

## **UNA MIRADA ACERCA DE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN LA UNLP. PROGRAMA INSTITUCIONAL. PROSECRETARÍA DE GRADO ACADÉMICO - SAA**

EJE: 1: Acceso, permanencia y graduación en la educación universitaria de grado, sub-eje: 1.2: Trayectorias estudiantiles (La problemática de la permanencia y la deserción. Tensiones y desafíos entre las trayectorias teóricas y las reales. Políticas institucionales y abordaje de la temática desde la mirada de los docentes y los estudiantes).

**AUTORAS:** Ros, M. G., Benito, L., Germain, L., Justianovich, S.

### **A modo de encuadre inicial**

El Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles impulsado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP<sup>1</sup> surge de la necesidad de comprender cómo los estudiantes construyen trayectorias educativas en la universidad. Propone pensar las trayectorias académicas de manera integral, posibilitando el posterior diseño de estrategias de acompañamiento que supere las diferentes formas de intervenciones tradicionales, focalizadas principalmente en el ingreso y los primeros años de las carreras y/o en los tramos finales.

Al mismo tiempo, este Programa apunta a constituir instancias de interpelación de las prácticas de enseñanza, las características de los planes de estudio, las estrategias de acreditación y evaluación de saberes, las culturas institucionales, entre otras.

En esta línea de trabajo el objetivo general del Programa consiste en diseñar, conjuntamente con las Unidades Académicas (en adelante UA), estrategias y planes de acción que incidan en la mejora de las trayectorias estudiantiles. Para ello se propone una serie de

---

<sup>1</sup> La Universidad Nacional de La Plata cuenta con 17 Facultades, de las cuales 13 han participado en la implementación de este Programa, a saber: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias Naturales y Museo, Trabajo Social, Ciencias Astronómicas y Geofísicas, Arquitectura y Urbanismo, Periodismo y Comunicación Social, Odontología, Ciencias Jurídicas y Sociales, Psicología, Ciencias Veterinarias, Ciencias Exactas e Informática.

acciones específicas que acompañen el proceso. Por un lado, se favorece la recolección, sistematización y análisis de información relevante que posibilite una comprensión de las trayectorias estudiantiles en las carreras de grado de la UNLP. Por otro lado, se propicia la revisión y consolidación de los sistemas de registro de la actividad académica de los estudiantes en las carreras de grado, a fin de favorecer la trazabilidad de la información entre las diferentes UA<sup>2</sup>. Por último, se promueve la construcción de estrategias institucionales, curriculares y pedagógicas de apoyo y mejoramiento de la permanencia, y graduación de los estudiantes.

El desarrollo del proyecto implicó la configuración de equipos de trabajo por parte de las Secretarías Académicas de las UA. Esta dinámica implicó una centralización de los lineamientos y del horizonte político del Programa desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad y, al mismo tiempo, permitió a las UA la organización de los equipos, los tiempos y la construcción de problemáticas de manera situada y en contexto. Esta organización no sólo responde a una dimensión técnica del trabajo, sino que se asume un posicionamiento político de trabajo colectivo y horizontal que permite a las gestiones de las UA trabajar con suficiente autonomía y, al mismo tiempo, en línea con las políticas centrales de la UNLP. El desarrollo del Programa ha implicado la organización de encuentros colectivos con la totalidad de los equipos, la implementación de espacios de trabajo diversos con cada uno de los equipos constituidos en las UA, así como la realización de talleres con docentes invitados en relación al análisis de problemáticas específicas.

En tal sentido, si bien el proceso de trabajo implicó el análisis de información, el Programa no fue planteado como una instancia de investigación sino de análisis para la acción. Por ello, fue y sigue siendo central articular procesos de análisis que viabilicen la problematización de condiciones estructurantes de la formación universitaria (curriculares, institucionales, prácticas docentes, prácticas de evaluación y acreditación, entre otras). En efecto, del análisis realizado en algunos trabajos de indagación que abordan el tema, se menciona que buena parte de los dispositivos que se construyen desde el ámbito institucional

---

<sup>2</sup> Se utilizaron como fuentes de información los sistemas Siu-Araucano y el Siu-Guaraní. Algunas UA diseñaron estrategias de relevamiento *ad-hoc*, en función de la construcción de hipótesis de análisis específicas.

se colocan en los “bordes” del curriculum y no logran impactar en el núcleo duro de las lógicas mediante las cuales las universidades contribuyen a generar procesos de exclusión.

### **Algunas dimensiones teóricas de análisis sobre las Trayectorias Estudiantiles**

En los últimos años en el campo educativo se ha dado un proceso de reconstrucción del Estado y de restitución de lo público, que suponen el reconocimiento de la educación como derecho humano. En este marco, resulta central focalizar la mirada en la Universidad pública. Las reflexiones acerca de quiénes son los sujetos que acceden al nivel, cuáles son las condiciones en que lo hacen y cuáles son las posibilidades reales de egreso, han comenzado a ocupar un lugar destacado en la agenda de la educación superior.

La masificación y ampliación de la matrícula de las universidades públicas, y de la educación superior en general, que tuvo lugar en las últimas décadas se ha visto interpelada por el ingreso de nuevos sujetos que integran el espacio universitario, producto del pasaje de la “*universidad de elite*” a la “*universidad de masas*” (Dubet, 2005). Si bien las clases sociales más privilegiadas continúan representando la mayor parte del estudiantado, esta reconfiguración ha incidido en la pérdida de su centralidad. Ya en “*Los herederos*”, escrito en los años sesenta, Bourdieu y Passeron<sup>3</sup> señalaban que el modelo de universidad de origen social burgués, en el cual las determinaciones sociales eran condicionantes para ingresar a la universidad y finalizar exitosamente los estudios, estaba debilitándose. En este marco, la función social de la universidad se resignifica a partir de la responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas. La pregunta central del Programa, acerca de quiénes son los estudiantes de la UNLP y cómo construyen sus trayectorias, remite a esta nueva configuración del estudiantado universitario.

Diversos autores realizan aportes teóricos que permiten pensar esta nueva configuración. Como sostiene Dubet<sup>4</sup>, “el estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una

---

<sup>3</sup> Bourdieu y Passeron (1973). *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Bs. As. Ed. Nueva Colección Labor.

<sup>4</sup> Dubet F. (2005) *Los Estudiantes*. Revista de Investigación Educativa 1 -Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

relación con los estudios. Para este autor, “*el estudiante vive el encuentro de la juventud y de la universidad*”. Por su parte Carli (2012), en sus análisis de los itinerarios estudiantiles, recupera distintos aspectos de las experiencias estudiantiles en relación a los modos de aprendizaje y de conocimiento; la sociabilidad; la militancia política en la universidad, entre otros.<sup>5</sup>

Asimismo, varias investigaciones recientes recuperan la categoría de *afiliación académica*, del investigador francés Alain Coulon, como un proceso de pasaje o iniciación que se produce en el ingreso a los estudios universitarios y que configura un proceso de extrañamiento y de inclusión en un nuevo orden institucional y cultural.

Por último, resulta pertinente mencionar los aportes de Fanelli y Jacinto (2014), quienes centran su mirada en el reconocimiento del alto porcentaje de abandono de los estudiantes en los primeros años. Esto ha condicionado diversas indagaciones sobre los desafíos y limitaciones de los procesos de democratización, como así también de selectividad social que tienen lugar en la universidad.<sup>6</sup>

### **Las Trayectorias Estudiantiles: primeras hipótesis de trabajo**

En este apartado se intenta sistematizar brevemente algunas líneas de análisis recuperadas en el proceso de trabajo realizado por los equipos de cada UA que forman parte del Programa, y que permiten desnaturalizar las lógicas institucionales, curriculares y pedagógicas que inciden en las posibilidades de inclusión y democratización de las universidades públicas.

Las primeras aproximaciones realizadas giraron en torno a la problematización de distintas dimensiones de análisis, entre las que podemos mencionar: los procesos de inclusión de los estudiantes, las lógicas de los planes de estudio, las prácticas de evaluación y acreditación de saberes, las condiciones de vida y modos de ser de los estudiantes, entre otros. Esto posibilitó iniciar el proceso de análisis desde perspectivas teóricas diversas, sin la pretensión de agotarlo.

---

<sup>5</sup> Carli S. (2012) *El Estudiante universitario. Hacia una historia presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

<sup>6</sup> Pierella, P. (2014) *El ingreso a la universidad pública, la diversificación estudiantil y proceso de afiliación a la vida institucional*. UNIVERSIDADES- ISSN 0041-8935 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

A continuación compartimos algunas de las hipótesis construidas a lo largo del proceso.

**El primer año de las trayectorias estudiantiles** se configura como un momento en el que se concentra la mayor parte de la población que fue objeto del análisis, es decir que durante el primer año de las carreras un porcentaje muy alto de los estudiantes no logra aprobar 2 asignaturas o materias.

Las “experiencias estudiantiles” ponen en juego las trayectorias educativas y de vida previas de los estudiantes. Las dificultades en el proceso de inclusión de los jóvenes en la trayectoria universitaria se asocian a los grados de familiaridad o extranjería en relación con la cultura institucional. Para muchos estudiantes la universidad se presenta como una institución “opaca” en cuestiones que tienen que ver con el espacio físico, las formas de acceso a la información, los modos “apropiados” de dirigirse de los profesores.

En este sentido, diversas investigaciones recientes (Terigi, 2007; Dubet, 2005) recuperan como objeto de estudio el proceso de pasaje o iniciación que se produce en el ingreso a los estudios universitarios y que configura un proceso de extrañamiento y de inclusión en un nuevo orden institucional y cultural. La inclusión depende de haber podido decodificar las reglas de las lógicas de las prácticas institucionales, al mismo tiempo que haber sido reconocido en el nuevo espacio simbólico.

El aporte de indagaciones que ahondan en la experiencia y las trayectorias estudiantiles permiten identificar nuevas dimensiones de los procesos de inclusión-exclusión educativa en la enseñanza universitaria. Posibilitan, también, superar las perspectivas que se han centrado en la descripción de las condiciones de “entrada” de los estudiantes como única variable que garantiza el ingreso y la permanencia.

Las propuestas institucionales destinadas a hacer puente o recibir a los estudiantes en sus primeros pasos están a medio camino de considerar a estos jóvenes como sus “**verdaderos estudiantes**”. A veces se construye institucionalmente un imaginario en el que los estudiantes que transitan esta primera etapa son sólo aspirantes a constituirse estudiantes, es decir, los verdaderos estudiantes son los que resisten o permanecen a esta etapa considerada **de adaptación o de prueba**.

En este contexto, el desafío que se plantea es que los docentes de los primeros años son los que se enfrentan en sus prácticas con las etapas más complejas de las transiciones

educativas de los estudiantes, aún cuando esta complejidad no se traduzca, o lo haga poco, en las condiciones laborales, curriculares, de formación de los equipos docentes.

Las prácticas de lectura y escritura, con su centralidad en los dispositivos hegemónicos de la enseñanza universitaria, se configuran como una de las prácticas que más interfiere u obstaculiza la tarea de transmisión de un repertorio lingüístico y conceptual que supone el acceso a las culturas académicas y disciplinares que la universidad distribuye en la enseñanza. Como sostiene Carli (2012), la experiencia estudiantil en la universidad está atravesada y viabilizada centralmente por las prácticas de lectura y comprensión de textos académicos de diverso tipo e implica el encuentro de los estudiantes con un mundo de conceptos habilitados por profesores que median en una nueva comprensión del mundo.

Condiciones como la autonomía en el vínculo con el conocimiento, capacidad de argumentación, expresión oral y escrita, lectura y comprensión de textos académicos suponen, y de hecho lo son, disposiciones que marcan posibilidades y límites en el proceso de acceder y permanecer en las instituciones, y de apropiación de los saberes que en ellas circulan.

Otras hipótesis de análisis se relacionan con los **tiempos singulares** de las trayectorias de los estudiantes. En este sentido, se puede mencionar:

- **Trayectorias discontinuas** en las que los estudiantes mantienen relaciones discontinuas con los dispositivos y estrategias institucionales (lógicas de cursada, estudio, lectura, exámenes, etc.). Estas relaciones no sólo se asocian a las condiciones de vida de los estudiantes y las expectativas con las que enfrentan la propuesta institucional, es también producto de una planificación de los estudiantes de cómo avanzar en las carreras y no de una anomalía o fracaso.
- **Trayectorias fragmentadas entre el aprendizaje y la acreditación**, es decir entre el momento de transitar las propuestas que las cátedras han diseñado para que los estudiantes se apropien de los conocimientos y prácticas de cada espacio curricular, y el momento de rendir, dar cuenta, acreditar aquello que han podido construir/aprender.
- **Trayectorias recurrentes**, que reproducen las condiciones del estudiante “repitente” de los niveles educativos previos, asociada a las condiciones de acreditación de las materias. Esto, en la universidad, asociado a diversas situaciones y contextos, por ejemplo, evitar el examen final, cuando las asignaturas proponen las alternativas de promoción o cuando en el transcurso de la cursada hay condiciones de fracaso.

- **Trayectoria desfasada** entre el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje, es decir, en el tiempo subjetivo de construcción de los conocimientos. Una dimensión problemática se relaciona con los vínculos entre los estudiantes y los conocimientos. La experiencia que recuperan algunos equipos de trabajo marca una fuerte impronta enciclopedista de organización del conocimiento en las prácticas de enseñanza, que produce una lógica curricular fragmentaria. Esta lógica se actualiza en las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. La responsabilidad de los docentes de atender a la necesidad de “*preparar al estudiante para lo que le van a tomar en el parcial o en el final*”, articula y garantiza procesos de legitimación y reproducción de los recortes de conocimientos instituidos. A la inversa, la evaluación configura la práctica que legitima la relevancia de los saberes que circulan a los ojos de la experiencia estudiantil. Por su parte, el “*recorte*” de la asignatura, parece dejar siempre fuera, en el territorio de otras asignaturas, en un tiempo futuro que anuncia el avance hacia los ciclos superiores, o corto en el tiempo del cuatrimestre o incluso del año, los procesos que permiten el abordaje contextualizado del conocimiento, el trabajo en torno de problemas complejos que muchas veces van quedando ocultos o latentes en los intersticios de la trayectoria estudiantil por los planes de estudio.

## **Reflexiones finales**

El desarrollo del Programa posibilitó el diseño, y en algunos casos también la implementación, de estrategias institucionales, curriculares y/o pedagógicas tendientes a mejorar la permanencia de los estudiantes, promoviendo el cumplimiento de dos actividades académicas durante el ciclo lectivo. Asimismo, se tomaron decisiones en relación a mejorar y consolidar el sistema de registro de la actividad académica de los estudiantes, dado que durante el desarrollo del Programa se identificaron errores que dificultaron el proceso de análisis y comprensión.

Un primer desafío general se relaciona a la necesidad de repensar la problemática de las trayectorias estudiantiles sin circunscribirlas a las condiciones de los estudiantes, sino plantearla en tanto relación entre estas condiciones, disposiciones y expectativas y las

condiciones estructurantes de la formación universitaria (curriculares, institucionales, prácticas docentes, prácticas de evaluación y acreditación, entre otras).

Habilitar experiencias de lectura que viabilicen no sólo los procesos de comprensión sino la construcción de estrategias de desciframiento de los textos, de descubrimiento de las claves de organización y argumentación de los mismos, se reconoce como un desafío de las prácticas docentes y de los procesos de diseño de la enseñanza.

Dentro de las lógicas institucionales se evidencian tres cuestiones centrales a revisar: la condición de homogeneidad de las estrategias y dispositivos que las instituciones sostienen; los ordenamientos, selecciones, jerarquías y relaciones de los saberes que conforman el currículo; y las prácticas de evaluación y acreditación de los aprendizajes.

A lo largo de este trabajo hemos intentado sistematizar brevemente algunas líneas de análisis recuperadas por los equipos, con la intención de que permitan desnaturalizar las lógicas institucionales, curriculares y pedagógicas que inciden en las posibilidades de inclusión y democratización de las universidades públicas.

## **Bibliografía**

- Bourdieu y Passeron (1973). *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Bs. As. Ed. Nueva Colección Labor.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2005) *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Coulon, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós.
- Dubet, F. (2005) “*Los estudiantes*”. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Recuperado el [marzo 2016], de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- García de Fanelli, A.; Jacinto, C. (2010) *Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias*. En: Revista Iberoamericana de Educación Superior. RIES, 1, V. I, pp. 58-75.



- Pierella, P. (2014) *El ingreso a la universidad pública, la diversificación estudiantil y proceso de afiliación a la vida institucional*. UNIVERSIDADES- ISSN 0041-8935 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Pierella, P. (2014) *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, Flavia (2007) *Los Desafíos que plantean las trayectorias Escolares*. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación *Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007

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

Universidad Nacional de La Plata, Octubre de 2016

**Autora: BONISCONTRO, María Isabel**

**Trayectorias estudiantiles:**

**El pasaje entre “estar en la universidad” y “ser un estudiante universitario”.**

**Introducción:**

En esta ponencia me interesa presentar la experiencia de trabajo con dos Programas de “acompañamiento” al estudiante universitario que se desarrollan en la Universidad Nacional de Lanús: “**Docentes Orientadores**” y “**Tutores Pares**”. El objetivo central es reflexionar en torno a la siguiente pregunta: ¿Cómo se produce el pasaje entre el “**estar**” en la universidad y el “**ser un estudiante universitario**”? ¿Qué factores intervienen y cómo estos programas institucionales, espacios de formación y el ejercicio de estas prácticas impactan en las trayectorias estudiantiles?

Brevemente, relato de qué se trata cada programa. El primero, se lleva a cabo desde el año 2010 y se enmarca entre las acciones dependientes de la Secretaría Académica. Su objetivo principal es el de promover acciones de acompañamiento para la población estudiantil del ingreso y primer año de cada carrera de grado. Este equipo está integrado por docentes que, en su mayoría, son jóvenes graduados de la UNLa. Este grupo de docentes participa de un espacio de “*Formación pedagógica para la inclusión Socio - Educativa de los jóvenes*”. El segundo programa, denominado **Tutores Pares**, inició sus actividades en el año 2015 y ya llevamos dos convocatorias realizadas con mucha participación e interés por parte de los estudiantes. Este último, está integrado por “estudiantes avanzados” que representan a todas las carreras de grado de la UNLa. Su objetivo primordial es que, desde su rol de estudiantes, establezcan vínculos con los ingresantes y alumnos de los primeros años promoviendo así “afiliación institucional”, información general etc. Cabe resaltar que este programa, fue creado entre la Secretaría Académica, Dirección de Pedagogía

Universitaria y la Secretaría de Cooperación y Extensión Universitaria, Dirección de Bienestar Estudiantil. Ambos programas promueven prácticas institucionales dirigidas a la inclusión y la permanencia de los estudiantes en la universidad.

### **Ponencia:**

El objetivo con el que presento la experiencia de trabajo con los programas: “Docentes Orientadores y Tutores Pares” es reflexionar en torno a la siguiente pregunta: ¿Cómo se produce el pasaje entre el “**estar**” en la universidad y el “**ser un estudiante universitario**”?, ¿qué factores intervienen, cómo estos dispositivos institucionales, espacios de formación y prácticas impactan en el proceso de apropiación, por parte de los estudiantes, de las reglas y la cultura institucional universitaria y cómo esto favorece la afiliación y pertenencia institucional. Esta ponencia se desarrolla en torno a los siguientes ejes teóricos:

- ✓ Identidad: El estudiante Universitario.
- ✓ Ritos de pasaje e iniciación: el ingreso a la Universidad.
- ✓ La trasmisión: lo implícito y lo explícito de la cultura institucional.
- ✓ El lugar de la Tutoría: La/s orientación/es al estudiante.

