

Causales de discontinuidad de estudios en la universidad: reflexiones a partir de miradas y condiciones

EJE 5: DOCENCIAS

CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE, ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL TRABAJO ACADÉMICO: LIMITACIONES Y EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN

Reseña de investigación

Ayuso, Bibiana¹
Ferrarino, Cecilia²
Garelik, Claudia³

1-Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios e Investigación en Educación.

Argentina, bayuso@unrn.edu.ar

2-Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios e Investigación en Educación.

Argentina, cferrarino@unrn.edu.ar

3-Universidad Nacional de Río Negro, Centro de Estudios e Investigación en Educación.

Argentina, cgarelik@unrn.edu.ar

RESUMEN

En esta comunicación se presentan resultados preliminares de un estudio enmarcado en el PI "Trayectorias de Formación en la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la Universidad Nacional de Río Negro" (F002-06).

El objetivo general del PI es analizar las trayectorias de formación de los estudiantes que cursan la primera cohorte de la EDU y, en el marco de este proyecto se desplegó la línea de investigación a partir de la cual analizamos las causales de discontinuidad de estudios en el nivel universitario que reconocen los profesores que cursan la EDU, poniéndolos en situación de contrastar sus respuestas actuales respecto a la cuestión, con las obtenidas a partir de la encuesta aplicada al inicio de la carrera.

Optamos por una estrategia de investigación de carácter mixta, cuanti- cualitativa ya que la misma permite el abordaje de la complejidad de las trayectorias formativas: en un primer momento, se aplicó la encuesta y, finalizando el posgrado, se entrevistó a una muestra de los docentes cursantes de la EDU.

En la literatura específica, existe consenso en reconocer que la discontinuidad de estudios en el nivel universitario se asocia con: "a) las condiciones del estudiante ingresante al sistema universitario: condición socioeconómica, nivel de preparación académica, localización y capital social familiar; b) las características y estrategias de la institución receptiva: programas, recursos, planta docente, estrategias pedagógicas, programas de apoyo al estudiante, entre otros"

(Lattuada, 2017, p. 5). En nuestro trabajo, las voces se corresponden con estas dimensiones, prevaleciendo la respuesta que atribuye al estudiante la responsabilidad; esto es, aún se sigue sosteniendo que los factores vinculados a “condición estudiantil” permiten explicar el fenómeno; y en un número menor de casos se proponen argumentos para redefinir esta posición.

En el proceso, asumimos el valor que tiene la reflexión en clave analítica sobre las propias miradas, respecto a la cuestión analizada aquí,

PALABRAS CLAVE: discontinuidad de estudios- nivel universitario- perspectiva de profesores universitarios- estudiantes universitarios

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación presentamos resultados preliminares de un estudio enmarcado en el PI “Trayectorias de Formación en la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la Universidad Nacional de Río Negro” (F002-06).

En este contexto, una de las líneas de trabajo se focaliza en el análisis de las causas de discontinuidad de estudios en el nivel universitario que reconocen los profesores que cursan la Especialización en Docencia Universitaria de la UNRN, poniéndolos en situación de contrastar sus respuestas actuales respecto a la cuestión, con las obtenidas a partir de la encuesta aplicada al inicio de la carrera (censo diseñado para caracterizar a los ingresantes a la EDU).

Aquí hablamos de “no continuidad” o de “discontinuidad de estudios”, en lugar de “abandono” o “deserción”, en tanto que asumimos que las últimas categorías mencionadas recalcan en la responsabilidad del estudiante respecto al propio éxito o fracaso en la universidad; omitiéndose la dimensión pedagógica e institucional que - entendemos- genera las condiciones de la trayectoria estudiantil.

A través de un enfoque metodológico cuali- cuantitativo, se relevaron voces que fueron abordadas en clave analítica por el equipo de investigación; siendo los profesores, participantes activos en el proceso que permitió aproximar algunas conclusiones.

En el escrito, entonces, recuperamos “voces iniciales” de los profesores respecto a las causas de discontinuidad de estudios en la universidad - las que fueron analizadas considerando recurrencia y prevalencia-, para ser objeto de contrastación en el apartado “voces actuales”.

En el trabajo asumimos que la reflexión sobre las miradas habilita la modificación de las mismas, entendiendo que la docencia universitaria es una práctica situada que requiere ser analizada en pos de su mejora.

