replanteo del problema”. En: Cuesta, Carolina y Papalardo, Margarita (comp.) (2015). *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura*. Editorial Dunken.

Diez Tetamanti, J. et.al. (2012) *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*. Juan Manuel Diez Tetamanti y Beatriz Escudero (comps.) 1a ed. Comodoro Rivadavia, Universitaria de la Patagonia,

Fals Borda, O. (1986) *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá, Tercer Mundo

Fals Borda, O. (1999) “Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En *Análisis Político* No. 38, IEPRI, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Antioquia, Colombia.

Fals Borda, O. (2007) “La Investigación Acción en convergencias disciplinarias” disponible en <http://historiactualdos.blogspot.com/2008/11/la-investigacin-accin-enconvergencias.html>.

Fernández, M.; Avila, A.; Taylor, H. (2009) SIG-P Y experiencias de cartografía social en la ciudad de Bogotá, Colombia. *EGAL XII*. En: [observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Nuevatecnologias/Sig/42.pdf](http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Nuevatecnologias/Sig/42.pdf).

Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. En Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Año 3, Nro. 3, noviembre, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, pp 12-31.

Poggi, Z. (2013) Nueva Cartografía Social. *Cuadernos del CENDES*. Año 30. N° 83. Tercera época. Mayo-agosto 2013. pp 135-139.

Risler, J. y Ares, P. (2013) *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. 1a ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

Wagner, A. y de Almeida, E. (2013). *Pueblos y comunidades tradicionales. Nueva cartografía social*. Manaos, UEA ediciones, 176 p.

## Título: **ESTRATEGIAS UNIVERSITARIAS PARA ACOMPAÑAR EL OFICIO DE ESTUDIANTE. FACULTAD DE PSICOLOGÍA, U.N.C**

**Autores:** Maldonado, H.; Fornasari, M.; Lopresti, G.; Olivero, E.; Sánchez Amono, R.; Oviedo, M.

**Institución:** Programa de Fortalecimiento del Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIP-E) Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. maldonadoho@arnet.com.ar

### **INTRODUCCIÓN**

El Programa para el Fortalecimiento del Ingreso y Permanencia de los estudiantes de la Carrera de Psicología (PROFIP) se crea en la Facultad de Psicología en mayo del 2005. En sus inicios, la finalidad fundamental consistió en fortalecer acciones y políticas inclusivas, a través de alternativas y espacios de acompañamiento, tendientes a mejorar las condiciones del contexto institucional en que se producen los procesos de enseñanza/aprendizaje; neutralizar o minimizar algunas causas que determinan dificultades para acceder a los aprendizajes específicos, aportando a la equidad y calidad educativa. (Informe CONEAU. Autoevaluación Carrera de Psicología 2011, Dimensión IV, P. 28).

Las crecientes demandas de los alumnos de la carrera al momento del egreso, plantearon en los últimos años nuevas líneas de acción en esta etapa final de formación profesional, redefiniendo al programa como PROFIP-E: Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso en la Carrera de Psicología.

Transcurridos once años desde su creación, el programa ha sufrido diversas transformaciones a nivel estructural y constitutivo. Actualmente, se encuentra operando de manera autónoma, pero en articulación con otras dependencias académicas, como por ejemplo la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Secretaría Académica. En este sentido, cabe resaltar que los múltiples atravesamientos de la política educativa e institucional inciden en su desarrollo y crecimiento para acompañar y fortalecer los estudios superiores.

Actualmente el Programa interviene desde una perspectiva institucional, integradora y transversal, que contempla un abordaje individual, grupal y colectivo. Las acciones realizadas están destinadas a las tres etapas de las trayectorias académicas de los estudiantes de la carrera: *ingreso*, *permanencia* y *egreso*. Estas acciones se realizan desde dos modalidades de intervención: por un lado se ofrece *asistencia individual* en relación a problemas de aprendizaje y/o vocacionales- Y por otro, se desarrollan *acciones de promoción a través de talleres y jornadas*, focalizadas en el seguimiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas.

En el presente trabajo se recuperan las experiencias de los estudiantes brindados en los talleres y jornadas de reflexión e intercambio, para pensar y simbolizar aquellas dificultades y



obstáculos que irrumpen en la vida estudiantil y en los procesos de construcción del oficio de estudiante universitario. A su vez, se complementan las reflexiones finales con el análisis de la información obtenida en las entrevistas de acompañamiento individual. Sostener estos espacios en la facultad, le brindan al estudiante, la posibilidad de participar desde un rol activo, crítico y autónomo, contribuyendo en la toma de decisiones y el sostenimiento de los intereses vinculados al estudio universitario y la construcción de su identidad profesional.

## **OBJETIVOS**

Describir las estrategias llevadas a cabo por el PROFIP-E, para fortalecer los aprendizajes en la carrera de Psicología.

Favorecer la construcción del oficio de estudiante en el escenario universitario actual.

## **METODOLOGÍA**

La metodología implementada para el presente trabajo se basa en un enfoque mixto, que integra aspectos cualitativos y cuantitativos, desde un estudio descriptivo-exploratorio. Se sistematizaron las experiencias de estudiantes de la carrera de Psicología que participaron de las actividades y espacios desarrollados por el programa.

Para recabar datos se utilizaron como instrumentos: cuestionarios autoadministrados aplicados en los talleres, registros de talleres y jornadas, sistematización y análisis de las fichas de admisión al espacio de asistencia individual.

La información utilizada fue recuperada considerando los principios éticos-deontológicos que resguardan los datos y la identidad de los estudiantes que participaron.

## **RESULTADOS**

### **1. Estrategias de acompañamiento para el ingreso a la vida universitaria**

Las necesidades y dificultades que se presentan en los distintos tramos de la carrera, son abordadas desde el PROFIP-E con un enfoque de prevención y promoción de la salud. Durante el desarrollo de los cursos de nivelación, correspondientes a 2015 y 2016 se realizaron “**Talleres de Ambientación**” como instancia de bienvenida para los ingresantes, para fortalecer el proceso de integración al escenario universitario y el desarrollo de estrategias para el aprendizaje. En estos encuentros el objetivo se centraba en promover la socialización de sus vivencias y experiencias para reflexionar sobre las condiciones que facilitan u obstaculizan el nivel de ingreso universitario.

En los talleres se observó heterogeneidad de trayectorias académicas previas de los estudiantes. Lo que en un primer momento era vivido como individual y singular fue abriendo paso a nuevas significaciones y sentidos, a partir de las asociaciones grupales. Durante el plenario los

estudiantes expresaron: *“el taller me sirvió para conocer a mis pares, y saber que no soy la única que está en esta situación”* (estudiante ingresante, 2016); *“me aportó confianza, seguridad y apoyo a no sentirme sola en esta nueva etapa, saber que hay otros”* (estudiante ingresante, 2016). Es decir, este dispositivo de acompañamiento permitió a los alumnos tomar contacto con su propia vida emocional y experiencias previas para construir con otros, estrategias alternativas que promuevan la inclusión a la nueva vida universitaria.

Otra de las actividades realizadas para el acompañamiento de los estudiantes ingresantes fueron los talleres sobre **“Estrategias para el aprendizaje”**, con el objetivo de reflexionar sobre las condiciones psicoeducativas necesarias para afrontar las trayectorias académicas y promover algunos estrategias subjetivas para facilitar los aprendizajes en la universidad. Los estudiantes mencionaron como recursos importantes para aprender: *“asistir a las clases, organizar los tiempos, aprender a construir una agenda y armar un grupo para estudiar”* (estudiante ingresante, 2015).

Además, se implementa un **“Taller con alumnos en situación académica de libres”** con el propósito de generar espacios de acompañamiento y asesoramiento a aquellos aspirantes a ingresar a la carrera y que por diversos motivos no logran alcanzar su objetivo.

Si bien la demanda estaba planteada en términos de *dificultades* relacionadas con el objeto de conocimiento, se pudo inferir al sistematizar los datos, que las principales problemáticas están vinculadas a la construcción del “oficio de ser estudiante” en los ámbitos de la educación superior. Los obstáculos se visualizaron en relación a su integración a la vida universitaria; en la información ausente, distorsionada e idealizada que traen los estudiantes sobre la carrera, en cuanto al proyecto profesional elegido.

La vivencia de intercambiar y socializar tanto información como experiencias entre pares, operó como elemento esclarecedor de los conflictos, al confrontar fantasías, corregir distorsiones e idealizaciones relacionadas con los estudios superiores, la vida universitaria y las posibilidades de desarrollo ocupacional en relación a la elección de la carrera de Psicología.

Del material sistematizado en los talleres, en primer lugar se observan (Maldonado y Torcomian, 2013) causas **psicológicas**, dentro de las cuales los estudiantes (ingresantes, 2016) expresan: *“dificultades de organización para estudiar”* y *“dificultades para comprender los textos”*. En segundo lugar se encuentran razones de tipo **pedagógicas**: *“dificultades por las modalidades de enseñanza”*, *“dificultades por el número de alumnos y la escasez de profesores”*. En tercer lugar, en relación a las condiciones **institucionales**: *“dificultades para conocer la información”* y *“dificultades para conocer la organización institucional”* se detecta que aparecen en menor proporción. Se podría pensar que tiene que ver con el avance de los canales de comunicación tecnológicos (página Web, AVP, Facebook) donde circula fácilmente esta información. Finalmente, en cuanto a las dificultades de índole **socio-familiares**, algunos estudiantes expresaron no contar

con el apoyo familiar para comenzar la carrera universitaria, lo cual se transforma en un obstáculo socioeducativo a superar en el desarrollo de su trayectoria académica.

A este análisis se añade la categoría **dificultades para adaptarse a la vida universitaria** teniendo en cuenta a los estudiantes migrantes que además del estudio se les agrega la dificultad de adaptarse a una nueva ciudad. En relación a esta tensión, los estudiantes expresaron: “*me cuesta acostumbrarme a vivir solo, lejos de mi familia*” (estudiante ingresante, 2016); “*me cuesta administrar los tiempos entre estudiar, cocinar, hacer las compras diaria*” (estudiante ingresante, 2015). Cuestiones que merecen ser tenidas en cuenta ya que demandan a los estudiantes un tiempo de adaptación/acomodación a un nuevo contexto sociocultural.

En estos espacios de reflexión sobre los obstáculos, revisión de la propia trayectoria académica, búsqueda de nuevas formas de relación con el conocimiento permiten entender al conjunto de estudiantes, que el aprendizaje se trata de un proceso y una construcción.

## 2. Estrategias de acompañamiento a la permanencia y egreso universitario

Los talleres de “**Acompañamiento para elección de materias electivas**” y “**Jornadas para el egreso**”, constituyen otra de las modalidades de intervención, tendiente a fomentar la participación activa y la reflexión crítica acerca de las propias trayectorias en los aprendizajes y en la construcción del rol como futuros profesionales.

Entre las principales necesidades y dificultades relevadas, se detecta un importante nivel de desinformación respecto de las características específicas de la carrera, como así también acerca del rol y perfil del profesional psicólogo.

Se podría decir que esto genera repercusiones en el desempeño de la trayectoria académica con concomitantes sintomatológicas vocacionales (Messing, 2002), como por ejemplo: *desorientación, apatía, desmotivación*, dificultades para desarrollar una posición activa frente al rol ocupacional, temores e inseguridad, entre otras.

Además, se observan dificultades para la elección de áreas, enfoques y contextos de especialización, presentando situaciones de confusión y desinformación en relación a las materias optativas y entre las modalidades de egreso.