### **Identidad, el “estudiante Universitario”.**

La primera pregunta que podría convocar a pensar esta ponencia tiene que ver con el modo en el que definimos, describimos y pensamos al estudiante en el ingreso y primer año en la universidad. En primer lugar, me gustaría resaltar la idea de que este sujeto se encuentra en un periodo de transición, es decir, abandonando un lugar para asumir otro. Dependerá, de nuestras “prácticas institucionales” que se produzcan algunas transformaciones o cambios en el devenir de la vida de un sujeto al interior de la universidad. Este camino es un proceso complejo que admite múltiples enfoques. Para comenzar a pensar podemos decir que es un sujeto que está ingresando a un mundo **simbólico y material** completamente nuevo. Esta entrada requiere de un acompañamiento especializado, es decir, alojar a un estudiante, “hacerle un lugar” en este nuevo contexto requiere de una reflexión acerca de quién es este estudiante que llega, cómo se prepara la universidad para recibirlo y con qué dispositivos institucionales contamos para lograr la inserción y permanencia de los estudiantes en el

nivel superior. En este sentido, la **identidad**, el modo en el que el sujeto “arma” un “**ser estudiante universitario**” está íntimamente ligado con noción de trasmisión. Este último concepto es muy rico, en tanto nos permite reflexionar acerca de una construcción que es, inconsciente e intangible, es ponerse a pensar el devenir, de qué se trata el pasaje entre estar en el aula, circular “como estudiante” a serlo, en tanto identidad estudiantil. Para ello, tomo la definición de Nieves Blanco que lo define como “**hay una tradición dominante en la pedagogía que entiende la cultura como algo objetivo, externo a los individuos, delimitado y, por tanto, con posibilidad de ser conocido y además representa una selección de lo mejor**”<sup>1</sup>. Desde esta definición me permito pensar en dos direcciones: por un lado, resignificar el lugar de la trasmisión como lo que garantiza un “acceso” a reglas institucionales, cultura y modos particulares de un lenguaje. Es decir, lo concreto. El estudiante ubica lugares, procedimientos, normas etc. Y, por otro lado, sabemos que existe un aspecto o una dimensión de la trasmisión que es intangible, innombrable, irreproducible que remite al orden de lo simbólico. Este segundo sentido, se evidencia en la **transformación**, solo en la transformación de un sujeto vemos esa “huella de la trasmisión”. El sujeto que ingresa a la universidad “adquiere” conductas, reglas y modos singulares del lugar al que ingresa y, a la vez, “asume” rasgos, signos y formas de un lenguaje del que se apropia y al que transforma. Pensar en esa apropiación, indagar y preguntarse por ese proceso representa una oportunidad para comprender por qué algunos estudiantes logran “ser estudiantes universitarios” y otros, en cambio, no se afilian, no perduran y finalmente desertan del sistema universitario o bien continúan en el sistema casi de modo “crónico”. Para plantearlo más sintéticamente, desarrollamos la idea de trasmisión como lo que reproduce y a la vez transforma, son las dos caras de la misma moneda. El problema es quedar fijados en una de esta dos caras, que, generalmente, es del plano de lo concreto, insistimos en instituir normas, procedimientos, modos concretos de un hacer en las instituciones y olvidamos trabajar con nuestros estudiantes en un plano más simbólico: su identidad estudiantil, su posicionamiento crítico frente a la institución, su proyecto de vida profesional, el modo en el que visualiza su inserción al campo profesional etc. El programa Docentes Orientadores se desarrolla en el marco de esta idea, recibir a un estudiante en el ámbito universitario implica transmitirle “las reglas del juego” y a la vez, darle un lugar para

---

<sup>1</sup> BLANCO GARCIA, Nieves; Saber para Vivir: La escuela y la trasmisión cultural

su transformación. Hannah Arent (1996) dice **“los enseñantes tenemos un importante papel de mediación en ese proceso de conservación del mundo garantizado, para ello, que las y los jóvenes no sean controlados, moldeados, que no se les quite de las manos - su propia oportunidad ante lo nuevo-“**. María Zambrano aporta una idea respecto de establecer una diferencia entre “saber” y “experiencia” ...el saber (...), se adquiere sin esfuerzo y a veces sin conciencia, está ligado a la experiencia, a lo vivido, a lo contingente. En esta línea pensamos al saber cómo lo intangible de la transmisión y la experiencia como lo que produce una transformación. Los docentes orientadores son, en gran medida, los encargados de mediar en ese encuentro con la experiencia del saber, sin control y sin ser oprimidos. Transformación que se da en una contingencia. También, son portadores de este mandato institucional los integrantes del programa **“estudiantes Tutores Pares”**. Es decir, el estudiante Tutor Par que recibe este rol, se convierte en: por un lado, el trasmisor y dador de un legado o trayectoria universitaria que se puede volver significativa para que el estudiante que se encuentra en los inicios, la tome como modelo. Y, por otro lado, otorga a los docentes y a la conducción de la universidad una mirada real de lo que el estudiante universitario, vive como cultura institucional, desde sus aspectos positivos y negativos. Son críticos de la institución, denuncian y demandan, en función de todo lo que al interior del aula se respira y se siente y se vuelven actores institucionales clave para articular las necesidades de los estudiantes con los requerimientos del ámbito universitario. Además, este rol les exige, explícitamente que intervengan en la **producción de identidades estudiantiles** y que **trasmitan sus saberes institucionales y su trayectoria**. En otras, palabras, podría decirse que se les pide que “presten” sus “experiencias” y que, de algún modo, sean “modelos” desde los que los jóvenes puedan tomar rasgos para una identificación estudiantil. En esta línea de análisis interviene otra noción teórica que nos permite reflexionar en torno a la pregunta inicial, se trata de los **“Ritos de pasaje e iniciación”**. En todas las culturas existen rituales que marcan el fin de una etapa evolutiva y el comienzo de otra. Esto marca posiciones al interior de las instituciones que nos constituyen: familia; escuela; grupo de pares; etc. Estos ritos de pasaje le confieren al sujeto herramientas para abandonar a la vez que, asumir una nueva etapa en la vida. Los rituales hacen “visibles” a la vez que “socializan”, aspectos de la vida que, sin estos rituales, quedarían ocultos. Al volverse objetivables permiten la elaboración y la

explicitación de ciertos estados emocionales, como por ejemplo, lo que acontece en el pasaje de la niñez a la adolescencia. Los ritmos culturales marcan permanentemente estos rituales que darán paso a nuevos estadios evolutivos y nuevos roles. De esta manera, cada quién sabe dónde está, se reconoce y es reconocido por su entorno. La pregunta que nos guía es: ¿cuánto conocemos de estos ritos al interior de nuestras instituciones? y, si no los hay, ¿qué podemos hacer para generarlos? La premisa: a mayor nivel de ritos iniciáticos, mejores niveles de afiliación, permanencia e identificación estudiantil. Así lo expresa Coulon, A “Aprender el oficio de estudiante” significa que es necesario aprender a convertirse sino, uno es eliminado o se auto-elimina porque permanece extranjero a ese nuevo mundo. La entrada en la vida universitaria es como un pasaje: es necesario pasar del status de “alumno” al de “estudiante”. Y como todo pasaje, necesita una iniciación. Estos ritos, además, marcan la diferencia entre el “adentro” y el “afuera”, esta diferenciación remite al orden de un campo simbólico que se desarrolla a lo largo de la vida. Cuando el aspirante transita el rito de pasaje, abandona y a la vez asume un nuevo rol, se reconoce y es reconocido en lo que A. **Coulon**<sup>2</sup> llamaría un nuevo status. Este autor las define como las actividades para-universitarias. Las mismas son un factor extremadamente potente de integración. Uno sabe que las corporaciones de estudiantes, cuando ellas existían, funcionaban como un semillero de talentos y ellas jugaban un rol importante de integración a la comunidad universitaria. ... (p. 84)<sup>3</sup> “La **afiliación** va más lejos que la simple integración, ella es el aprendizaje de la autonomía, a través de la participación activa en una tarea colectiva. Más allá de la integración, la afiliación transforma el mundo universitario, en principio, extraño, a un universo familiar que será luego inmediatamente identificado como “actitud natural”. **Afiliarse es entonces naturalizar**, al incorporar las prácticas y los funcionamientos universitarios a fin de devenir un miembro competente de la comunidad. Es forjarse un habitus de estudiante, del cual uno puede pensar que está constituido cuando las rutinas y los presupuestos han dejado atrás el sentimiento de extranjería que experimentan los estudiantes novatos, al ingreso. (p. 84)<sup>4</sup>. La claridad con la que conceptualiza este autor las nociones que, habitualmente manejamos en el mundo de

---

<sup>2</sup>Alain Coulon: *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Ed. Anthropos. Paris, 2005.

<sup>3</sup> Idem 2

<sup>4</sup> Idem 2

representaciones que tenemos respecto de los estudiantes, ordena y clasifica modos de pensar y concebir al estudiante en los inicios. Por ello, la importancia de **atender a los pasajes de iniciación o ritos** como manifestaciones de la cultura institucional que nos dan la oportunidad de reforzar la autonomía y la afiliación de los estudiantes al ámbito universitario. En la misma línea en la que utilizamos la idea de “ritos de pasaje e iniciación”, el concepto de **“trasmisión”** nos aporta para pensar el lugar que ocupa un sujeto en una institución y más precisamente, todo lo que lo “afilia” de manera explícita e implícita. En palabras de Frigerio “El sujeto lleva un nombre, un apellido. El nombre propio dice qué lugar se ocupa en un parentesco, y también dice que en ese lugar vinculante hay un recién llegado. El nombre propio dice acerca de la trasmisión de una filiación...” Los docentes encargados de un “recibimiento”/”acompañamiento” de los **“recién llegados”** son los protagonistas de una historia de **“herencia, legado ofrecido al estudiante como herramienta para la construcción de una identidad: “ser estudiante Universitario”**. No hay sujeto sin institución a la que afilarse, nombre, familia, lenguaje, símbolos, límites, recortes. El docente Orientador y el Tutor Par colaboran en la construcción de un entramado **“histórico, simbólico y singular”**. Esto, ¿qué nos permite pensar? Nos habilita a dar cuenta de cómo se inscribe el sujeto en una cadena de representaciones que le dan un lugar como “sujeto de la cultura”. No se trata entonces, de realizar una descripción acerca de “cómo se transmite, transmitir qué, quién transmite y a quién transmitir”<sup>5</sup>. Sino, de ser críticos de estos mecanismos para poder pensar lo complejo de la inclusión del estudiante en el ámbito académico. Esta noción de **“trasmisión”** debe resistir a la idea de algo “pasable”, “tangible”, dado de mano en mano; de boca en boca; objetivado en un conjunto de valores a reproducir. Es decir, debemos abandonar la idea de trasmisión como orden o contenido dice FRIGERIO, G (2007). Las preguntas acerca de cómo se instala un sujeto en el conjunto de representaciones que lo preexisten y determinan y, cómo estas representaciones podrán ser transmitidos a generaciones venideras; reformulan la noción de “trasmisión” como factor de **eslabonamiento entre generaciones**. Estos eslabones que anudan imágenes, representaciones, sensaciones y paradigmas. Ya que esta definición nos puede conducir a la falaz idea de creer, que si obtenemos un conjunto de “transmisiones”

---

<sup>5</sup> Frelatkahn. B (2004) La Trasmisión en las Sociedades, Instituciones y Sujetos Bs. As. Cap. Las Figuras de la Trasmisión. (Compiladora G. Frigerio G. Diker) Ed. Noveduc, Pág. 83.

aseguramos el buen pasaje de generación en generación, y no es ése el punto de este enfoque. Por el contrario, se trata de problematizar este concepto con el objetivo de asegurarnos no ser meros repetidores. No se trata de una transmisión lineal. Sino, de pensar que...“la transmisión se instituye en el espacio de un texto que se trata, no de tomar como depósito de un sentido constituido, sino como una búsqueda sin fin de otras lecturas”.<sup>6</sup>

Por último, y para reflexionar, rescatamos la idea de “transmisión” como la que pone en palabras una ilusión. La ilusión de ser portadores de “algo” de los otros, aquellos que nos han constituido, y que a la vez, hablarán por nosotros sin que lo advirtamos. Las transmisiones parentales y sus funciones, inauguran procesos de transmisión, que en palabras de Frigerio nos vuelven portadores de nombres asignados y apellidos recibidos. En manos de Docentes Orientadores y Tutores Pares se convierte en el legado mencionado al inicio, en esto que podemos denominar como la acción, a través de la cual, se da, se ofrece, aunque no haya una demanda explícita, en este caso, por parte de los estudiantes. Pero que, sin duda, es condición para promover identidad estudiantil.

---

<sup>6</sup> Op. Cit Pág. 87



## BIBLIOGRAFIA:

-BLANCO, N, MOLINA, D y LÓPEZ, A, *Aprender de la Escuela para la vida a la universidad.*

-BONISCONTRO, María Isabel y MANCOVSKY, Viviana, Ingreso Universitario: VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano, “El estudiante universitario: Programas de acompañamiento al ingresante en la Universidad Nacional de Lanús “Santiago del Estero, Septiembre 2015.

CIFALI, M. (1994) *El vínculo Educativo: Contra luz psicoanalítico.* Paris, Presses Universitaires de France.

-CONTRERAS, José (2005). “*La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar*”, Barcelona.

COULON, A, *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria.* Ed. Antrophos. Paris, 2005.

Frelatkahn. B (2004) *La Transmisión en las Sociedades, Instituciones y Sujetos* Bs. As. Cap. Las Figuras de la Transmisión. (Compiladora G. Frigerio G. Diker) Ed. Noveduc, Pág. 83.

-LOPEZ de LARA, N (2009) “*Escuchar al Otro dentro de sí*”, en C. Skliar y J. Larrosa (comp).

Virno Paolo, *Gramática de la Multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Editorial Traficantes de Sueños, Madrid, 2003

# **Determinantes del rendimiento académico en el primer año de la carrera. Estudio de caso: Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata**

Laura Carella, Estefanía Solari y Luis Morano Germani

Secretaría de Planificación y Control Institucional – Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional de La Plata

## **Introducción**

El sistema de educación superior argentino ha experimentado fuertes transformaciones en las últimas décadas. En los últimos años han aumentado los establecimientos, se han multiplicado los alumnos y se ha modificado la composición docente. Producto de estos cambios, el sistema universitario ha visto alterado su equilibrio, pasando de ser un sistema de elites a ser un sistema de enseñanza de masas en un período extremadamente corto.

No obstante el crecimiento en la matrícula, las tasas de abandono se han incrementado. En referencia a esta problemática, las investigaciones a nivel internacional destacan que la masificación del nivel universitario ha sido acompañada de altas tasas de deserción que impactan fundamentalmente en los sectores más vulnerables (Engstrom & Tinto, 2008; Choy, 2001; citados por Zandomeni *et al.*, 2015). De allí que Engstrom & Tinto (2008) (citado por Zandomeni *et al.*, 2015) utilizan la metáfora de la puerta giratoria para los sectores más desfavorecidos, ya que la presunta apertura a la universidad no es tal en tanto estos estudiantes abandonan sus estudios en las primeras etapas<sup>1</sup>.

A su vez, se destaca la significación que tiene el primer año en la universidad en relación con la permanencia de los estudiantes, y su contracara, el abandono de los estudios (Ambroggio, 2012). Muchos estudiantes entienden el primer año "como un año de búsqueda, de probar qué es lo que se quiere o interesa", tomándose un tiempo en el que esperan definir una elección. De esta manera se observa que prueban un tiempo y dejan, pasando de una carrera a la otra, no necesariamente como resultado de fracasos académicos (Vanella, 1996 citado por Ambroggio, 2012).

Oloriz *et al.* (2007), analizando dos carreras de ingeniería que se dictan en la Universidad Nacional de Luján demuestran la alta correlación encontrada entre el rendimiento académico en el primer año y la deserción, dejando de manifiesto la importancia que tienen los programas de articulación y retención de estudiantes durante los primeros años de estudio universitario, puesto que el

---

<sup>1</sup> En la misma línea de investigación también es de destacar un estudio comparativo de 15 países en el cual queda demostrado que a pesar de una mayor inclusión en los estudios superiores, las clases privilegiadas han conservado su ventaja relativa en casi todas las naciones (Albatch, Reisberg & Rumbley, 2009).

rendimiento académico en el primer año impacta fuertemente en la decisión del estudiante de abandonar los estudios.

García de Fanelli (2004) plantea otro tema importante de mencionar: el “abandono”, manifestando que el registro de abandonos puede estar reflejando una variedad de situaciones, algunas de las cuales no suponen el alejamiento definitivo del sistema de educación superior. Por ejemplo, puede ocurrir simplemente que el estudiante cambie de universidad, lo cual en términos de los registros institucionales aparecerá efectivamente como un desertor de la misma pero en términos del sistema constituye simplemente una transferencia entre instituciones.

Algunas de las razones por las que se podría dar el abandono es que un número sorprendentemente grande de estudiantes que ingresan a la Universidad tienen una idea poco clara acerca de las razones por las cuales están allí y no han reflexionado seriamente sobre la elección de institución. Para muchos egresados de las escuelas del nivel educativo medio, el proceso de elegir universidad es notablemente fortuito, a menudo basado en información insuficiente. No hay que sorprenderse, entonces, de que tantos estudiantes en etapa temprana de su recorrido académico se pregunten las razones por las que están involucrados en la educación superior. El proceso de clarificar la meta conduce invariablemente a algunos alumnos a abandonar definitivamente los estudios o a transferirse a otras instituciones o programas, y esto puede probablemente ocurrir si la institución no invierte recursos adecuados para la orientación académica de sus estudiantes (Tinto, 1989).

A su vez, como menciona Tinto (1989), otra cuestión es que aun con un compromiso adecuado del estudiante, el logro de las metas educativas en la universidad exigen un nivel intelectual adulto y habilidades sociales de más alto grado y complejidad que los requeridos en la educación media. Es cada vez más evidente que no todos los individuos que logran ingresar a la educación superior poseen esas habilidades. La carencia, por ejemplo, de redacción básica y habilidades matemáticas entre los estudiantes universitarios es un problema que ha causado gran preocupación entre los funcionarios institucionales. Sin embargo, aunque los educadores continúan con mediciones y tratamientos de la falta de destrezas intelectuales, como si esta carencia fuera la única responsable de la deserción, abundan las pruebas de que las habilidades sociales son igualmente importantes para la retención en la universidad. Estas habilidades permiten al alumno localizar y utilizar los recursos disponibles en la institución e interactuar con ellos (por ejemplo, estudiantes, profesores y administradores). La carencia de habilidades sociales, en especial entre los sectores desfavorecidos del estudiantado, aparece como particularmente importante en relación con el fracaso para mantener niveles adecuados de rendimiento académico.

También podemos mencionar a Cortés (2008) citado por De Anda Padilla, H., & Olmos, R. L. (2011), quien en su investigación demuestra que el éxito académico está determinado por múltiples factores que van desde habilidades cognitivas, intereses, motivación, autoconcepto, ansiedad,

hábitos de estudio, contexto sociohistórico, dinámica familiar, salud, ambiente escolar, influencia de padres y compañeros, escolaridad de los padres, hasta variables relacionadas con los programas, el currículo, las características de quien enseña y cómo lo hace; además de una gran cantidad de factores externos. Por otra parte, Ambroggio *et al.* (1996) demuestran que existe una relación con las características de los ingresantes, la edad y el capital cultural de la familia. La probabilidad de permanencia aumenta marcadamente cuando se ingresa con 18/ 19 años, y cuando los padres han accedido a niveles de educación superior, tanto universitaria como no universitaria.

En línea con los estudios anteriores, es importante destacar una investigación realizada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, sobre la base de información de los ingresantes a la misma en 1999 y de una encuesta administrada a esta misma población diez meses después, revela el peso de los factores socioeconómicos en la retención. Así, la proporción de alumnos cuyos padres tenían primaria incompleta descendió entre ambas mediciones de 19,3 por ciento a 5,5 por ciento. En cuanto a la estimación de los factores determinantes del rendimiento académico de esta cohorte, los resultados muestran que la mayor influencia está dada por la educación de los padres, el género (a favor de un mejor rendimiento de las mujeres) y la cantidad de horas de trabajo (Porto & Di Gresia, 2000)<sup>2</sup>. Por otra parte, Carella *et al.* (2007) hallan resultados similares: analizando, también para un grupo de cohortes de ingresantes a la misma facultad, los determinantes de la probabilidad de aprobar las materias iniciales, encuentran que la probabilidad de éxito es mayor para las mujeres, con padres con mayor nivel educativo, para quienes no trabajan al inicio de la carrera y tienen un nivel socio-económico relativamente alto (Carella *et al.*, 2007).

## **Objetivos**

En el presente trabajo se propone analizar las características de aquellos estudiantes que no logran superar el primer semestre del sendero universitario, estudiando el caso particular de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE). Cabe mencionar que la FCE, cuenta con las siguientes carreras: Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía, Técnico en Cooperativas y Licenciatura en Turismo.

Se plantean tres objetivos:

1. Analizar el porcentaje de aspirantes que “abandonan antes del ingreso formal” por carrera (por no cumplir con la documentación de título secundario completo).

---

2 En otro trabajo, Porto & Di Gresia, L. (2004) encuentran que el rendimiento depende de la carrera que cursan (mayor para economía), el sexo (mayor para las mujeres), la edad (mayor para los más jóvenes), la educación de los padres, el tipo de escuela secundaria y las regulaciones de la facultad sobre la condición de alumno

2. Analizar el porcentaje de aspirantes que aprueban el ciclo inicial de tres materias propedéuticas (CITM) por carrera.
3. Establecer si las variables: sexo, procedencia La Plata, secundario privado, padre desocupado, no trabaja, busca trabajo, educación máxima de los padres y edad al inicio de la carrera están relacionadas con la probabilidad de “no aprobar el ciclo inicial de tres materias propedéuticas (CITM)”.

## Metodología

En primer lugar, es importante definir algunos conceptos:

- Respecto al concepto de “aspirante” en este trabajo se considerará como al alumno que se inscribe en la Facultad, es de destacar que si el aspirante no logra ingresar por no haber finalizado sus estudios secundarios y en algún año posterior retoma los estudios le asigna el mismo legajo (pasa a ser “reinscripto”).
- Por otra parte, se considera “ingresante” a quienes al 30 de junio, como plazo último e improrrogable, haya presentado la certificación original o el Título-Certificado Único (dejando constancia de esta manera de la finalización de sus estudios secundarios).
- Se utiliza el concepto de “cohorte real”, que incluye a los aspirantes del año calendario equivalente más los aspirantes de otros años que se reinscriben por no haber logrado ingresar en su momento, menos los que en el año analizado no cumplimentan la documentación de finalización de los estudios secundarios.
- A su vez, cabe aclarar que la facultad cuenta con un régimen de ingreso directo, con un Ciclo Inicial de Tres Materias (CITM) propedéuticas que se dictan en el primer semestre del año, de cursada y aprobación obligatoria para cursar el segundo semestre de la carrera.

Para dar respuesta a los objetivos 1 y 2 se realizó un análisis descriptivo para los años 2011-2015. Para dar respuesta al objetivo 3 se analizaron las cohortes 2011-2014, estimando la probabilidad de no aprobar el CITM mediante un modelo no lineal de probabilidad Probit, cuya variable dependiente CITM toma valor 1 para los alumnos que no han aprobado el CITM y 0 para el resto.

Las variables independientes del modelo se detallan en la Tabla I. Las mismas fueron obtenidas de la información que los alumnos registraron en el Sistema de Preinscripción a Carreras de la Universidad Nacional de La Plata (SIPU).

**Tabla I. Detalle variables Independientes**

Denominación	Tipo de variable	Valores
Sexo femenino	Binaria	1=Sí 2=No
Procedencia La Plata	Binaria	1=Sí 2=No
Secundaria Privada	Binaria	1=Sí 2=No

Padre desocupado	Binaria	1=Sí 2=No
No trabaja	Binaria	1=Sí 2=No
Busca trabajo	Binaria	1=Sí 2=No
Educación máxima de los padres	Categorica	1= No hizo estudios 2= Escuela primaria incompleta 3= Escuela primaria completa 4= Colegio secundario incompleto 5= Colegio secundario completo 6= Estudios universitarios o superior incompletos 7= Estudios universitarios o superior completos 8= Estudios de Post grado
Edad al inicio	Continua	Valores >=17 años

## Resultados

En primer lugar se dará respuesta al objetivo 1. Como muestra la Tabla II, de los aspirantes a las carreras analizadas aproximadamente un 30,4% en promedio abandonan los estudios antes del ingreso formal a la Facultad, sin variaciones relevantes durante los 5 años considerados.

**Tabla II. Ingresantes en relación a total de aspirantes**

Carrera	2011	2012	2013	2014	2015
Contador Público	68,6	68,3	66,1	67,4	67,5
Licenciado en Administración	71,2	70,4	64,6	66,3	70,3
Licenciado en Economía	77,0	79,1	79,3	77,8	77,4
Técnico en Cooperativas	72,9	92,3	85,7	84,0	68,6
Licenciado en Turismo	70,4	74,0	71,7	68,3	72,0
<b>Total</b>	<b>71,8</b>	<b>70,1</b>	<b>68,1</b>	<b>67,9</b>	<b>70,0</b>

Fuente: SPyCI en base a datos provistos por el Departamento de Alumnos a agosto del correspondiente año.

Para dar respuesta al objetivo 2 se presenta la Tabla III. Analizando el porcentaje de ingresantes que aprueban el ciclo propedéutico, en promedio desde el 2011 al 2015 ha sido de un 35,2%, no presentando alguna tendencia particular.

**Tabla III. Alumnos que aprobaron el ciclo propedéutico de las tres materias introductorias en relación a ingresantes**

Carrera	2011	2012	2013	2014	2015
Contador Público	38,9	39,5	40,3	40,6	36,7
Licenciado en Administración	33,2	32,0	36,3	34,6	31,4
Licenciado en Economía	46,0	39,3	39,6	47,9	38,9
Técnico en Cooperativas	8,6	11,1	8,3	9,5	0,0
Licenciado en Turismo	19,2	30,2	30,3	30,5	31,4
<b>Total</b>	<b>33,2</b>	<b>35,0</b>	<b>37,3</b>	<b>36,5</b>	<b>34,1</b>

Fuente: SPyCI en base a datos provistos por el Departamento de Alumnos a agosto del correspondiente año.