Consideramos que el sentido del análisis de la práctica es comprender para decidir y para actuar; por lo cual afirmamos que en el proceso de reflexión está en juego el trabajo sobre sí mismo, el trabajo comprometido con el objetivo de explicitar y comprender nuestra propia práctica; trabajo que puede llevarse a cabo también en grupo para beneficiarse de la mirada del otro y de la riqueza de la interacción y de la heterogeneidad.

A partir del camino recorrido, este estudio permitió realizar una aproximación al tema, dando elementos para continuar diseñando acciones colectivas que contribuyan a la interpelación de concepciones prefiguradas respecto de los alumnos; y de esa manera poder avanzar en propuestas de cátedra e institucionales que permitan alojarlos en la universidad.

para la revisión de las prácticas en la universidad.

Aproximamos algunas reflexiones en esta línea que nos invitan a seguir pensando en la docencia universitaria.

1. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este proyecto de investigación es analizar las trayectorias de formación de los estudiantes que cursan la primera cohorte de la EDU, dictada en las Sedes Atlántica, Andina y Alto Valle y Valle Medio de la UNRN.

En el contexto del PI se desarrollan tres estudios: un diseño censal para caracterizar a los ingresantes a la EDU; un diseño longitudinal de panel para analizar la evolución de la matrícula; el diseño de técnicas cualitativas para describir y comprender los sentidos y las implicancias en la tarea docente, que los cursantes atribuyen a la EDU. Considerando avances del primer estudio, se presentan resultados preliminares en esta reseña de investigación.

Desde el inicio, optamos por una estrategia de investigación de carácter mixta, cuantitativa y cualitativa ya que la misma permite el abordaje de la complejidad de las trayectorias formativas. En un primer momento, se aplicó la encuesta y, finalizando el posgrado, se entrevistó a una muestra de los docentes cursantes de la EDU.

La encuesta es la principal técnica de investigación cuantitativa, y consiste en la formulación de preguntas a personas sobre temas específicos, a través del diseño de un cuestionario estructurado y cuidadosamente preparado.

Por su parte, la entrevista, refiere a una forma especial de encuentro, una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación, cuyo objetivo es conocer las actitudes o conductas del entrevistado (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, pp. 215- 216)

Siguiendo la clasificación de Valles (1997), en esta investigación se realizaron entrevistas “basadas en un guion” o semi- estructuradas, caracterizadas por la preparación de un guion de temas a tratar. Como técnica, la entrevista permite la obtención de una gran riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico o contextualizada), en las palabras y enfoques de los entrevistados; proporcionando al investigador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, en un marco de interacción directa y flexible (Valles, 1997).

El equipo de investigación se encuentra conformado por investigadores de tres unidades ejecutoras de la UNRN, con asiento en cada una de las sedes implicadas en la EDU. El conocimiento producido permite obtener información sobre el proceso de la EDU y también posibilitará tomar decisiones informadas sobre su implementación y sobre sus proyecciones a futuro.

Desde la perspectiva del campo de investigación, los estudios desarrollados en el marco del PI aportan conocimiento local en líneas de Pedagogía Universitaria, como las que abordan temáticas vinculadas al ingreso, a las trayectorias, a los planes de estudio, al desarrollo profesional docente, a la reflexión sobre la práctica y a la formación continua.

Para dar cuenta del contexto argentino y regional, afirmamos que la matrícula de la educación superior en Argentina se ha expandido a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 22% en la década 2004- 2014. Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas, signado por la tendencia a la democratización del nivel, ya que facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (Chiroleu, 1998). Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redundó necesariamente en inclusión; los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran: la cantidad de egresados es significativamente menor a la de quienes ingresan (PI UNRN 40-C-581).

Sectores académicos y organismos internacionales advierten que el acceso, por sí solo, no es suficiente, que “la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso - el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno” (UNESCO, 2009, p. 03).

En este sentido, Geneyro (2007) afirma que uno de los desafíos para lograr una universidad

más inclusiva, consiste en cómo incluir y cómo retener a quienes eligen cursar estudios universitarios, máxime cuando muchos aspirantes provienen de poblaciones con escasa posesión de bienes culturales y desfavorables condiciones socioeconómicas, sin que ello conlleve desmerecer la calidad de la educación que se brinda. Hay que subrayar que una efectiva inclusión no se cumple solamente con asegurar el ingreso del aspirante y su permanencia (que no es una cuestión menor), sino también con el egreso de la universidad con un título de pregrado o grado.

