

La Plata, 25 de Abril de 2020

Honorable Consejo Directivo

Facultad de Odontología

Universidad Nacional de La Plata

Por la presente, me dirijo a ustedes y por su intermedio al Comité de Grado Académico de la Especialización en Gestión de la Educación Superior (EGES) al efecto de presentar mi Trabajo Final Integrador (TFI) titulado “La Sistematización de Experiencias como herramienta de gestión. Propuesta de aplicación sobre el Programa de Rendimiento Académico y Egreso de la UNLP”, cuya dirección ejerce Mg. Mónica Gabriela Ros, y codirección Lic. Mariela Lorena Cotignola. Adjunto la versión impresa completa.

Nombre/s y Apellido/s: Lorena Germain

Documento de Identidad: 27.056.404

Teléfono y dirección de correo electrónico de contacto:

(0221) 15-4093640

lorena_germain@yahoo.com.ar

Sin otro particular, saludo atentamente.

Lorena Germain

Universidad Nacional de La Plata
Especialización en Gestión de la Educación Superior

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

**“La Sistematización de Experiencias como herramienta de gestión.
Propuesta de aplicación sobre el Programa de Rendimiento Académico y
Egreso de la UNLP”**

Alumna: Lic. Lorena Germain
Directora: Mg. Mónica Gabriela Ros
Co-directora: Lic. Mariela Lorena Cotignola

Resumen:

El presente trabajo es una propuesta de Sistematización de Experiencias aplicada al Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE), de la Universidad Nacional de La Plata. Este Programa constituye una política educativa central de la institución que apunta a garantizar la inclusión de un número cada vez mayor de estudiantes, acompañándolos en sus trayectorias académicas, con el objetivo último de que puedan concluir el proceso de formación iniciado.

El PRAE comienza a implementarse a partir del año 2018 en la totalidad de las Unidades Académicas que conforman la Universidad, sin embargo, recupera nueve años de trabajo previo que incluyeron la implementación de distintas iniciativas y proyectos de intervención más acotados, favoreciendo la producción de conocimiento situado. La propuesta de Sistematización de las Experiencias que aquí se formula va en línea con los procesos de documentación iniciados en años anteriores, y apunta a establecer esta actividad como una herramienta de gestión esencial.

Reconociendo la diversidad de modalidades que puede adquirir un proyecto de Sistematización de Experiencias, en este documento se presenta una diagramación inicial que incluye criterios de selección de casos y dimensiones a considerar, así como un primer ejercicio de definición de preguntas orientadoras para el diseño de guiones de entrevistas. Además, en tanto propuesta de trabajo, no pretende ser una planificación acabada, sino que podrá ser ajustada y modificada previamente a su implementación y/o durante el transcurso de la misma.

Caracterización del ámbito de gestión y justificación del tema de interés

Mi práctica profesional se inscribe en la Dirección General de Promoción de las Trayectorias Estudiantiles, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la actualidad, las tareas y actividades que desarrollo en el marco de la gestión refieren a uno de los cinco ejes fundamentales que se sostienen desde el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2018-2022, que es “la consolidación de procesos que favorezcan el acceso, la permanencia reconocida y la graduación en todas las instancias de formación universitaria” (p.15). Específicamente, soy parte integrante del equipo de trabajo abocado a la implementación del Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE).

Dentro del organigrama de la UNLP la misión que se le encomienda a la Secretaría de Asuntos Académicos es la de asistir al Presidente en todo lo relativo a la actividad académica de la Universidad. Por ello, entre las principales funciones que le corresponden a esta Secretaría está la de asesorar en la definición de los objetivos académicos y en la orientación de la gestión académica, proponiendo lineamientos para proyectar las políticas institucionales, considerando la evolución de los conocimientos, los medios y las necesidades que se manifiestan en el área de influencia de la Universidad.

En cuanto a la organización interna de la SAA, la misma se estructura en torno a tres Prosecretarías - de Asuntos Académicos, de Grado y de Posgrado- y una serie de Direcciones que se constituyen en unidades orgánicas que abordan diferentes áreas temáticas. Cada una de estas Direcciones cuenta con equipos de trabajo interdisciplinarios que llevan adelante tareas vinculadas al diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de políticas, proyectos y programas académicos. A modo de ejemplo, podemos mencionar instancias de articulación con el nivel medio, proyectos de monitoreo y seguimiento de las trayectorias estudiantiles, registros y estrategias de acompañamiento de la graduación, análisis y asesoramiento sobre planes de estudio, espacios de reflexión acerca de las prácticas pedagógicas, procesos de capacitación y formación del personal docente y no docente, diseño de dispositivos de educación a distancia, implementación de

procesos de evaluación institucional, entre otros.

