

“Los/as ingresantes de Psicología”, estadísticas y datos para analizar problemáticas del primer año.

EJE TEMÁTICO 3

Modalidad de trabajo Relato de experiencia

Peton, Adelina

Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
adelinapeton@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo intenta construir una semblanza de quienes son los/as estudiantes que ingresan a la carrera de Psicología y surge del acompañamiento que realizamos a través del Programa Tutores Pares de la Unidad Pedagógica, durante todo el 2019, para construir una semblanza que nos muestre la heterogeneidad y pluralidad que existe en este ingreso, originada por los más de 2000

estudiantes ingresan año, año a esta facultad. Entendemos que estos datos aportan a deconstruir cierto imaginario de “estudiante ideal” para mostrar la heterogeneidad y multiplicidad que convive en las aulas de la facultad, a través de los datos se delinearán algunas problemáticas que entendemos conviven en el primer año.

PALABRAS CLAVE: Primer año, Trayectorias, Tutores pares.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge del acompañamiento que realizamos a través del Programa Tutores Pares de la Unidad Pedagógica, durante todo el 2019; nos proponemos aportar herramientas para pensar quienes son los/as estudiantes que ingresan a la facultad de psicología, para construir una semblanza que nos muestre la heterogeneidad y pluralidad que existe en este ingreso, originada por los más de 2000 estudiantes ingresan año, año a esta facultad.

El programa de tutores pares trabaja con todos/as los/as estudiantes que ingresan a las carreras de Lic. Y Prof. De Psicología, para esto desde el ingreso se asigna un tutor-par por comisión, la relación es un tutor para 50-65 estudiantes, dado que el ingreso es muy numeroso el en el 2019 contamos con 35 comisiones con un total de 2100 estudiantes, este año con 42 comisiones y 2700 estudiantes. A su vez en el 2019 se realizó la experiencia de acompañamiento de los/as tutores en

una materia del primer cuatrimestre, desplegada en 28 comisiones de trabajos prácticos. Los datos que analizaremos fueron recabados a través una encuesta inicial en el trayecto introductorio y por los/as tutores/as en los prácticos de Antropología Social y Cultural.

La masividad es un punto centrar a la hora de analizar datos y también para construir cualquier propuesta de acompañamiento dado que no es sencillo construir una referencia que permita conocer las dificultades con las que se encuentran los/as estudiantes y así, discutir con el imaginario de que en la universidad son un número. Desde el programa se discute con ese imaginario, dado que esa construcción masividad-despersonalización abona a la idea de que a la facultad no le preocupa si los/as estudiantes abandonan, tal como lo describe Carli:

Los estudiantes narran la experiencia subjetiva de la masividad de la universidad pública, como construcción histórica que conlleva en los primeros años modos impersonales o de despersonalización, experiencias de inaccesibilidad al otro (profesor) o de no intervención en las aulas. Si la masividad provoca sorpresa en una primera etapa, con el transcurso del tiempo se naturaliza y genera como resistencia procesos de individualización del estudiante (Carli, 2007;9)

Esta despersonalización no es coherente, entendemos, con la formación de psicólogos/as dedicados a trabajar con la subjetividad de las personas, y tampoco con el paradigma de derecho a la educación superior en el cual se construye el trayecto introductorio. Los/as estudiantes efectivamente se sorprenden con el grado de relación que tienen con sus tutores/as; relación que puede vislumbrarse en la variedad y profundidad de problemáticas que les transmiten y en la capacidad de recabar datos tanto a lo largo del trayecto como del primer cuatrimestre (materias adeudadas del secundario, dificultad de inscripción a las materias del primer cuatrimestre, papeles adeudados para terminar la inscripción a la facultad, causas de abandono, etc).

Este trabajo surge de la mirada de este conjunto de tutores y las reflexiones que nos han ido acercando y pretende dar herramientas para quienes están preocupados en cómo construir un primer año acorde a los/as estudiantes que lo transitan, en acuerdo con Pierella (2018) de que los imaginarios en torno a quienes son los/as estudiantes que ingresan a la facultad son constructores/as de políticas y prácticas pedagógicas:

Los estudiantes que recientemente han ingresado a la universidad, sus características, sus posibilidades y limitaciones, constituyen un lugar nodal desde el cual se piensan, derivan y estructuran algunas de las marcas distintivas de sus ofertas de enseñanza. Los discursos, los saberes que se ponen a disposición, las prácticas, las estrategias, las interpelaciones, variarán, en definitiva, en función del modo en que se piense a los sujetos (Pierella, 2018, 171)