La Universidad Nacional de Río Negro no es ajena a dicha situación. En la Memoria 2015, la institución reconoce que “más del 50% de los ingresantes abandonan tempranamente sus estudios” (UNRN, 2016, p.11).

En el proceso de Autoevaluación Institucional 2009- 2015, la UNRN desarrolló una serie de estrategias de recolección de información para detectar las fortalezas y debilidades de la institución desde la perspectiva de los distintos actores miembros de la comunidad. En la consideración de los motivos que los docentes identifican como causas de abandono de los estudiantes, los mayoritariamente seleccionados por los docentes podrían expresarse en la siguiente frase: “los alumnos abandonan porque no saben organizarse para estudiar y además vienen con pocos conocimientos y habilidades básicas para poder estudiar en el nivel superior”. Es decir, se focaliza en aspectos deficitarios de los alumnos, quedando invisibilizada toda consideración sobre la enseñanza. Esta cuestión, recurrente en el marco de la presente indagación, será analizada adelante.

Sobre la enseñanza en el nivel universitario, vale considerar que el 90% de los docentes que participaron en este estudio manifiesta que el ejercicio de la docencia es una de las maneras en las que aprendió a enseñar; casi el 60% menciona la formación que tuvo en la carrera de grado y un 50% considera que aprenden a enseñar en un proceso autoformativo.

Sobre el tema, recuperamos aportes de Soto Arango (2009), quien propone la distinción entre dos tipos de docentes universitarios: los que se forman dentro de una disciplina, con un recorrido formativo que comienza con el título de Profesor o Profesora en alguna disciplina algunos con un grado adicional de postgrado; los profesionales que sólo recibieron formación en su disciplina científica y que por diferentes motivos personales regresan a la universidad en calidad de docente.

Esta caracterización nos permite considerar un punto de partida, que, a través de los concursos de ingreso a la docencia universitaria, se reconocerán personas que habilita la universidad, dentro de una ética-científica de su disciplina y como docente que corresponde a un actor socio-político que está configurado en grupos y redes de poder. El reto es, entonces, interrelacionar la capacitación disciplinar-científica con la ética del educador-científico en el sistema educativo universitario.

En adelante, nos centraremos en el análisis de las causales de discontinuidad de estudios en el nivel universitario que reconocen los profesores que cursan la Especialización en Docencia Universitaria en la UNRN, poniéndolos en situación de contrastar las respuestas obtenidas por la aplicación de la encuesta al inicio de la carrera (censo diseñado para caracterizar a los ingresantes a la EDU), con la ampliación de las mismas a partir de entrevistas semiestructuradas.

Sobre la discontinuidad de los estudios universitarios

Lattuada (2017) afirma que la permanencia y la graduación de los estudiantes suele ser una problemática relevante, compartida por la mayoría de los sistemas universitarios e instituciones que lo componen.

La problemática se plantea desde hace unas tres décadas en los países sajones (Estados Unidos, Gran Bretaña) y en algunos otros estados europeos, y en Latinoamérica en forma algo más reciente. En este último caso, se asocia a los procesos de expansión de matrícula que se viene desarrollando con fuerza en las últimas dos décadas con una tendencia de los sistemas de educación superior que pasan de ser elitistas (0-15% de cobertura), a masivos (16 a 50%) o de acceso universal (superior al 50%).

Sobre el caso argentino, señala:

En la Argentina, entre los años 2003 y 2013 se duplicó la graduación total universitaria en entidades privadas mientras se expandió un 34,4% las universidades estatales. Algunos autores sostienen que la “eficacia” de estas instituciones sigue siendo baja en cuanto a los graduados que obtienen. En el caso de las universidades estatales los graduados no superan el 25,5% de los ingresantes mientras que en las universidades privadas casi duplica ese porcentaje ubicándose en un 42,9%, (CEA 46, p. 2016). No obstante, sería un error confundir estas tasas con los índices de deserción universitarios, ya que encubren el hecho de que existen estudiantes que tardan mucho más en graduarse que el tiempo teórico de las carreras o, como en este caso, que los siete años de promedio entre inscripción y graduación tomados en cuenta para la medición.