Situándome nuevamente en mi práctica de gestión, el PRAE es la forma final que adquiere una preocupación que ha sido central para la UNLP en los últimos años, en relación a garantizar la inclusión de un número cada vez mayor de estudiantes y acompañarlos en sus trayectorias académicas, con el objetivo último de que puedan concluir el proceso de formación iniciado. En relación al Plan Estratégico 2018-2022, mi función aparece vinculada con una de las seis Estrategias¹ que se proponen, con miras a alcanzar el objetivo general de consolidar procesos que favorezcan el acceso, la permanencia reconocida y la graduación. En este sentido, las tareas que realizo se encuentran directamente relacionadas a la Estrategia I – Enseñanza, cuyo objetivo central es “producir procesos formativos integrales que incorporen las necesidades socio simbólicas por Educación Superior desde y en la Universidad, desde el ingreso irrestricto hasta el egreso diplomado, promoviendo la universalidad de los derechos educativos en el marco de una sociedad democrática y responsabilizándonos por la calidad académica, científica, cultural e histórica de las construcciones pedagógicas y didácticas en todos los Niveles y Modalidades legales y formales, disciplinarios y alternativos” (p.13).

El diseño y la puesta en práctica de un Plan Estratégico, que en el caso de la UNLP data del año 2004, se basan en la convicción de que la educación pública y gratuita puede transformarse en el motor de desarrollo del país y de una sociedad más igualitaria. Estas ideas se vinculan con el movimiento iniciado en el año 2000 en América Latina y que, como señala Vallaeyes (2014), construye el concepto de Responsabilidad Social Universitaria. Ello supone revisar las formas de gestión institucional contemplando aspectos académicos y organizacionales, pero, sobre todo, significa una universidad anclada en su territorio y cuya política de gestión trascienda la administración central y el tríptico formación, investigación y extensión. En el plano de la gestión esto implica la consolidación de procesos de

1 El Plan estratégico de la UNLP 2018-2022 señala seis Estrategias: I Enseñanza, II Investigación y Transferencia, III Extensión, IV Arte y Cultura, V Relaciones Institucionales y VI Administración y Gestión.

participación colectiva para la toma de decisiones, y la introducción de nuevas problemáticas de reflexión en torno al vínculo entre universidad y sociedad. En este sentido, el PRAE se configura como resultado de este movimiento que propugna por una universidad pública y gratuita, que crezca sobre la base de la inclusión social.

El PRAE comienza a implementarse a mediados del año 2018, impulsado desde la presidencia de la UNLP. Sin embargo, este Programa recupera y supone la consolidación de líneas de trabajo que se vienen desarrollando desde el año 2014, a partir de la preocupación de las autoridades de la universidad por comprender el devenir de las trayectorias estudiantiles y los procesos de graduación. Por ello, es interesante reponer las preguntas y diagnósticos iniciales, contruidos de manera colectiva entre la SAA y los equipos de trabajo que fueron conformándose en estos años en cada una de las Unidades Académicas (UA).

Asimismo, resulta pertinente aclarar que las dos problemáticas mencionadas, previamente a la creación del PRAE, fueron abordadas de manera separada por la SAA. Esto no es un dato menor, ya que mi práctica de gestión en los años precedentes ha sido en el marco del Programa de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles. Este Programa tuvo como punto de partida la constatación de que un porcentaje importante de estudiantes de la UNLP no alcanzaba a cumplimentar la aprobación de dos asignaturas durante un ciclo lectivo, y que ésta era una condición común que atravesaba a todas las facultades y las carreras de grado, aunque con porcentajes y situaciones diferentes.

El proceso de trabajo² que se desarrolló durante la implementación del Programa de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles implicó el análisis de la información con que se contaba hasta ese momento, centralmente el análisis de los datos de rendimiento académico de aquellos estudiantes que no alcanzaban el requerimiento de las dos asignaturas. Como fuentes de información se utilizaron principalmente los sistemas Siu-Araucano y Siu-Guaraní, aunque algunas

2 Aquí se realiza una síntesis del trabajo realizado. Para mayor profundización ver el artículo "Las Trayectorias estudiantiles en la UNLP: Aportes para pensar los desafíos a las experiencias pedagógicas". Ros, M., Benito, L., Germain, L., y Justianovich, S. (2016). *Revista Trayectorias Universitarias*, V. 2, (3).

Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3022>

facultades diseñaron estrategias de relevamiento ad-hoc a partir de hipótesis de análisis específicos. El Programa fue pensado como una instancia de análisis para la acción y propuso la configuración de equipos de trabajo en cada una de las Unidades Académicas. Esta dinámica implicó la centralización de los lineamientos y del horizonte político del Programa desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, y al mismo tiempo permitió a las UA la organización de sus equipos, la gestión de sus tiempos y la construcción de problemáticas de manera situada y en contexto. En otras palabras, esta forma de organización contemplaba una dimensión técnica de implementación del programa, al tiempo que suponía un posicionamiento político de trabajo colectivo y horizontal, habilitando a las UA a gestionar con suficiente autonomía y en línea con las políticas centrales de la UNLP.

Durante los cuatro años transitados se desarrollaron espacios de encuentro e intercambio con los equipos de trabajo constituidos (encuentros centralizados con la totalidad de los equipos y encuentros del equipo central con cada equipo de las UA), talleres con docentes invitados en relación al análisis de problemáticas específicas, producción de informes a partir del análisis de datos, líneas de acción concretas en función de los diagnósticos elaborados, por citar algunos de los puntos más relevantes.

Estos años de trabajo han permitido identificar la necesidad de incluir ciertas prácticas en la gestión cotidiana de las UA. En este sentido, la recolección y sistematización de información como insumo para revisar y repensar las estrategias pedagógicas vigentes, así como para proponer nuevos formatos, proyectos y líneas de acción de política académica, son algunas de las prácticas que se han instalado definitivamente en el conjunto de la institución. Sin embargo, es necesario continuar trabajando para lograr la consolidación y el mejoramiento de estos procesos. En lo referido a la SAA, el recorrido realizado permitió reformular los Programas iniciales, generando una nueva propuesta de carácter integral, el PRAE, que aborda las trayectorias estudiantiles incluyendo al rendimiento académico y al egreso en tanto partes de un todo.

Mi práctica laboral actual incluye analizar las estrategias propuestas en el

marco de este nuevo formato, estrategias que revisten mayor complejidad, que son más amplias, que recuperan y mejoran propuestas previas, que abordan un número mayor de estudiantes y más carreras de grado, y que piensan las trayectorias estudiantiles desde los primeros momentos -ingreso y primer año-, pasando por los tramos medios y la graduación. Por ello, lo que intentaré desarrollar en este Trabajo Final Integrador es una propuesta de diseño de sistematización cualitativa de las estrategias de acompañamiento a las trayectorias y el egreso que se desarrollan en el marco del PRAE, que pueda complementar las prácticas, actualmente más consolidadas, de relevamiento y sistematización de datos cuantitativos.

Objetivos

Objetivo General:

- Realizar una propuesta de sistematización cualitativa sobre la implementación del Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE), que permita complementar e integrar de manera continua los datos cuantitativos y profundizar el análisis de las estrategias de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles desarrolladas por las Unidades Académicas.

Objetivos Específicos:

- Historizar el proceso que culminó en el diseño del Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE) como política central de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP, a partir de un recorrido que recupere los planteos iniciales, experiencias y programas desarrollados previamente.
- Indagar acerca de la relevancia y pertinencia de implementar procesos de análisis cualitativos referidos a proyectos y/o programas educativos, resaltando su aporte específico en el análisis y la evaluación de las políticas académicas.
- Recuperar las definiciones en torno a las problemáticas académicas asociadas a las trayectorias estudiantiles que son eje del PRAE, a fin de proyectar lineamientos que organicen la propuesta de relevamiento de información cualitativa referida a las estrategias que cada Unidad Académica desarrolla en el marco del Programa.

La educación inclusiva y las políticas académicas en la agenda de la UNLP

La puesta en marcha del Programa de Rendimiento Académico y Egreso en la UNLP supone plasmar el amplio consenso que existe entre los distintos actores institucionales, respecto de la necesidad de implementar estrategias y programas académicos que posibiliten el avance hacia una universidad pública que sea cada vez más inclusiva.