Bajo esta lupa resulta fundamental correr el velo de ese llamado “estudiante ideal” y conocer efectivamente quienes ingresan hoy a nuestra facultad, así como también las dificultades con las que

se encuentran para intentar allanarlas. La pregunta por quienes son los/as estudiantes o que problemáticas tienen no puede responderse de forma completa, de la misma forma que Dubet (2005) consideraba que los estudiantes están definidos/as por una franja etaria y no por un conjunto de intereses, clase social, o lugar de pertenencia; en nuestra facultad incluso es problemático considerar que comparten una franja etaria, en ese marco intentamos discutir con ese imaginario que se va derrumbando en la universidad sobre el “los/as estudiantes” o “los/as ingresantes” y dar cuenta de inquietudes, problemáticas, percepciones que vemos poseen.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.

Un estudiante que ingresa a la universidad suele relacionarse con un estudiante que acaba de terminar el secundario, por eso nos parece importante revisar cual es el año en el que terminaron la secundaria; los datos que recogimos en la encuesta de ingreso 2019 nos muestran que: 1254 terminaron la secundaria en 2018, 307 en el 2017, 590 entre 2010 y 2016, y 199 antes del 2010. Podemos afirmar que una gran población termino la secundaria de forma reciente y en este sentido se corresponde con el imaginario de ingresante, un 65% terminaron entre el 2017 y 2018, aunque es erróneo corresponder año reciente de finalización de secundaria con joven de 17, 18 años dado que en esta encuesta no registramos quienes terminaron en fines o adultos. Además, es importante visualizar que el 10 % ha terminado la secundaria hace al menos 10 años, este es un grupo que en muchos casos aparece doblemente visibilizado por un lado por no tener la edad “ideal” de comienzo y por ser estudiantes que tienen otras responsabilidades (familia, trabajo). En esta encuesta no se recabo hijos a cargo un dato que podría haber sido de interés para completar esta semblanza, y recabar información sobre cuáles son las responsabilidades que tienen quienes ingresan a la facultad.

¿Año de finalización de la secundaria? Relevamos en las encuestas de ingreso 2019 las materias adeudadas del secundario, dato que nos aportó mucho material para trabajar con los/as tutores/as, el 16% de los/as ingresantes es decir 343 deben materias, si combinamos los datos de quienes terminaron el secundario en el 2018 que son los/as que probablemente adeudan materias tenemos que alrededor de un tercio debe materias (32,36 %), es significativo que de los 343, 185 deba matemáticas siendo la segunda materia que más se adeuda literatura con 53 estudiantes y 51 Inglés, en muchos casos no deben únicamente matemática del último año sino que además la adeudan de otros años.

Las materias adeudadas del secundario abonan a la postura de Pierella (y otros) de que nos encontramos en la educación universitaria en un momento de “declive del heredero”

Desde la tradición francesa se ha avanzado de modo significativo en la profundización de indagaciones sobre las dificultades y obstáculos detectados por los ingresantes para adaptarse a

las exigencias universitarias, en un marco de declive de la figura del heredero, como categoría estudiantil ligada a la pertenencia a un sector social provisto de un capital cultural esperado por la institución. (Pierella, 2018, P 164)

Quienes ingresan hoy a la educación universitaria ya no podemos identificarlos como miembros de un sector con un capital cultural específico, el hecho de que en muchos casos hayan terminado la secundaria con dificultad (adeudando materias) nos habla de esta inclusión de estudiantes que acceden a la universidad con otros recursos culturales y también con otros capitales escolares, es importante destacar que estas transformaciones están ligadas en la Argentina con la extensión de la educación obligatoria a través de la ley de educación nacional nro 26 206. Estos/as estudiantes se encuentran adaptándose a la universidad con el conjunto de transformaciones que esta implica, debiendo a su vez cerrar el ciclo anterior (en muchos casos aparece como una gran dificultad rendir estas materias dado que el/la estudiante comienza la adaptación a la universidad y se enfoca únicamente en este nuevo trayecto). Esta dificultad de centrarse en las materias del secundario la pudimos observar en la poca asistencia a las clases de apoyo que desplegamos desde la facultad de las tres materias mencionadas arriba, solo 35 estudiantes asistieron a estas clases, aunque estuvieron difundidas por múltiples espacios y fueron informadas a los/as estudiantes por los/as tutores/as.