La información oficial ubica la deserción anual del sistema universitario en un 17% promedio en el período 2002- 2012 (SPU, 2015), cifras construidas sobre fuentes de información cuya consistencia es puesta en duda por estudios recientes (Losio y Macri, 2015, p. 125). (En tanto que), la deserción temprana, según los datos publicados por la SPU que corresponden al año 2003, no contemplaba entre otras a la Universidad de Buenos Aires, (donde se estimaba una deserción del 40%).

Diversos autores coinciden en señalar que las causas de la deserción son multivariantes y complejas, en las que el contexto socioeconómico y cultural de donde provienen los estudiantes limita las oportunidades abiertas por el ingreso irrestricto o la gratuidad de la educación superior. En nuestro caso, podemos anticipar que las voces de los profesores que forman parte de la investigación permiten confirmar esta posición respecto a la discontinuidad de los estudios en el nivel superior.

Como habrán observado, en el marco de este PI, y específicamente de esta línea de investigación, analizamos la discontinuidad o no continuidad de los estudios en el nivel universitario. Entendemos que otros modos de nominación del proceso (ej. deserción, abandono, permanencia) no dan cuenta de su complejidad, poniéndose el énfasis en la perspectiva individual que responsabiliza al sujeto alumno.

Estas discusiones aparecieron tempranamente ante la construcción del proyecto de investigación, y tomamos posición como equipo al diseñar las encuestas.

Coherente con esta definición, tomamos de Nicastro y Greco (2016) la idea de trayectorias de formación - como analizador-; lo que supone pensar en la trayectoria como camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento. Dicho recorrido está mediado por un proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la educación también es pensada como una trayectoria que implica un recorrido, un camino, que tiene lugar en diferentes organizaciones educativas. En nuestro caso, dentro de la universidad.

A partir de este posicionamiento, decimos que, si esa trayectoria se ve interrumpida, no debería considerarse meramente como un fracaso por parte de los alumnos que “abandonan”, ni un éxito por parte de aquellos que logran continuar.

Nicastro y Greco (2016), consideran que en términos de relación profesor- alumno, formador-formado, nuevamente vale la pena reconocer que el espacio de la trayectoria de los estudiantes como recorrido que va tomando forma, posiciona sobre todo a los formadores en un lugar de sostener un nivel de problematización, en el sentido de interrogación, de pensamiento que puede capturar una y otra vez los efectos analizadores de este espacio. Es decir, que estos espacios podrán ser reveladores y develadores de lógicas propias de las prácticas de enseñanza y del lugar del estudiante como aprendiz que muchas veces, en el marco del desarrollo de una materia, de una situación de formación quedan invisibilizadas.

Regresando a nuestro tema, afirmamos que la discontinuidad de estudios en el nivel universitario se expresa, principalmente, en dos períodos críticos que se identifica en el proceso de admisión – exámenes y cursos de ingreso-, y en el desarrollo del cursado durante el primer año; y las variables explicativas del fenómeno, según Lattuada, suelen asociarse con:

“a) las condiciones del estudiante ingresante al sistema universitario: condición socioeconómica, nivel de preparación académica, localización y capital social familiar; b) las características y estrategias de la institución receptiva: programas, recursos, planta docente, estrategias pedagógicas, programas de apoyo al estudiante, entre otros” (Lattuada, 2017, p. 5). Asumimos el valor que tiene la reflexión en clave analítica sobre las propias miradas, respecto a la cuestión analizada aquí, para la revisión de las prácticas en la universidad.

En Argentina, Edelstein, Coria y Sanjurjo se han constituido como principales referentes de la práctica reflexiva, a partir de la cual podemos “quitar el velo a ciertos componentes de la práctica cotidiana que no se aparecen visibles con facilidad (representaciones, supuestos subyacentes, conocimientos prácticos, habitus, etc.)” (Steiman, 2018, p. 105).

Achilli (1986, cit. Steiman, 2018, p. 106) sostiene que la intencionalidad subyacente del análisis de las propias prácticas es la “modificación molecular de la realidad escolar a partir del protagonismo de sus propios actores sociales en la construcción de alternativas posibles”. En el mismo sentido, Batallán (2007, cit. Steiman, 2018, p. 106) señala que la reflexión es “un camino de problematización de la realidad, de desmenuzamiento, de análisis y descubrimientos de nuevas aristas o facetas de un problema”.

Para Edelstein (2000, cit. Steiman, 2018, p. 106) el objeto de la reflexión parte de entenderla como reconstrucción crítica de la experiencia “poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados (...) el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso”.