En los motivos esclarecidos ante las elecciones y toma de decisiones frente al cursado de la carrera, aparecen aspectos tales como: “*interés por profundizar la formación en materias afines a un área específica o perspectiva teórica*”; “*diversificar la formación*”; “*el régimen de correlatividades*” y “*la articulación con la disponibilidad laboral actual*” (estudiantes, 2016).

Los estudiantes reconocieron como recursos para afrontar las situaciones de elección presentadas a lo largo del cursado: organización y adecuado manejo del tiempo, participación en espacios de discusión, supervisión y acompañamiento, manejo activo y adecuado de la información,

autogestión y desarrollo de capacidades, tales como: *“interés, constancia, esfuerzo, proactividad, compromiso, flexibilidad, capacidad de pensamiento crítico, lógico y de análisis”* (estudiantes, 2015) que favorezcan el desempeño académico y el entrenamiento en el rol profesional.

La construcción de la identidad profesional y el desempeño del rol, exige información, formación, capacitación y esclarecimiento personal y para desarrollar una actitud psicológica y característica del rol profesional (Pássera, 2014).

Esta tarea puede requerir de un proceso en el cual se revisen la elección de la carrera como elemento comprometido en la iniciación del proyecto vocacional ocupacional y su integración con la construcción identitaria, las posibles transformaciones de la representación del rol elegido en base a las vivencias y aprendizajes operados en el transcurso de la carrera, la planificación de proyectos educacionales-laborales considerando las expectativas personales y las opciones ocupacionales actuales y la elección del área de especialización y ámbito de trabajo (Pássera, 2014).

En cuanto a la valoración por parte de los estudiantes frente a las propuestas de acompañamiento ofrecidas, lograron esclarecer dudas e incorporar información precisa y confiable, regulando los temores y ansiedades características de esa etapa académica.

De esta manera, los espacios de orientación vocacional e información psicoeducativa posibilitan la expresión, reflexión, socialización e intercambio de experiencias entre los estudiantes. Éstos enriquecen la construcción de estrategias fundamentales para enfrentar situaciones de elección y toma de decisiones claves que orientarán la continuidad en los estudios y la preparación para la etapa de egreso en la carrera. Ello posibilita el reconocimiento de las implicancias que estos procesos tienen en la construcción del rol como futuros profesionales.

### **3. Estrategias de Asistencia y Acompañamiento Psicoeducativo**

En este dispositivo de intervención, el programa ofrece diferentes espacios de consulta individual, abiertos a la población estudiantil de la Facultad de Psicología y con una cobertura horaria en los tres turnos de cursada.

Acerca de los principales motivos de consultas y demandas que los estudiantes de Psicología realizan en el espacio de asistencia voluntario del PROFIP-E, se construyeron las siguientes categorías de análisis: El 19% refirieron a la búsqueda de orientación en la toma de decisiones y re orientación vocacional, el 77% remitieron a aspectos psicoeducativos de aprendizaje, el 4% requirieron orientación terapéutica.

Si bien, se priorizó considerar un solo motivo de consulta para hacer posible la sistematización de los datos, se pudo observar que los estudiantes remiten a más de un motivo manifiesto en su discurso inicial: *“Estoy asustada y bloqueada. Necesito organizarme en el estudio”* (estudiante tercer año, 2015). A su vez, profundizando el análisis, se podría sostener que en muy

pocas oportunidades el motivo manifiesto se corresponde con el latente trabajado en entrevistas posteriores. En este sentido, se observa que la mayoría de los motivos latentes refieren a otros elementos de índole psicodinámicos más profundos, que afectan el área emocional-afectiva y que requieren de un proceso de derivación terapéutica. No obstante, cuando el motivo manifiesto se constituye en un problema psicoeducativo, se aborda focalizadamente en las entrevistas, respondiendo de esta manera, al encuadre y objetivos del programa.

Aquí cabría mencionar que un porcentaje significativo de estudiantes consultantes (52%) se encuentran cursando el ingreso y primer año. En este sentido, Torcomian (2015) expresa que el pasaje a la universidad se convierte en una crisis que deriva en algunos casos en transformaciones de la subjetividad del estudiante.

## **REFLEXIONES FINALES**

En este apartado, como reflexiones finales se considera que en el proceso de aprendizaje que desarrolla el estudiante universitario en su trayectoria académica, se encuentra implicado como una totalidad que lo involucra desde su estructura biológica, psíquica (cognitiva, afectiva, corporal) y social, en interacción con un contexto socio-cultural singular, como es la Facultad de Psicología, U.N.C, que puede favorecerlo u obstaculizarlo.

En este marco de situación, la problemática de la alteridad resulta central para comprender los procesos de construcción del aprendizaje. En la experiencia de encuentro con otros, se van demarcando similitudes y diferencias en el espacio simbólico que ocupa cada uno, a partir de sus posibilidades subjetivas de variación y transformación en esas relaciones con la alteridad. Lo cual marca procesos de separación y discriminación entre mundo interno y externo, que requiere la complejización psíquica desde el trabajo de desplazamiento y búsqueda de nuevas formaciones sustitutivas. El proceso de simbolización adquiere particularidades en cada momento constitutivo del psiquismo y la subjetividad. “Por ello aprender es aprender a indagar. Un complejo fenómeno que lo incluye como descubrimiento de sí mismo en el reconocerse “yo” como diferente del otro su semejante, y del mundo” (García Márquez, 1986: 24).

En los escenarios universitarios fortalecer el conocimiento del mundo cultural y simbólico marca la dimensión temporal y la terceridad como lugar de legalidad y referencia que configura los vínculos creados a nivel social. La “experiencia de encuentro” es lo específicamente humano y le exige al alumno una respuesta anticipatoria que lo moviliza a realizar un trabajo de aprendizaje desde un esfuerzo de producción, simbolización y transformación subjetiva. Desde esta perspectiva, aprender implica transformación, crecimiento subjetivo y el logro paulatino de la autonomía. El estudiante debe poder tolerar la ansiedad, la frustración, el desconcierto y la confusión que genera el conflicto cognitivo y social, para integrarse al principio de realidad desde otras perspectivas.

Las estrategias de acciones implementadas desde el PROFIP-E, han implicado construir dispositivos institucionales que habilitan lugares, tiempos y tópicos necesarios para el desarrollo del aprendizaje desde el encuentro con la alteridad. Esto le posibilita al estudiante la expansión y complejización psíquica de un Yo constituido y diferenciado en su relación al otro (Wettengel y Prol, 2009).

En nuestro caso, el otro - operador psicólogo – es quien acompaña, orienta y promueve el intercambio de nuevos significados que dinamizan la actividad psíquica de los estudiantes que consultan. A partir de la información, los señalamientos e interrogantes que circulan en los espacios habilitados por el Programa, se promueve el proceso asociativo y la formación sustitutiva. La consigna de trabajo en cada taller y jornada, los implica en la tarea, y busca desarrollar el pensamiento, la simbolización y la pregunta, para complejizar la actividad representativa y los procesos de subjetivación.

En los espacios grupales se promueven interacciones dialógicas entre los pares, donde se abre la pluralidad de voces, perspectivas, miradas y pensamientos. Se da lugar a la diversidad desde el registro de la alteridad a partir de la conversación, la discusión, la interrogación que interpela y conmueve a cada uno de sus integrantes en su posición/oficio de estudiante universitario. En este proceso se incorpora la terceridad que abre los intercambios subjetivos e incorpora nuevas posibilidades de simbolización, cuando se articula el espacio psíquico singular en una dimensión social.

Desde el PROFIP-E se considera que la posibilidad de aprender en grupo significa: (i) tolerar la frustración, (ii) desarrollar la capacidad de espera, (iii) posibilidad de anticipación, (iv) postergar la descarga impulsiva, (v) reconocer las diferencias, (vi) expansión representacional, (vii) pasar de la heteronomía a la autonomía. A través de las diferentes modalidades de intervención, se pudo observar que el espacio de la grupalidad promueve el aprendizaje de nuevos vínculos y contenidos culturales, a partir de abandonar certezas cristalizadas/rigidizadas al “romper la coraza del Yo” (Levinas, 2001) porque incorpora la transformación de sí mismo y permite descubrir la novedad.

Se puede sostener que las experiencias de acompañamiento a nivel individual y grupal llevadas a cabo a través de los espacios que ofrece el programa, han fomentado en los estudiantes una participación activa en la reflexión crítica de sus propias trayectorias de aprendizajes. Siguiendo a Schlemenson (2004) se propone al espacio psicoeducativo como lugar de encuentros significativos para los estudiantes de la carrera de Psicología, porque contribuye con la expansión representativa a partir del diálogo, la narración, las habilidades de lectura y escritura, como modos de producción simbólica en la relación con otros y con el conocimiento.

Este dispositivo de intervención, nos permite desde el PROFIP-E construir una nueva oportunidad, un cambio, un instituyente, para que se torne en un acontecer, un porvenir que cambie lo instituido, lo cristalizado y lo repetitivo que deja a muchos estudiantes en la carrera de Psicología excluidos y capturados en una pobreza de recursos simbólicos, con un alto nivel de sufrimiento subjetivo...

## REFERENCIAS

- García Márquez, N.** (1986). *Quiero aprender, dame una oportunidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gavilán, M.** (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional: hacia un nuevo paradigma*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Levinas, E.** (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.
- Maldonado, H. y Torcomian C.** (2013). Algunas causas que intervienen en las dificultades de aprendizaje en el nivel superior. En Maldonado, H. (Comp.) *Aportes para mejorar los aprendizajes en la Universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Messing, C.** (2007). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pássera, J.** (2015). El rol del psicólogo orientador y la identidad profesional. Características, problemáticas y formación. En J. Pássera (Comp.). *Orientación Vocacional. Una propuesta teórico-práctica* (pp. 88-137). Córdoba: Bruja.
- Schlemenson, S.** (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Torcomián, C.** (2015). “Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la Universidad”. *Revista de Ciencias de la Educación. Academicus*. Volumen I, Número 6, Julio – Diciembre 2015. ISSN 2007-5170. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (iceuabjo). México.
- Vélez, G.** (2005). El ingreso: La problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 2, N° 1 (pp. 1-9).
- Wettengel, L. y Prol, G.** (comps) (2009). *Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes*. Buenos Aires: Noveduc.

## **IV ENCUENTRO NACIONAL DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA**

**TÍTULO: EL TALLER INTRODUCTORIO COMO ESPACIO DE APROXIMACIÓN A LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑAR Y APRENDER EN EL PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL.**

Apellido y Nombre del autor: PACOR C.M

Institución: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo - Universidad Nacional del Litoral. E-mail: [cpacor@fadu.unl.edu.ar](mailto:cpacor@fadu.unl.edu.ar)

Ejes temáticos:

### **1. ACCESO, PERMANENCIA Y GRADUACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE GRADO**

1.1 Estrategias de Ingreso (Articulación con la escuela secundaria, políticas de inclusión institucional y filiación académica, desafíos docentes en el ingreso y el primer año).

El presente trabajo intenta reflejar la problemática del desafío que representa para los ingresantes a la Universidad, el cursado de las Asignaturas de Primer Año de las carreras elegidas.

El Taller Introductorio refiere al Espacio Curricular correspondiente al primer cuatrimestre de las carreras de grado, Arquitectura y Urbanismo, Diseño de la Comunicación Visual y Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral.

El Taller Introductorio es un espacio de formato transversal con que se inician las mencionadas carreras y corresponde al Ciclo Básico y al Primer Nivel de las mismas. En él confluyen las tres Áreas Disciplinarias que conforman los correspondientes Planes de Estudios, Sociales, Diseño y Tecnología.