A continuación se presentan los resultados de los modelos propuestos para dar respuesta al objetivo 3. Se estimaron 5 modelos Probit: el primero de ellos estima la probabilidad de que los alumnos no aprueben el CITM para las cohortes 2011, 2012, 2013 y 2014 y en los cuatro restantes se estima dicha probabilidad para cada una de las cohortes por separado. Los resultados del primer modelo se presentan en la tabla IV mientras que el resto se presentan en la tabla V del Anexo.

**Tabla IV: Modelo Probit sobre la probabilidad de la no aprobación del CITM dadas sus características. Cohortes 2011, 2012, 2013 y 2014.**

VARIABLES	CITM
Sexo femenino	-0.2033*** (0.047)
Argentino	0.0403 (0.200)
Procedencia de LP	-0.0811* (0.048)
Secundaria privada	-0.2996*** (0.048)
Padre desocupado	0.0717 (0.112)
No trabaja	-0.3984*** (0.075)
Busca trabajo	0.3498*** (0.064)
Edu. máxima padres	-0.1495*** (0.016)
Edad al inicio	0.1551*** (0.012)
Constante	-1.4953*** (0.344)
Observaciones	3439
Errores estándar en paréntesis	
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10	

Fuente: estimaciones propias en base a datos del Cespi

A partir de la tabla IV se puede extraer información sobre la significatividad de las variables explicativas y de la dirección en que afectan a la variable dependiente (determinado por el signo).

Las variables binarias *sexo femenino*, *secundaria privada* y *no trabaja* tienen signo negativo. Por lo tanto, se puede deducir que para las alumnas mujeres la probabilidad de que no aprobar el CTIM

es menor que para los alumnos hombres, dadas las demás variables constantes. De la misma manera, para los alumnos que provienen de secundaria privada existe una menor probabilidad de no aprobar el CTIM en relación a los que provienen de secundarias estatales. Por último, como era de esperar, los alumnos que no trabajan cuentan con una menor probabilidad de no aprobar que los alumnos que trabajan, dadas las demás variables.

Por otro lado, la variable *busca trabajo* es significativa y tiene signo positivo, indicando que, en promedio, los alumnos que se encuentran en una búsqueda laboral activa tienen una mayor probabilidad de no aprobar el CTIM que quienes no buscan trabajo, dadas las demás variables.

La variable *educación máxima de los padres* es significativa y tiene signo negativo, indicando que cuanto mayor es el nivel educativo de los padres, menor es la probabilidad promedio de los alumnos de no aprobar las materias iniciales, dadas el resto de las variables.

Finalmente, se evalúa la *edad al inicio*. La misma es significativa para todas las cohortes y tiene signo positivo, señalando que los alumnos que de mayor edad tienen una mayor probabilidad de fracasar en el CITM.

Las variables *argentino* y *padre desocupado* son estadísticamente no significativas.

## **Conclusiones**

- De los aspirantes a las carreras analizadas, aproximadamente un 30,4% en promedio abandonan los estudios antes del ingreso formal a la Facultad, sin variaciones relevantes durante los 5 años considerados.
- El porcentaje de ingresantes que aprueban el ciclo propedéutico, en promedio desde el 2011 a 2015 ha sido de un 35,2%, no presentando alguna tendencia particular.
- La probabilidad de no aprobar el CITM es menor para las alumnas mujeres, para quienes provienen de escuelas secundarias privadas, quienes no trabajan y quienes ingresan a la universidad siendo más jóvenes.
- Los alumnos cuyos padres tienen mayor nivel educativo tienen una menor probabilidad de no aprobar las materias iniciales.
- Aquellos alumnos que buscan trabajo al inicio de la carrera tienen mayores probabilidades de no aprobar el CITM.

Los resultados de este estudio aportan evidencia empírica que puede resultar útil al momento de diseñar políticas y programas que busquen disminuir la deserción, particularmente durante los primeros años de la carrera.



## Anexo

**Tabla V: Modelo Probit sobre la probabilidad de No aprobación del CITM dadas sus características.**

Variables	Cohortes				
	Todas CITM	2011 CITM	2012 CITM	2013 CITM	2014 CITM
Sexo femenino	-0.2033*** (0.047)	-0.1129 (0.098)	-0.2478** (0.102)	-0.1619* (0.096)	-0.2990*** (0.088)
Argentino	0.0403 (0.200)	0.1410 (0.807)	0.1227 (0.430)	-0.1257 (0.388)	0.1813 (0.304)
Procedencia de LP	-0.0811* (0.048)	-0.1515 (0.098)	-0.0394 (0.104)	0.1289 (0.098)	-0.2129** (0.088)
Secundaria privada	-0.2996*** (0.048)	-0.3405*** (0.099)	-0.2952*** (0.105)	-0.4941*** (0.097)	-0.1368 (0.091)
Padre desocupado	0.0717 (0.112)	0.1945 (0.245)	0.0789 (0.229)	-0.1665 (0.208)	0.2495 (0.242)
No trabaja	-0.3984*** (0.075)	-0.3676** (0.168)	-0.4292*** (0.150)	-0.2782* (0.147)	-0.4299*** (0.150)
Busca trabajo	0.3498*** (0.064)	0.3938*** (0.144)	0.2578* (0.136)	0.4332*** (0.126)	0.2868** (0.121)
Edu. máxima padres	-0.1495*** (0.016)	-0.1102*** (0.031)	-0.2155*** (0.036)	-0.1238*** (0.035)	-0.1827*** (0.032)
Edad al inicio	0.1551*** (0.012)	0.1963*** (0.030)	0.1799*** (0.030)	0.1908*** (0.025)	0.1120*** (0.020)
Constante	-1.4953*** (0.344)	-2.7167** (1.057)	-1.5576** (0.759)	-2.3285*** (0.666)	-0.5017 (0.588)
Observaciones	3,439	808	756	881	994
Errores estándar en paréntesis					
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10					

Fuente: estimaciones propias en base a datos del Cespi

## Bibliografía

Ambroggio, G. A. (2012). El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. *Cuadernos de Educación, nro. 1.*

- Ambroggio, G. *otras* (1996), "Éxito y fracaso en el primer año universitario". Informe académico, mimeo., Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Albatch, P; Reisberg, L.; Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Executive Summary A Report Prepared for the Unesco 2009 World Conference on Higher Education. Disponible en:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf> [24de Junio 2016]
- Carella, L., Ferreyra, G. y Pron, J. (2007). Desempeño en el ciclo de formación inicial: análisis de cohortes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP. En A. Porto (editor): Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Edulp, La Plata.
- De Anda Padilla, H., & Olmos, R. L. (2011). Propuesta de un modelo matemático de predicción del desempeño académico. *Nova scientia*, (7), 55-84.
- Garcia de Fanelli A. M. (2004). Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario. *Marquís, Carlos, comp. La Agenda Universitaria: propuestas de políticas públicas para la Argentina. Colección Educación Superior. Buenos Aires: Universidad de Palermo.*
- Oloriz, M., Lucchini, M. L., & Ferrero, E. (2007). Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los Estudios Universitarios.
- Porto, A., & Di Gresia, L. M. (2000). Características y rendimiento de estudiantes universitarios. *Documentos de Trabajo*.
- Porto, A. y Di Gresia L. (2004). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. *Revista de Economía y Estadística, Cuarta Época, Vol. 42, No. 1, pp. 93-113.*
- Tinto, V. (1989). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Disponible en:  
[http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160\\_52.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf) [24 de Junio de 2016].
- Zandomeni, N., Canale, S., Pacifico, A., & Pagura, F. (2015). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52).

# **INGRESO Y EGRESO EN LA FAHCE: ACCIONES DE FORTALECIMIENTO DEL LAZO ACADÉMICO EN LOS EXTREMOS DE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES.**

**AUTORES: MARIELA COTIGNOLA, JUAN CRUZ MARGUELICHE Y MARTÍN LEGARRALDE**

## **Introducción**

Desde el año 2014, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) a través de la Secretaría Académica y la Prosecretaría de Vinculación e Inclusión Educativa, en articulación con los Programas Trayectorias y de Egreso impulsados por la UNLP, se propuso llevar adelante el análisis y seguimiento de las trayectorias de los alumnos para identificar tanto las problemáticas, como los momentos nodales en esos recorridos, que requieran intervenciones o políticas específicas teniendo como horizonte el objetivo de afianzar una Universidad inclusiva, con ingreso irrestricto y que garantice los estudios y posibilidades de egreso para todos los estudiantes.

Principalmente la preocupación se centró en los extremos de las trayectorias de los estudiantes: el primer año y el tránsito final cercano al egreso. En ambos momentos, se intenta abordar las características del lazo académico creado, en tanto forma de apropiación y arraigo en la vida institucional y académica por parte de los estudiantes, y las problemáticas emergentes.

Al mismo tiempo y en interacción con estas líneas de análisis, se vienen desarrollando en distintos departamentos de la FaHCE y por iniciativa de otros actores institucionales (estudiantes, graduados y profesores), acciones tendientes a fomentar el ingreso, sostener la permanencia e incentivar la titulación. Esto es un indicador de un consenso institucional interesado en promover las mejores condiciones para el ingreso, la permanencia y el egreso.

En este trabajo nos proponemos recopilar y describir las distintas iniciativas llevadas adelante, referenciando las especificidades propias de cada disciplina y los momentos en las trayectorias en que se encuentran los alumnos implicados.

## **Las trayectorias estudiantiles y políticas institucionales**

En el nivel universitario, con el concepto de “trayectorias estudiantiles” se designa a un conjunto de situaciones diferentes de las que caracterizan a los recorridos de los alumnos por los niveles de educación obligatoria (nivel inicial, primario y secundario). Por un lado, al no tratarse de un nivel obligatorio, las decisiones individuales que marcan las trayectorias de los estudiantes no están sujetas a un patrón normativo fuerte (como sí sucede con las trayectorias en los niveles obligatorios). Es decir que el carácter normativo de las trayectorias estudiantiles esperadas o “teóricas” puede ser más laxo que en el caso de los niveles de educación obligatoria. Su definición se relaciona más con ciertas representaciones acerca de distintos hitos del recorrido de los estudiantes por las carreras universitarias, que son reforzadas por algunas restricciones formales. Existe una idea bastante instalada acerca de que la mayor parte de los estudiantes que ingresan a las carreras de la Universidad, son recientes egresados de la educación secundaria (son “jóvenes”), los planes de estudio definen una duración estimada de las carreras, a veces confirmada por una estructura de correlatividades de las asignaturas y por el régimen de enseñanza y promoción. Finalmente, existe una expectativa sobre el egreso que se relaciona tanto con la duración estimada de la carrera como con una vinculación con el campo profesional específico (por ejemplo, con la idea de que los estudiantes comienzan a trabajar en el campo profesional para el que se formaron una vez que egresan de la carrera).

En este marco, es posible entender las trayectorias estudiantiles reales en la Universidad como los recorridos particulares y diversos a través de los cuales los alumnos transitan su experiencia universitaria. En ellas pueden identificarse momentos nodales como el acceso, el tránsito por la carrera, la permanencia con promoción, la interrupción temporal o definitiva y el egreso con la titulación universitaria; como así también el espacio propio que representa la vida cotidiana en la Facultad.

Al momento de abordar las trayectorias no debe perderse de vista que también existen diferentes “densidades” de los itinerarios de los estudiantes (Carli; 2012). En este sentido se hace referencia a la combinación de estudio con trabajo, maternidad/paternidad, militancia (política o social), entre otras, que presentan diversas configuraciones de itinerarios.

En síntesis, los factores que puedan incidir en esas trayectorias son múltiples. Puede tratarse de factores académicos, institucionales y extra-académicos que favorecen u obstaculizan el trayecto por las carreras universitarias.

Conocer en qué momentos se produce la ralentización del ritmo académico, la interrupción parcial o definitiva de las trayectorias, y cuáles son los factores que obstaculizan el desarrollo y la culminación de una carrera de nivel universitario constituye un aporte fundamental para formular estrategias anticipatorias que permitan actuar sobre estas situaciones.

En cada momento de las trayectorias es posible identificar algunos núcleos problemáticos sobre los cuales es importante construir conocimiento y diseñar políticas. Un primer núcleo problemático tiene que ver con el ingreso y el tránsito por el primer año. Un segundo núcleo refiere propiamente al recorrido por las carreras en términos de ritmo académico, permanencia con promoción, ralentización e interrupciones temporales o definitivas. Y un tercer núcleo remite al recorrido final próximo al egreso.

Desde las políticas institucionales para abordar las problemáticas identificadas en las trayectorias estudiantiles se reconocen al menos dos dimensiones a tener en cuenta. Por un lado, se trata de poner en marcha y sostener estrategias que mejoren esas trayectorias, es decir, que permitan que esas trayectorias estén lo menos marcadas que resulte posible por condiciones sociales desfavorables o por obstáculos académicos. Entonces, la idea del “mejoramiento de las trayectorias” resulta problemática, justamente porque se trata de trayectorias que se organizan en gran medida sobre la base de decisiones de los sujetos, en un marco institucional que considera a los estudiantes como sujetos autónomos, capaces de elegir y tomar sus propias decisiones.

La otra dimensión que se pone en juego en el trabajo sobre las trayectorias estudiantiles tiene que ver con los saberes y prácticas que los docentes movilizan en relación con ciertas imágenes sobre los estudiantes y el momento en el que se encuentran en el tránsito por sus carreras. Esta dimensión también es problemática porque las imágenes y representaciones de los estudiantes sobre los que se apoyan los saberes y prácticas de los docentes no se encuentran explicitados y formalizados, aunque en ocasiones se refuerzan con las regulaciones académicas o las propuestas pedagógicas.

A partir de 2014 la FaHCE se propuso llevar adelante El análisis y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes en desarrollo en el ámbito de la FaHCE, se realiza a través de procesamientos específicos de información utilizando como fuentes, los registros

administrativos y académicos de la Facultad, particularmente los datos cargados en el Sistema de Información Universitaria Guaraní (SIU-Guaraní).

Los registros del sistema provienen de diversas fuentes. Por un lado, al preinscribirse a una carrera de la FaHCE, los aspirantes completan una planilla de datos personales y familiares.<sup>1</sup>

A medida que avanzan en el proceso de inserción en la vida universitaria, se registran los eventos administrativos y académicos que van atravesando: cumplir los requisitos administrativos de inscripción, constituir legajo, inscribirse para cursar las materias, los resultados de las cursadas, la inscripción en exámenes finales, la rendición y el resultado de los mismos, el egreso y la titulación.

Sobre la base de la información sistematizada de los registros administrativos, la FaHCE se ha propuesto trabajar en tres planos diferentes: (a) la producción y análisis de información, (b) la difusión y reflexión con los equipos de cátedra y (c) el acompañamiento de los estudiantes. El principio articulador de estas líneas de trabajo es abordar la enseñanza como la principal política académica de fortalecimiento de las trayectorias.

Los estudios realizados y en marcha han permitido identificar momentos y situaciones de grupos de estudiantes que atraviesan dificultades desde el punto de vista académico, como aquellos estudiantes que, luego de un año y medio desde su ingreso, aún no rindieron su primer examen final.<sup>2</sup>

### **El tránsito por el primer año**

El primer año de todas las carreras es clave porque es el momento en el que se construyen los primeros vínculos con la institución universitaria. La construcción del lazo académico se va produciendo desde el momento de la inscripción y se refuerza al tiempo que un estudiante atraviesa distintas etapas de su vínculo con la Facultad. A medida que dicho lazo académico se

---

<sup>1</sup> Con información sobre residencia actual y anterior, estudios previos, situación familiar, inserción laboral, capacidades diferentes, estudios y situación laboral de los padres, entre otros.

<sup>2</sup> Sobre la base de este último registro, la Facultad ha acordado con el Programa de Tutores Pares de la UNLP, la organización de un ciclo de talleres denominado “Rendí tu primer final”.

fortalece hay más posibilidades de que los estudiantes permanezcan en la Facultad y egresen de sus carreras.<sup>3</sup>

Al inicio de la carrera universitaria se produce un contraste entre las prácticas que los estudiantes desarrollaron en su escolaridad secundaria, o en otros ámbitos de su biografía educativa y las lógicas de la vida universitaria. Por ello, el lazo académico debe ser pensando teniendo presente las trayectorias previas de los estudiantes, ya que sus experiencias educativas no se inician con su ingreso a la Universidad<sup>4</sup>.

En este sentido, la FaHCE posee una prolongada historia en el desarrollo de estrategias que mejoren el ingreso a las carreras de la Facultad, a través de la organización de cursos introductorios. Dichos cursos son formulados en el contexto de cada departamento y no solo se proponen trabajar sobre aspectos de “ambientación universitaria” sino que introducen a los alumnos ingresantes en la especificidad del estudio de cada disciplina. Se parte, en este caso, de reconocer que el estudio en cada campo tiene características propias. Además, en el espacio de los cursos de ingreso, los estudiantes ingresantes comparten intercambios con estudiantes avanzados, graduados y profesores, lo que les permite conocer distintos aspectos de cada carrera además de las materias y la organización curricular.

A comienzos de 2015 se realizó un estudio centrado en caracterizar el tránsito de los estudiantes por el primer año de las carreras de la Facultad con el objetivo de promover la reflexión entre los docentes acerca de las propuestas pedagógicas de las cátedras. Por otra parte, también permitió identificar la situación de grupos de alumnos que podrían estar enfrentando obstáculos en su continuidad académica.

Entre las diversas trayectorias analizadas adquirió relevancia el número de alumnos, que tras un año y medio de haber ingresado y habiendo cursado y aprobado materias, no habían aprobado exámenes finales.

---

<sup>3</sup> Es decir, un estudiante que ha completado su inscripción formalizando legajo, que ha cursado y completado el curso de ingreso, que ha cursado y aprobado las materias del primer año y ha rendido y aprobado su primer final, tiene más condiciones de permanencia que quien aún no ha atravesado por algunas de esas etapas. (Legarralde; 2015)

<sup>4</sup> En este sentido, adquieren relevancia las estrategias previas de vinculación entre la Facultad y las escuelas secundarias, a partir de actividades de difusión y acompañamiento. La FaHCE viene trabajando en este sentido proponiendo actividades de vinculación con las escuelas de la Región, participa en Expo Universidad y organiza las jornadas Estudiá Humanidades.

En función de esta información, algunos departamentos pusieron en marcha estrategias de seguimiento de alumnos, con el objetivo de precisar la situación en la que se encuentran más allá de los registros del sistema de información, y proponerles distintas alternativas que faciliten su continuidad en las carreras.<sup>5</sup>

La preocupación por la continuidad de los alumnos ingresantes es generalizada en cátedras y Departamentos de la FaHCE. A continuación se profundizan a modo de ejemplo dos experiencias que manifiestan la interpelación que estas problemáticas provocan en las cátedras de primer año y en los equipos docentes y ponen de manifiesto cómo las decisiones académicas pueden incidir en las trayectorias.

La primera experiencia relevada corresponde a la cátedra de Historia de la Educación General. Se trata de una materia de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación. La experiencia consiste en una reestructuración de la propuesta de la cátedra a partir de la identificación y problematización del momento en que se sitúa la materia en el Plan de Estudios de la carrera (es decir, en el primer cuatrimestre del primer año). En ese contexto, la cátedra parte de información relevada que permite conocer quiénes son y con qué experiencias educativas cuentan los alumnos que se inscriben.

Las acciones desarrolladas en relación con esta experiencia implicaron una reorganización de la distribución del tiempo de enseñanza dedicado a las clases teóricas y prácticas. Las clases se organizaron como bloques continuos de trabajos prácticos junto con las clases teóricas. De ese modo, se avanzó en una integración de la propuesta de enseñanza, tanto en términos curriculares como en términos organizativos. El equipo de cátedra en conjunto lleva adelante la propuesta, participando de tanto de los momentos de las clases teóricas como de las clases prácticas.

---

<sup>5</sup> En el mismo sentido, se realiza desde diciembre de 2015, el Taller Rendí tu primer final, organizado en conjunto entre el Programa de Tutores Pares dependiente de la Secretaría Académica de la UNLP y la Prosecretaría de Vinculación e Inclusión Educativa de la FaHCE



Junto con esta adecuación, la cátedra realiza el seguimiento de la trayectoria de los alumnos mediante la aplicación de distintos instrumentos de relevamiento<sup>6</sup> y de múltiples registros (asistencia a clases, talleres etc.)

En tercer término, la cátedra desarrolló distintos materiales que tienden a fortalecer la relación entre la propuesta de enseñanza y las instancias de evaluación. Durante la cursada se aplican guías de lectura para ejercitar la escritura que luego formarán parte del material que les permitirá afrontar las evaluaciones parciales escritas; mientras que al final de la cursada se les proponen a los alumnos encuentros preparatorios de la instancia de evaluación final para ejercitar la forma de exposición y la oralidad.

Estas son herramientas ofrecidas desde la cátedra como alternativa a las tutorías externas. No se trata de clases de consulta si no de prácticas de oralidad donde se ejercita cómo situarse frente al docente evaluador en la instancia del examen final.

La experiencia muestra que con decisiones académicas de micro escala, al interior de la cátedra se puede incidir positivamente en las trayectorias académicas, ya que desde que se puso en marcha esta experiencia, aumentó la proporción de estudiantes que completa la cursada. Por otra parte, de acuerdo con la evaluación de los docentes de la cátedra, la práctica de los talleres de oralidad muestra un mejoramiento en las prácticas de expresión de los alumnos en el contexto de la evaluación final.

Esta experiencia, además, permite ver que existen intervenciones que se pueden producir en el marco de la propuesta de enseñanza de las propias cátedras con vistas a contribuir en el mejoramiento de las trayectorias de los estudiantes.

La segunda experiencia relevada, corresponde a una instancia de trabajo de las cátedras de la carrera de Bibliotecología que ha sido denominada “Laboratorio docente”. El punto de partida para esta experiencia ha sido la identificación de problemáticas comunes en la formulación de las propuestas de enseñanza por parte de las cátedras, sobre todo en relación con las clases prácticas. Junto con ello, la experiencia tuvo en cuenta las dificultades manifestadas por los estudiantes en ciertos momentos de su trayectoria por las carreras.

---

<sup>6</sup> Una encuesta al inicio de la cursada (nominal), otra de sugerencias para la cátedra y recomendaciones para los alumnos que vengán al año siguiente (anónima) y otra una vez que rinden el final (nominal) Base de datos ah doc desde el inicio de la cursada.

La experiencia consiste en reuniones promovidas por la cátedra de Práctica de la Enseñanza en Bibliotecología, de las que participan docentes de diferentes materias. Las reuniones surgieron para acompañar y orientar a los docentes Ayudantes a cargo de las clases prácticas en el diseño y planificación de las mismas. Sin embargo, el espacio se transformó en un ámbito para repensar el trayecto de enseñanza desde la práctica docente en diálogo con las dificultades y obstáculos detectados en los recorridos de los alumnos.

En este marco, los docentes participantes se han planteado interrogantes comunes que apuntan al mejoramiento de la planificación de las clases y la articulación de contenidos y propuestas de enseñanza entre cátedras.