Por último, Sanjurjo (2009, cit. Steiman, 2018, p. 106) afirma que la reflexión sobre las prácticas se presenta como el único camino posible para modificar las propias prácticas y acortar las distancias entre la práctica asumida y conformada desde las tradiciones propias del oficio y la práctica deseada; en este sentido, y acordando con la autora citada, enfatizamos la importancia de la reflexión acerca de las causales de la discontinuidad de los estudios superiores en tanto que este sistema de representaciones y anticipaciones tiene incidencia en las prácticas de los docentes en la universidad.

Voces iniciales

Dijimos antes que, iniciando el cursado de la EDU, se aplicó una encuesta diseñada con la finalidad de caracterizar a los ingresantes. En esa oportunidad se les solicitó que identificaran tres motivos para explicar la no continuidad de los estudiantes en la Universidad.

En este apartado recuperaremos, en clave analítica, las voces de los docentes que cursan la EDU de la sede Alto Valle y Valle Medio (AVVM) de la UNRN.

Las respuestas obtenidas se organizaron según su correspondencia con los siguientes ejes:

- Condición estudiantil
- Características del nivel universitario
- Condición económica
- Otros

El ítem “condición estudiantil”, de mayor prevalencia entre las respuestas, sintetiza distintos “motivos” identificados por los docentes:

- Organización personal (Ej. situaciones laborales- familiares)
- Aptitud

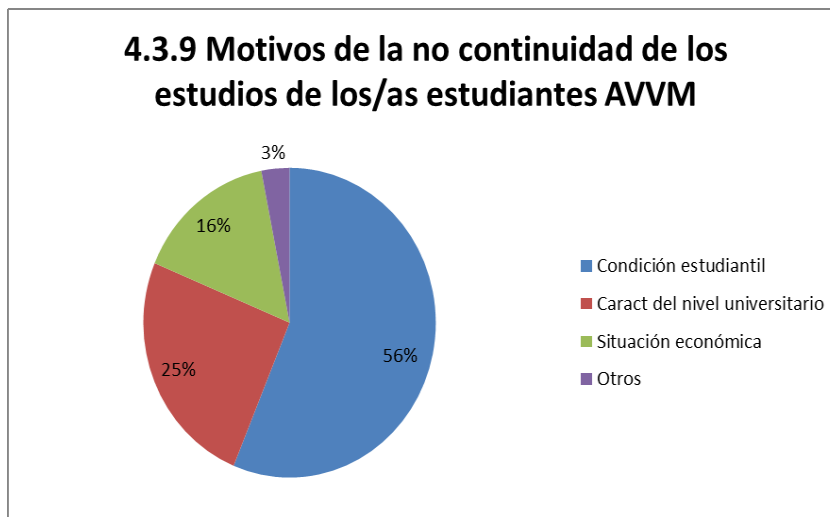
des/ competencias para desempeñarse en nivel universitario (Ej. dificultad para la comprensión de contenidos/ no contar con metodología de estudio)

- acción (Ej. falta de “vocación”) Motiv
- res emocionales/ afectivos. (Ej. extrañar a la familia) Facto

Por su parte, el ítem “características del nivel universitario”, que representa la segunda posición más mencionada, comprende una serie de causales, entre ellas:

- Planes de estudio (definiciones y características que pautan condiciones en las trayectorias de los estudiantes)
- Preparación de los docentes (formación para la enseñanza)
- Organización institucional y/ o de la cátedra
- Infraestructura/ espacio físico
- Comunicación institucional (Ej. “sentirse parte del sistema”; “conocer los proyectos”)
- Articulación con el nivel secundario

Debajo presentamos gráfico de distribución de respuestas:



Como vemos, consistentemente con lo presentado por Lattuada (2017) y anticipado por nosotras arriba, las voces con mayor incidencia responden a las dimensiones mencionadas: condiciones de los estudiantes y características de la institución receptiva - en ese orden de prevalencia-.

Voces actuales

Los docentes que iniciaron la EDU están próximos a la finalización del posgrado.

Considerando el recorrido realizado por ellos, así como los efectos que éste ha tenido sobre miradas y prácticas docentes, se analizan las voces de cinco profesores – casos que responden a una tipología construida en el marco de este PI –.

Los tipos o perfiles definidos son: docentes nóveles; docentes experimentados; docentes cuya principal actividad es la profesional/ disciplinar; docentes graduados de la UNRN; docentes de primer año.