A partir de reconocer la importancia de la articulación e integración en el tramo inicial de las carreras, el Taller Introductorio tiene como objetivo central colaborar en la ambientación a la vida universitaria de los estudiantes ingresantes respecto a modos y



hábitos de estudio, rutinas de trabajo individual y grupal y requerimientos de autogestión propios de la Unidad Académica.

Pensado a partir de especiales características pedagógico-didácticas, el Taller Introductorio, plantea interesantes desafíos al cuerpo docente en lo relativo a acciones y actividades de enseñanza predominantes en la modalidad didáctica de Taller.

Considerando la transversalidad como elemento fundamental de la propuesta, las mencionadas actividades didácticas apuntan a que los estudiantes diversifiquen y profundicen sus estilos y procesos de aprendizaje acorde a los nuevos saberes.

Estas actividades son llevadas adelante por la Coordinación del Taller, por los grupos de docentes, pasantes en docencia, tutores alumnos y específicamente por la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

## **TALLER INTRODUCTORIO**

El Taller Introductorio (TI) es la primera asignatura de las tres Carreras presenciales de la FADU, es común a ellas y de cursado obligatorio. Posee la particularidad de cumplir la función de nexo entre la formación que posee el alumno que ingresa de la escuela media con las exigencias universitarias de la FADU.

Para iniciar el cursado de las asignaturas específicas de las Carreras (segundo cuatrimestre del primer nivel) deberá promoverse el TI transversal y común a las tres Carreras.

Objetivos Generales del TI:

*Ambientación universitaria:* introducir al alumno en las características de la formación universitaria, modalidades y hábitos de estudio, rutinas de trabajo y requerimientos de autogestión.

*Compatibilización:* generar espacios de socialización de conocimientos y propender al establecimiento de algunos estadios de nivelación ante la heterogeneidad formativa de los diferentes alumnos.

*Formación disciplinar básica:* introducir al alumno en el campo del diseño y de las disciplinas proyectuales, sus campos de acción y reflexión, establecer los parámetros necesarios para su propia evolución vocacional y brindar la introducción teórica general, contextual y disciplinar para el abordaje de asignaturas de mayor especificidad.

*Comunicación:* desarrollar las capacidades de comunicación oral y escrita y desarrollar las habilidades de percepción y representación en sus diversas modalidades y códigos gráficos.

Esta asignatura ubicada en el Primer Cuatrimestre del Primer Nivel del Ciclo Básico, no pertenece a un Área de conocimiento específica sino que se organiza transversalmente, cubriendo objetivos de todas las Áreas en el nivel de introducción a las carreras y está conformada por cinco módulos que cubren aspectos básicos considerados indispensables para el inicio de las Carreras.

Estos módulos son: Taller de Diseño Básico, Tecnología y Diseño, Taller de Representación Sistemática, Taller de Comunicación Gráfica, Teorías y Producción Estética en la Ciudad Moderna.

Podemos destacar dos líneas que caracterizan el TI:

Integración y síntesis:

La obtención de los objetivos planteados y la integración de las operaciones proyectuales y disciplinares fundamentan la estructura curricular expuesta, dado que mediante la coordinación de los conocimientos de cada área y su pertinencia con su ciclo correspondiente se establece el marco adecuado para los procesos de transferencia y síntesis final.

De ese modo el proyecto arquitectónico y urbano, rasgo cualitativamente distintivo de la formación disciplinar, se desarrolla en los talleres de proyecto, hacia donde convergen los conocimientos abordados en las asignaturas a los efectos de producir integración en el proyecto. Asimismo la confluencia de diferentes tipos de formación, general y disciplinar, se constituyen en objetivos centrales del plan para la construcción de los niveles de síntesis requeridos curricularmente en cada estadio formativo.

Interdisciplina:

El plan promueve en los alumnos una adecuada capacitación para participar en trabajos grupales e integrar equipos interdisciplinarios, una preparación que aporte a la interpretación de un contexto complejo y un conocimiento amplio y global de las disciplinas afines.

Todos estos módulos tienen un equipo de cátedra conformado, a los que se suman las acciones de los alumnos pasantes y los alumnos tutores coordinados por la Coordinación del TI y la Secretaría Académica a través de la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

Este conjunto de protagonistas, en forma paralela a la enseñanza de los conceptos específicos del currículum, brinda aportes teóricos y prácticos a temáticas relacionadas con: procesos de adaptación a situaciones nuevas; aproximaciones a mejores hábitos de estudio y de trabajo; correcto y ágil conocimiento de acciones de tipo curriculares y

administrativas propias del estudiante universitario; incremento de procesos reflexivos acerca de las propias acciones, en la búsqueda de un estudiante autónomo y autogestionario.

### **Los Talleres. Espacios curriculares y modalidad didáctica predominante**

Las actividades didácticas predominantes en las Asignaturas de los Planes de Estudio de FADU se centran específicamente en la modalidad didáctica denominada “taller”.

“Los talleres de diseño se basan en la premisa de un tipo muy particular de aprender haciendo. Al estudiante se le pide que empiece a diseñar antes de que sepa lo que significa diseñar. Si acepta este desafío y los riesgos asumidos que conlleva, estableciendo una especie de contrato (tácito o explícito) con el tutor, que implica una tregua voluntaria de incredulidad, comienza a tener la clase de experiencias que se refiere el discurso del tutor. El estudiante se coloca en un modo de atención operativa, intensificando sus requerimientos acerca de las descripciones y demostraciones del tutor y sobre su propia atención auditiva y observación.” (1)

“... Hablar de taller remite directamente a un tipo de tarea centrada en el hacer, de carácter colectivo, en la cual los aspectos conceptuales aparecen ‘en uso’. Tendría mayor vinculación con aspectos técnicos en la resolución de situaciones problemáticas y en relación con las actitudes, sería el espacio de aprender ‘el oficio’ y los códigos profesionales” (2)

El espacio del taller resulta un ámbito adecuado para el “aprender haciendo”; los Planes de Estudio de las Carreras que se cursan en la FADU UNL tienen en su estructura curricular entramada, una importante presencia de ellos, por consiguiente corresponde aprovechar al máximo sus posibilidades didácticas:

Dentro del taller se pueden realizar acciones-reflexiones y se pueden elaborar argumentaciones, propuestas y justificaciones que permitan asignarle “status epistemológico” a la didáctica. “... La relación crítica, sobre la cual juegan la teorización y la aplicación, es la relación entre la teoría practicante y la teoría teorizante.” (3)

### **ACCIONES DESDE LA DIRECCIÓN DE ASUNTOS ESTUDIANTILES**

La heterogeneidad de las distintas realidades de los estudiantes entre otras tantas causas hace que sea difícil ingresar y permanecer en la Universidad. Reconocer esto implica

repensar continuamente diferentes estrategias que apunten a la inclusión educativa a través del acompañamiento consciente de la Universidad como institución.

Estas acciones suponen la búsqueda y articulación de diferentes instancias para lograr el objetivo de la permanencia y posterior egreso de la universidad no sólo de profesionales sino de ciudadanos con capacidad crítica de la realidad y que puedan aplicar efectiva y positivamente los conocimientos adquiridos durante su etapa formativa.

A partir de esta situación, la Dirección de Asuntos Estudiantiles está en contacto directo con el estudiante de todos los niveles, estableciendo un nexo entre el cuerpo de estudiantes, el Departamento Alumnado y la Secretaría Académica.

Como tal, provee y recibe información que es insumo necesario para definir y orientar las acciones, permitiendo la actualización de políticas institucionales vinculadas a la problemática.

Como función principal se destaca brindar asesoramiento y orientación en las posibles estrategias que el alumno intenta definir para avanzar en su carrera, y en los primeros años y en particular en el Ciclo Básico de la carrera trabaja con el acompañamiento y la enseñanza de los primeros pasos de la autogestión, enmarcada ésta en los aspectos de las tramitaciones administrativas y de desarrollo académico.

A tal fin se pone en marcha la definición e implementación de líneas de acción y el seguimiento y control de todas las actividades planificadas; predominantemente en los aspectos curriculares y administrativos de interés.

Para el cumplimiento de los objetivos, la Dirección de Asuntos estudiantiles, participa en la organización e implementación de las convocatorias, evaluación y designación de los Alumnos Tutores e interviene en su formación, seguimiento y coordinación aportando al eficaz cumplimiento de sus funciones.

Asimismo, articula en forma directa con la Secretaría de Bienestar Universitario de la UNL, colaborando en la difusión y en las presentaciones de aspirantes a becas de diferentes ayudas que la misma universidad pone en consideración. Participa en la comisión de becas de la misma, trazando y consensuando criterios para el otorgamiento de las mismas.

También integra la Comisión Asesora de UNL Accesible, en donde en forma conjunta con todas las unidades académicas de la Universidad se fijan algunas líneas de acción que intentan en forma integral la accesibilidad de todos los estudiantes de la UNL.

## REFLEXIONES FINALES

Recibir, acompañar, orientar y retener a los estudiantes es una de las prioridades de la Universidad Nacional del Litoral. La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo aporta de manera sustancial a esa problemática conteniendo en sus Planes de Estudio de las Carreras de Grado, este espacio curricular singular denominado Taller Introductorio.

El carácter de “taller” propone actividades de enseñanza centradas en el “aprender haciendo”. El carácter de “introductorio” propone asimismo actividades disciplinares y metodológicas coordinadas en forma transversal en lo relativo a las Áreas y longitudinal en lo relativo a los Ciclos del plan de estudios. La propuesta curricular mencionada busca en todo momento aproximar e integrar a los nuevos estudiantes a los campos disciplinares; a los estilos de trabajo y estudio propios de instituciones educativas que tienen como problemática el eje: El diseño, sus enseñanzas y sus aprendizajes.

Mantener una vigilancia atenta, una actitud crítica constante y sostener procesos de evaluación curricular sistemáticos, aportan elementos informativos valiosos que pueden ser utilizados para sostener, reforzar, cambiar aspectos del TI en pos de una optimización del mismo.

### Referencias:

- (1) SCHÖN 1992 pág. 113
- (2) ASESORES PEDAGÓGICOS FADU UBA 1996 pág. 2
- (3) FERRY 1990 pág. 84

## RECOPIACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y DOCUMENTAL

EQUIPO DE ASESORES PEDAGÓGICOS. (1996) Carrera de Diseño Gráfico. El taller de diseño, un análisis desde la Didáctica. Buenos Aires. FADU UBA.

FERRY, Gilles: (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica .México. Paidós Educador.

GACETILLA INGRESANTES (2014) Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad Nacional del Litoral

GARRAMUÑO de GALUZZI, Susana: (2004) La construcción del rol del Asesor Pedagógico en el ámbito de FADU-UNL” Santa Fe

PACOR, Carlos María y GARRAMUÑO de GALUZZI, Susana: (2013) Estrategias de recepción y acciones de orientación y acompañamiento a estudiantes en las asignaturas del ciclo básico de las carreras de grado de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral Encuentro Nacional de Orientadores Educativos. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE ARQUITECTURA, DISEÑO URBANISMO. (2000) Santa Fe. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. UNL

PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE DISEÑO DE LA COMUNICACIÓN VISUAL (2000) Santa Fe. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. UNL

PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE DISEÑO INDUSTRIAL (2012) Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. UNL

SCHÖN, Donald: (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós, (pág.113).