El “Laboratorio docente” se ha constituido en un espacio horizontal de reflexión e intercambio entre docentes, que ha permitido la articulación de contenidos comunes entre las cátedras, la puesta en común de estrategias pedagógicas y didácticas y la problematización de las situaciones indicadas por los alumnos o detectadas por los docentes.

Lo que resulta particularmente interesante en esta experiencia, es la construcción de un espacio de reflexión común entre los docentes de la carrera, como un ámbito en el que se puede recuperar una mirada global sobre la trayectoria de los estudiantes. La estructura de carreras organizadas por materias a cargo de distintos equipos de cátedra puede llevar a una fragmentación de la información acerca de la trayectoria de los estudiantes. Las instancias en las que se comparte información y reflexiones sobre dichas trayectorias permiten que las propuestas de enseñanza de cada cátedra, se formulen en atención a la trayectoria más general de los estudiantes por la carrera.

### **El tramo final hacia la titulación**

Durante los años 2014 y 2015 se llevaron a cabo acciones en la FaHCE en articulación con el Programa de Egreso de la UNLP, tendientes a identificar grupos de estudiantes que mostraban un cierto grado de avance en sus carreras pero que habían interrumpido su trayectoria, próximos al momento del egreso. Este trabajo se realizó sobre las bases de datos nominalizadas, provistas por el CESPI, rastreando aquellos casos en los que los estudiantes habían aprobado 80% ó más materias de su plan de estudios, y que hacía un año ó más que no registraban exámenes finales aprobados.

Esos listados permitieron identificar carreras y momentos de las trayectorias estudiantiles en los que se dificulta completar la formación. Se identificaron dos tipos de situaciones: casos estructurales, en los que este comportamiento aparece como típico de alguna carrera (casos como el del Profesorado de Geografía, o la Licenciatura en Sociología), y casos puntuales, en los que la demora en el egreso se debía a ritmos personales, generalmente asociados a situaciones en las que los estudiantes ya poseían un título universitario previo (este tipo de casos se encuentran en general en las licenciaturas de varios departamentos de la FaHCE en los que los estudiantes ya han completado su formación previa de profesorado).

Durante 2014 se abordaron los casos estructurales de dos maneras: por un lado, se generaron en algunas carreras, revisiones de las condiciones para promover la graduación, por ejemplo, a través de la reglamentación para la realización de Prácticas Profesionalizantes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Este reglamento permite completar la carrera de Licenciatura con una producción alternativa a la tesina. El Reglamento de Prácticas Profesionalizantes regula un tipo de actividad documentada que reconoce como ámbito de formación el campo profesional más allá de la docencia (que correspondería al Profesorado) o de la investigación (que correspondería a las orientaciones más clásicamente académicas de la Licenciatura).

La otra estrategia de trabajo estructural ha sido el seguimiento de casos, con la intención de acordar con los estudiantes un plan de trabajo que conduzca al egreso. En este sentido, desde 2014, se vienen realizando acciones en varios Departamentos de la Facultad. Específicamente en los departamentos de Bibliotecología, Geografía, Lenguas Modernas y Sociología, con el acompañamiento del claustro de graduados, se están desarrollando acciones de acercamiento con los estudiantes que se encuentran en el tramo final de sus carreras. A continuación se desarrollan dos de las experiencias llevadas adelante.

En la carrera de Licenciatura en Sociología se lleva a cabo un Taller de Tesinas<sup>7</sup>. La propuesta del Taller se enmarca en las políticas de egreso que viene desarrollando el Departamento de Sociología desde hace 4 años, donde se instaló un espacio de discusión y reflexión sobre la realización de los trabajos finales de los estudiantes de la Licenciatura.

---

<sup>7</sup> Fuente: Informe *Taller de tesinas 2015. Evaluación del equipo de trabajo* presentado al Departamento de Sociología.

El Taller tiene como objetivo recuperar el vínculo con el departamento de los estudiantes que han finalizado su tránsito lectivo, facilitando las condiciones para finalizar la formación de grado. Se plantea como una acción de acompañamiento mediante una modalidad flexible e inclusiva, donde se brinden herramientas en el diseño y posterior escritura del primer trabajo de investigación.

A partir del análisis de las trayectorias de los alumnos por el tramo final de la carrera de Licenciatura, se contactaron aquellos alumnos que aprobaron todas las materias y que aún no presentaron su tesina, y alumnos que adeudan 1 ó 2 materias. Se convocó especialmente aquellos cuya última actividad académica fue realizada hasta 2 años antes de la convocatoria.

Entre la información destacada que surge de la experiencia, es posible indicar que la mayoría de los estudiantes llega al taller sin haber leído antes una tesina completa. En el espacio del Taller se realiza esta actividad, lo que permite tener un piso común sobre el cual trabajar y un horizonte concreto respecto del “objeto tesina” que se espera.

El taller se basa íntegramente en el trabajo de producción y de lecturas cruzadas entre los estudiantes, por lo que constituye una instancia de trabajo sumamente horizontal.

Este espacio permitió detectar estudiantes que se encontraban en distintas situaciones:

- aquellos que no contaban con experiencias en las actividades relacionadas con la elaboración de una tesis de grado y que hace tiempo que no tienen actividad académica (casos en los que se destaca la necesidad de restablecer un canal de comunicación institucional);
- aquellos que, teniendo cierta experiencia, viven la elaboración de la tesina como un proceso caótico en donde prima la confusión y la ansiedad (algunos se encuentran realizando una primera experiencia de investigación a través de becas para estudiantes);
- aquellos que querían ejercer cierto tipo de previsión respecto de los tiempos que puede llevarles la tesina, y se sumaron al taller aún siendo cursantes de los últimos años de la carrera y adeudando exámenes finales.

El acercamiento a una tesina concreta permite reflexionar sobre algunos de las preconcepciones que los estudiantes tienen respecto de su posibilidad de realizarla. Las lecturas cruzadas permiten reconocer el modo en que otros compañeros resolvieron la misma situación que enfrentan, y abre vías para pensar el propio trabajo. Asimismo, a escala de la carrera, el taller permite reflexionar sobre la construcción de imágenes por parte de los

estudiantes acerca de la producción de la investigación en el campo, y el tipo de producto que constituye una tesina de licenciatura.

También con el objeto de abordar las problemáticas que presentan las trayectorias estudiantiles en el tramo final de las carreras, en el Departamento de Geografía, se han llevado a cabo Jornadas de Intercambio sobre Experiencias de Tesis de Grado. Estas jornadas se enmarcan en las acciones que viene desarrollando el Departamento de Geografía, vinculadas al egreso. Por un lado, se ha convocado a estudiantes que han completado la mayor parte de sus carreras pero que han postergado o abandonado sus estudios, con el fin de conocer la situación en que se encuentran y propiciar la continuación de los estudios.

Por otro lado, en el caso particular de los estudiantes de la Licenciatura, que se encuentran en el tramo final de la carrera, se organizó una Jornada sobre el proceso de realización de tesis de grado, con la participación de recientes graduados.

Para lograr un acercamiento a los tesisistas actuales y próximos se realizó una Jornada con la participación de graduados recientes. Se buscó compartir las experiencias a partir de los recorridos particulares transitados por cada participante.

De acuerdo con la convocatoria, uno de los principales objetivos de la Jornada fue brindar a los estudiantes de la Licenciatura en Geografía información y conocimientos necesarios para la realización de sus tesis. Además, contó con la presencia del cuerpo docente de las materias auxiliares y complementarias que forman parte del tránsito de la tesis. Se realizó la descripción de los requisitos formales y académicos de la tesina, como así también de los requisitos para la habilitación de los directores de tesis.

Las experiencias reseñadas por los graduados de la Licenciatura transmitió la idea a los estudiantes de que era posible abordar la producción de las tesis. Permitted, para muchos estudiantes, incorporar las lógicas formales de las tesis, como así también empezar a vislumbrar en sus horizontes los pasos que deben ir acreditando.

Los estudiantes pudieron comprender no solo cuestiones teóricas y metodológicas que forman parte de la estructura de una investigación, sino otras dimensiones prácticas que forman parte también de la elaboración de una tesis: elegir un tema de interés, construir una relación con su director, enmarcar el objeto de estudio en un campo de producción académica, conocer las incertidumbres más frecuentes que se producen en la elaboración de una tesis, etc.

La experiencia de la Jornada buscó comunicar las condiciones concretas de realización de una tesis a los estudiantes, como así también poner en diálogo las dudas, miedos e incertidumbres que acompañan al tesista.

### **Reflexiones sobre las experiencias desarrolladas**

Si bien se trata de experiencias diferentes, centradas en las características específicas de cada carrera, es posible destacar un conjunto de rasgos comunes, en relación con la atención de las trayectorias estudiantiles en distintos momentos, situaciones y contextos.

En primer lugar, todas las experiencias relevadas apuestan a que sean los propios actores de las carreras, en los contextos curriculares y pedagógicos de las carreras mismas, los que ensayen distintos modos de abordar los problemas que presentan las trayectorias de los estudiantes. A esto nos referimos cuando, en la introducción de este trabajo indicamos que la mejor política para abordar las problemáticas que pueden afectar a las trayectorias estudiantiles son las propuestas de enseñanza.

No se trata de desestimar otras estrategias, como los programas de tutorías, los talleres o instancias de acompañamiento extra-curriculares, pero es importante que las dificultades detectadas en relación con las trayectorias estudiantiles den lugar a intervenciones generadas en el seno mismo de las propuestas de enseñanza y las definiciones curriculares de las propias carreras.

En segundo lugar, se trata de experiencias que ponen en el centro, la noción de trayectorias estudiantiles, como el modo de reponer información acerca del recorrido de los estudiantes de las carreras, como un insumo fundamental para reflexionar sobre los problemas que se enfrentan. En un caso, se trata de los problemas que tienen que ver con la afiliación o la construcción del lazo académico, es decir, con la producción de los primeros vínculos estables entre los estudiantes y las propuestas de la institución (las carreras, la propuesta de enseñanza de las cátedras). En el otro caso, se trata de problemas que tienen que ver con la finalización de las carreras, en las que las trayectorias vuelven a revelar ciertos obstáculos específicos, referidos a las reglas y exigencias propias del egreso.

En ambos casos, la reflexión sobre las trayectorias se vuelve una reflexión sobre las propias condiciones que proponen las cátedras y las carreras. Es decir, no se trata de depositar en los

estudiantes, en sus características, sus experiencias previas, sus conocimientos o sus prácticas, los motivos principales para estas dificultades. Si bien es posible (y se encuentra documentado por distintas investigaciones) que el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes se vean afectados por factores extra-académicos (en especial, por dificultades económicas), en este caso se trata de identificar a través de un trabajo de reflexión, aquellos factores sobre los que inciden directamente las decisiones de los docentes, los equipos de cátedra o las comunidades académicas de cada carrera.

Como consecuencia de esta reflexión, ha sido posible poner en marcha propuestas con ciertas estrategias de reorganización, desde instancias de trabajo en las que se reformuló la relación entre las clases teóricas y las clases prácticas, hasta la puesta en marcha de espacios de intercambio entre pares sobre las características que presentan las experiencias de finalización de las carreras.

En ese sentido, un tercer rasgo que presentan las experiencias reseñadas es el hecho de que se trata de experiencias en revisión. Los protagonistas de estas instancias relatan situaciones de autoevaluación permanente. Esto revela que se trata de experiencias en las que se están produciendo nuevos saberes acerca de las trayectorias estudiantiles, y de las relaciones entre éstas y las propuestas de enseñanza de las cátedras y las carreras.

Sin embargo, esta productividad que presentan las experiencias, por lo general queda confinada en el propio círculo de sus protagonistas, en la medida en que no hemos desarrollado aún las herramientas para su documentación y circulación.

Como conclusión general de este trabajo, es posible ver la gran productividad que se revela en un relevamiento de las experiencias en marcha a escala de las distintas carreras de la Facultad. Esto es evidencia de que, frente a ciertas imágenes cristalizadas sobre los estudiantes, sus recorridos y sus condiciones, en el trabajo cotidiano de las cátedras y las comunidades académicas de cada carrera, existen saberes y prácticas en marcha que están abordando estas trayectorias como objetos dinámicos de intervención.

## **Bibliografía**

- Ambroggio, G. A. (2012). *El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. Cuadernos de Educación.*

- Arcanio, Mariana Zoe y Luna, Marcos Javier (2014) *Y a mí se me ocurre ir a la Facultad... ¿Vos podés creer?*. Transformaciones en la temporalidad en una experiencia de ingreso a la universidad pública. *IM-Pertinente*, 2 (1), 89-105.
- Carli, Sandra (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- ----- (2012b) “Tradiciones democráticas e itinerarios estudiantiles: la Universidad de Buenos Aires durante el período de crisis (1996 – 2006)”. En: *Cuestiones de Sociología*. N° 8. UNLP.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2004) *Sistema Nacional de Indicadores Educativos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Mayer, Susana. “Trayectorias estudiantiles y retención universitaria en la Facultad de Ciencias Agropecuarias (UNER)”. En: *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. UNICEN, Facultad de Ciencias Humanas, 2007.
- Rinesi, Eduardo (2014) “La Universidad como derecho”. En: *Política Universitaria*. N° 1. IEC-CONADU.
- Sandra Carli. *Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la Universidad*. # 1. IEC – Conadu. Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes.
- Terigi, Flavia (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.” III Foro Latinoamericano de Educación. *Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Varela, Sebastián y Barandiarán, Santiago (2012) “Los estudiantes de la UNLP: apuntes cuantitativos para una caracterización estructural”. En: *Cuestiones de Sociología*. N° 8



## **TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES INTERMEDIAS: UNA APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA SOBRE ASPECTOS INHERENTES A LA FCNYM.**

Dippolito, A. Landini C., Lago F., Späth G. y Solari M.J.

Facultad de Ciencias Naturales y Museo - Universidad Nacional de La Plata.

dippolitoa@gmail.com

### **Objetivos**

En este trabajo<sup>1</sup> indagamos sobre las características de los estudiantes de segundo y tercer año de las carreras de la FCNyM (Lic. en Antropología, Biología, Geología y Geoquímica), que presentaron en sus trayectorias estudiantiles una inadecuación entre sus disposiciones y las demandas institucionales.

Consideramos que el desempeño de los estudiantes y el logro de sus metas en la Universidad se relacionan no sólo con el aprendizaje formal, sino también con el cumplimiento de una serie de pautas administrativas y con otros factores de igual magnitud que inciden en la permanencia, vinculados a la historia personal de cada estudiante. Entre estos se destacan: la formación preuniversitaria, el contexto socioeconómico, niveles de motivación, hábitos y actitudes, entre otros.

En la Facultad de Ciencias Naturales y Museo se cursan carreras de grado de tres grandes áreas: Antropología, Biología y Geología. Al inscribirse en la Facultad, los estudiantes optan por alguna de las carreras: Licenciatura en Antropología, Licenciatura en Biología orientación Zoología, Botánica, Paleontología o Ecología, Licenciatura en Geología o Licenciatura en Geoquímica; opción que deberán rectificar, al concluir el Curso Introductorio en caso de que hubieran modificado su opción de carrera. El Curso es no eliminatorio, aunque obligatorio, y uno de sus objetivos principales es la orientación para la toma de esa decisión.

Durante el primer año de cualquiera de las carreras elegidas (excepto Antropología), se cursan las mismas asignaturas (Matemática, Química General, Zoología General, Introducción a la Botánica, Fundamentos de Geología) agrupándose los estudiantes en comisiones por motivos propios ya que no se discrimina por carrera desde las cátedras. Por ello, la especificidad de las carreras empieza a hacerse evidente para los estudiantes, recién en el segundo año de cursada, con materias diferentes para cada orientación. Allí se

---

<sup>1</sup> Enmarcado en el *Programa de Trayectorias Estudiantiles Intermedias* de la Secretaría Académica de la UNLP, implementado en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo desde el año 2014.

separan netamente las Licenciaturas del campo de la Geología (que cursan ambas: Matemáticas y Estadística, Mineralogía, Geoquímica, Física y Paleontología I) de las del área de Biología (que cursan en común: Estadística, Introducción a la Taxonomía, Física General). Las distintas orientaciones de las Licenciaturas en Biología tienen materias específicas (Ecología y Botánica: Morfología Vegetal y Química Orgánica; Paleontología: Fundamentos de Paleontología, Morfología Vegetal y Ecología General; Zoología: Química Orgánica e Histología y Embriología Animal). Muchas de esas materias diferenciales de segundo año, son parte del plan de estudio de las otras orientaciones, en otros años de las carreras.

Materias comunes a las orientaciones de Biología	Materias específicas a cada carrera		
	Botánica y Ecología	Paleontología	Zoología
Estadística	Morfología Vegetal	Fundamentos de Paleontología	Química Orgánica,
Introducción a la Taxonomía	Química Orgánica	Morfología Vegetal	Histología y Embriología
Física General		Ecología General	Animal

Es en ese contexto que muchos estudiantes optan por inscribirse en una segunda carrera de la FCNyM (pretendiendo hacer ambas o solamente la segunda). Esa inscripción implica una acción a nivel administrativo, para realizar la nueva elección y una comportamental para permanecer y continuar con su trayectoria estudiantil en la facultad. Dependiendo de las decisiones tomadas, es que identificamos en algunos casos una inadecuación entre las disposiciones estudiantiles y las demandas institucionales.

A nivel administrativo, la figura institucional, es la Inscripción a Segunda Carrera, y quienes la utilizan quedan inscriptos en ambas. Año a año, al inscribirse para cursar cada materia, los estudiantes deberían hacerlo para cada carrera en la que estén inscriptos, aunque la materia sea la misma. De otro modo, figuran sin actividad académica en la carrera en la cual no se registra inscripción para cursar. Las materias una vez aprobadas para una carrera, también pueden pasarse por equivalencia a la otra, aunque esta vía puede implicar una relentización de la trayectoria estudiantil. Cabe destacar que el paso de equivalencias no es automático y solo puede hacerse si se cumple con la correlatividad que marca el plan de estudios, por otro lado en términos de historia académico, una asignatura equivalente para dos o más carreras conserva la figura de un cumplimiento.

El requisito para cursar las materias de segundo año de cualquier carrera, es haber aprobado el examen final de una asignatura de primero (la materia troncal según plan de

estudios) y la cursada de otra del mismo año; dependiendo de la carrera en que se está inscripto, cual es la materia troncal (Fundamentos de Geología, para las Licenciaturas en Geología y Geoquímica; Zoología General, para Licenciatura en Zoología; Introducción a la Botánica para la Licenciatura en Botánica, y cualquiera de esas dos últimas para las Licenciaturas en Paleontología y Ecología). Este es otro motivo posible de relentización de las trayectorias estudiantiles, ya que el estudiante que se inscribe en una segunda carrera debe conocer y actuar en consecuencia con el sistema de correlatividades de cada carrera en la que se inscribió, para no trabar sus propias posibilidades de cursar.

### **Metodología**

Tomando como base de análisis los ingresantes de la cohorte 2015 se trabajó con los datos de SIPU para aquellos que hubieran optado por inscripción a una nueva carrera y con el sistema de inscripción electrónica de la FCNyM para aquellos que hubieran realizado su inscripción a condicionalidad para rendir su materia troncal. Sobre este grupo de estudiantes se realizó el análisis de su historia académica según el registro de la misma en SIU GUARANI FCNyM. Se identificaron así, dos grupos de estudiantes ingresantes a la Facultad en 2015, que presentan una inadecuación entre sus disposiciones y las demandas de la Facultad: un grupo, el que solicitó inscripción a segunda carrera (en noviembre de 2015, antes de cumplir los requisitos académicos para cursar su segundo año en la facultad) y otro, el que solicitó condicionalidad para rendir la materia troncal de la carrera en que está inscripto (condición para cursar las materias del año siguiente).

Identificados los estudiantes en las situaciones particulares mencionadas, se diseñó una entrevista, para indagar sobre sus características y los factores asociados a su situación; buscando distinguir aquellos que autónomamente tomaron decisiones sobre sus carreras que no los perjudican, de aquellos que frente a una dificultad en el cumplimiento toman como salida una opción administrativa que no los favorece.

Dentro del proceso general de esta investigación la entrevista acompañó el momento de focalización y profundización: implementamos preguntas incisivas de ampliación y sistematización de las relevancias (McCracken: 1988) identificadas en el análisis de la base de datos.

Entendemos a la entrevista, desde una perspectiva constructivista, como una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro (Guber: 2001). De allí la importancia del

consenso sobre el registro de esos datos, habiendo sido cuatro personas del equipo quienes realizamos las entrevistas.

Utilizamos una entrevista semiestructurada entendiéndola como una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley:1979: 9), una situación en la cual (el entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (el entrevistado).

La información construida en el proceso de entrevista, se relacionó tanto a la biografía como al sentido de los hechos, los sentimientos, y opiniones de los estudiantes ingresantes 2015 que solicitaron inscripción en segunda carrera y condicionalidad para rendir el final troncal de esa misma carrera.

Las preguntas de apertura del discurso refirieron a características de las trayectorias estudiantiles previas al ingreso a la FCNyM: orientación del colegio secundario y fecha de finalización, actividad estudiantil entre el secundario y el ingreso a la FCNyM. También se indagó en las condiciones del ingreso a la FCNyM en sí: el conocimiento del plan de estudios, y en las condiciones de exclusividad del estudio: beca o subsidio y trabajo.

Respecto a la inscripción en segunda carrera, se registró la carrera de origen y destino, y preguntó por los motivos e influencias, y por las expectativas (buscando identificar si se trataba de cambiar de carrera o hacer las dos). En cambio para condicionalidad registramos la materia por la que solicitaba condicionalidad y las materias de segundo año en que estaba inscripto.

Finalmente para ambos grupos, se ahondó en el desempeño en la carrera.

En el caso de los estudiantes inscriptos en segunda carrera, en relación a la aprobación de la cursada y el final de la materia troncal y los motivos de ello. En el caso de los estudiantes que solicitaron condicionalidad, si rindieron y en tal caso si aprobaron el final de la materia troncal antes o después del cierre del ciclo lectivo, y los motivos adjudicados a ello.

Ahondamos aquí, en el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes que solicitaron inscripción a segunda carrera. A continuación, analizamos los factores académicos, socioculturales y psicosociales relevados:

En primer lugar, la mitad de esos estudiantes está inscripto en Zoología como primera carrera, y el resto, en otras orientaciones de la misma área disciplinar: Ecología (25%), Paleontología (12,5%) y Botánica (12,5%).

En cuanto a las carreras de destino, la mitad eligió Geología, por lo que podríamos entender que se trataría de una nueva elección de carrera. El resto de los estudiantes, eligió otras carreras del área disciplinar: Zoología (25%), Botánica y Ecología (12,5% cada una). Sin embargo al indagar en las expectativas respecto de la segunda carrera, sólo un 37,5% manifiesta desear cambiarse, otro 37,5% manifiesta el deseo de hacer las dos carreras, y el 25% restante no sabe. Respecto de los motivos por los cuales se inscribieron en otra carrera, los estudiantes hablaron del gusto y a la salida laboral (25 %), de los viajes de campaña (37,5%), de los docentes (25 %), de los temas de la carrera (50%) y de los compañeros (25 %).