Cada una de estos tipos o perfiles no pretenden ser excluyentes entre sí (esta característica

sólo se da entre “docentes noveles” y “docentes experimentados”), por lo que cada docente puede ser clasificado en más de uno. Cada perfil o tipo permite enfatizar un rasgo del estudiante de la EDU que, a los fines de los objetivos del PI, resulta significativo.

La conformación de estos perfiles operó como un ordenador del proceso de muestreo para los estudios subsiguientes, entre ellos, el que estamos presentando en esta comunicación.

A cada profesor, en situación de entrevista, se lo invitó a analizar el gráfico “Motivos de no continuidad de los estudios AVVM”, poniéndolo en situación de contrastar sus respuestas actuales acerca de la misma cuestión.

Ante este disparador, encontramos distintas voces. Algunas, manifiestan acuerdo con las respuestas representadas en el gráfico, sumando argumentos para sostener la posición; mientras que otras voces muestran que comienzan a poner en discusión las propias perspectivas.

De todas formas, vale anticipar una primera conclusión: prevalece la respuesta que atribuye al estudiante la responsabilidad de no continuidad en el nivel universitario; esto es, aún se sigue sosteniendo que los factores vinculados a “condición estudiantil” permiten explicar el fenómeno. Un número menor de casos propone argumentos para replantear las proporciones que se presentan en el gráfico, subrayándose la dimensión institucional. De todas formas, también es posible identificar débiles corrimientos aun en las posiciones sostenidas en miradas deficitarias hacia el estudiante.

Escuchamos respecto a la posición predominante:

“(Mirando el gráfico, afirma) Coincido con lo que se observa aquí. La condición estudiantil, que es más de la mitad, está explicada por esas cosas. Le sumaría de manera explícita la continuidad, integralidad entre media y secundaria. (En el nivel secundario) No te preparan para continuar una carrera universitaria ni para que tengan un oficio. De hecho, el trabajo social debiera estar incluido en el secundario (para) que los pibes puedan definir a través de un trabajo social obligatorio lo que les interesa” (AV 34 DOCENTE EXPERIMENTADO).

“(Sobre el gráfico, asiente) En la encuesta (yo) puse esto. Tiene que ver con la motivación. Me ha pasado de colega que se recibió, pero no es lo que quería. (...) Yo sigo ligando “condición estudiantil y factor económico”, más en la situación en la que estamos. (...) Cambiaría ‘características del nivel universitario’ a 16 % (...) 25 % el económico. por una cuestión de cómo están los tiempos de la economía (...) Otro tema es el nivel del secundario: algunos son más avanzados o traen carrera encima, pero a los chicos que recién salen del secundario se les hace muy dificultoso. Entonces quedaría así: Condición estudiantil; Aspecto económico; Características de la Universidad” (AV04 GRADUADO UNRN)

“(Analizando el gráfico, acuerda) más del 50% tiene que ver con el estudiante. No quiero decir que este 25% que tiene que ver más con el docente o lo que uno trae no sea importante, pero en 1er año ya sea por organización, saberes previos son los más importante. Motivación cuesta creer que no vengas motivado a una carrera como medicina veterinaria. (...) Esto nos abre a pensar nuestra postura. Me pongo dentro del 25 % (características del sistema universitario). No es echarles el fardo a ellos. Ellos vienen así y (me pregunto) nosotros qué ofrecemos” (AV 05 NOVEL)

Respecto a la segunda posición:

“Pienso de este porcentaje, ese 56% debiera ser condición docente, más que del nivel universitario: (...) (En realidad) Hay un 50 y 50. Una parte que uno pone, es como un contrato pedagógico, el otro tiene que poner algo, yo tengo que poner algo para... A veces hay chicos que no ponen, porque están indecisos. Uno tiende a quedarse, cuando arma la bolsa, con los casos menos significativos. Chicos que no vienen motivados serán uno o dos. Chicos que no

se organizan, serán 4 o 5, o capaz 40, pero si les das alguna herramienta 20 se te organizan. Las bolsas tienden a quedarse con lo que a uno le conviene, es una teoría, pero con lo que es menos significativo en el total. A mí me parece que como docentes se pueden hacer un montón de cosas, no sé si sobre todos los estudiantes, pero sí sobre la gran mayoría. Implica otro desafío. Salir del rol que todos como docentes parece que tenemos que es la cuestión académica, el ppt, el pizarrón (...) (AV 12 PROFESIONAL).