SISTEMA DE TUTORÍAS PARA EL APOYO AL INGRESO Y LA PERMANENCIA EN LA CARRERA DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. (2010) Proyecto de Mejoramiento de Enseñanza de la Arquitectura PROMARQ Santa Fe. Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo. UNL

Página Web de la FADU. ([www.unl.edu.ar](http://www.unl.edu.ar))

## **EL INGRESO A LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES (UNLP): EL GABINETE DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO ESPACIO DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL MARCO DE POLÍTICAS DE INCLUSIÓN.**

Autores: Szychowski, Andrés; Ibarra, María Inés

La Plata. Correo electrónico: [andres.tutoria@gmail.com](mailto:andres.tutoria@gmail.com)

En los últimos años, la Universidad Nacional de La Plata ha dado impulso a políticas centradas en el ingreso desde un marco inclusivo. Las unidades académicas, con sus particularidades, desarrollan diversas estrategias en este sentido. A pesar de los avances de estas políticas es habitual que resurjan, cíclicamente, discursos que convergen en un diagnóstico inicial, sobre los estudiantes ingresantes, que remite a cierto “déficit” en su trayectoria académica previa, como así también a un desacople entre las expectativas que tienen los docentes respecto a los alumnos noveles y de éstos respecto a lo que se espera de ellos. El objetivo de este trabajo es compartir algunas estrategias de acompañamiento del Gabinete de Orientación Educativa, considerando que las intervenciones son múltiples y están en permanente revisión, en función de la complejidad de los escenarios educativos.

La Facultad se encuentra en etapa de implementación de un nuevo plan de estudios y de cambio de la estructura del ingreso, involucrando a las Cátedras de Primer año en las políticas de inclusión a través de la implementación de nuevos dispositivos de acompañamiento que atraviesan las prácticas docentes. En este trabajo compartiremos, por un lado, algunas dimensiones de un instrumento escrito por el Gabinete de Orientación Educativa de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, que busca reconocer las trayectorias educativas de los ingresantes y acompañarlos en los procesos de adaptación al ámbito universitario; y por otro, los espacios de talleres para estudiantes de primer año que involucra directamente a docentes de cuatro cátedras: Introducción al Derecho, Historia Constitucional e Introducción a la Sociología. Este último dispositivo de acompañamiento retoma el anclaje teórico del capítulo 1 del libro “Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales”, material de lectura en el Curso de Adaptación Universitaria, y de la futura materia “Introducción al estudio de las Ciencias Sociales” del nuevo Plan de Estudios (res. 313/15 del Consejo Directivo).

EJE TEMÁTICO: 1. Sub eje: 1.1

## **Desarrollo**

Diversas publicaciones llevados a cabo por docentes universitarios de diferentes facultades y universidades a nivel nacional e internacional, dan cuenta de una inquietud común referida a las prácticas de aprendizaje (hábitos, técnicas, conocimientos) que disponen los ingresantes a las carreras de grado (Narvaja de Arnoux, E, 2002; Lisel, S. 2006; Villamizar Acevedo, G., 2008). Diferentes investigadores han desarrollado trabajos con el fin de analizar, comprender y echar luz sobre el pasaje de la escuela media a la universidad, pasaje que requiere de un fuerte acompañamiento por parte de las instituciones universitarias. Algunas de estas producciones están referidas a la construcción del oficio del estudiante (Coulon, A., 1998), tema que ocupa la centralidad de la presente propuesta, como así también el abordaje desde las subjetividades contemporáneas, las potencialidades de los jóvenes, las nuevas formas de aprendizaje y, como consecuencia deseada, la inclusión educativa de los ingresantes a la Universidad.

Esta construcción no es sin obstáculos. Al retomar la categoría de oficio y su consonancia en términos de trabajo, autores como Perrenoud (2006) nos permiten pensar las relaciones muchas veces ambiguas de los estudiantes con las tareas educativas e instructivas que se le asignan en el ámbito educativo. Muchos de estos obstáculos recalcan en cuestionamientos de los estudiantes hacia sus propias capacidades, poniendo en cuestión su elección vocacional.

La carrera de abogacía en el marco de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales posee y ofrece una estructura legal, vincular y académica que le es propia y que no se encuentra representada como objeto de conocimiento previo en la historia escolar de los ingresantes. De manera que es responsabilidad de la Institución habilitar un tramo de la vida estudiantil en el cual los estudiantes logren una mayor y mejor aproximación a la Facultad y a la carrera que a priori les es ajena, con el objeto de lograr un primer sentido de pertenencia, insoslayable para la sustanciación del otro, temporalmente más tardío, que lo denominamos: identidad profesional.

Si bien todos los alumnos que ingresan a la Facultad lo hacen con un conjunto de ideas acerca de lo que ellos consideran que es la Universidad, esta idea original no es suficiente para que se desenvuelvan en el ámbito universitario. Es importante que conozcan la



institución, su organización académica y administrativa, para que se apropien paulatinamente de este espacio y operen en él.

A partir de este análisis hemos escrito –desde 2013, con diversas modificaciones y agregados– un capítulo que busca promover el reconocimiento de los trayectos construidos por los ingresantes, y de las voces de estudiantes de la carrera más avanzados.

En las capacitaciones a los docentes del Curso de Adaptación Universitaria, este instrumento nos ha permitido convocarlos desde sus experiencias, considerando que los docentes también atravesaron estos procesos y pueden compartir sus decisiones y vivencias.

### **Talleres optativos para estudiantes de primer año**

Uno de los principales ejes de trabajo para esta propuesta fue la invitación a los docentes adscriptos a las cátedras de primer año a formar parte de las propuestas de acompañamiento académico para los estudiantes que así lo requieran. Estos docentes poseen la potencialidad de generar un oportuno acercamiento con los estudiantes que cursan materias de Primer Año debido a la proximidad etaria, además de contar con una valiosa y reciente experiencia relacionada a la construcción del *oficio de estudiante universitario*. Destacamos en el diseño de los talleres el concepto de oficio con el fin de analizar las actividades de aprendizaje propia del ámbito académico y su relación con la especificidad de cada cátedra (comisiones correspondientes a Introducción a la Sociología, Introducción al Derecho e Historia Constitucional), proceso complejo en el que la internalización de lenguajes, conductas y gestos, inducen a un colectivo a reconocerse como “estudiantes universitarios” dentro de un contexto socio-histórico determinado. Los dispositivos buscan promover el desarrollo de una *posición reflexiva*, por parte de los estudiantes, referida a las técnicas de estudio, a la comprensión lectora y al aprendizaje cooperativo, aspectos esenciales para sortear las exigencias del primer año y desarrollar autonomía. La invitación de los estudiantes se hace de forma articulada entre las cátedras y el equipo del Gabinete de Orientación Educativa.

**Dimensiones desarrolladas en el capítulo capítulo 1 del libro “Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales”, y retomadas en los talleres de primer año.**

*Diseño e implementación de una agenda universitaria:*

Al indagar sobre prácticas que contribuirían al desempeño como estudiante universitario, los estudiantes de los primeros tres años de la carrera destacan la “organización de tiempos y espacios para estudiar” por sobre la “organización de bibliografía y materiales de estudio”, la “utilización de técnicas de estudio acordes a los textos académicos del ámbito universitario” y la “utilización de los recursos que ofrece la Facultad –Biblioteca, Página Web, Gabinete de Orientación Educativa, otros-”<sup>1</sup>.

Las personas que comienzan una carrera universitaria están sujetas a cambios significativos en la vida cotidiana, en virtud de la incorporación de una nueva agenda: cuándo estudiar, en qué momentos del día, en dónde, con quién o quiénes, con qué técnicas de estudio, cómo armonizar los tiempos que demanda la Facultad con los ritmos de vida habituales (trabajo, familia y amistades, pasatiempos y otros intereses).

Estos interrogantes suelen estar acompañados por una serie de sensaciones en torno a las modalidades de vinculación con el conocimiento que han sido suficientes en etapas anteriores y que ahora no lo son. Compartimos algunas frases habituales en ingresantes y estudiantes de primer año de la carrera de Abogacía a modo de ejemplificación:

- ✓ *“quiero anotar todo lo que dice el docente pero me cuesta seguir el ritmo de la clase”,*
- ✓ *“no me alcanza el tiempo con textos tan extensos”,*
- ✓ *“no me puedo concentrar durante un tiempo muy prolongado y me cuesta retomar el hilo de la lectura”,*
- ✓ *“resumir los textos me lleva mucho tiempo y no sé si es la mejor técnica de estudio para este momento”,*
- ✓ *“en casa no tengo un lugar tranquilo para estudiar, por eso intento estudiar de noche o cuando se puede”,*
- ✓ *“me gustaría estudiar con compañeros pero no he formado aún un grupo de estudio”.*

---

<sup>1</sup> Cuestionario sobre prácticas de aprendizaje, Gabinete de Orientación Educativa.

Entendemos que es de suma importancia aprender a tolerar la ansiedad que provoca un esfuerzo de acomodación complejo. No se trata en este punto de una falta de conocimientos disciplinares que se irá sorteando con la acumulación, precisamente, de conocimientos; nos referimos, antes bien, a las reconfiguraciones cognitivas que se producirán en diálogo con los nuevos saberes y las nuevas exigencias. Este proceso lleva tiempo. Un tiempo singular para cada sujeto.

Los procesos psicológicos vinculados a los aprendizajes –memoria, lenguaje, percepción, razonamiento– constituyen estructuras complejas y dinámicas. Las reestructuraciones cognitivas propias de los procesos de aprendizaje, que atraviesan la construcción del oficio de estudiante universitario, conllevan una serie de decisiones. La diferenciación entre “técnica” y “estrategia” nos permite profundizar en esta dinámica.

*La diferencia entre técnica y estrategia en relación al estudio:*

Cuando pensamos en *técnicas* de estudio nos referimos a procedimientos e instrumentos que posibilitan relacionarnos con situaciones de aprendizaje, tanto en la lectura individual, como en los diversos momentos de una clase. La característica principal de una técnica es su *automatización*. Se utiliza determinada técnica de manera fija en circunstancias similares, por ejemplo, al realizar resúmenes siguiendo la secuencia *introducción, desarrollo, conclusiones* en textos informativos.

Ahora bien, si varían las condiciones en las que se aplican las técnicas adquiridas, pasamos al plano de las decisiones que se deben tomar para elegir oportunamente qué instrumento es más adecuado en el nuevo escenario de aprendizaje. Por ejemplo, si nos encontramos con un fallo jurídico, el resumen aplicable sin grandes variaciones a textos informativos puede afectar la comprensión global del nuevo texto. En los fallos jurídicos los aspectos argumentativos están en primer plano y es menester dialogar con el texto identificando los hilos conductores de esa argumentación.

A diferencia de las técnicas, nos situamos en el plano de las *estrategias* cuando reflexionamos abiertamente sobre las técnicas de estudio que utilizamos en determinadas situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta el tipo de texto que debemos leer y los tiempos con los que contamos para hacerlo, los momentos de la clase y los temas que

desarrolla el docente. Las estrategias son, por consiguiente, procedimientos que se realizan de modo controlado, reflexivo, dentro de un plan determinado (Pozo Municio, 2002). De esta manera podemos considerar la revisión de las técnicas de estudio que nos han servido en otros niveles educativos, y la incorporación de técnicas que desconocíamos, como parte destacada de una estrategia general que contenga estas decisiones: la estrategia de aprender a estudiar, reflexivamente, en el contexto universitario.

### *La reflexividad<sup>2</sup> como estrategia:*

Además de aprender a tolerar la ansiedad que provoca un esfuerzo de acomodación complejo, en el que los estudiantes deben armonizar las responsabilidades personales (familiares y laborales, entre otras) con los tiempos que demandan las exigencias propias de una carrera universitaria, el oficio de estudiante universitario implica desarrollar una *posición reflexiva* referida a las técnicas de aprendizaje utilizadas hasta el momento, reflexividad que nos remite al plano de lo estratégico.