Otro punto que resulta importante a la hora de pensar la trayectoria educativa de los/as ingresantes es que en un 70% no han tenido contacto con la educación superior (1561 estudiantes), este aspecto es fundamental a la hora de pensar como deberían estar construidas las materias de primer año, dado que efectivamente para este porcentaje resulta absolutamente novedoso la vida universitaria y cobra fundamental importancia enseñar los códigos propios principalmente aquellos relacionados con la lectura y escritura en la universidad. Desde la alfabetización académica se considera a la lectura universitaria, como situada con características propias, explica Paula Carlino, una de las mayores referentes en el área, en "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva" (2005) no se puede leer un texto académico de la misma forma que se leía un manual en la secundaria, porque la lectura no es una habilidad que se adquiera de una vez y para siempre. Desde este campo de investigación se plantea la paradoja de que hay escasos textos para los/as recién llegados, los textos académicos están escritos para colegas y si bien los/as estudiantes son colegas en formación necesitan tener incorporados los modos, los conceptos, las discusiones y la historia de cada disciplina para entenderlos con profundidad. Al visualizar que la mayoría de los/as estudiantes son noveles cobran mayor importancia las discusiones de cuáles son los textos que se dan en el primer año, como se los trabaja y de qué forma se puede enseñar la lectura y escritura académica.

Sostenemos junto con Pierella (2018) que es necesario pensar este primer año como un espacio de “transición” dado que son una gran batería de cambios los que aparecen en esta nueva etapa (culturales, sociales, académicos) y en este sentido no alcanza el ingreso para acompañar esos cambios, sino que debemos construir políticas de acompañamiento durante todo el primer año, que consideren cuales son la multitud de novedades con la que se encuentra un estudiante novel al ingresar a la universidad (la primera vez que se anota a las materias, la primera vez que debe organizarse sus propios horarios, la primera vez que rinde un parcial, la primera vez que rinde un final, la primera vez que debe compatibilizar horarios de estudio entre parciales y finales; entre otras)

El lugar del trabajo en el ingreso a la universidad:

Uno de los puntos que es necesario cuestionar la hora de repensar quienes son los/as estudiantes que pueblan las aulas de la facultad de Psicología es el lugar del trabajo, según la encuesta aplicada a ingresantes 2019 al momento de comenzar sus estudios 596 estaban trabajando (un 27%), de este número 321 (15%) indicaron tener un trabajo de al menos 25 horas semanales. Es decir que al comenzar un trayecto universitario 1 de cada 4 es un estudiante trabajador, debe combinar los horarios de cursada con sus horarios previos laborales y debe aprender el “oficio” mientras desempeña otro trabajo.

Otro dato que resulta significativo a la hora de pensar el vínculo de los/as ingresantes de psicología con el desempeño laboral es que 781 (un 35%) declararon estar buscando trabajo, y de ellos/as 305 (15%) consideraron que tendrían dificultades para seguir estudiando si lo conseguían. Ante estos datos podemos considerar que el trabajo está presente desde el inicio de la carrera universitaria, un estudiante en su primera semana en la facultad en un 62% dialoga en su día a día o con una obligación laboral o con posibles búsquedas de un acompañamiento al sostén económico que lo llevo a la facultad.

Estos números recuerdan a la descripción que hace Dubet de los/as estudiantes: “Resulta que entre “chamba” ocasional y empleo estable, casi todos los estudiantes más o menos trabajan” (2005, p 16), en su estudio este autor analiza que la centralidad del trabajo en la vida del estudiante va aumentando con el avance de la carrera, pasando a tener trabajos más estables y con mayor dedicación de tiempo.

Parciales y desgranamiento en el primer cuatrimestre

Durante el primer cuatrimestre del 2019 cada tutor/a estuvo acompañando una comisión de una de las materias que cursan todos/as los/as ingresantes (Antropología Social y Cultural) trabajar al interior de la cursada con los/as estudiantes nos permitió no solo continuar con el acompañamiento

sino también tener información acerca de cual es la forma en que cursaron los/as ingresantes, los datos que compartiremos se realizaron con una muestra de 9 comisiones sobre las 28 que componen la cursada de Antropología, la muestra está compuesta de comisiones de las tres bandas horarias y de diferentes días de la semana.

Se anotaron en total 805 estudiantes, de estos solo comenzaron a cursar 583, es decir solo comenzó a cursar un 72 %, de estos 583, 482 asistieron hasta el primer parcial (es decir cumplieron los requisitos de asistencia para acreditar la cursada), esto significa que durante la cursada hubo un desgranamiento del 18%, aunque si tomamos el número inicial de inscriptos solo llego al momento de rendir el parcial un 60%, es decir que tenemos mayor desgranamiento por inscribirse y no comenzar la cursada, que a lo largo del cuatrimestre.