“(Sobre el gráfico) revisaría proporciones (...) No acuerdo porque el estudiante no tiene la culpa, es más del sistema, la estructura: 33% Características de la universidad; 33 % Condición estudiantil; 33% Situación económica (pero lo pondría dentro de “estudiantes”).

(Luego, reformulando señala) En realidad lo pienso así, el estudiante deja por: 1) Causas intrínsecas, internas (psicológicas, culturales, económicas; puede modificar) (33%); 2) Causas extrínsecas (cosas que el estudiante no puede modificar, ej. cómo se da la clase (40%); 3) El porcentaje restante (27%) o tal vez menos puede tener que ver con el sistema universitario. Ej. políticas universitarias (cuestiones institucionales) que inciden en los alumnos de primer año. Si la política universitaria quisiera que haya menos deserción, menos gente que se vaya, una política podría ser, el sistema de becas... cosas que hay pero que deberían reforzarse” (AV 09 PROFESOR 1ER AÑO).

En el próximo apartado, recuperaremos estas voces para presentar algunas reflexiones respecto a la indagación realizada en esta línea del PI.

2. CONCLUSIONES

Como dijimos al inicio, el objetivo general del PI es analizar las trayectorias de formación de los estudiantes que cursan la primera cohorte de la EDU y, en el marco de este proyecto se desplegó la línea de investigación a partir de la cual analizamos las causales de discontinuidad de estudios en el nivel universitario que reconocen los profesores que cursan la EDU, poniéndolos en situación de contrastar sus respuestas actuales respecto a la cuestión, con las obtenidas a partir de la encuesta aplicada al inicio de la carrera.

En este momento, y a partir del análisis realizado hasta aquí, presentamos algunos hallazgos provisionales que nos invitan a seguir pensando:

Sostenemos que la EDU resulta un espacio significativo para los docentes en el camino de pensar en relación a sus prácticas y la posibilidad de modificarlas. Por ello reconocemos que, en los trayectos formativos de los docentes universitarios en general, y de los que cursan la EDU en particular, es preciso contemplar espacios sistemáticos de análisis sobre las prácticas, para que se generen cambios genuinos en las mismas, donde se planteen prácticas interdisciplinarias que otorguen sentido a los contenidos impartidos individualmente.

En este sentido, entendemos que la reflexión sobre la práctica constituye una de las cuestiones esenciales para cualquier mejora, porque no sólo implica pensar en los alumnos y en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el docente tiene para enriquecer y orientar la planificación propuesta, para seleccionar adecuadas estrategias de enseñanza, para crear actividades pertinentes y para favorecer vínculos socialmente significativos.

Arriba mostramos que, aun prevaleciendo posiciones que adjudican la responsabilidad de la no-continuidad a los estudiantes, algunos docentes comienzan a tomar distancia de afirmaciones iniciales, mostrando débiles corrimientos de sentido hacia una responsabilidad compartida (incluyéndose la dimensión pedagógica e institucional en los argumentos).

En el contexto de este estudio, propusimos a los profesores confrontar voces iniciales para luego, finalizando el posgrado, reflexionar sobre ellas. El ejercicio fue una invitación a la inauguración de sentidos, en tanto que les dio la oportunidad de volver a pensar sobre sus miradas acerca de las trayectorias de los estudiantes, siendo muy valorado el espacio.

Este estudio permitió realizar una aproximación al tema, dando elementos para continuar diseñando acciones colectivas que contribuyan a la interpelación de concepciones prefiguradas

respecto de los alumnos; y de esa manera poder avanzar en propuestas de cátedra e institucionales que permitan alojarlos en la universidad. Éste es el reto.

BIBLIOGRAFÍA

Geneyro JC. (2007) *Algunos dilemas y desafíos para la universidad*. [Editorial]. Salud Colectiva. ; 3 (1): 5-7.

Lattuada, M: (2017). *Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior. Una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto*. Publicado en: Debate Universitario.

Marradi, A. Archenti, N., Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. - Buenos Aires : Emecé Editores.

Nicastro, S., Greco, MB. (2016) *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires. Homo Sapiens

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Buenos Aires: Miño y Dávila (Cap. 3).

Soto Arango, D. (2009). *El Profesor Universitario de América Latina: Hacia una Responsabilidad Ética-Científico Social* Revista Historia de la Educación Latinoamericana Vol. 13, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 166-188.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.