La elección de la técnica debería responder a las características de los textos, considerando a su vez las potencialidades del estudiante. No todos nos sentimos cómodos con cada técnica de estudio; por otra parte, muchas veces debemos combinarlas en función de los objetivos propuestos. La *reflexividad* constituye un aspecto relevante dentro del sostenimiento de un proyecto vital, como lo es el estudio de una carrera universitaria.

Más allá de los tiempos propios de la lectura comprensiva y de la utilización de técnicas de estudio para jerarquizar y sistematizar la información, una estrategia universitaria demanda dimensionar los *tiempos de recuperación* de aquello que se comprendió, tanto en forma oral como escrita. De esta manera, no solamente se continúa estudiando y relacionando ideas sino que permite, además, anticipar las instancias evaluativas. En general, los estudiantes descuidan este tiempo dedicándose especialmente a la lectura y a la incorporación de conceptos, más que a la explicitación de conocimientos.

Cómo incluir los *tiempos de recuperación* en una agenda de estudio:

---

<sup>2</sup> El término reflexividad proviene de la bibliografía anglosajona. En inglés, se distingue *reflectivity* de *reflexivity*. Mientras que *reflectivity* se refiere a pensar después del acontecimiento y, por lo tanto, es un proceso distanciado de la acción concreta, *reflexivity* implica una toma de conciencia más inmediata, continua, dinámica y subjetiva.

— Organizar los materiales de estudio, considerando las recomendaciones y propuestas de los docentes de las Cátedras.

— Planificar la agenda semanal: los días y horarios dedicados a estudiar, incluyendo la posibilidad de contar con un espacio físico propicio para el estudio. En este sentido, les recordamos la posibilidad de recurrir a los espacios que brinda la Universidad, entre ellos, las Salas de Lectura de sus Bibliotecas.

— Incluir horarios de recuperación de las lecturas de manera sistemática. Se puede acudir a compañeros que oficien de docentes y realicen preguntas sobre los textos (este ejercicio permite recrear una situación de evaluación y reconocer cuánto de lo comprendido puede verbalizarse). Además, sugerimos plantearse preguntas por escrito (de acuerdo a los conceptos relevantes de los textos, a los trabajos prácticos realizados en las cursadas, a las sugerencias o recomendaciones que los docentes realizan en las clases), con el fin de contestarlas en un tiempo preestablecido (una hora y media, aproximadamente, que es el tiempo que se dispone, en general, para las evaluaciones escritas). Una vez respondidas, se sugiere revisar las producciones recurriendo al material de lectura correspondiente.

#### *El aprendizaje cooperativo:*

Cuando un grupo de estudiantes reproduce un texto, queda sujeto a dicha fuente; en cambio, si sus integrantes comprenden el contenido del material en cuestión, lo explicitarán de una forma diferente, recreándolo de acuerdo a la formación y singularidad de cada lector. El aprendizaje constructivo, contrariamente al aprendizaje reproductivo, está más ligado a la autonomía y, por consiguiente, al deseo e interés por comprender. Este compromiso con los propios aprendizajes, que implica la asunción de una posición investigativa, constituye una condición necesaria para avanzar en la carrera y proyectarse como futuro profesional.

Además de la predisposición hacia la comprensión, para esta perspectiva tienen un valor destacado los conocimientos previos sobre el tema (Pozo Municio, I., 2002). En este punto, deseamos resaltar que los estudiantes ingresan a la Universidad con una historia, con una trayectoria que denota múltiples relaciones con el conocimiento y con lo educativo. Es importante la identificación y valoración de estos trayectos, de sus vínculos con pautas y

culturas institucionales, con el fin de construir, desde allí, nuevas relaciones con el conocimiento, considerando que la comunidad universitaria cuenta con otras formas discursivas construidas históricamente.

En la comunidad científica existe consenso respecto a que el conocimiento es una construcción social. Diversos enfoques teóricos dentro de la Psicología de la Educación plantean la relevancia del trabajo en grupo para la construcción de conocimientos, debido a que los aprendizajes no se producen aisladamente, sino en un contexto social. Los investigadores plantean que los intercambios con otros (compartir información, confrontar puntos de vista y perspectivas, colaborar en la resolución de problemas, intercambiar ideas, socializar dudas e interrogantes), estimulan los aprendizajes significativos.

La esencia de esta propuesta consiste en crear una interrelación positiva entre los participantes, de tal modo que puedan comprender que el trabajo colectivo les permitirá lograr mejores aprendizajes, enriqueciéndose y complementándose en los intercambios y en los roles. Es relevante la evaluación que periódicamente irán haciendo sus integrantes para realizar las modificaciones necesarias en el funcionamiento del grupo<sup>3</sup>.

Por otra parte, aprender con otros también implica sostener una posición ética, solidaria, vinculada al compromiso con el otro. Esta posición incluiría respetar y cumplir con los horarios de los encuentros pautados, sostener la agenda compartida en el tiempo, realizar recomendaciones y sugerencias para que el compañero o la compañera revise sus estrategias de aprendizaje. En este sentido, la *reciprocidad* constituye el eje central del funcionamiento de un grupo de estudio, modalidad que aporta, a su vez, al desarrollo profesional de los futuros abogados y abogadas.

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se observan, entre otras, las siguientes modalidades en la conformación de grupos de estudio:

— Grupos de estudio con encuentros continuos. Características: en general, esta modalidad es elegida para la preparación de exámenes parciales y finales. Conlleva el

---

<sup>3</sup> Esta perspectiva es desarrollada por autores como David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe Johnson Holubec (1994) y retomada en la actualidad, desde una enseñanza para la diversidad, por Rebeca Anijovich.

armado de una agenda de encuentros presenciales de manera sistemática, con una importante carga horaria. Incluye lecturas en conjunto, intercambios de técnicas y estrategias en función de las singularidades de los integrantes y de las características de los textos académicos, y repazos de los contenidos estudiados.

— Grupos en contextos de actividades prácticas. Características: se conforman en las cursadas regulares para la resolución de actividades prácticas solicitadas por los docentes de las Cátedras. Sus rasgos distintivos se corresponden con las tareas solicitadas por los docentes. El número de integrantes puede estar determinado por las consignas, y los encuentros pueden efectuarse tanto en las cursadas como fuera de ellas. El estilo de trabajo grupal dependerá, entre otras variables, de la distribución de las tareas entre sus integrantes.

— Grupos de estudio discontinuos. Características: contrariamente a los grupos que denominamos continuos, estos grupos se caracterizan por encuentros esporádicos, generalmente con la intencionalidad de compartir lecturas realizadas de manera individual. A pesar de la discontinuidad, pueden ser de suma utilidad cuando los encuentros adquieren cierta sistematicidad y planificación. Suele ser la modalidad utilizada por estudiantes que tienen compromisos laborales, familiares o que viven en domicilios distanciados entre sí.

### **Reflexiones finales**

El ingreso a la Universidad se ha convertido en una de las problemáticas más desafiantes para las distintas unidades académicas, lo que hace necesaria la revisión permanente de las estrategias de entrada a la carrera universitaria, con el fin de articular los requerimientos propios de este nivel educativo y las características de los estudiantes ingresantes. Es recurrente que los actores institucionales intervengan desde una lectura del déficit que presentan los estudiantes en función de los procesos formativos previos -educación media o secundaria- sin contemplar las características de las subjetividades contemporáneas, con sus potencialidades, especificidades, saberes, aprendizajes, recorridos, nuevas formas de aprender.

Además del volumen de lecturas, de la necesaria reconsideración de los tiempos de estudio, de textos que responden a estructuras específicas, el ingreso significa nuevos compañeros, docentes, autoridades, en un contexto de multiplicidad de ofertas y demandas. Estas y otras

características de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales hacen al complejo proceso de adaptación a una cultura institucional novedosa. Cuando hablamos de “adaptación”, lo hacemos en términos constructivos, es decir, nos referimos a una interacción entre estudiantes e institución, en donde ésta debe brindar oportunidades, y quienes ingresan también deben tomar decisiones y asumir nuevas responsabilidades. Los docentes, los textos, las disciplinas y los campos científicos, constituyen diversos aspectos de la cultura universitaria, cultura que mediatiza los procesos de aprendizajes, siempre de una manera singular (Carlino, 2012). Pensar el ingreso a la vida universitaria desde una perspectiva inclusiva conforma una apuesta por la revisión de las prácticas docentes y de las ofertas educativas de las instituciones.

### **Bibliografía:**

- Ausulbel D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva Cognitiva*. España: Paidós.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibarra, María Inés, Szychowski, Andrés (2016) “La construcción del Oficio de Estudiante Universitario. Reflexiones y estrategias”. En *Introducción al Estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales. Curso de Adaptación Universitaria 2016*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata, p. 9-27. ISBN 978-950-34-1295-4.
- Lisel, S. (2006). Estrategias de aprendizaje en el nivel medio y en el primer año universitario. En: [http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09- Educacion/2006-D-011.pdf](http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-011.pdf)
- Müller, M. (2001). *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría IV: Las técnicas para la función orientadora y tutorial*. Buenos Aires: Bonum.
- Narvaja de Arnoux, E.; Distéfano, M. & Perreira, C. (2002). *La lectura y escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.



- Nogueira, S. (2007). *La Lectura y la Escritura en el inicio de los Estudios Superiores*. Buenos Aires: Biblos.
- Perrenoud, P. (2005). El oficio de alumno les pertenece. Facultad de psicología y ciencias de la educación. Université de Ginebra en página oficial del Ministerio de Educación de Córdoba: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid : Editorial Popular.
- Pozo, J. & Monereo, C. (coord.) (1999). *“El aprendizaje estratégico”*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La Crujía.
- Vestfrid, P., Lacchini, A. J. (2015). El oficio de la investigación: cambios en su enseñanza. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Villamizar Acevedo, G. (2008). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. En *Revista docencia universitaria* Vol 9., diciembre de 2008. Universidad Industrial de Santander. Colombia. Disponible en <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/viewFile/566/927>

# IV ENCUENTRO NACIONAL DE SERVICIOS DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA: “HACIA UNA MIRADA INTERDISCIPLINARIA”

Universidad Nacional de La Plata

27 y 28 de Octubre de 2016

## Eje 1.1. Estrategias de Ingreso.

### Las formas de organizar el acceso a la universidad: las estrategias de ingreso a las carreras de Educación Física y de Ciencias de la Educación de la UNLP

VICENTE, María Eugenia (CONICET- UNLP)

[vicentealbisu@gmail.com](mailto:vicentealbisu@gmail.com)

ALMADA, Guillermo Martín (DGCyE- UNLP)

[guillermoalmada325@gmail.com](mailto:guillermoalmada325@gmail.com)

#### Introducción

La especificidad de la institución educativa implica reconocer dos facetas en las que ésta se despliega (Poggi, 2001): por un lado, la tarea sustantiva de enseñar y de aprender que tiene lugar en las instituciones, lo cual supone un posicionamiento con referencia a la herencia cultural y a las relaciones intergeneracionales; por el otro, la formación de ciudadanos y la construcción de lazos sociales. Entender las instituciones educativas a partir de las dimensiones que la integran apunta, centralmente, a desplegar los diversos modos de analizar la articulación de los aspectos institucionales- organizacionales, curriculares y socio- culturales.

En este marco, es posible distinguir tres modelos principales que sustentan los sistemas de admisión a la universidad (Vicente, 2014; Almada y Vicente, 2015): de acceso directo, de acceso restrictivo (Duarte, 2005) y de abordaje sistémico (Camou, 2009; Gluz, 2011; Sigal, 1993).