De estar cursando a rendir el parcial se da otro gran desgranamiento dado que solo rindieron el parcial en la primera instancia 358 (un 58% de quienes comenzaron), los números finales que arrojaron estas comisiones es que un 56% de aquellos/as que comenzaron aprobaron la cursada (328 estudiantes). En este sentido el mayor grado de desgranamiento en la cursada estuvo dado por no presentarse a rendir el parcial (para dar mayor fundamento a esta idea sumamos el dato de que solo 36 estudiantes (6,17%) desaprobaron dos veces el parcial).

Estos números nos muestran por un lado la asistencia a los exámenes como problemática para trabajar en el acompañamiento al ingreso, pero también pueden ser sintomáticos del peso que tienen los exámenes en primer año. Ese peso lo podemos observar incluso en el trayecto introductorio donde los/as estudiantes tienen un examen obligatorio que es simplemente de diagnóstico y hay un trabajo sostenido por todo el equipo del trayecto (tutores/as, talleristas, coordinación del trayecto) para lograr que se acerquen a rendir este examen y los/as estudiantes en muchos casos no van a rendir, cobran peso para pensar el lugar de los exámenes en primer año las palabras de Pierella:

“El peso que tienen los exámenes en la experiencia universitaria condicionaría cierto desplazamiento de la evaluación en relación con el aprendizaje, exacerbando en muchos ingresantes cierta sensación de amenaza sobre sus propias posibilidades de convertirse en estudiantes legítimos” (Pierella, 13)

Este peso en la evaluación puede verse en esta resistencia a simplemente rendir el parcial, en trabajos anteriores hemos problematizado las problemáticas que presentan para los/as estudiantes el primer final (Gangoitia, Peton; 2017), estos datos nos muestran que también los primeros parciales implican un gran desafío y que es necesario indagar porque los/as estudiantes no se presentan a rendir, como primera aproximación consideramos que no hay una cultura del examen como espacio de aprendizaje, no se considera que se pueden presentar al parcial y si lo desapruaban aprender de

sus dificultades para rendir en otra instancia. Para trabajar la presencia en los primeros parciales desde el Programa de Tutores se intentó coordinar con las cátedras un cronograma de parciales, sin embargo, esto resultó imposible porque las materias tienen entre 7 y 10 clases y deben introducir parcial, devolución de exámenes y recuperatorio en el cuatrimestre, por tanto, todas intentan tomar la última semana.

3. REFLEXIONES FINALES

Nos parece de gran importancia seguir construyendo quienes son los/as estudiantes que pueblan nuestras aulas, coincidimos con Dubet que no hay una unidad en sus intereses, orígenes, tiempo dedicado al estudio, e incluso consideramos a diferencia de los/as estudiantes parisinos tampoco pertenecen a determinada franja etaria.

A través de las descripciones que realizamos en el trabajo deducimos que si comparten en un amplio porcentaje algunas problemáticas a saber, compatibilizan tiempos de estudio con tiempos de trabajo, o con tiempos de estudio para otro nivel educativo; aunque esto sea difícil de reconocer en los cronogramas de materias cuatrimestrales dado que en muchos casos los estudiantes deben rendir dos o tres parciales en una semana porque al ser cortos los cuatrimestres no hay posibilidad de atrasar o retrasar el parcial.

Otra problemática que analizamos es la dificultad para rendir los primeros exámenes que se visualiza en abandonar la materia por no presentarse a rendir, este desgranamiento nos hace preguntarnos por la particularidad de los parciales en primer año, de qué forma se construyen programas para que los/as estudiantes vivan la instancia de rendir como instancia de aprendizaje. Y consideramos muestra un problema central para seguir pensando el primer año.

Las problemáticas mencionadas cuatrimestres muy cortos y el desgranamiento en los primeros parciales creemos son indicadores de la necesidad de ampliar las políticas que fortalezcan el primer año tendientes a trabajar de una forma particular la lectura, la escritura, los exámenes e incluso la duración de los primeros cuatrimestres.

BIBLIOGRAFÍA.

Carli, S. (2007). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. Avance de Proyecto de investigación: "Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina Educación y consumos culturales".

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

Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Recuperado el [fecha de consulta], de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>.

Gangoitia, V y Peton, A “Rendí tu primer final”. 1 JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA 2017. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60899>

Pierella, María Paula El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, 2018, pp. 161-182 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina

Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?. *Trayectorias Universitarias*, 2(2). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754>