En consonancia con las motivaciones para cambiarse de carrera, las influencias reconocidas para esa inscripción (por la mitad de los estudiantes entrevistados) son de docentes o de compañeros y docentes.

En relación a los estudios previos de estos estudiantes, la mayoría realizó estudios secundarios con orientación en Humanidades (37,5%) o Ciencias Naturales (25%), y un número menor con orientación Contable, Empresarial o Técnica (12,5% cada una).

Sólo el 37,5% de ellos finalizó sus estudios secundarios en 2014, el año anterior a comenzar a cursar en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. El 62,5% restante, terminó el secundario en 2013, 2012, 2011, o 2005 (12,5% cada año). Todos ellos entre el fin del secundario y el ingreso a la FCNyM transitaron por otras Unidades Académicas de la UNLP: Bellas Artes (40%), Ciencias Agrarias y Forestales (20%), Veterinaria (20%) y Psicología (20%).

Todos conocían el plan de estudios al momento de inscribirse, aunque por distintas vías: internet (37,5%), amigos (37,5%), u otras (25 %).

Finalmente, en relación a la situación académica, la gran mayoría (el 87,5%) aprobó la cursada de la materia troncal de la carrera original en que estaban inscriptos. Y quienes no la aprobaron, la perdieron a mitad de año por desaprobado el/los parciales.

En cuanto al final de la materia troncal, todos quienes lo rindieron (el 80%), lo aprobaron. Quienes no lo hicieron, adujeron tanto dificultades para organizarse como falta de tiempo y dificultades para enfrentar final. Esto coincide con que se trata del mismo 20% de estudiantes que trabaja o viaja todos los días varias horas para concurrir a la facultad.

## **Resultados preliminares**

A partir del análisis anterior podemos describir a estos estudiantes que solicitaron inscripción en segunda carrera en 2015 y repensar la relación entre la inadecuación entre las disposiciones del estudiante y las demandas institucionales:

La mayoría de estos estudiantes, no se anotó como primera instancia en esta facultad, sino que viene de haber hecho otra carrera en la UNLP y conociendo el plan de estudios de la segunda carrera, por distintas vías.

La motivación para anotarse en la segunda carrera es el gusto, descubierto a lo largo de la cursada del primer año, de distintas formas.

La materia troncal condición para cursar el siguiente año fue rendida por la gran mayoría de los alumnos y aprobada por todos quienes la rindieron, por lo que en este subgrupo no podríamos seguir hablando de inadecuación, en la medida en que las acción académica de anotarse en una segunda carrera, se acompaña de la acción pertinente, que evita la relentización de la trayectoria estudiantil (rendir el final). Sin embargo, esa relentización va a producirse a futuro, en la medida en que están inscriptos en más de una carrera, y no registren actividad para ambas al mismo ritmo que para una sola.

Por su parte, quienes no aprobaron la materia troncal, no la rindieron, vinculándolo a dificultades para organizarse o falta de tiempo o dificultades para enfrentar la situación de examen final. Se trata de estudiantes que o bien trabajan ocho horas por día o bien viajan todos los días varias horas, para cursar. En este caso, sí se puede hablar de una inadecuación, que deviene en la dificultad de culminar el primer año de la carrera. Si bien los estudiantes conocen las acciones a tomar para acompañar la inscripción en segunda carrera (rendir la materia troncal), esta no se realiza, por las dificultades personales antes mencionadas.

## **Discusión**

En base a ese diagnóstico de situación, pudimos distinguir dentro de un grupo que inicialmente manifestaba una inadecuación, dos subgrupos. Uno que maneja la situación académica, al menos temporariamente, para no ralentizar su trayectoria, al aprobar el final de la materia troncal de la carrera que planea cursar el año siguiente.

Otro grupo que mantiene la inadecuación, al no rendir ese final aunque lo haya planeado. Ese grupo, aunque pequeño, posterga el inicio de la carrera un año más, hasta estar en condiciones de cursar segundo año.

Podemos pensar acciones estratégicas diferenciales para la problemática de cada grupo de estudiantes:

Para el primer grupo se trataría de acciones vinculadas a, la inscripción a segunda carrera.

Para el segundo grupo, acciones de tipo anticipatorias, tendientes a que los estudiantes mismos puedan tomar decisiones que le permitan planificar sus trayectorias de manera adecuada para alcanzar sus metas académicas.

Finalmente, aunque no hayan sido el eje del análisis en esta ocasión, no podemos dejar de resaltar al grupo que se inscribe en condicionalidad para rendir la materia troncal de la carrera en que está inscripto, ya que manifiesta una relentización no buscada de su trayectoria, durante el primer año de cursada.

### **Conclusiones**

Siguiendo a Kuh y Love (en Albertin, P. *et al* 2012) podemos definir cultura universitaria como patrones colectivos y de influencia mutua de normas, valores, prácticas, creencias y asunciones que guían las conductas de los estudiantes, proporcionando un marco de referencia en el cual es posible interpretar el significado de acontecimientos y acciones que transcurren. La identificación y el reconocimiento de estas cuestiones guían a los estudiantes en su proceso de integración universitaria, así como en la planificación y desarrollo de su trabajo y formación. En este sentido podemos identificar dos ejes: el concepto de “cambio de carrera” y el mito que refiere a que “hacer dos carreras al mismo tiempo es algo sencillo”, estos ejes se constituyen en base una mezcla de preconceptos y desinformación. Esto obedece al desconocimiento de algunas cuestiones administrativas así, en el sentido administrativo es común que la mayoría de los actores institucionales, recurran a fuentes informales de información en estos aspectos, así como a una subestimación del tiempo de dedicación que un estudiante debe poner al servicio de sus cursadas, sumado a su profesionalización como estudiante a partir de tercer año (Actividades complementarias de grado, pasantías, becas, viajes de estudio, entre otros) que representan actividades que lo formarán para sus opciones como graduado.

Los resultados que presentamos, constituyen una aproximación diagnóstica, esto es apunta a visualizar que cada estudiante cuenta con autonomía para el desarrollo de su trayectoria y las dilaciones no necesariamente conllevan a incumplimientos, ya que las trayectorias son autónomas en sí mismas. Cabe marcar las diferencias y hacer hincapié en que nos

ocupamos de las causas en que la dilación de la trayectoria se apoya en dificultades para el cumplimiento o en desconocimiento de las condiciones a cumplir administrativamente.

### **Bibliografía**

- Albertin, P., C. Rostan y D. Cabañete 2012 Cultura académica. Valores del aprendizaje universitario. Proyecto piloto realizado en los estudios de psicología de la Universidad de Girona. Comunicaciones de las 3es. Jornades de Bones Pràctiques 2012. Girona, España
- Guber, R., 2001, Capítulo 4 La entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad”, en: La etnografía. Método, campo y reflexividad, Grupo Editorial Norma, pp 75-100.
- McCracken, G., 1988, The Long Interview, Qualitative Research Methods, Volume 13, Sage Publications, USA.
- Spradley, J. P., 1979, The Ethnographic Interview, Waveland Press Inc., USA.



# **LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES UNIVERSITARIAS DESDE UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN CURRICULAR.**

DOULIÁN, N; LOPEZ BURGARTT, M

Universidad Nacional de Lomas de Zamora, natalia.doulian@gmail.com

La Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora ha constituido la Comisión Permanente de “Análisis sobre la enseñanza del Derecho” que tiene por objetivo general generar una mirada comprensiva sobre la realidad educativa de la carrera de abogacía que incluya a todos los actores de la institución. Entre los objetivos generales también se encuentran mejorar los niveles de ingreso y permanencia a la carrera de abogacía a través de propuestas pedagógicas que promuevan la integración efectiva de los alumnos a la vida universitaria y favorecer adecuaciones curriculares que permitan trayectorias educativas que se adecuen a las exigencias que plantean los nuevos escenarios sociales y profesionales. La Facultad entiende que el acompañamiento a las Trayectorias Educativas es una tarea institucional que debe incluir, necesariamente, una revisión curricular en sentido amplio que implique una mirada reflexiva sobre, entre otros, el contexto institucional, la estructuración del Plan de Estudios, la trayectoria formativa generada por el Plan de Estudios y las modalidades de enseñanza y evaluación. Por este motivo, esta ponencia tiene la intención de presentar los objetivos del Proyecto, el Plan de Acción (discriminando Dimensiones, subdimensiones y actividades) y una breve exposición de los instrumentos de recolección de los datos.

La presente ponencia se enmarca en el eje temático N° 1 “acceso, permanencia y graduación en la educación universitaria de grado” correspondiendo al subeje de “Trayectorias estudiantiles”.

## **I. Palabras introductorias**

En el año 2008 la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora comienza un proceso de reestructuración del Plan de Estudios de la carrera de Abogacía en vías a la adecuación a los futuros estándares de acreditación que han comenzado a discutirse en 2004. El nuevo Plan de Estudios se aprobó en diciembre de 2008 entrando en vigencia a partir de la cohorte 2009.

El año 2016 es un año clave para la realización de la evaluación curricular debido a que se han completado dos cohortes teóricas desde la implementación del nuevo Diseño Curricular.

Por este motivo, se conformó la Comisión Permanente de “Análisis de la enseñanza del derecho” que pretende obtener una mirada holística de la realidad y de las prácticas institucionales que se realizan en la Facultad de Derecho para formar a los futuros profesionales. Esta visión totalizadora debe ser capaz de integrar distintos niveles de análisis de modo que resulte posible circunscribir hechos o problemas significativos emergentes de la estructura y el desarrollo curricular.

Para organizar la información, en primer lugar se presentarán los objetivos de la Comisión, en segundo lugar el plan de acción de la evaluación curricular (diferenciando las dimensiones, subdimensiones de análisis y actividades), en tercer lugar los instrumentos de recolección y análisis de la información para cerrar con unas conclusiones del proceso de evaluación.

## **II. Objetivos de la Comisión Permanente**

Entre los objetivos de la Comisión Permanente de "Análisis sobre la enseñanza del Derecho" se pueden mencionar:

- Generar una mirada comprensiva sobre la realidad educativa que incluya a todos los actores de la institución.
- Favorecer la participación de los distintos agentes institucionales en las instancias de deliberación y elaboración de juicios de valor.
- Instalar mecanismos de evaluación y seguimiento del Plan de Estudios como base para la toma de decisiones relativas al mejoramiento.

- Mejorar los niveles de ingreso y permanencia a la carrera de abogacía a través de propuestas pedagógicas que promuevan la integración efectiva de los alumnos a la vida universitaria.
- Favorecer adecuaciones curriculares que permitan trayectorias educativas que se adecuen a las exigencias que plantean los nuevos escenarios sociales y profesionales.

### **III. El Plan de evaluación curricular**

El Plan de evaluación curricular está organizado de acuerdo a dimensiones de análisis: Contexto institucional; Estructuración del Plan de Estudios, Trayectorias Formativas generadas por el Plan de Estudios y Metodología de enseñanza y evaluación. Para cada dimensión se han pensado subdimensiones con las consecuentes actividades:

#### **a. Dimensión contexto institucional:**

Para poder comprender el sentido de las prácticas institucionales se debe tener en cuenta como marco de referencia: la historia y la normativa institucional.

Cada Universidad tiene una historia que la constituye y le da identidad. Mediante ésta dimensión de análisis se podrá lograr una evaluación comprensiva de la realidad institucional.

Se tomará como subdimensión de análisis las orientaciones estratégicas o lineamientos políticos institucionales en las que se inscribe el proyecto académico.

Para poder llevar a cabo este análisis se definirán la misión, objetivos y políticas institucionales.

#### **b. Dimensión estructuración del plan de estudios:**

A través de esta dimensión se pretende problematizar y analizar la estructura del plan de estudios. Se hará foco sobre cinco subdimensiones de análisis. Las dos primeras subdimensiones están centradas en los contenidos del plan de estudios.

La primera subdimensión pretende analizar la coordinación horizontal y vertical de los contenidos, es decir, la continuidad e integración de los contenidos del plan de estudios.

La segunda subdimensión hace foco sobre la vigencia y pertinencia de los contenidos: actualidad del conocimiento científico y disciplinas que los sustentan y relación con las transformaciones sociales y económicas.

La tercera subdimensión pretende analizar las relaciones internas entre los distintos elementos del plan de estudios e identificar si en el Plan de Estudios existe equilibrio entre los fundamentos, objetivos, asignaturas, módulos, contenidos y actividades.

La cuarta subdimensión es la flexibilidad y optatividad de las materias. Es decir, la capacidad que posee el plan de estudios para: adecuarse a ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, incorporar los intereses y necesidades de los estudiantes y docentes, etc.

La quinta subdimensión hace referencia a la intensificación de la práctica.

Para analizar las subdimensiones mencionadas se propone, por un lado, la elaboración del mapa curricular (diagramas de secuencia, integración y yuxtaposición de contenidos, estructura de correlatividades y la actualización de los contenidos mínimos), por otro lado, la realización de un relevamiento de la perspectiva del plantel docente y de los estudiantes.

#### c. Dimensión Trayectoria formativa generada por el Plan de Estudios:

Cuando se habla de formación, se hace referencia a un proceso dinámico a través del cual un sujeto realiza los aprendizajes necesarios para llevar a cabo una determinada práctica profesional. Es la preparación para el desempeño profesional y técnico, proceso que se desarrolla en un contexto, en un espacio y en un tiempo. Desde esta concepción, la formación se entiende como un recorrido, como una trayectoria personal y grupal, puesto que se produce en diálogo con otros, pares y docentes. Este itinerario o proceso no necesariamente supone una progresión lineal. Por ello, la formación en tanto trayectoria centra su mirada en el sujeto en formación y compromete la intervención de las instituciones formadoras donde se lleva a cabo.

Se tomarán como subdimensiones de análisis: la capacidad de inclusión efectiva y la capacidad de regulación general de la trayectoria curricular.

La finalidad es indagar sobre las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes; las condiciones de cursada, evaluación y acreditación de las unidades

curriculares; si la trayectoria formativa generada por el Plan de Estudios se adecua a las exigencias que plantean los nuevos escenarios sociales y profesionales, entre otras cosas.

Para llevar a cabo dicho análisis se proponen dos actividades: la revisión de, por un lado, la estrategia de ingreso y, por el otro, de las normas y regímenes de enseñanza, promoción y evaluación.

**d. Dimensión Metodología de enseñanza y evaluación:**

A través de esta dimensión se pretende indagar sobre las formas de enseñar y evaluar de los docentes, verificar si éstas son coherentes con lo definido en los programas de las asignaturas y promover espacios de análisis y reflexión que permitan mejorar las prácticas de enseñanza y evaluación.

Se tomarán como subdimensiones de análisis: la planificación de la enseñanza, las prácticas pedagógicas y evaluativas y el rendimiento académico y procesos instruccionales.

Se plantean como actividades el relevamiento de la perspectivas de los docentes y estudiantes y la definición de los escenarios educativos, actividades y productos de la enseñanza y el aprendizaje.

#### **IV. Los instrumentos de recolección y análisis de la información**

Los instrumentos de recolección propuestos apuntan a relevar información desde la perspectiva de los docentes, estudiantes y actores claves (como por ejemplo especialistas disciplinares)

A continuación se describirán brevemente cada uno de los instrumentos de recolección:

**a. Análisis documental:**

En primera instancia, con el fin de realizar un diagnóstico y descripción del contexto institucional se recopilará y analizará el Estatuto de la Universidad y Proyecto Institucional.

En segunda instancia, con el propósito de analizar la estructuración del plan de estudios, se recopilarán y analizarán los programas, trabajos prácticos y modelos de evaluación de las distintas asignaturas.

**b. Cuestionarios autoadministrado a docentes:**

Se pretende relevar información para evaluar la propuesta de formación que la Institución brinda a sus estudiantes y elaborar líneas de mejora.

El cuestionario está compuesto por preguntas “abiertas” y “cerradas”. En las preguntas abiertas el docente debe comentar aquello que considere pertinente y sirva para el mejoramiento de la calidad académica. En las preguntas con opciones “cerradas” el docente tiene que seleccionar la opción que se ajuste a su valoración personal.

Esta encuesta es de carácter anónimo y obligatorio para toda la planta docente.

**c. Entrevistas:**

Se prevé la realización de entrevistas docentes titulares de cátedra y a actores clave del campo disciplinar y profesional.

- Entrevistas a los docentes titulares de cátedra. A través de este instrumento se pretende relevar la perspectiva de los docentes sobre la planificación de la enseñanza y las prácticas de enseñanza y evaluación.
- Entrevistas a actores claves: se realizarán entrevistas a especialistas disciplinares, con el fin de evaluar la coordinación horizontal y vertical de los contenidos del plan de estudios de la carrera, la vigencia y pertinencia de los contenidos, la congruencia del Plan de Estudios, etc.

**d. Encuesta a estudiantes:**

La finalidad es indagar sobre la perspectiva de los estudiantes acerca de las prácticas pedagógicas y evaluativas, actividades de extensión e investigación, infraestructura, como los más importantes.

La encuesta se implementa a través del Sistema Siu- Guaraní, es de carácter anónimo y obligatorio y se compone de preguntas abiertas y cerradas.

Hay un conjunto de preguntas generales para todos los estudiantes de la carrera y un conjunto de preguntas dirigidas a distintos grupos de estudiantes, según la cantidad de materias que tienen aprobadas:

- Primer grupo: estudiantes con menos de seis materias aprobadas,
- Segundo grupo: estudiantes que tienen entre 7 y 22 materias aprobadas
- Tercer grupo: estudiantes que tienen de 23 a 42 materias aprobadas.

**e. Autoevaluaciones docentes:**

La autoevaluación consiste en la realización de un informe por parte del docente en el que se hará foco sobre la enseñanza y la evaluación.

Este informe de autoevaluación se caracteriza por ser reflexivo donde el docente tiene criterios guía para la problematización y análisis de la práctica de enseñanza y de evaluación.

**f. Recolección de datos de eficiencia interna por tramos curriculares y terminal:**

Este instrumento permite analizar el tránsito curricular generada por el plan de estudios. Dicho análisis se constituye como insumo para la toma de decisiones de gestión curricular, triangulado con otras herramientas de orden cualitativo, que permiten obtener una mirada global sobre este sector de la realidad educativa.

**V. A modo de cierre**

Una evaluación curricular conlleva mucho más que pensar en un diseño de evaluación, pues en ella se conjugan una serie de aspectos epistemológicos, axiológicos, teóricos y metodológicos que sustentan el inicio de una evaluación, pero que también están presentes en el camino que se sigue (Ramírez González, 2011:39). Por este motivo, la evaluación curricular debe estar guiada por ciertas características comunes a los modelos de investigación-acción: situacional y contextualizado, participativo y colaborativo, autoevaluativo, comprensivo-transformativo, acción- reflexión, creación sistemática de conocimientos a partir de la experiencia reflexionada (Díaz Barriga, 2005; Quintero Corzo, 2006).

La evaluación del curriculum es una actividad que surge vinculada a interrogantes sobre el significado, la calidad de la oferta institucional y de las estrategias de mejora del proyecto académico. Como tal, encuentra su justificación en la necesidad de comprender, explicar e intervenir en el mejoramiento de la calidad de los diversos componentes del curriculum. Es un proceso que se orienta a recoger y sistematizar

información relevante para producir juicios de valor sobre distintas instancias del trabajo curricular, con el propósito de apoyar la deliberación y la toma de decisiones para mejorar la propuesta formativa. Una de sus finalidades sustantivas es contribuir a la comprensión de cómo se desarrolla el proceso curricular y facilitar la intervención para mejorar las prácticas institucionales y áulicas de docencia, investigación y extensión.

Es importante señalar que la evaluación curricular requiere de la participación de los diversos actores comprometidos en la formulación y el desarrollo práctico del curriculum.

Mediante esta evaluación curricular se intenta combinar instancias de autoevaluación de las actividades por los protagonistas de las mismas junto con instancias de evaluación colegiadas y modalidades evaluativas en la que intervengan otros agentes/actores claves.

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, a través de la evaluación curricular propuesta por la Comisión Permanente de “Análisis sobre la enseñanza del Derecho”, se pretende la inclusión de la perspectiva de los docentes y de los estudiantes:

“... la tarea de tomar como objeto de análisis y discusión la información obtenida por sus miembros en los procesos de indagación, registro y sistematización de la información, constituirá una oportunidad para que, en común, describan y analicen múltiples aspectos de su realidad institucional, y pongan en juego variadas interpretaciones críticas” (Lafourcade, 1992: 111).

El contraste de miradas es fundamental dado que no todos los agentes realizan juicios idénticos aunque el aspecto del curriculum que se esté evaluando sea el mismo. El juicio evaluativo sobre cualquier fenómeno es una construcción ligada a la posición del actor, los valores sustentados, la cosmovisión y la especificidad de la función, entre otros.

Esta perspectiva supone prever instancias y mecanismos sistemáticos que favorezcan la participación de todos los estamentos en actividades de análisis, valoración, emisión de juicios y propuestas de mejora de la estructura del curriculum, de la organización académica, del conocimiento, de la dinámica institucional, de las prácticas pedagógicas.



## **Bibliografía**

Brovelli, Marta (2001) Evaluación curricular Fundamentos en Humanidades, vol. II, núm. 4, primavera. Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>

Lafourcade, Pedro (1992). La autoevaluación institucional en la universidad. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.

Ramírez González, Andrea (2011) El rigor metodológico en la evaluación curricular Revista Electrónica Educare, vol. XV, núm. 2, julio-diciembre, pp. 33-39 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Disponible en: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194121566004>

Yepes Ocampo, Juan Carlos; Quintero Corzo, Josefina; Munévar Molina, Raúl Ancízar; (2006). La reforma curricular universitaria: evaluación y mejoramiento académico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Sin mes, 277-292. Disponible en: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900814>

# EXPERIENCIAS DE LITERACIDAD EN LA FORMACIÓN DEL PERIODISTA CULTURAL

Martín, P.

Universidad Nacional de Salta | martinpaulaj@gmail.com

## Presentación

Este trabajo es el relato de una actividad áulica de experiencias lectoras, segmentada en varios encuentros con estudiantes cursantes de la asignatura “Prácticas Críticas” del primer año de la carrera de Ciencias de la Comunicación, en la Facultad de Humanidades (UNSa). Los contenidos de la materia están orientados a la formación del alumnado en el ámbito del periodismo cultural. Las artes que abordamos para su estudio y posterior articulación con el periodismo son la literatura y la plástica (pintura, escultura, instalaciones o performances mixtas). La preocupación que ha guiado la puesta en práctica de la actividad y en la que se enfoca este trabajo se generó a partir de la observación de la alta tasa de estudiantes que durante 2014 y 2015 no lograron acreditar la asignatura. El relato que presentaré se centrará en la fundamentación de la actividad, su puesta en marcha y desarrollo, para luego comentar los resultados obtenidos.