En primer lugar, el modelo de acceso directo o democrático, abogan por la democratización del acceso a la universidad, ofreciendo en principio, la misma oportunidad para toda la población. Desde este modelo se esgrime que se trata de una política de justicia e igualdad social, en contraposición a la selectividad.

En segundo lugar, el modelo de acceso selectivo o restrictivo sostiene la importancia de la selectividad, argumentando la asociación positiva cantidad- calidad, reservando la excelencia intelectual para unos/as pocos/as. Este modelo preserva la educación de calidad de este nivel para ciertas clases de la sociedad.

En tercer lugar, el enfoque sistémico pretende superar intervenciones periféricas o reduccionistas y que, a partir del reconocimiento de los condicionantes y posibilidades tanto institucionales como de los propios ingresantes, intentan resignificar el hábitus organizacional de la universidad ante los capitales sociales y educativos de los recién llegados.

Este último modelo parte de una cuestión clave que permite superar la dicotomía ingreso irrestricto vs. ingreso restrictivo, a partir de reconocer un conjunto de dimensiones. Los recursos que los estudiantes son capaces de movilizar son centrales para el éxito en su tránsito y se encuentran ligados a su situación económica, al capital cultural acumulado que los estudiantes traen al momento de ingresar a la universidad, y a las experiencias escolares desiguales, especialmente en el tratamiento diferencial de los contenidos en distintas instituciones y en la profundización de la desigualdad de aprendizajes efectivos. Pero no se trata sólo del perfil de los estudiantes, sino de cómo el mismo es interpelado por las instituciones, configurando un cuadro de determinaciones que incluye las prácticas curriculares, las expectativas docentes, las dinámicas organizativas (Chiroleu, 1998; Camou, 2009; Gluz, 2011; Carli, 2012).

## **Metodología**

El trabajo aquí presentado se propone conocer las características y dimensiones de la organización institucional y pedagógica de las propuestas de ingreso a la universidad. Para ello, se utilizan las siguientes fuentes secundarias de datos:

*Bibliográficas:* aquellas fuentes cuyos datos contribuyen al aporte teórico y metodológico, tales como la bibliografía especializada en el tema y publicada en libros y revistas científicas.

*Estadísticas:* referidas a las fuentes que aportaron índices de inscripción a las carreras, como los anuarios de estadísticas universitarias. En este caso, utilizadas para caracterizar los casos analizados.

*Internas:* referidas a las fuentes que aportaron datos respecto de las características del trabajo realizado para los Cursos de Ingreso a la universidad, referidos a los informes de las Comisiones de Ingreso, los balances y otros documentos.

En relación a la **estrategia de análisis**, la investigación mantiene un enfoque cualitativo, y se constituye de la categorización, fragmentación y codificación de los datos (Miles y Huberman, 1994). En este sentido, los Cursos de Ingreso a la Universidad fueron organizados en torno de núcleos o ejes que estructuran las propuestas, vinculados con la disciplina, con la alfabetización académica, con el seguimiento a las trayectorias de los estudiantes.

En relación a la **muestra**, se trata de dos casos que refieren a dos propuestas de ingreso universitario de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, correspondientes a las carreras de Educación Física y de Ciencias de la Educación. Como se puede notar, las propuestas aquí analizadas involucran a casi la mitad de los ingresantes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

**Cuadro 1.** Características de las carreras seleccionadas para analizar sus propuestas de ingreso, 2015.

<b>Carreras:</b>	<b>Educación Física</b>	<b>Ciencias de la Educación</b>
Carrera de la Universidad Nacional de La Plata	1.359 inscriptos	172 inscriptos
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP	3.493 inscriptos	3.493 inscriptos
Universidad Nacional de La Plata	25.849 inscriptos	25.849 inscriptos
Carrera de universidades de gestión estatal	20.628 inscriptos	20.628 inscriptos
Inscriptos a la carrera de la UNLP/Total inscriptos a la Facultad	40%	5%
Inscriptos a la carrera de la UNLP/Total inscriptos a la Universidad	5%	1%
Inscriptos a la carrera de la UNLP/Total inscriptos a la carrera a nivel nacional	7%	1%

**Fuente:** elaboración propia en base a datos de la SPU, SIU FaHCE- UNLP y Anuarios Estadísticos de la UNLP.

## **Resultados**

### *El caso del Curso de Ingreso a Educación Física de la UNLP*

La propuesta del Curso de Ingreso a las carreras de Educación Física de la UNLP está a cargo de un equipo compuesto por Coordinadores, JTP y Ayudantes Diplomados a cargo de comisiones de trabajos prácticos. Además, se incorporan un grupo de estudiantes y graduados (asistentes de docencia) seleccionados a partir de una convocatoria del Departamento de Educación Física.

En relación a los aspectos relevantes de la experiencia, y su vínculo con el desafío de diseñar y llevar a cabo una propuesta institucional que reconozca las trayectorias socio- educativas de los ingresantes al mismo tiempo que permita insertarlos en la cultura universitaria, el Curso de Ingreso a las carreras de Educación Física de la UNLP configura su propuesta alrededor de tres núcleos interrelacionados: disciplinar, de alfabetización académica y de estrategias didácticas.

- **Núcleo disciplinar:**

El núcleo disciplinar centra sus contenidos en las características propias de la Educación Física, es por ello que el curso se desarrolla en dos Módulos: uno Conceptual, y otro Corporal y Motriz que abordan temas y problemáticas ligadas a la identidad disciplinar, a las exigencias del campo profesional y a los contenidos de Educación Física.

El abordaje de las prácticas corporales y motrices se centrará en mostrar las exigencias que tiene la formación de grado como manifestación de una disponibilidad imprescindible para el desempeño del estudiante en las carreras de Educación Física.

Además de las actividades vinculadas específicamente a los dos Módulos que componen la estructura del curso, se contempla la capacitación para el uso del Campus Virtual de la Facultad, la utilización de blogs (o sitios web) y redes sociales para asegurar el acceso de la información desde múltiples plataformas; y la difusión del uso de catálogos en línea de la Facultad (BIBHUMA).

- **Núcleo de Alfabetización Académica:**

Está dedicado a introducir a los ingresantes a las prácticas en la universidad, como así también a consolidar el uso de la lengua escrita, las técnicas de estudio, la redacción de ideas y sus jerarquizaciones, las lecturas, y avanzar en la construcción de ideas propias como así también en la significación y apropiación del conocimiento.

Las actividades enmarcadas en este núcleo refieren al desarrollo de las habilidades de lectura y escrituras propias de la universidad, como así también a la consolidación de la fundamentación y al desarrollo por escrito de las ideas propias de cada estudiante.

Asimismo, el núcleo de alfabetización académica contempla el asesoramiento y la orientación institucional para que los estudiantes conozcan las reglamentaciones y servicios que ofrece la universidad a su estudiantado, tales como el estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, el reglamento de enseñanza y promoción de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el plan de estudio de las carreras de Educación Física, los servicios médicos que ofrece la universidad, y otros beneficios.

- **Núcleo de Estrategias didácticas:**

Se orienta a lograr un aprendizaje significativo a partir de acompañar el proceso de reconstruir el conocimiento que traen los ingresantes hasta alcanzar los objetivos planteados por la propuesta de Ingreso. Dichas estrategias se plasman en actividades que abarcan desde la revisión de la estructura del texto, la formulación, escritura y socialización de conjeturas sobre por qué el texto está organizado de esa manera particular, hasta el acompañamiento posterior al cursado, dedicado a trabajar el sentido del vínculo entre los saberes propios de la carrera y aquellos que traen los estudiantes producto de sus trayectorias educativas y sociales previas. Para esto último, se desarrolla un Programa Complementario al Curso de Ingreso, entre los meses abril a julio.

*El caso del Curso de Ingreso a Ciencias de la Educación de la UNLP*

La propuesta del Curso Introductorio a las carreras de Ciencias de la Educación es la instancia de comienzo de la carrera, de carácter obligatorio, no eliminatorio, con una duración total de cuatro semanas. El Curso se lleva a cabo a través del trabajo conjunto de los representantes de los claustros docentes, graduados (estos primeros elegidos a través de selección docente) y estudiantes.

El Curso persigue los objetivos de: posibilitar la constitución de una mirada compleja sobre el campo disciplinar y profesional; orientar en el estudio universitario y la producción de textos escritos de tipo académico; y de establecer vínculos entre el ingresante, la carrera y la Universidad, a partir de la apropiación de información valiosa sobre la institución, los derechos y las posibilidades que tiene como estudiante universitario.

Es posible reconocer que el Curso de Ingreso a las carreras de Ciencias de la Educación de la UNLP configura su propuesta alrededor de dos núcleos principales interrelacionados: conceptual y de seguimiento.

- **Núcleo Conceptual**

Desde el punto de vista conceptual, se adoptan tres ejes que estructuran la propuesta: ambientación universitaria, alfabetización académica y los objetos de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación.

En relación a la *ambientación universitaria*, abarca el análisis del marco normativo, gobierno, aspectos burocrático- administrativos y factores tanto políticos como operativos respecto de la Universidad, la comprensión de las instancias de aprendizaje -teóricos, trabajos prácticos, trabajos de campo-, el conocimiento de la investigación y la extensión como los otros pilares de la formación de grado y la promoción de los canales de participación, formación y compromiso colectivo del estudiante en Ciencias de la Educación, como la Comisión de Alumnos de la carrera.

Por su parte, la *alfabetización académica* refiere al desarrollo de las nociones y estrategias necesarias para participar de las culturas discursivas de la universidad. Ello incluye actividades de lectura y escritura, producción de trabajos escritos de distinto tipo, así como estrategias para el aprendizaje de contenidos (mapa conceptual, mapa semántico, toma de apuntes), utilización de diversas fuentes primarias y secundarias e información y uso de unidades de información (bibliotecas físicas y digitales). La alfabetización académica estuvo incluida como eje de trabajo transversal a cada taller que componen el Curso y a partir de la realización de prácticas de escritura y lectura específicas que intentaron avanzar en orden de complejidad a medida que se avanzaba en los distintos talleres.

Finalmente, el abordaje de los *objetos de estudio de la carrera de Educación*, consiste en tematizar y abordar los distintos talleres desde una mirada disciplinar en particular, o bien desde la confluencia de distintas miradas disciplinares, según lo amerite el objeto, tales como: la educación en perspectiva histórica; la institución escolar; los sujetos de la educación; los saberes pedagógicos; universidad, gobierno y participación; las prácticas profesionales.

- **Núcleo de Seguimiento**

Las prácticas de seguimiento a las trayectorias de ingreso de los estudiantes a las carreras de Ciencias de la Educación se llevan a cabo a través de tutorías destinadas a los estudiantes, y de evaluaciones destinadas a la reflexión y mejora de la propuesta de Ingreso.

Las tutorías se llevan a cabo durante el dictado del Curso y posteriormente a través del seguimiento de los estudiantes a lo largo de su tránsito por las primeras materias de la carrera. Las tutorías durante el Curso se desarrollan como un espacio en el cual los estudiantes puedan compartir sus inquietudes o dificultades respecto a la resolución de los trabajos prácticos, aprender métodos y técnicas de estudio, desarrollar hábitos de estudio, y utilizar los recursos institucionales.

Por su parte, el seguimiento posterior al dictado del Curso se realiza a través de la Comisión de Estudiantes y de las cátedras del primer año en el primer cuatrimestre de la carrera. Al respecto, los ingresantes desarrollan vínculos con la Comisión de Alumnos de la carrera y con los coordinadores estudiantiles. Por otro lado, la relación con profesores de primer año se considera un punto nodal, por lo que se envía a los profesores de primer año información de los ingresantes, recolectada a través de una encuesta aplicada al comienzo del dictado del Curso, para que los docentes conozcan las particularidades de sus estudiantes.

En relación a las evaluaciones destinadas a la reflexión y mejora de la propuesta de Ingreso, los Coordinadores se reúnen durante el dictado del Curso para analizar su desarrollo, ponderando aquellas cuestiones de contenido, organizacional y materiales que resultaron exitosas como así también reconociendo aquellas que necesitan ser mejoradas. Por su parte, en relación a las evaluaciones realizadas posteriormente al dictado del Curso, los Coordinadores se reúnen para analizar los talleres, la bibliografía, los trabajos prácticos, la participación de los estudiantes en los talleres, la comunicación entre los Coordinadores, el funcionamiento de las tutorías.

## **Discusión**

En términos generales, el recorrido por las propuestas de ingreso a las carreras de Educación Física y de Ciencias de la Educación de la UNLP permite reconocer a una política de ingreso que se propone no sólo garantizar el acceso, sino también contribuir a la permanencia de los ingresantes en el nivel universitario. En este sentido, cada propuesta es una respuesta a un conjunto de preguntas determinadas por el reconocimiento de las múltiples dimensiones sociales,



institucionales, pedagógicas y didácticas que configuran la organización del acceso a la universidad.

Por un lado, el diseño de las propuestas en el marco de un enfoque racional y normativo, pretendería ajustar la realidad educativa a un deber ser, ritualizando las relaciones y estandarizando los procesos para lograr adaptar “los nuevos” a las lógicas institucionales. Para superar ello, las propuestas hacen presentes las preguntas acerca de ¿Quién es el ingresante? ¿Qué acompañamiento disciplinar, didáctico y emocional es necesario brindarle? Ello se vislumbra claramente en las estrategias de acompañamiento durante y posterior al dictado del Curso, orientadas a trabajar el inicio de la formación universitaria en el marco de un sentido que permita vincular los saberes que traen los estudiantes y los saberes disciplinares e institucionales. No se trata de una mera adaptación de los “nuevos” a las carreras, sino de lograr un vínculo significativo que se re- diseña ante cada grupo, según sus características, sus necesidades y sus perfiles.

Por otro lado, tradicionalmente el saber pedagógico sostenido en los espacios institucionales se encuentra estructurado por las denominadas trayectorias teóricas o ideales, que distan de las reales. Para superar ello, las propuestas permiten responden a las preguntas ¿Cuáles son nuestros supuestos pedagógicos didácticos? ¿Cuál es nuestra concepción de institución y de sujeto social? Por ello, las propuestas intentan reconocer las múltiples dimensiones que exceden a los contenidos propios de cada disciplina, y que involucran prácticas de seguimiento y de alfabetización institucional que demuestran que el componente social y cultural es tan importante como el componente conceptual para lograr ingresos exitosos.

### **Referencias bibliográficas**

Almada, G. M. y Vicente, M. E. (2015) *El ingreso universitario en contextos institucionales actuales: fundamentos y prácticas de formación en el caso del Ingreso a Educación Física de la UNLP*. VI Encuentro Nacional y III Encuentro Latinoamericano de Ingreso Universitario bajo el tema: "La interacción docente- ingresantes universitarios: ¿subjetividades desencontradas o desconocidas?" Santiago del Estero: UNSG.

Camou, A. (2009) Introducción. En Gvirtz, S. y Camou, A. (Coords.) *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad – estado*. Buenos Aires: Granica.

- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Chiroleu, A. (1998) Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Revista Pensamiento Universitario*, Año 6, No. 7, pp. 3 – 11.
- Duarte, B. (2005) El acceso a la Educación Superior: Sistemas de admisión a las Universidades Nacionales de Argentina. Primer Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación.
- Gluz, N. (2011) Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de “ingresos”. En Gluz, N. (Ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social*. Los Polvorines: UNGS.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994) *Qualitative data analysis*. 2<sup>nd</sup>. Edition. Londres: Sage Publications.
- Poggi, M. (2001) *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IPEE/UNESCO.
- Sigal, V. (1993) El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? *Revista Desarrollo Económico*, Vol. 33, No. 130, pp. 265 – 280.
- Vicente, M. E. (2014). Perfiles y trayectorias de los ingresantes a Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol XXV, No. 48, pp. 49-73.

#### **Fuentes utilizadas:**

- CeSPI – UNLP (2015) *Ingresantes a las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Datos SIU – ARAUCANO*. La Plata: UNLP.
- Marano, M. G. y Hernando, M. G. (2015) *Informe trianual CICE 2015*. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Departamento de Educación Física (2014) *Proyecto de Ingreso 2015: Curso de Introducción a las carreras de Educación Física*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2014) *Anuario de Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Universidad Nacional de La Plata (2014) *Anuario Estadístico 2013/2014: Indicadores Comparados*, La Plata.

## **TITULO: TUTORIA Y FILIACIÓN ACADÉMICA EN TIEMPOS DE CAMBIO DE PARADIGMAS EN LA COMUNICACIÓN. ACOMPAÑAMIENTO Y ARRAIGO**

**AUTORES:** Zelzman, C- Daraio, V- Cerrutti, M- Battovaz Ghersi , M S

**Dirección de Orientación Vocacional - Exactas-Secretaría de Extensión, Cultura Científica y Bienestar, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, FCEN, UBA**

E-mail: [dov@de.fcen.uba.ar](mailto:dov@de.fcen.uba.ar)

### **Introducción**

Históricamente, las carreras de grado en ciencias exactas y naturales muestran una matrícula más baja que otras carreras tradicionales como Medicina o Abogacía. Especialmente, en la Universidad de Buenos Aires, existe una discrepancia entre la cantidad de ingresantes al Ciclo Básico Común para estas carreras y los que finalmente son transferidos a la FCEN UBA una vez terminado el CBC, determinando que muchos estudiantes se pierdan durante ese primer tramo sin hacer efectivo el mencionado pasaje.

Por otra parte, durante el periodo 2003 -2015, las políticas de Estado generaron diversas medidas en pos de fomentar el acceso a la universidad y, en especial, a las carreras científicas y tecnológicas por considerarlas prioritarias para un país en desarrollo.

En este marco, y como parte de las acciones del PACENI, desde el año 2009 se lleva adelante el Programa Ingresantes CBC-Exactas. Uno de sus principales desafíos fue diseñar un sistema de tutorías que oficie de espacio socio-afectivo para los estudiantes en los primeros pasos por la vida universitaria con la finalidad de facilitar la pertenencia en relación a la Universidad y propiciar reflexiones acerca de la carrera elegida, el futuro profesional, entre otros temas.

El sistema de tutorías permite construir una red de apoyo en los inicios de una nueva etapa en la trayectoria educativa de los ingresantes. Esta etapa posee características particulares pues remite al momento de transición entre las lógicas y escenarios de la escuela secundaria y las de la universidad.

En este sentido, el “oficio de ser estudiante” (Perrenoud) constituye una construcción clave en los primeros pasos por la universidad. Según Coulón la “adaptación” a la vida universitaria se plasma en tres momentos. El primero de ellos, denominado alienación

donde todo es nuevo para el sujeto, un segundo momento de aprendizaje, donde se empieza a interiorizar nuevos saberes y, finalmente, la filiación como un punto de llegada en relación a esta etapa de generación de nuevos vínculos en y con la Universidad.

Así, el oficio de ser estudiante universitario constituye un aprendizaje más que trasciende lo individual e involucra diversos aspectos institucionales y académicos. De esta forma, “ingresar a la universidad produce un nuevo encuentro con los conocimientos, científicos, filosóficos propios de la carrera elegida y con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares que lleva un tiempo” (Vélez, G., 2005)

Particularmente, la UBA posee una población representada por un contexto geográficamente diverso y amplio, dado que cuenta con múltiples sedes donde cursar las seis materias de inicio de cada carrera determinando que queden diferidos los modos de filiación y arraigo, desplazando en el tiempo los momentos de encuentro pleno con los compañeros interesados en las mismas carreras, tiempo que en ocasiones llevaría más de un año.

Tras lo expuesto hasta aquí, los objetivos del presente trabajo intentan, en primer lugar, describir el diseño del Programa y sus distintos espacios para luego, en un apartado posterior, detallar la metodología utilizada para elaborar los datos de la evaluación de las actividades que se presentarán. Finalmente, se proponen en la sección “Discusión” algunos interrogantes y nuevas perspectivas de trabajo.

“Siguiendo el pensamiento de Jacques Rancière, la igualdad no se deriva del enunciado universal, sino de lo que ocurre cuando se pone a prueba ese universal en cada caso particular. Poner a prueba el derecho a la Educación Superior implica evaluar continuamente en qué medida se garantiza este derecho en cada caso particular.” (Paparini, Ozollo-2015)

### **Acerca del diseño del Programa**

El Programa de Ingresantes CBC-Exactas fue estructurado en tres instancias. La primera, es una Charla de Bienvenida destinada a brindar información general sobre la Facultad a los estudiantes que iniciarán la cursada del CBC al año siguiente. En segundo lugar, previo al comienzo de la cursada del CBC, se ofrece un Curso Previo de Matemática de carácter optativo y nivelatorio con el objetivo de ayudar a los estudiantes a disminuir la brecha

entre los contenidos aprendidos en la escuela media y los que se requerirán para el abordaje de las materias con contenidos de matemática (análisis, álgebra, matemática y física) del CBC de estas carreras. Por último, de forma paralela a la cursada del CBC, se inscribe a todos los estudiantes, al sistema de tutorías.

Asimismo, se contemplan las sedes y horarios de cursada, para armar los grupos de las comisiones intentando afianzar los vínculos entre los estudiantes que comparten la sede y las materias.

El soporte para las actividades es una plataforma moodle (<http://moodle.org/>) que permite acceder a la comisión de la carrera, a las aulas de apoyo en las materias matemáticas y física, al café de ingresantes y a los espacios intercomisiones (donde, por disciplina, se reúnen todos los participaciones de las comisiones). También, se realizan encuentros con los tutores presenciales en la facultad, y clases de apoyo semanales de las materias que más dificultad ofrecen a los estudiantes.

Según Amorós Poveda (2007), este recurso consiste en un entorno de aprendizaje dinámico, orientado a objetos y modular -*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*-. que posee sus bases en el constructivismo social. También, favorece los procesos de interacción bajo ciertas características: hipermedia, trabajo colaborativo como metodología y la oferta de contenidos orientada a objetos.

Por otra parte, ha sido un momento importante, la convocatoria y selección de tutores y tutoras. En el mes de marzo de 2009, desde la Dirección de Orientación Vocacional (DOV-Exactas) se procedió a preseleccionar a los graduados candidatos a ser tutores del Programa Ingresantes CBC-Exactas para organizar un Sistema de Tutorías.

A esta primera convocatoria se inscribieron 86 candidatos que completaron de manera electrónica una grilla con diferentes preguntas, entre ellas, se indagó sobre la motivación para la postulación al rol de tutor de estudiantes del CBC.

Desde esa convocatoria inicial a la actualidad, se han ido consolidando los objetivos del rol y función tutorial, a la vez que se han ido manteniendo en algunos casos y modificando en otros los miembros del plantel de tutores. Asimismo se han ido redefiniendo y optimizando las modalidades de encuentro tutores/tutorandos y se ha propiciado la incorporación de recursos de innovación desde las TICs para ir mejorando las características de la gestión tutorial.

La tarea del tutor, se centró fundamentalmente en dos ejes. El primero, acompañar a los estudiantes en la construcción y el sostenimiento de sus elecciones vocacionales – colaborando en la filiación a la universidad- mediante diversas instancias: compartir experiencias sobre la trayectoria anterior (escuela media, actividades informales, etc.), información sobre la carrera elegida, el perfil de formación, las aplicaciones, las salidas laborales, etc. a cargo de los mismos graduados (tutores).