## Punto de partida

La abultada matrícula y la escasez de docentes en la cátedra en relación con la cantidad de estudiantes<sup>1</sup>, sumado al carácter cuatrimestral de la asignatura es una de las dificultades principales y una de las motivaciones para la realización de las actividades que relataré. Pero también, porque cada nuevo grupo de estudiantes demanda de los docentes el trabajo en “zona de desarrollo potencial” de los sujetos. Esto es, trabajar junto al sujeto que aprende (sujeto atravesado por una historia socio-cultural que lo determina) sus posibilidades, brindándole mediadores, herramientas que le permitan “hacer”, internalizar (según las experiencias particulares previas) y construir conocimiento (Vygotsky, 1978). Para Bruner se trata de un “andamiaje” que como facilitadores podemos proponer como ayuda en el proceso de construcción de conocimiento científico.

La preocupación que ha guiado este trabajo se generó a partir de la observación de la alta tasa de estudiantes que durante 2014 y 2015 no lograron acreditar la asignatura:

---

<sup>1</sup> Relación 1/100. Los inscriptos en la materia son 300. La cátedra está integrada por una Prof. Adjunta, una JTP y una Auxiliar.

	INSCRIPTOS	REGULARES	PROMOCIONALES	LIBRES	Porcentaje aproximado de alumnos libres
2014	241	66	50	125	50%
2015	233	53	64	116	50%

Este dato obtenido a partir de la elaboración de una planilla, me llevó a revisar las producciones de los estudiantes (resolución de trabajos prácticos y de exámenes parciales) en los que pude observar, por un lado, dificultades en la comprensión de conceptos teóricos propios de la disciplina y, por otro, escasa experiencia en lectura de textos artísticos, fundamentalmente de textos literarios. La valoración (escasa experiencia) se realiza desde los propósitos y expectativas que tenemos como docentes, orientados por los niveles de exigencia propios de la formación profesional a la que aspira la Universidad, en tanto un sistema educativo se construye desde una perspectiva que organiza una “versión del mundo” y la institucionaliza. Esto supone pensar los modos en los que nuestra sociedad ha diseñado y legitimado el “sistema de educación” (lo cual implica la creación de *límites* en el proceso de construcción de significado en torno a la institucionalización de esta práctica) para revisarlo, discutirlo y actualizarlo en función de los diversos escenarios que enfrentamos en la educación superior. Y si bien la cultura atraviesa a las instituciones en tanto moldea sus construcciones idiosincráticas, la relación con las historias individuales de los sujetos que forman parte de ella está caracterizada por la tensión constante, dado que la cultura se transforma a partir de las transformaciones de la sociedad, impulsada por sus miembros. (Bruner, 1997).

Sin ánimo de culpar a la educación media, a los padres, a las madres, a la tecnología audiovisual o a la cultura de la imagen que ha impregnado todos los ámbitos de la vida, encaro esta tarea convencida de que es función de la cátedra trabajar en pos de vencer los obstáculos y brindar todas las herramientas y posibilidades que resulten oportunas para *andamiar*<sup>2</sup> la formación de los y las estudiantes en este campo especializado del periodismo, para el que se requiere acercamiento al arte (o a las artes) en tanto experiencia estética, de disfrute y como objeto de conocimiento. Para el caso de la lectura de textos

---

<sup>2</sup> Tal como lo entiende Jerome Bruner

literarios, a partir de una posición *eferente* y otra *estética*<sup>3</sup> como instancias posibles de acceso a los textos.

### **Antecedentes, fundamentación y objetivos de la experiencia**

Ante esta situación, releí los proyectos de elaboración de textos periodísticos y la mayor dificultad que advertí se encontraba en el proceso de escritura de noticias culturales, reseñas y críticas periodísticas, pero también percibí que los estudiantes no se habían “enganchado” con la lectura de los textos literarios, que en las escrituras no se textualizaba ninguna emoción o valoración. No se percibía una experiencia estética o emotiva en sus producciones. Los efectos de sentido que registré en las reseñas y en las críticas, no estaban anclados en el texto literario leído, sino que se limitaban a reproducir fórmulas periodísticas recurrentes en los diarios salteños que, incluso, no son utilizadas para la literatura sino para el cine o la televisión (por ejemplo: “una novela deliciosa que se deja leer sin esfuerzo, para cualquier miembro de la familia”). Pensé en el artículo de Ana Abramowski<sup>4</sup>: la emoción no se explica y el amor por la literatura no se enseña, afirmé sin dudar.

Esos textos escritos por los alumnos resultaron, sí, un primer acercamiento a los géneros del periodismo cultural, pero buscamos profundidad y transformación de esas fórmulas publicitarias cristalizadas y ese propósito no se evidenciaba en la escritura. El conocimiento y la producción escrituraria periodística, autónoma, situada y crítica es el propósito de la materia. Dada la situación de escaso cumplimiento del mismo decidí, como punto de partida, reflexionar sobre la propia práctica docente y cuestionar los *mediadores*<sup>5</sup> utilizados en el proceso de enseñanza como por ejemplo las actividades propuestas en la cartilla de Trabajos Prácticos, la intencionalidad de cada recurso didáctico y sus desafíos cognitivos, los propósitos de las consignas de lectura y de escritura: ¿qué solicitan esas consignas? ¿Llevé a cabo acciones verbales y didácticas previas, que permitieran la resolución de las consignas propuestas? ¿Incluyen la información necesaria para que el alumno pueda resolverlas? ¿Se relacionan con el propósito central de la asignatura? Encontré que varias consignas, guías de lectura, rutas conceptuales y exposiciones áulicas eran en sí mismas un *obstáculo pedagógico* porque suponían un lector experto. En palabras

---

<sup>3</sup> De acuerdo con la teoría transaccional de la lectura, propuesta por Louise Rosenblatt.

<sup>4</sup> Citado en la Bibliografía

<sup>5</sup> Tomado de Vygotsky

de Bachelard, se trataría del problema de la construcción de conocimiento científico y de los obstáculos -pedagógicos o epistemológicos- los que también forman parte de esta situación.

La segunda decisión fue planificar las clases prácticas para el curso 2016 a partir de la hipótesis que sostiene que las dificultades advertidas se vinculan tanto con las experiencias previas de los estudiantes en la lectura y escritura de textos artísticos -literarios principalmente- y académicos, como con el diseño y planificación de las clases a partir de la intencionalidad y desafíos cognitivos planteados para la actividad a realizar, el formato didáctico y los recursos a trabajar en cada clase, de las cuales se espera que los estudiantes adquieran, aprehendan y evidencien el discurso propio del periodismo cultural en sus producciones escritas.

Un aspecto principal y necesario para planificar las clases de la cursada 2016, fue conocer/saber qué pensaban y cómo habían vivenciado los estudiantes de los períodos anteriores (2014 y 2015) el cursado de la materia. Para eso realicé un sondeo a modo de entrevista. Cité a algunos alumnos y les consulté si percibían dificultades en el cursado de la materia y cuáles creían que eran esas dificultades. Entre varias, dos respuestas fueron recurrentes: a) “no me gusta la literatura” y b) “no entiendo a la literatura como para poder hacer una crítica”. En palabras de Abramowski, el “nopodermiento” se había instalado entre mis estudiantes, también. Entonces en esas respuestas pude ubicar mi percepción anterior acerca de la ausencia de una postura estética en la escritura, que se relaciona con la falta de disposición al disfrute y con la posibilidad/imposibilidad de experimentar estados afectivos y emotivos durante la lectura de textos literarios, tan necesarios para poder luego escribir “periodísticamente”. La pregunta inmediata fue ¿cómo hacer para contagiar el gusto por la literatura?

Asumí estos problemas de la relación entre los estudiantes y la literatura (“no me gusta” y “no la entiendo”) como cuestiones indisociables de la práctica docente. Esto requirió analizar críticamente la propia práctica, recuperar las experiencias de enseñanza en el aula y plantear la posibilidad de reconstruirlas, problematizar la tarea docente como una práctica atravesada por condiciones históricas, económicas, políticas, culturales e históricas propias de la sociedad que la moldea y de la institución en que se cristaliza.

Del mismo modo, la lectura también es una práctica social situada, una actividad determinada por el contexto sociohistórico en el que (con)vive e interactúa el lector. En la

actualidad, las diferentes formas de narrar lo cotidiano transitan por multiplicidad de mediaciones (tecnológicas –de objetos- y humanas; orales y escritas) y se presentan en diversas textualidades. Los lectores están atravesados por modos de leer y de entender a la literatura aprendidos en la escuela o en la familia y al mismo tiempo experimentan en la Universidad, nuevas maneras de apropiarse de los saberes que les acerca la literatura.

### **El problema “atacado” (metodología)**

Propuse para la cohorte 2016, empezar por el principio y encarar la lectura de textos literarios como “encuentro de experiencias” (con otros y con uno mismo). En la primera clase práctica de la unidad del Programa correspondiente a “Literatura”, conversamos acerca de las lecturas que habíamos realizado en la escuela y en casa, solos o en compañía. Hablamos de parientes, profesores y maestros que nos acercaron a la literatura de diversos modos, unos más felices que otros. Encontramos coincidencias en el corpus de la Literatura Argentina y Latinoamericana de la currícula escolar en diversos establecimientos educativos de Salta, advertimos pocos textos escritos por autores locales, o del NOA y debatimos acerca de cuáles deberían ser los textos a leer en la escuela primaria y media. Nos aventuramos a definir un *canon* literario escolar.

En el segundo encuentro, compartimos oralmente experiencias de lectura. La consigna fue asistir a la clase con un libro cualquiera (de literatura, manual escolar, de matemáticas, biología, tomo de enciclopedia, diccionario, fascículo, etc) pero que haya sido significativo por algún motivo en especial, en alguna etapa de la vida. Pensé que quizás la tarea desanimaría a muchos, pero no fue así. No sólo asistió el curso completo, sino que nos extendimos media hora más de lo estipulado porque todos quisieron relatar su experiencia. Las preguntas sobre las cuales debieron organizar su relato fueron las siguientes: ¿por qué eligió ese libro?, ¿cómo se relacionó usted con él?, ¿le generó sentimientos, sensaciones?, ¿cuáles?, ¿por qué?

Las narraciones compartidas fueron muy variadas, las relaciones con los libros se vinculaban a partir de la identificación con los personajes de una novela, o con la propia biografía del autor, pasando por los momentos compartidos en compañía de un abuelo o una madre lectores, hasta la lectura “por obligación, para aprobar Lengua”. En lo personal, me emocioné con dos relatos en particular y una situación planteada por un alumno. Paso a contar: la alumna X asiste a la clase con la novela *Dicen que los jóvenes somos rebeldes*,

de Susana Martín. Nos contó que su familia era muy humilde y que solamente se compraban los manuales escolares, porque eran los que servían para estudiar. No se compraba literatura porque era un lujo que no podían darse. Un día la profesora de Literatura les ofrece una lista de libros de los cuales debían elegir uno. Esa sería la lectura obligatoria de la cursada. En la casa no querían comprárselo porque la literatura no era necesaria para estudiar, entonces la alumna X mintió a sus padres y les dijo que el libro traía actividades para realizar y que la profesora las evaluaría. Hoy es el libro que atesora en su biblioteca personal por lo que significó la travesura y el trabajo para conseguirlo. Ella captó la visión utilitaria que tenían sus padres sobre la Literatura y la “utilizó” para lograr su cometido.

El segundo caso es el de la alumna W. Cuando era pequeñita, tenía una vecina a quien le habían regalado *Mi planta de naranja lima*, de Vasconcelos, para un cumpleaños. La vecina le contaba a W que la historia era muy triste, pero había “algo” que le gustaba mucho y era que su mamá le explicaba las partes que ella no comprendía. W le pidió prestado el libro a su vecina y lo leyó, sola, porque su mamá trabajaba todo el día y cuando llegaba a su casa ya estaba cansada y tenía que cocinar, lavar y planchar. Lo leyó y lo devolvió. Le hubiera gustado que su mamá tuviera tiempo para leer. El año pasado, la señora se jubiló, entonces W decidió comprar novelas y cuentos de diferentes autores para leerle a su madre. El primer libro que compró fue *Mi planta de naranja lima*.

Dejo para el final la situación planteada por el alumno R. Se acercó al terminar la clase ese mismo día y me dijo que quería hablar conmigo, porque habiendo escuchado a todos sus compañeros, él no tenía una experiencia similar para compartir, no recordaba haber leído literatura. Ni siquiera guardaba los manuales escolares. Asombrado por las experiencias de los demás, me pidió que le recomendara algún libro para “saber qué se siente con la literatura”, entonces le pedí que se acercara al compañero o compañera cuya narración de la experiencia lo hubiera cautivado más y que le pidiera prestado el libro para leerlo.

Terminada esta actividad, nos dispusimos a ver los fragmentos de la película “Mis tardes con Margueritte”. que funcionaron como disparadores para generar curiosidad por ver la película completa en casa y para rastrear los textos literarios referenciados en los diálogos de Margueritte y Germain.

Retomé el cuaderno de notas con las observaciones que apunté durante el desarrollo de las actividades. Advertí que las experiencias de lectura en la infancia y con otros (padres, abuelos) fueron las más significativas. Luego surge la lectura por recomendación de amigos (lectura en soledad). En otros casos, recuerdan lecturas infantiles, lecturas por encargo de docentes para la “tarea de lengua”. Lo que llama mi atención es que, en general, la lectura como experiencia sensible está ubicada en la niñez, y en la adolescencia pasó a ocupar el plano de las obligaciones escolares. Para cerrar esta actividad, realizamos una puesta en común oral donde recuperamos los puntos coincidentes entre las experiencias de los estudiantes con sus libros, la experiencia de los protagonistas de la película y los sentidos y experiencias que, como periodistas culturales, podemos construir y compartir con otros.

Para articular la actividad precedente con los contenidos disciplinares, leímos el temario de las clases: el rol del periodista cultural. La crítica como práctica visibilizadora de escritores y de textos literarios. La crítica “como posibilidad política, como elemento de empuje de los cambios sociales, como lugar desde el cual tener otra perspectiva con respecto a la historia (...)” (Giaccaglia, 2006: 19,20). Luego en pequeños grupos reflexionamos a partir de las siguientes preguntas: ¿En qué medida la literatura es significativa en su vida? ¿Quién lo/la acercó a ella? ¿Cree que la literatura puede resultar significativa para la sociedad? ¿Por qué? Como futuro periodista cultural, ¿podría acercar la literatura a su comunidad? ¿Cómo lo haría?

Para el momento de la puesta en común, se generó un debate en el que participaron muchos estudiantes y donde pudimos pensar en diferentes modos de abrir las posibilidades de acceso de públicos y lectores a las prácticas artísticas de circuitos oficiales, independientes, tradicionales y no convencionales. Discutimos también cómo hacer para que -a partir de nuestra escritura- podamos visibilizar a artistas, escritores y hacedores del arte en general.

### **Avances registrados**

Se torna ineludible en la práctica docente, atender a la diversidad de experiencias de lecturas que traen consigo los estudiantes. Las diferentes competencias adquiridas en la escuela secundaria y las biografías particulares le presentan al profesor un territorio heterogéneo sobre el que tiene que planificar contenidos, actividades y estrategias de



enseñanza (también atravesados por sus propias experiencias y biografías). Estas condiciones y situaciones son las que se deben encarar en el aula para garantizar la inclusión en todas las etapas del trayecto de la cursada.

Es decir, que los docentes debemos revisar nuestras prácticas y adecuar nuestros modos de pensar la clase y la discursivización de la disciplina. Si entendemos las prácticas de lectura y escritura como actividades culturales, configuradas en relación con los sujetos que leen y escriben, no podemos perder de vista que estos sujetos ingresantes al ámbito académico universitario traen consigo diversos saberes y competencias que entran en juego con los saberes propios del periodismo cultural. Son estudiantes que necesitan obtener de nosotros, los docentes, las herramientas para ingresar al discurso, para -a partir de aquí- habilitar su palabra dentro de la práctica. Es nuestra tarea crear las condiciones necesarias para garantizar el acceso a la disciplina mediante el diseño de proyectos pedagógicos que colaboren con esa finalidad y que garanticen un recorrido exitoso por la asignatura.

Entonces debemos desandar las certezas construidas y muchas veces “enlatadas” en paquetes didácticos y disponernos a escuchar atentamente lo que nuestros estudiantes necesitan de nosotros, con el propósito de habilitar efectivamente el acceso al conocimiento para que los sujetos que aprenden se apropien de los mismos en el proceso de significación de la disciplina.

La planilla con los datos de la cursada 2016 (condiciones finales) está en preparación. Queda pendiente una encuesta de opinión que pondré a circular a mediados del segundo cuatrimestre.

### **Bibliografía**

Abramowski, A. (2007) “Variaciones del ‘nopoderamiento’ escolar: de perezas y desmotivaciones” en *Interés, motivación y deseo*, Daniel Brailovsky (comp) Noveduc, Buenos Aires

Bachelard, G. (1999) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

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

Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Morata.

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.

Petit, M (2015) “Al principio fue la experiencia lectora del otro”. Clase 4, Bloque 1.

Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO.

Wertsch, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona Buenos Aires, Paidós.

## **AUTORREGULACION ACADEMICA: VARIABLES CONTEXTUALES ASOCIADAS AL BAJO RENDIMIENTO EN LOS ESTUDIANTES.**

Montenegro, A.

Facultad de Ciencias Agrarias- Universidad Nacional de Cuyo -  
montenegroanalia2@gmail.com

El presente estudio forma parte del Proyecto SECTyP en el se pone de manifiesto como en la actualidad se observa que los estudiantes de educación superior experimentan los aprendizajes como un proceso de incorporación más que de descubrimiento y elaboración, interpretan la información a partir de sus estructuras previas, del sentido común y de conceptos intuitivos. Sin embargo esta generación demanda del contexto académico la necesidad de apoyo personal, de contención y orientación de sus metas debido a expectativas personales que no se cumplen o, mejor, no logran conquistar.

El trabajo docente, en este escenario multicomponencial, se convierte en un desafío, que conduce a un replanteamiento considerable respecto del trabajo docente y cómo debe llevarse a cabo en las aulas universitarias. Resulta importante analizar las posibles variables personales y contextuales que pueden estar influyendo en el rendimiento académico de los estudiantes. Es imprescindible que los alumnos se comprometan e involucren con el aprendizaje; por ello, es importante revisar las características del contexto: si tales características son favorecedoras de aprendizajes significativos, si las estrategias de enseñanza se adecuan a los perfiles cognitivo-motivacionales de los estudiantes, las características del clima de la clase, entre otros factores. En la formación de los estudiantes es trascendental la asimilación vital del autoaprendizaje, el desarrollo de una actitud activa frente a la dinámica global de los procesos que se suceden en el entorno, desde una metodología educativa que permita, en principio, estimular la apertura mental de los estudiantes-favorecer el pensamiento crítico para apreciar que el profesor es un facilitador en la construcción de su estructura cognoscitiva y que, dada la amplitud de los contenidos en los distintos campos académicos, no puede saberlo todo. Los factores contextuales de la clase son importantes para despertar y sostener metas de aprendizaje en los estudiantes que favorezcan la autonomía y la autorregulación. De esta manera, se genera mayor comprensión de los procesos de aprendizaje y se favorece el compromiso del alumno. El presente estudio intenta focalizarse en la incidencia de los aspectos contextuales, reconociendo la significatividad del entorno en el funcionamiento cognitivo – motivacional del estudiante para un adecuado desarrollo de la autorregulación académica

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

**1.2 Trayectorias estudiantiles (La problemática de la permanencia y la deserción. Tensiones y desafíos entre las trayectorias teóricas y las reales. Políticas institucionales y abordaje de la temática desde la mirada de los docentes y los estudiantes).**

A pesar de que históricamente el énfasis estuvo puesto en el factor cognitivo como elemento determinante en el aprendizaje, es necesario destacar el crecimiento notable del estudio de los aspectos contextuales, de las características del entorno en el cual se lleva a cabo el aprendizaje, esto es, comienza a reconocerse la *significatividad del entorno de aprendizaje* (Rinaudo y Donolo, 2000). De esta manera, se considera el aprendizaje como un proceso en el cual va a influir la particularidad de las actividades que se implementen, que no son neutrales respecto de los resultados que se obtengan (Rinaudo y Donolo, 2000). Conforme a estos planteos, pareciera que la actividad intelectual se comprende mejor cuando se la ubica en un sistema de la '*persona más el entorno*' (Perkins, 1996), o lo que es lo mismo, del sujeto en interacción con el ambiente.

En Chiecher (2008) desde la perspectiva contextualista de la motivación y del aprendizaje se entiende que la enseñanza y motivación académica son variables íntimamente relacionadas en tanto que la buena enseñanza elevaría la motivación de los alumnos (Schunk, 2005). Elliot (1997) sugiere que un proceso de enseñanza tendrá mayores posibilidades de resultados óptimos si logra promover en los alumnos una orientación hacia metas de aprendizaje.

Astudillo y Pelizza (1999) plantean que el reconocimiento de los factores motivacionales que se encuentran en relación con el desempeño académico ofrece a los docentes afirmaciones contradictorias respecto a la enseñanza universitaria, ya que los mismos manifiestan que la elección de la carrera es por propia decisión del estudiante, para lo cual debería estar motivado, sin embargo en las aulas, afirman, siempre se observan discentes con un alto nivel de desganado y abulia.

Los estudios hallan diferencias significativas en función de las percepciones de distintos contextos de aprendizaje y de la calificación obtenida en la asignatura entre los alumnos que vivenciaron experiencias diferentes: los estudiantes que declaraban mejores percepciones del contexto de la clase o experiencias más alentadoras y positivas obtuvieron, en promedio, calificaciones más altas que sus compañeros en el examen final de la asignatura (Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003).

Paoloni (2009) sostiene que los estudiantes aprenden mejor si el ambiente en que se encuentran le brindan recursos materiales y humanos que favorezcan el aprendizaje significativo. Estos ambientes promisorios de aprendizaje afectarían no solo a las necesidades cognitivas de los estudiantes sino también a aspectos ligados a su desarrollo

social y motivacional como por ejemplo, la formulación de metas orientadas al aprendizaje o al fortalecimiento de sus creencias de autoeficacia.

Chiecher (2004) realiza un importante aporte a través del análisis de la percepción de los estudiantes en el medio áulico y de la influencia que tienen los factores que intervienen en este contexto -la clase-. La autora aborda los siguientes tópicos para su investigación: 1) el clima de la clase, (2) las características de los alumnos y (3) las características del profesor y de la enseñanza por él ofrecida.

Esta problemática también se presenta en la Universidad Nacional de Cuyo, que como formadora del aprender a aprender, ha planteado diversas líneas de acción. Secretaría Académica de Rectorado ha desarrollado diversos programas para abordar las situaciones mencionadas. En la Facultad de Ciencias Agrarias se encuentra el SAPOE (Servicio de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante), que desde 2005 ha trabajado con el Proyecto de Detección, Apoyo y Seguimiento de los Alumnos en Riesgo Académico (DAySARA) en los primeros años de la Universidad, el cual forma parte del proyecto: “Mejoramiento de los índices de desempeño académico de los alumnos”, perteneciente al eje estratégico de Secretaría Académica de la UNCuyo: “Atención de la calidad educativa e igualdad de Oportunidades”. Desde 2012 se trabaja con el programa TRACES (Trayectoria Académica Estudiantil), acompañando al estudiante desde la instancia de aspirante, y durante su tránsito por sus estudios de educación superior, hasta que egresa y se titula. Durante dicha trayectoria se brinda a los alumnos, de manera individual, como grupal, orientaciones y apoyos psicopedagógicos, psicológicos, tutoriales disciplinares, de pares, entre otros.