El segundo eje, implicó espacios para reflexionar sobre la organización del estudio, la orientación de los aprendizajes y las modalidades para afrontar algunas instancias significativas como los primeros parciales y finales, la importancia de perseverar ante las dificultades, etc.

### **Metodología de la evaluación del programa**

Para explorar distintos aspectos del funcionamiento del programa, utilizamos tres instancias de evaluación.

En principio, para el análisis de la matrícula CBC – FCEN, se llevan a cabo cruzamiento de datos de ingresantes por cuatrimestre, para evidenciar el número de alumnos que superan el CBC e ingresan a la FCEN.

Asimismo, la continuidad de esas trayectorias, se abordan con el Índice de Continuidad que es calculado con la siguiente fórmula:

$$\frac{\Sigma \text{ de ingresantes a la FCEN años } i + (i+1) + (i+2)}{\Sigma \text{ de ingresantes al CBC desde } (i-1) + i + (i+1)} \times 100$$

En segundo lugar, realizamos análisis de las encuestas periódicas tomadas a tutores y estudiantes sobre el programa y su alcance.

Por último, se mantiene una continuada observación de la dinámica de las interacciones en el campus.

### **El programa Ingresantes en números.**

En 2015, se inscribieron al CBC para las carreras de la Facultad 1679 estudiantes y, se incorporaron al programa 1502 (estudiantes de los cuales obtuvimos sus datos a través de

los envíos del CBC). Así, se crearon 20 comisiones y por ende, contamos con la colaboración de 20 tutores y tutoras. Además, el programa cuenta con 3 docentes disciplinares (DOV, 2015)

De los informes anuales acerca del Programa y la matrícula FCEN se observó que -en el 2010- el 34% de los inscriptos al CBC participaron de las tutorías mientras que el 52% de los estudiantes que ingresaron a la FCEN al año siguiente fueron tutorados en el 2010.

Con excepción al primer año del programa, los años siguientes muestran que la proporción de participante de las tutorías que ingresan a la FCEN se va incrementando. Por ejemplo, en el 2015, 237 de 268 alumnos finalizaron el Ciclo Básico Común en dos cuatrimestres, mientras que para el 2009 (primer año que se implementaron las tutorías en la FCEN) 72 de cada 100 estudiantes ingresaron a la facultad al año siguiente de haber cursado el CBC (Santangelo, 2016). Además, el índice de continuidad de las trayectorias de los estudiantes en el pasaje CBC FCEN, para el período 2012- 2014 es del 55% (DOV, 2015) , y en años previos a la implementación del PACENI en la FCEN rondaba el 50% (Cuadro de evolución del índice de continuidad, en Informe Programa de Ingresantes 2013 y avance 2014)

INDICE CONTINUIDAD	Años previos a PACENI			A partir de PACENI			Ultimo período hasta 2014	
	2005-2007	2006-2008	2007-2009	2008-2010	2009-2011	2010-2012	2011-2013	2012-2014
FCEN-CBC	50%	50%	51%	50%	50%	50%	53%	55%

Con relación a la evaluación que realizan los tutores sobre el programa, en 2015, refieren que las actividades colaboran en que los estudiantes cuenten con más información (91%), se integren mejor a la vida universitaria (76%), establezcan lazos con la facultad (62%) y, elaboren aspectos vocacionales (67%).

Por otro lado, en la evaluación que realizan los estudiantes sobre el programa se observa que, para el 43%, la experiencia sirvió para integrarse mejor a la vida universitaria, para el 39% colaboró en aspectos vocacionales, y para el 18%, fue útil para organizar el estudio.

## Discusión

### 1- Pensando las modalidades de participación

A partir de la experiencia relevada estos años, pudimos apreciar las diferentes formas que toma la participación. Partimos inicialmente de pensar que “el participante” era aquel tutorando que interactuaba con su tutor, a modo de diálogo. Esta interacción, lejos de ser un proceso a observar de modo silvestre, fue tornándose con los años en algo más peculiar y complejo que era necesario analizar, pues se apreciaban claramente diferentes modos de participar que no podían encuadrarse en las categorías de participante/no participante, pues se apreciaban diferentes *modos* de hacerlo: por ejemplo participante activo/pasivo, presencial/virtual. Es decir que los participantes ubicados universalmente con su correo electrónico en la plataforma del programa, se incluían desde lo diverso: participante en tanto productor de interacciones escritas, participante en tanto lector de lo que otros (pares, tutores) producen, participante en tanto quien se suma a actividades presenciales y –más recientemente- participante en tanto otros (pares/tutores) los convocan a pertenecer a un grupo de alguna red social (Facebook, Whatsapp) a través de la cual se mediatiza, difunde y recuerdan propuestas y actividades del Programa de Ingresantes.

Las diferentes modalidades responden en ocasiones a características subjetivas de los estudiantes. En otras a momentos del calendario académico (registrándose más o menos participación según el momento del ciclo lectivo), también a las formas de ser convocados desde los tutores y su estilo singular de entablar la comunicación y motivar. También desde los recursos de preferencia que cada estudiante posee en sus construcciones culturales (afinidad a alguno de los modos de vincularidad ofertados, más o menos mediados por la tecnología, etc).

Sea de uno o de otro modo, fue necesario quebrar progresivamente prejuicios y visibilizar la existencia de estos distintos modos de “habitar” los espacios de la plataforma para desde allí generar un proceso de retroalimentación permanente, sumando recursos para estar abiertos a las variantes en la comunicación que traen las nuevas generaciones.

### 2- Acerca de los estudiantes que no llegan a apropiarse del recurso y los que nunca participan.

Los estudiantes son universalmente incluidos a partir de la convocatoria a participar que reciben a sus correos electrónicos, pero esta propuesta no implica obligatoriedad, por tanto



hay quienes deciden no sumarse y lo explicitan -a través de pedidos de baja- mientras que otros directamente utilizan el recurso o, por el contrario, no intervienen –ni como lectores ni en interacciones por plataforma-. Quienes no se apropian del recurso potencialmente quedan registrados como en desventaja con respecto a quienes han transitado el programa tal lo analizado por Santángelo, Belén (2016) en *El impacto de las tutorías en la retención universitaria en los primeros años en Argentina*”. *Análisis del PACENI implementado en la FCEN de la UBA desde el 2009 hasta la actualidad* .

En relación a aquellos que nunca participaron, uno de los modos de conocer qué motiva a no sumarse a ninguno de los modos de participación de la Plataforma fue intentar ubicarlos y entrevistarlos. Con esa premisa, se realizó una exploración vía e-mail para conocer el estado de la situación académica. Así, se enviaron mensajes a 450 estudiantes de todas las comisiones que no registraron accesos al campus, obteniéndose 70 respuestas.

Según las mismas, se observó que 50 ingresantes siguen cursando el CBC- Exactas, mientras los 20 restantes abandonaron los estudios, cambiaron de carrera o suspendieron la cursada. A continuación, se presentan los motivos que aducen los estudiantes de ambos grupos (cursantes y no cursantes del CBC) al respecto.

**Estudiantes que cursan el CBC y no ingresaron al campus.**

No ingresaron al campus por:	Nro. Estudiantes
Falta de tiempo por trabajar y estudiar	16
Desconocimiento sobre las actividades del programa.	6
Curso el CBC - gracias por el mensaje	15
Tomo clases particulares de apoyo	1
Estoy en UBA XXI – CNBA	6
Me va bien en el CBC.	6
<b>Total</b>	<b>50</b>

**Estudiantes que no cursan el CBC y no ingresaron al campus.**

Los estudiantes refieren no cursan por:	Nro. Estudiantes
Problemas personales	5
Problemas económicos, necesidad de trabajar.	8
Cambié de carrera y/o Universidad	3
No curso	2
Problemas con el viaje a la sede (distancia)	1
Problemas de salud	1
<b>Total</b>	<b>20</b>

### **Reflexiones finales**

(...) “la igualdad de oportunidades de acceso a la Educación Superior entendida como derecho va más allá del reconocimiento formal de la igualdad y de la adhesión a un relato. Solo será efectiva si se trabaja desde las prácticas institucionales en la generación de posibilidades concretas que garanticen a todos los sujetos el acceso, la permanencia y el egreso de los estudios superiores.” (Paparini, Ozollo-2015-)

En este punto, entendemos que universalizar un dispositivo como lo es el Sistema de tutorías del Programa de Ingresantes CBC-Exactas y ponerlo al alcance de todos los ingresantes es una recepción “amigable”, un paso hacia el arraigo de todos quienes aspiran a un ingreso efectivo, en cuyo tránsito encontrarán recursos tutoriales de acompañamiento y de apoyo en contenidos pedagógicos.

“Teniendo en cuenta el impacto de las tutorías en la matrícula de la FCEN, resulta interesante compararlo con el comportamiento que presentan aquellos estudiantes que no fueron tutorados. Considerando para el análisis el mismo período 2009 – 2014, en promedio para dichos años, el 70% de quienes no participaron de los programas de tutorías ingresó a la facultad al año siguiente.” (Santángelo, Belén 2016). En su trabajo refiere una diferencia a favor de los individuos que fueron tutorados en cuanto al ingreso a la FCEN en tiempo y forma, también señala que para el período analizado, en promedio, el 24% de los estudiantes que no contaron con orientación tutorial tardaron 2 años en concretar su acceso a la facultad, mientras que en el caso de los tutorados este porcentaje es inferior. Finalmente, las diferencias no son tan significativas dentro del grupo que tardó 3 años o más en terminar el CBC ya que los porcentajes son del 5% (para el caso de los que fueron tutorados) y 8% (para quienes no participaron de las tutorías). Podemos acotar, en este

sentido, que el sistema de tutorías es ofrecido anualmente a cada cohorte de ingresantes CBC-Exactas, con posibilidad de solicitar una reinscripción al año siguiente, a través de su tutor si el tutorando le solicita un acompañamiento también para el año siguiente, pero no hemos recibido a la fecha demandas que excedan esos plazos.

### **Bibliografía**

- Amorós Poveda, L. (2007) Moodle como recurso didáctico. Ponencia EDUTECH. UTN
- Coulon, A. (1995). Etnometodología y Educación, Buenos Aires, Paidós.
- DOV Exactas (2015) Informe de Matrícula y Actividades 2015. Disponible en [www.exactas.uba.ar/dov](http://www.exactas.uba.ar/dov)
- DOV Exactas (2014) Informe del Programa de Ingresantes CBC 2013 y avance informe 2014. Disponible en: Extension>Popularización del Conocimiento y Articulación con Escuela Media>DOV >Dirección de Orientación Vocacional
- García de Fanelli, Ana (2014) Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación en <http://www.cedes.org/publicaciones/documentos/EdSup/2014/10669.pdf>
- Papparini, Claudia- Ozollo, Fernanda UNCuyo (2015) Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR- ISSN 2347-2658-
- Perrenoud, Philippe, (1990) “La construcción del éxito y fracaso escolar”, Morata Madrid.
- Santangelo, M.B.(2016) “El impacto de las tutorías en la retención universitaria en los primeros años en Argentina”. Análisis del PACENI implementado en la FCEN de la UBA desde el 2009 hasta la actualidad. Tesina Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires.
- Vélez, G. (2005). El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. Ingresar a la universidad. En. Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Univ. Nac. Río Cuarto, Año 2, N° 1. Consultado el 11 de agosto en <http://www.eemnltsas.edu.ar/Autoevaluacion/Ingreso%20Culturas%20academicas.pdf>