### **-Formulación y fundamentación del problema a investigar**

Al hacer referencia a la importancia del contexto de la clase, se alude al entorno en el cual se desarrollan las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Respecto de la intencionalidad de la conducta, entre las variables que la guían en el ámbito académico, se debe enfatizar la importancia que revisten las percepciones del estudiante sobre sí mismo y sobre las tareas que va a desarrollar, de las actitudes, disposiciones, intereses, curiosidad y diferentes representaciones mentales que va generando acerca de la meta que pretende alcanzar:

*La interacción entre las características contextuales, el modo de aprender y las falencias de los alumnos y el modo de enseñanza de los docentes abre un abanico de temáticas y plantea la necesidad de que los docentes conozcan los factores que*

*influyen en los alumnos (Biggs 2003), cuáles son las metas de cada uno (obtener calificaciones positivas, aprender, desarrollar habilidad, adquirir sobre todo conocimientos útiles, aceptación social, ayuda por parte del profesor, etc.), porque de esto depende la percepción que el alumno tendrá de la tarea que se le propone (desafío, amenaza, aburrimiento), el foco en que pondrá su atención (el proceso, el resultado o la evitación de la tarea) y su reacción ante el error o bajo rendimiento (ocasión de aprendizaje, excusa, frustración, abandono, intensificación de esfuerzo, etc.)*(Vázquez, 2009b, p. 1).

Entre las variables contextuales, son relevantes los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, como son las relaciones con los docentes, las características del clima áulico, las metodologías de enseñanza y de evaluación, entre otras. Dicho en otros términos si la motivación está influenciada por el contexto en el cual el aprendizaje tiene lugar, entonces la propuesta de enseñanza que un docente implemente juega un rol destacado en la dinámica que define el interjuego de los aspectos motivacionales de los estudiantes.

En efecto, para el enriquecimiento de la formación es indispensable ser **co-responsable** con el profesor de su propio desarrollo. En este contexto, el autoaprendizaje resulta esencial para cimentar una sólida base cultural, sobre la que se puedan cultivar, con un genuino sentido humano, las diversas especializaciones requeridas por los mercados laborales y, una vez insertado el individuo en el mercado laboral, contar con la disposición natural de permanecer actualizado en sus áreas de competencia, así como fortalecer el impulso para identificar oportunidades, desarrollar alternativas y generar nuevos conocimientos como parte de sus funciones a lo largo de toda su trayectoria profesional.

### **-Hipótesis de Trabajo**

Existe asociación entre rendimiento académico y la percepción de los estudiantes de las variables contextuales en juego.

Se manifiestan diferencias significativas en las dimensiones del aprendizaje autorregulado a partir del rendimiento académico y según variables personales (carrera, edad y género).

### **-Objetivos**

Analizar la relación entre las variables contextuales y el rendimiento académico en los estudiantes las carreras de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo.

Brindar aportes de sustento empírico para optimizar los procesos aprendizaje autorregulado en el ámbito universitario.

### **Específicos**

Caracterizar el universo de estudiantes con bajo rendimiento por carrera, por edad y por sexo de la cohorte 2015 de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo.

Relacionar la percepción de los estudiantes de la clase con el rendimiento académico

Relacionar los constructos motivación académica y estrategias de aprendizaje autorregulado con rendimiento académico.

### **-Metodología**

Se propone realizar una investigación aplicada de carácter exploratorio – descriptivo, en el ámbito de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNCuyo que comprenda el relevamiento y análisis de información inherente a factores contextuales y personales que incidan en el desempeño académico.

La unidad de análisis la constituyen los estudiantes de las carreras de Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Recursos Naturales Renovables, Licenciatura en Bromatología, Bromatología y Tecnicatura en Enología y Viticultura de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Cuyo, pertenecientes a la cohorte 2015.

En una primera etapa se relevará, a través de la información suministrada por el Proyecto TRACES, a los alumnos que se encuentren en situación de riesgo académico, es decir, con rendimiento negativo (0-1 asignatura aprobada), con rendimiento mínimo (2 asignaturas aprobadas). Se realizarán entrevistas personales, encuestas e instrumentos estandarizados para indagar las causas personales e institucionales.

Para el diagnóstico de los factores contextuales, en una segunda etapa, se tomarán aquellos espacios curriculares que presenten mayor porcentaje de desaprobados. Se realizarán observaciones de clases, de planes de estudio, reglamentos internos, materias de estudio y sistema de evaluación. Para esta instancia se diseñarán instrumentos adaptados ad hoc .

## **-Resultados esperados**

Se espera que los resultados corroboren postulados básicos de perspectivas contextualistas sobre la motivación y el aprendizaje. Los hallazgos se orientan a considerar la importancia de lograr un interjuego favorable de aspectos personales y contextuales.

Esta investigación resulta necesaria para conocer lo que los estudiantes perciben y valoran en los contextos que se diseñan en la Universidad. Permitirá el conocimiento de los factores contextuales presentes y la asociación de los mismos con el desempeño de los estudiantes

Contribuirá al mejoramiento de la calidad educativa de los alumnos de las carreras de la FCA-UNCuyo, ya que se espera que los resultados parciales y finales contribuyan a la acción conjunta de autoridades, Servicio de Apoyo Psicopedagógico, tutores y docentes de la carrera, a fin de implementar acciones coordinadas a tal fin.

Se pretende incorporar investigadores en formación, para generar en ellos pertenencia y pertinencia en las temáticas educativas, capacitar a jóvenes estudiantes, de las diferentes carreras, en la aplicación del método científico y en el uso de metodologías de obtención y análisis de datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa, a partir de convocatorias para cubrir concurrencias en investigación.

Constituirá un valioso aporte a la coordinación de carrera y a la gestión académica de la Facultad, como así también, el análisis posterior de la necesidad o no de asistencia y tratamiento psicopedagógico/psicológico a los estudiantes y la relevancia de la labor permanente, en la institución, de una asesora pedagógica.

Se espera que esta investigación reafirme el postulado de la *significatividad del entorno*. En efecto, que los estudiantes vean movilizadas sus expectativas, sus deseos, sus intereses hacia nuevos aprendizajes dependiendo del tipo de ambiente, no sólo más estimulante en recursos y estrategias, sino también en aspectos psico-afectivos que favorecen el clima de la clase.

Con el aporte y fortalecimiento de este proyecto y el desarrollo e implementación de innovadoras estrategias de enseñanza, se espera trabajar en la prevención y reorientación del fracaso académico a fin de mejorar los índices de rezago y deserción.

Bibliografía



- Astudillo M. y Pelizza, L. (1999). Problemáticas en la enseñanza universitaria: aportes de la investigación psicoeducativa. *Contextos de Educación*, Año II, 1, 165-175. Bacon,.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, 2, 13-17.
- Chiecher, A. (2004). Interacciones profesor-alumno en contextos presenciales y virtuales de enseñanza universitaria. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.
- Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.
- Chiecher, A., Donolo, D., y Rinaudo, M.C. (2007). Manejo de recursos en ambientes presenciales y virtuales. Un estudio comparativo con dos grupos de estudiantes de posgrado. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue-Facultad de Ciencias de la Educación.
- Elliot, A.J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. *Handbook of competence and motivation*, 16(2005), 52-72.
- Perkins, C. (1996). IP encapsulation within IP.
- Paoloni, P. (2006). Estudio de la motivación en contexto. Papel de las tareas académicas en la universidad. En: M.C. Rinaudo y D. Donolo. *Motivación. Aportes para su estudio en contextos académicos*. Río Cuarto: EFUNARC.
- Rinaudo, M.C., y Donolo, D. (2000). Casandra y la educación: La universidad como contexto de aprendizaje. En: B. Guerci de Siufi (Comp.). *Pensando la Universidad* (pp. 105-150). San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy.

Rinaudo, M.C., Chiecher, A., y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19(1), 107-119.

Schunk, D.H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.

Vázquez, M.S. (2009b) Aprendizaje autorregulado y deserción en alumnos de Ingeniería. Diagnóstico para tutores. Jornadas de tutoría. Universidad Maza, Mendoza.

## COMPRENDER “EL APRENDER” DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE COMO PLATAFORMA PARA DEFINIR ACCIONES DE ORIENTACIÓN QUE CONTRIBUYAN A LA PERMANENCIA Y AL EGRESO

Ida Lucía Morchio y Solange Astudillo  
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza

La deserción estudiantil es un tema que preocupa a la universidad. Una investigación del Centro de Estudios de Educación Argentina (CEA)-Universidad de Belgrano- sobre la evolución de la matrícula y la graduación señala que, entre el 2003 y el 2012 sólo egresaron tres de cada diez estudiantes. Por su parte, Cambours de Donini (s/f) informa que ocho de cada diez alumnos que egresan del secundario, esperan continuar estudios en el nivel superior, sin embargo, sólo el 60% de quienes ingresaron a la universidad se reinscribe en segundo año.

Estos datos, que en la estadística refieren al alumno como una categoría *abstracta*, se originan en jóvenes *reales* y nos llevan a preguntarnos, ¿qué pueden hacer los Servicios de Orientación frente a esta problemática?

Con una mirada psicoeducativa, respondemos que un primer paso es entender la situación desde la experiencia de los estudiantes -aunque sin perder de vista la de los profesores-. En este sentido, un equipo de docentes-investigadoras<sup>1</sup> indagamos sobre el *Aprendizaje en la universidad*, en el marco de proyectos de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo (Morchio, dir., 2007-2009; 2009-2011; 2011-2013; 2013-2015 y 2016-2018).

El objetivo general es identificar aspectos favorecedores y obstaculizadores del aprender en la universidad y llegar a planteos operativos para *orientar* a quien aprende y al mediador de sus procesos, un docente, un tutor. La información que aporta el alumno sobre el aprender en la práctica y en el contexto de su carrera es un elemento insustituible para comprender a qué distancia se encuentra de los desafíos que la universidad le plantea.

---

<sup>1</sup> Entre 2007 y 2015 el equipo de investigación estuvo integrado por: Morchio, I.L. (dir.), González, G.; Difabio de Anglat, G.; Garzuzi, V.; Diblasi, L.; González, M.L.; Astudillo, S.; Fresquet, A.; García, G.; Berlanga, L.; Del Río, A.; Giorda, E.; Alarcón, A y Viggiani, A.

### **Notas distintivas de la aproximación**

Entendemos el aprender como un proceso activo, que se construye a través de sucesivas reestructuraciones en la interacción con el mundo y consigo mismo (Morchio et al. 2015) y que adquiere connotaciones particulares en función del contexto.

La investigación que presentamos y las propuestas derivadas se apoyan en desarrollos cognitivistas y humanísticos vigentes en el campo de la Psicología Educacional, conjugados con la experiencia en docencia y en Servicios de Apoyo Pedagógico y Orientación al Estudiante (SAPOE) en la UNCuyo.

Desde el enfoque del aprendizaje autorregulado, circunscribimos dimensiones y subdimensiones representativas del aprender en funcionamiento. Pensamos en un estudiante dispuesto a volver con el pensamiento sobre sus procesos, actitudes, conductas y decisiones, a analizarlos y a disponerse a generar nuevas estrategias para hacerlos más efectivos. Esto implica apelar a la metacognición como vía para formalizar el *aprender a aprender en la universidad*.

### **Dimensiones en estudio**

En alumnos, indagamos sobre, las *concepciones*, las *experiencias* y la *autopercepción de competencia para aprender*. En profesores, recuperamos su percepción respecto de los procesos y estrategias que emplean los alumnos. En el apartado referido a resultados retomaremos la caracterización de los aspectos en estudio.

Se aborda el aprendizaje en el cruce de condiciones intrapsicológicas -pensamientos, emociones y comportamiento-, inter-psicológicas -relación con pares y con profesores- y del ámbito académico -explicación del profesor, bibliografía, clima en la facultad-; y factores que gravitan en el desempeño -salud, familia, motivación y trabajo-.

### **Aspectos metodológicos**

En las investigaciones que presentamos participaron 501 estudiantes de Ciencias de la Educación, Ciencia Política y Administración Pública, Trabajo Social, Medicina (UNCuyo,

Argentina) y Pedagogía (UFRJ, Brasil), 21 alumnos con discapacidad que cursan carreras en la UNCuyo y 16 profesores de Ciencias de la Educación de la UNCuyo.

Los instrumentos para recopilar la información fueron, en estudiantes, el INCEAPU - Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender en la Universidad (Morchio, 2007, 2014) y en profesores y en estudiantes con discapacidad, una entrevista semiestructurada.

El análisis de la información que aporta el estudiante se realiza desde tres perspectivas: la autopercepción de competencia (aprendo fácilmente/aprendo con alguna dificultad), el tramo (inicial-2° año/final-último año de la trayectoria formativa) y la carrera que cursa.

### **Caracterización y resultados según dimensiones y subdimensiones**

En apretada síntesis, nos detendremos en algunos datos que pueden resignificarse en el ámbito de los Servicios de Orientación, con el propósito de generar intervenciones que contribuyan a que los estudiantes avancen en la carrera y lleguen al egreso.

#### **1. Concepciones de aprender**

¿En qué piensa el estudiante cuando dice aprender? Según esta representación mental, el alumno organiza su conducta de acuerdo con lo que prevé que deberá ser capaz de hacer para darse cuenta y mostrar que efectivamente aprendió.

Apelamos al sistema de categorías teóricas propuesto por originalmente por Marton y Säljö (1976) y retomado por Pozo y Scheuer (2009), en el que se reconocen tres categorías: *directa* - establece una causalidad lineal entre el contenido de aprendizaje y los resultados que se obtienen-, *interpretativa* -tiene en cuenta la actividad mental del aprendiz como instancia mediacional entre las condiciones y los resultados- y *constructiva* -hace referencia a dichos procesos, pero asignándoles una función transformadora y crítica.

Los resultados muestran, por un lado, características propias de cada carrera y por otro, que los alumnos del tramo inicial son más reproductivos, en cambio los de los últimos años son más interpretativos y constructivos. Estas diferencias anticiparían riesgos en el plano de la evaluación. El estudiante que aprende para “repetir”, no se prepara para responder a conductas como contrastar perspectivas, discutir teorías alternativas para interpretar una situación, proponer innovaciones y transferencias a nuevos ámbitos, que quizás el profesor espera.

En este contexto, el Servicio de Orientación puede generar instancias mediacionales en interacción con quien enseña; por ejemplo, analizar con el profesor la necesidad de explicitar y ejercitar lo que espera de sus alumnos como indicador de aprendizaje efectivo.

## **2. Autopercepción de competencia para aprender**

Este constructo hace referencia a la imagen que el alumno tiene de sí respecto de su desempeño como aprendiz. Quedan definidos dos segmentos: *aprendo fácilmente/aprendo con dificultad*, los que permiten distinguir conductas que resultan funcionales de las que no lo son. Estos elementos pueden aportar insumos para prever acciones de orientación de carácter preventivo y/o asistencial.

## **3. Experiencias**

### **3.1. Procesos**

Son sucesos internos que permiten que cada persona construya y reconstruya un contenido de aprendizaje, atribuya significado y organice sus experiencias (Beltrán, 2003). Analizamos los siguientes procesos: concentración, lectura, elaboración, recuperación y expresión.

Las diferencias más claras se mostraron entre quienes consideran que aprenden fácilmente/con alguna dificultad. Los últimos señalan con mayor asiduidad que los primeros que:

- se concentran por períodos muy breves
- les resulta difícil permanecer “sentados estudiando”
- les cuesta seguir las clases expositivas
- necesitan leer varias veces para comprender
- les cuesta distinguir las ideas principales
- les cuesta recordar lo que estudiaron y expresarlo en la instancia de evaluación.

Frente a estos datos, cabe una doble instancia mediacional; con el estudiante, ejercitar habilidades básicas para procesar la información y con el docente, dar un lugar y un tiempo para enseñar, no sólo los contenidos disciplinares, sino los procesos que permiten aprenderlos.

### **3.2. Estrategias**

Suponen operaciones cognitivas y metacognitivas, realizadas intencionalmente y acordes con los requerimientos de situaciones particulares, cuyo propósito es lograr los objetivos de aprendizaje del modo más eficaz posible (Mayor, Suengas y González Márquez, 1993).

Quienes aprenden fácilmente, con mayor frecuencia que quienes aprenden con dificultad:

- participan en clase, opinan y preguntan cuando no entienden
- elaboran sus propias formas de síntesis
- buscan la relación entre los temas de la materia y con los de otras materias
- dedican los últimos días a repasar
- aplican estrategias de elaboración y organización de la información
- repasan antes del examen.

Cabe señalar que dichas conductas son más frecuentes en el tramo final que en el inicial.

En este caso, una posible intervención del Servicio de Orientación, es instalar un trabajo colaborativo entre los estudiantes y los orientadores, docentes, tutores, a fin de puntualizar los núcleos a trabajar en procura del desarrollo de estrategias de autorregulación.

### **3.2. Atribuciones causales**

Se trata de las explicaciones que una persona se da a sí misma -y a los demás-, de los éxitos/fracasos en una tarea. Junto con las atribuciones causales más conocidas -esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte y capacidad- se tuvieron en cuenta otras, representativas del contexto universitario -tiempo, accesibilidad al material, nervios, entre otras-.

Los resultados muestran que las atribuciones causales más frecuentes remiten tanto a un locus de control externo como interno. El primero está representado principalmente por el poco tiempo para preparar los exámenes, la complejidad del material de estudio y la falta comprensión de los profesores. El segundo incluye, la mala previsión de los tiempos, la falta de esfuerzo suficiente y las dificultades para: concentrarse, para perseverar en la tarea, para comprender lo que leen, para organizar las ideas y para expresar en el examen lo aprendido.

En el plano de la orientación, se puede contribuir a que el alumno resignifique estos elementos en términos de objetivos a lograr.

### **3.4. Características de personalidad**

Se aborda la personalidad en tanto variable psico-educativa con el propósito de indagar si existe (o no) relación entre las características que un estudiante reconoce como descriptivas de su persona y la mirada que tiene de sí mismo en tanto aprendiz.

Quienes consideran que aprenden fácilmente se identifican como: optimistas, ingeniosos, creativos, que no se preocupan por pequeñeces, exigentes, reflexivos. Quienes aprenden con alguna dificultad, dudan de su capacidad, son “vuelteros” y les cuesta ponerse a trabajar solos.

El desafío para el Servicio de Orientación es promover una mejora en el aprender basada en la reestructuración por el propio estudiante del modo en que se ve a sí mismo y en la convicción de que es posible modificar la situación en que se encuentra a través de un cambio en el modo en que interpreta y afronta situaciones académicas particulares.

### **3.5. Factores que condicionan la puesta en práctica del aprender**

La experiencia de aprender se sitúa en el contexto de factores que se inter-relacionan de modo diferente en cada alumno. Entre ellos analizamos: familia, salud, relaciones sociales, trabajo, lugar de estudio y motivación, clima institucional y relación con profesores.

Pusimos en relación los datos que informan los estudiantes con los que aportan referentes de la Dirección de Alumnos y del Servicio de Orientación de la unidad académica y observamos que algunos factores -en particular, tener que atender a obligaciones familiares y laborales-, que para los alumnos revisten moderada importancia, según los referentes consultados constituyen problemas que se reiteran en quienes desaprovechan exámenes finales en reiteradas oportunidades o se inscriben para rendir y no asisten al examen. En nuestros resultados, si bien se muestran tendencias, estas no admiten generalizaciones, porque la incidencia de los factores en estudio se liga con las historias y las características personales de cada estudiante.

## **4. Otras perspectivas**

### **4.1. Opiniones y experiencias de los alumnos con discapacidad**

Es oportuno señalar, por un lado, que la Universidad Nacional de Cuyo crea en el año 2005 el Programa de Inclusión de Personas con Discapacidad. La meta es lograr una inclusión en la vida académica, que les permita ingresar, permanecer y egresar en condiciones equivalentes a la de los demás estudiantes; y por otro lado, que la relación entre el aprendizaje universitario y discapacidad, desde la percepción de sus protagonistas, es un tema poco estudiado.

En esta investigación, según las voces de los actores, la discapacidad no es identificada como un obstáculo para aprender; en cambio sí lo son, las condiciones de accesibilidad, la



adaptación de materiales y la metodología en el aula. Asimismo, los estudiantes señalan que si bien el aprender depende de ellos mismos, necesitan del apoyo de quienes interactúan con ellos, en particular, los docentes de cada una de las materias, los compañeros y las familias.

Con otra mirada, se reconocieron diferencias vinculadas con condiciones personales, entre las que se destacan las actitudes resilientes.

#### **4.2. Las voces de los docentes**

Se indagó sobre las percepciones y creencias que tienen los docentes de Ciencias de la Educación respecto de los procesos que realizan los estudiantes para aprender, anticipando la posibilidad de que advierten problemáticas que los estudiantes no tienen en cuenta.

En la entrevista se abordaron las características del estudiante que se encuentra al inicio y del que está próximo a finalizar la carrera, las estrategias metodológicas que implementa el profesor para favorecer la realización de diferentes procesos, las particularidades ligadas con el tipo de materia y algunas problemáticas frecuentes.

Observamos que la perspectiva de los docentes respecto de problemáticas ligadas con el aprender es más holística que la de los alumnos. Los primeros atribuyen los logros y las dificultades, principalmente, a factores cognitivos; mientras que los segundos incluyen factores afectivos, sociales y contextuales, a la vez que destacan el esfuerzo y la voluntad.

#### **Conclusiones**

Nuestra contribución a la mejora de los aprendizajes comienza en el análisis de las concepciones y experiencias de los actores en procura de comprender el aprender y se traduce en pautas para orientar el *aprender a aprender* y el *enseñar a aprender* en la universidad.

Desde los resultados reunidos en forma ininterrumpida durante siete años de trabajo, hemos construido un conocimiento de base empírica, publicado en el libro *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado* (Morchio, coord., 2015). En él se aborda el aprender en sus factores protectores y en sus riesgos, información que aporta insumos al diseño de acciones de Orientación, sustentadas en procesos metacognitivos y encaminadas a contribuir al aprendizaje autorregulado.

En la práctica supone, por un lado, no circunscribir la aproximación a una función asistencial, que tiene lugar cuando los problemas ya están instalados, sino planificar con sentido de desarrollo en la dimensión personal y académica. En el centro de este planteo se ubica la promoción de la autonomía; contribuir a que el estudiante descubra cómo constituirse en gestor de su aprendizaje y protagonista activo de su trayectoria formativa.

Por otro lado, con una mirada sistémica, se evitan las explicaciones lineales y descontextualizadas, a la vez que se resignifica *la Orientación* en términos de una intencionalidad compartida por diferentes actores institucionales, cada uno en el marco de sus respectivos roles y formación profesional. Desde esta perspectiva, el Servicio de Orientación en el ámbito de la Educación Superior, desempeña una función que atraviesa la vida institucional y hace su aporte al logro de los objetivos de cada unidad académica.

### Referencias bibliográficas

- Beltrán Llera, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Cambours de Donini, A. M., Iglesias, A. I. y Muiños de Britos, S. M. (s/f). La tutoría en la universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes ([www.alfaguia.org/www-alfa/images/.../22\\_DoniniA\\_LaTutoria.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/.../22_DoniniA_LaTutoria.pdf))
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. The outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mayor, J., Suengas, A. y González Márquez, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Morchio, I. L. (2014). Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU). *Revista de Orientación Educativa*, 28(53), 77-95.
- Morchio, I. L. (coord.), González, G., Garzuzi, V., González, M. L., Diblasi, L., Difabio de Anglat, H., García, G., Berlanga, L., Del Río, A., Giorda, E. y Alarcón, A. (2015). *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado*. Buenos Aires: Teseo.
- Morchio, I. L. (dir.). Proyectos Bienales 2007-2009; 2009-2011; 2011-2013; 2013-2015 y 2016-2018). SeCTyP, UNCuyo, ([www.uncu.edu.ar/documentacion-catalogo-proyectos](http://www.uncu.edu.ar/documentacion-catalogo-proyectos))
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Universia-UNI>VERSIA. Deserción estudiantil: 3 de cada 10 estudiantes se gradúan en Argentina. Buenos Aires, La Nación, 31/03/2015.

# **LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN UNA REALIDAD CAMBIANTE: PRIMERA MIRADA A LAS TRAYECTORIAS REALES EN LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS DE LA UNLP**

Piove ML.; Santelices OA.; Zuccolilli Go; CambiaggiVL.

Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. [mpiove@fcv.unlp.edu.ar](mailto:mpiove@fcv.unlp.edu.ar)

## **INTRODUCCIÓN**

Las instituciones Universitarias Argentinas tienen como premisa inexcusable garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso como así también la permanencia de los estudiantes en sus casas de estudio. Sin embargo, pese a las estrategias de ingreso y permanencia que muchas de ellas llevan adelante la deserción y repitencia en los primeros años es un tema que preocupa hoy a la mayor parte de las universidades argentinas. Los jóvenes ingresantes traen consigo la experiencia de un camino educativo previo tanto formal como informal que tal vez no haya sido uniforme y ecuánime para todos los aspirantes, por lo tanto, deben aprender dentro de la Universidad el “oficio de estudiante”. Lo cual significa aprender los roles inherentes que el sistema educativo exige dentro de cada institución. Las trayectorias educativas se pueden dividir en trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias teóricas son aquellas que definen la organización e itinerarios cronológicos estándares que condicionan el tránsito de los estudiantes por el sistema. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar y aprender. Cuando comenzamos a mirar las trayectorias no encauzadas, aquellas que rompen con la linealidad de las trayectorias teóricas, cobran vida las trayectorias reales, o sea, aquellas que plantean nuevos desafíos (Terigi F 2007). En la Facultad de Ciencias Veterinarias a partir del año 2014 se comenzaron a estudiar las trayectorias reales de los estudiantes en un programa conjunto entre la Facultad y la Universidad. Se extrajeron los datos del SIU ARAUCANO (base de datos de los alumnos donde se consigna la cantidad de alumnos por materia, materias aprobadas por alumno, entre otros datos), se extrajo la información de todos los estudiantes que en el año 2013 perdieron la regularidad y los mismos se agruparon en diferentes categorías, como por ejemplo año de ingreso, trayectoria, cantidad de cursos inscriptos, cantidad de cursos aprobados, cantidad de cursos acreditados (finales), fecha del último final aprobado y fecha de la última cursada aprobada. A partir de estos agrupamientos se trató de encontrar indicios que permitieran entender la lógica si la hubiere, de las trayectorias estudiantiles no encauzadas y de esta manera empezar a diseñar estrategias de intervención académica o de otra índole que permitan en el futuro ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos propuestos por la facultad y la carrera.

## OBJETIVOS

- Conocer los recorridos curriculares de los estudiantes de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad Ciencias Veterinarias de la UNLP que han perdido la condición de alumno regular en el año 2013.
- Intentar encontrar, si las hubiere, circunstancias comunes que condicionen la pérdida de la regularidad.
- A partir del conocimiento de la trayectoria de esta población estudiantil diseñar estrategias o potenciar las existentes para acompañar el recorrido curricular de los estudiantes.

## METODOLOGÍA

El trabajo se realizó sobre la base de datos SIU ARAUCANO<sup>i</sup> del año 2014 tomando el corte en el año 2013. De la base de datos se extrajo la información de todos los estudiantes que en el año 2013 perdieron la regularidad. El ministerio de Educación de la Nación establece a través de la Ley de Educación Superior (LES) como requisito mínimo para ser alumno regular, tener dos finales aprobados (dos cursos efectivamente acreditados) al finalizar el ciclo lectivo anual. Sin embargo, según el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata se delega en cada unidad académica establecer las condiciones de regularidad. En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP para mantener la condición de alumno regular se establece como norma acreditar un final (un curso efectivamente acreditado) o dos cursadas aprobadas por año. Por lo tanto, muchos de los estudiantes que han perdido la condición de alumno regular según la LES, son regulares para nuestra unidad académica. A partir de la base de datos se muestrean 562 estudiantes, y se los divide en grupos de la siguiente manera:

- Estudiantes sin finales ni cursadas aprobadas
- Estudiantes con ningún final y una cursada aprobada
- Estudiantes sin finales y dos cursadas aprobadas
- Estudiantes con un final y ninguna cursada aprobada
- Estudiantes con un final y una cursada aprobadas
- Estudiantes con un final y dos o más cursadas aprobadas.

Para cada una de estas categorías se consignó y analizó, la cantidad de cursos acreditados que posee cada estudiante para conocer en que parte del plan de estudios se encuentra; la cohorte de ingreso para establecer tiempo de recorrido en la institución y el número de cursadas en las que se matriculó y las que aprobó durante ese año lectivo como parámetro de eficiencia.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

### Estudiantes Plan 406 0 final 0 cursada (ciclo lectivo 2013)

<b>Estudiantes sin finales y sin cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con 15 - 20 cursos aprobados	Estudiantes con 14 - 10 cursos aprobados	Estudiantes con 9 - 5 cursos aprobados	Estudiantes con 1 - 4 cursos aprobados	Estudiantes sin cursos aprobados	Total
Cantidad	7	20	26	39	62	<b>154</b>
Porcentaje	4,54%	12,98%	16,88%	25,32%	40,25%	
<b>Estudiantes sin finales y sin cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes ingreso anterior año 2000	Estudiantes ingreso año 2000 - 05	Estudiantes ingreso año 2006-09	Estudiantes ingreso año 2010-12		Total
Cantidad	4	16	41	93		<b>154</b>
Porcentaje	2,59%	10,38%	26,62%	60,38%		
<b>Estudiantes sin finales y sin cursada aprobada (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con inscripcion en 5 o más cursos	Estudiantes con inscripcion en 2 a 4 cursos	Estudiantes con inscripcion en 1 curso	Estudiantes sin inscripción a cursos		Total
Cantidad	14	77	47	16		<b>154</b>
Porcentaje	9,09%	50,00%	30,52%	10,38%		

En este grupo de estudiantes se encuentra una alta población (65%) que no ha logrado superar los primeros niveles del plan de estudio. El 60% se ha inscripto en la carrera hace 2-4 ciclos lectivos. Sólo un 9% se ha matriculado en 5 o más cursos. Es muy posible que esta población tenga problemas de aprendizaje que concluye como la no aprobación de los cursos básicos pero se descartan inconvenientes con el sistema de correlatividades.

### Estudiantes Plan 406 0 final 1 cursada aprobada (ciclo lectivo 2013)

<b>Estudiantes sin finales y una cursada aprobada (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con 15 - 24 cursos aprobados	Estudiantes con 14 - 10 cursos aprobados	Estudiantes con 9 - 5 cursos aprobados	Estudiantes con 1 - 4 cursos aprobados	Estudiantes sin cursos aprobados	Total
Cantidad	7	12	11	29	11	<b>70</b>
Porcentaje	10,00%	17,14%	15,71%	41,42%	18,71%	

<b>Estudiantes sin finales y una cursada aprobada (ciclo 2013)</b>	Estudiantes ingreso anterior año 2000	Estudiantes ingreso año 2000 - 05	Estudiantes ingreso año 2006-09	Estudiantes ingreso año 2010-12		Total
Cantidad	2	10	22	36		<b>70</b>
Porcentaje	2,85%	14,28%	31,43%	51,43%		
<b>Estudiantes sin finales y una cursada aprobada (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con inscripción en 5 o más cursos	Estudiantes con inscripción en 2 a 4 cursos	Estudiantes con inscripción en 1 curso	Estudiantes sin inscripción a cursos		Total
Cantidad	17	42	11	0		<b>70</b>
Porcentaje	24,28%	60,00%	15,71%	0%		

Es un grupo de estudiantes muy similar al anterior y la única diferencia que se aprecia es el menor porcentaje de estudiantes que no tienen cursos aprobados y aquí se evidencia la ausencia de estudiantes que no se matriculan en ningún curso. Este hecho parece indicar que el fracaso académico es mayor. Es posible que la causa esté asociada a la imposibilidad de aprobar los cursos básicos y el plan de correlatividades.

#### **Estudiantes Plan 406 0 final 2 o más cursadas aprobadas (ciclo lectivo 2013)**

<b>Estudiantes sin finales y con dos o tres cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con 15 - 24 cursos aprobados	Estudiantes con 14 - 10 cursos aprobados	Estudiantes con 9 - 5 cursos aprobados	Estudiantes con 1 - 4 cursos aprobados	Estudiantes sin cursos aprobados	Total
Cantidad	0	8	13	29	10	<b>60</b>
Porcentaje	0,00%	11,33%	21,66%	48,33%	16,66%	
<b>Estudiantes sin finales y con dos o tres cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes ingreso anterior año 2000	Estudiantes ingreso año 2000 - 05	Estudiantes ingreso año 2006-09	Estudiantes ingreso año 2010-12		Total
Cantidad	2	9	16	33		<b>60</b>
Porcentaje	1,33%	15,00%	26,66%	55,00%		
<b>Estudiantes sin finales y con dos o tres cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con inscripción en 5 o más cursos	Estudiantes con inscripción en 2 a 4 cursos	Estudiantes con inscripción en 1 curso	Estudiantes sin inscripción a cursos		Total
Cantidad	34	26	0	0		<b>60</b>
Porcentaje	56,66%	43,33%	0,00%	0,00%		
<b>Estudiantes sin finales y con cuatro a seis cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con 15 - 24 cursos aprobados	Estudiantes con 14 - 10 cursos aprobados	Estudiantes con 9 - 5 cursos aprobados	Estudiantes con 1 - 4 cursos aprobados	Estudiantes sin cursos aprobados	Total
Cantidad	0	2	6	8	0	<b>16</b>
Porcentaje	0,00%	12,25%	37,50%	50,00%	0,00%	

<b>Estudiantes sin finales y con dos o tres cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes ingreso anterior año 2000	Estudiantes ingreso año 2000 - 05	Estudiantes ingreso año 2006-09	Estudiantes ingreso año 2010-12		
Cantidad	0	3	4	9		<b>16</b>
Porcentaje	0,00%	18,75%	25,00%	56,25%		
<b>Estudiantes sin finales y con cuatro a seis cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con inscripción en 5 o más cursos	Estudiantes con inscripción en 2 a 4 cursos	Estudiantes con inscripción en 1 curso	Estudiantes sin inscripción a cursos		
Cantidad	2	14	0	0		<b>16</b>
Porcentaje	12,50%	87,50%	0,00%	0,00%		

Esta población fue analizada subdividida en dos grupos. Un grupo representado por 60 estudiantes que aprobaron 2 o 3 cursadas y un pequeño grupo de 16 estudiantes que acreditó entre 4 y 6 cursadas. El primer grupo tiene las mismas características de ingreso y aprobación de la carrera que los dos grupos previamente analizados. Pero en esta población es interesante notar que a medida que aumenta el número de cursadas en las que el estudiante se matricula se incrementa el fracaso académico. La mayoría de los inscriptos en 2 o 3 cursadas las aprueban satisfactoriamente, mientras que los que se han matriculado en 4, 5 y 6 sólo pueden aprobar 2 o 3 de ellas. Esto refuerza la hipótesis de problemas para aprobar los cursos básicos de la carrera. El segundo grupo de 16 estudiantes mayoritariamente estaba formado por estudiantes que habían ingresado entre el 2010-12 y no mostró problemas al momento de aprobar las cursadas en las que estaban inscriptos por lo cual se registran un alto nivel de éxito académico.

#### **Estudiantes Plan 406 1 final 0 cursada aprobada (ciclo lectivo 2013)**

<b>Estudiantes con un final y sin cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con 15 - 28 cursos aprobados	Estudiantes con 14 - 10 cursos aprobados	Estudiantes con 9 - 5 cursos aprobados	Estudiantes con 1 - 4 cursos aprobados	Estudiantes sin cursos aprobados	Total
	7	5	4	12	0	28
	25,00%	17,86%	14,28%	42,86%	0,00%	100,00%
<b>Estudiantes con un final y sin cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes ingreso anterior año 2000	Estudiantes ingreso año 2000 - 05	Estudiantes ingreso año 2006-09	Estudiantes ingreso año 2010-12		
	3	4	10	11		28
	10,72%	14,28%	35,72%	39,28%		100,00%
<b>Estudiantes con un final y sin cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con inscripción en 5 o más cursos	Estudiantes con inscripción en 2 a 4 cursos	Estudiantes con inscripción en 1 curso	Estudiantes sin inscripción a cursos		

	3	12	4	9		28
	10,72%	42,85%	14,28%	32,15%		100,00%

Es un grupo muy heterogéneo de estudiantes donde la mayoría (57%) aun se encuentra en los primeros tramos de la carrera. Destaca su escasa actividad académica que se evidencia por el bajo número de cursadas en las cuales se inscriben. Con excepción de pocos estudiantes (5) que fracasan en un alto número de cursadas, el resto no se inscribe o lo hace en muy pocas. Es probable que existan problemas de disponibilidad horaria o estén detenidos por el sistema de correlatividades.

#### Estudiantes Plan 406 1 final y 1 cursada aprobada (ciclo lectivo 2013)

<b>Estudiantes con un final y una cursada aprobada (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con 15 - 20 cursos aprobados	Estudiantes con 14 - 10 cursos aprobados	Estudiantes con 9 - 5 cursos aprobados	Estudiantes con 1 - 4 cursos aprobados	Estudiantes sin cursos aprobados	Total
	21	15	16	38	0	90
	23,33%	16,67%	17,78%	42,22%	0,00%	100,00 %
<b>Estudiantes con un final y una cursada aprobada (ciclo 2013)</b>	Estudiantes ingreso anterior año 2000	Estudiantes ingreso año 2000 - 05	Estudiantes ingreso año 2006-09	Estudiantes ingreso año 2010-12		
	3	13	33	41		90
	10,72%	14,28%	35,72%	39,28%		100,00 %
<b>Estudiantes con un final y una cursada aprobada (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con inscripción en 5 o más cursos	Estudiantes con inscripción en 2 a 4 cursos	Estudiantes con inscripción en 1 curso	Estudiantes sin inscripción a cursos		
	23	42	25	0		90
	25,55%	46,66%	27,79%	0,00%		100,00 %

Existen 3 subgrupos según el grado de avance en la carrera. (a) Los estudiantes que han acreditado los dos primeros años de la carrera (23%) que escogen inscribirse en 1 o 2 cursos de los cuales aprueban uno. (b) Los estudiantes que se encuentran entre el primer y segundo año (34%) donde aparecen muchos de ellos que fracasan en aprobar varias cursadas en las cuales se han matriculado. (c) Los estudiantes que aun transitan el primer cuatrimestre de la carrera (42%) que también muestran un alto nivel de fracaso en los cursos que se matriculan. No existe correlación entre la permanencia en la carrera y el número de cursos aprobados. Se constata que 16 estudiantes son provenientes del plan 1982. El alto porcentaje de estudiantes (grupo b y c) que fracasan en los cursos en los cuales se matriculan sugiere un seguimiento pormenorizado de cada estudiante para conocer los datos de desempeño en cada uno de los cursos. Sin embargo, por el momento que están



transitando se descartan problemas de correlatividades.

**Estudiantes Plan 406 1 final y 2 o más cursadas aprobada (ciclo lectivo 2013)**

<b>Estudiantes con un final y con dos o más cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con 15 - 26 cursos aprobados	Estudiantes con 14 - 10 cursos aprobados	Estudiantes con 9 - 5 cursos aprobados	Estudiantes con 1 - 4 cursos aprobados	Estudiantes sin cursos aprobados	Total
	14	23	44	63	0	144
	9,72%	15,97%	30,56%	43,75%	0,00%	100,00%
<b>Estudiantes con un final y con dos o más cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes ingreso anterior año 2000	Estudiantes ingreso año 2000 - 05	Estudiantes ingreso año 2006-09	Estudiantes ingreso año 2010-12		
	3	22	36	83		144
	2,08%	15,28%	25,00%	57,64%		100,00%
<b>Estudiantes con un final y con dos o más cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con inscripción en 5 o más cursos	Estudiantes con inscripción en 2 a 4 cursos	Estudiantes con inscripción en 1 curso	Estudiantes sin inscripción a cursos		
	80	64	0	0		144
	55,56%	44,44%	0,00%	0,00%		100,00%
<b>Estudiantes con un final y con dos o más cursadas aprobadas (ciclo 2013)</b>	Estudiantes con 5 a 8 cursos aprobados	Estudiantes con 3 a 4 cursos aprobados	Estudiantes con 2 cursos aprobados			
	11	59	74			144
	7,64%		51,39%			100,00%

Este es un grupo de estudiantes muy diferente a los analizados previamente. Más de la mitad de ellos se inscriben en 5 o más cursos y también casi la mitad aprueban tres o más cursos durante el ciclo lectivo. Son un grupo que muestra un aceptable grado de actividad académica pero que pierde varios de los cursos en los cuales se matricula y posee una baja participación en los exámenes finales. 25 de estos responden a un cambio de plan de estudio. El 74% de estos estudiantes se encuentra transitando el primer o segundo año de la carrera y es muy probable que su bajo desempeño se deba a la imposibilidad de aprobar los cursos básicos. Por el momento que están transitando en la carrera se descartan problemas de correlatividades.

Se realizó el seguimiento del grupo estudiado en el SIU GUARANÍ para poder encontrar indicios que permitan sacar conclusiones sobre las trayectorias de los estudiantes y de esta forma realizar las intervenciones posibles. De este seguimiento se observó que:

El rezago, en muchos casos, se debe al fracaso en múltiples asignaturas, no pudiendo asignarlo al fracaso en una única materia.

Plan 1982 Debido a que los estudiantes de este plan han superado ya los primeros años de la carrera el rezago en esta población se debe factores externos a la carrera (familiares, laborales, otros)

Del plan 2006 (Plan 406) aquellos alumnos inscriptos antes del año 2006 ingresaron entre el año 1984 y 1999, por lo tanto son originarios del 1982 y en algún momento necesitaron reincorporarse o reinscribirse (al menos una vez) y fueron cambiados al último plan de estudios vigente.

## DISCUSION

La Secretaria de Asuntos Académicos de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP en conjunto con la Secretaría Académica de la UNLP, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y el Departamento de Ciencias Básicas se encuentran trabajando en un programa para disminuir la repitencia, el desgranamiento y la deserción de los estudiantes. Uno de los grandes desafíos que se plantea es atender la gran diversidad de perfiles que ingresan en nuestras aulas, manteniendo inalterados nuestros ideales de excelencia educativa. Tal diversidad es uno de los factores que genera uno de los problemas que más preocupa a la comunidad de la facultad: el tránsito y la permanencia de los estudiantes en los primeros años de la carrera. La articulación entre el nivel medio y la educación superior es un salto extremadamente dificultoso para el estudiante, más allá de su escuela de procedencia y del nivel social al que pertenece, en especial para carreras con una alta carga presencial (Zuccolilli y col. 2012; Piove y col. 2012).

El análisis realizado en este trabajo posibilitó establecer categorías claras de los recorridos académicos de los estudiantes con mayores problemas de desempeño, y de esta forma establecer criterios para intervenir con mejoras educativas para estos grupos. Las categorías y parámetros utilizados han sido apropiados para realizar un primer análisis de las trayectorias de los estudiantes con bajo desempeño académico. A su vez se puede advertir cuales son las categorías con peor desempeño y al menos se han podido descartar la influencia de algunos elementos institucionales como el plan de correlatividades o el modelo de plan de estudio vigente.

El análisis del tiempo que el estudiante invierte para recorrer los primeros años de la carrera aportó valiosos datos para evaluar el grado de dificultad, que una población importante de los estudiantes encuentra en la primera parte del recorrido del plan de estudios. La correlación de los tiempos con la eficacia que el estudiante muestra en los cursos que se matricula resultó ser un importante indicador del grado de dificultad del plan de estudios de la carrera.

La identificación de los grupos con dificultades, permite realizar un seguimiento personalizado de los estudiantes mediante entrevistas personales, donde puedan detectarse las razones que el estudiante argumenta sobre los problemas en su desempeño y de esta manera generar estrategias de intervención

institucional más precisas. Estas estrategias pueden estar dirigidas al comienzo inmediato de la carrera y en el transcurso de los dos primeros años.

## BIBLIOGRAFÍA

Bracchi, C. (2004) “Los ‘recién llegados’ y el intento para convertirse en ‘herederos’: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios”. Tesis de Maestría no publicada. FLACSO. Buenos Aires

Piove ML.; Sánchez HL., Silva L., Cambiaggi VL.; y Zuccolilli GO (2012). “El perfil del alumno del curso de Anatomía I de la carrera de Ciencias Veterinarias. Algunas consideraciones”. Actas del IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. (pp. 1105-1111). Argentina: Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0875-9

Terigi, Flavia. (2007). III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy: Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. Argentina. Terigi, Flavia. (2010). CONFERENCIA "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Argentina

Zuccolilli GO, Cambiaggi VL, Silva LB y Jeanneret LM (2012). “Algunos parámetros relacionados con el éxito y el fracaso académico en un curso del primer año de la facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP”. Actas del IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. (pp. 121-130). Argentina: Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0875-9

---

<sup>i</sup> El SIU-Araucano es un sistema de información estadística de alumnos de carreras de pregrado, grado y posgrado para las universidades públicas y privadas argentinas. Este sistema permite informar estadísticas de ingreso, regularidad y egreso de los estudiantes. Además, procesa las cifras de la oferta educativa, como las cantidades de alumnos por materia, materias aprobadas por alumno, materias ofertadas o la antigüedad de los alumnos.