Como sostienen Suasnábar y Rovelli (2016), la centralidad de la inclusión educativa en la agenda política de la educación superior expresa la toma de conciencia, por parte de los gobiernos, respecto de que la ampliación en el acceso no necesariamente garantiza la democratización de este nivel. Según dichos autores, esta preocupación aparece con fuerza en nuestro país desde el año 2008, a partir del diseño y la implementación de programas impulsados por el Ministerio de Educación de la Nación. Estos programas estaban basados en el principio de la igualdad de oportunidades, con miras a generar una igualdad de resultados por medio de la desigualdad de tratamientos.

En la actualidad, la plena democratización de la educación superior continúa siendo un desafío tanto para las políticas del Estado como para las propias universidades, y la inclusión sigue siendo el eje prioritario sobre el que trabajar. Siguiendo a Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2013), la noción de inclusión “parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente que merece ser revalorizado” (p. 88). La universidad puede transformarse entonces en una institución que, en el marco de los procesos de democratización de la educación que se vienen registrando en los últimos tiempos, incluya la diversidad racial, cultural, sexual, que existe en el seno de la sociedad. Entre otros aspectos, esto implica viabilizar el acceso formal a la universidad, así como generar condiciones de permanencia y egreso para nuevos grupos sociales, sin por ello desatender la calidad de los procesos académicos. En

palabras de los autores antes citados "... se apunta pues a operar sobre la desigualdad social logrando una ampliación de las bases sociales de la institución, tanto en términos de clase como de grupos sociales" (p. 89).

Sin embargo, como nos alertan Morandi, Ros y Úngaro (2014), la noción de inclusión no sólo debe reunir esfuerzos dirigidos a la adaptabilidad de sujetos diversos, sino que además requiere de transformaciones en aquellos resortes que sostienen lógicas excluyentes, poniendo en cuestión "... las propias condiciones institucionales que hicieron históricamente de la universidad una institución adaptada y orientada a los sectores medios y altos de la población" (p. 9).

Siguiendo esta línea de análisis, podemos afirmar que el PRAE es una política educativa que se enmarca en los postulados arriba mencionados, en tanto su sentido general incluye el fortalecimiento y/o la profundización de estrategias dirigidas a los sujetos, así como también engloba acciones que apuntan a la transformación de condiciones académicas e institucionales.

En relación al primer aspecto, los esfuerzos no sólo se orientan a la ampliación en el acceso a la universidad, sino a poder luego sostener las trayectorias y lograr la graduación. En los últimos años, la UNLP ha tomado una postura clara en relación a los debates y discusiones que se han dado en torno a la educación superior, haciéndose eco de lo que Chiroleu (2013) define como un doble pasaje. Para esta autora, ha comenzado a operar, aun de manera incipiente, un reconocimiento de la exigencia democrática de segunda generación que supone abordar la permanencia y el egreso. En sus palabras, "se da el tránsito de una atención de la demanda social como si la sociedad fuera homogénea, a una que procura salvaguardar los derechos de minorías tradicionalmente excluidas del nivel por causas económicas, étnicas u otras situaciones particulares" (p.300). Se trata de revertir lo que Ezcurra (2011) señala como procesos de inclusión excluyente y que, sostiene, devienen de la contradicción de una masificación sin precedentes en el ingreso a la educación superior, acompañada por altas tasas de abandono, reprobación, pérdida de materias y rezagos.

En este punto, consideramos que hay dos cuestiones que se ponen en juego. Por un lado, es necesario que se desplieguen estrategias que acompañen y

apuntalen las trayectorias académicas, entendiendo que grupos sociales con capital económico, cultural y social diverso tienen como correlato diferentes posibilidades de éxito en el circuito educativo universitario. Por otro lado, surge la oportunidad para revisar las representaciones sociales acerca de los estudiantes universitarios que predominan entre los distintos actores de la institución, así como para promover análisis más exhaustivos sobre el perfil de los estudiantes, contemplando tanto aspectos sociodemográficos como los nuevos modos de ser y estar en las instituciones. En todos los casos, se trata de producir conocimientos tendientes a establecer nuevos acuerdos de trabajo, a partir de la problematización de prácticas pedagógicas e institucionales establecidas, con el objetivo de lograr mejores trayectorias académicas.

Creemos que, a partir de reconocer el derecho a la educación superior como un derecho universal, que por tanto el Estado debe garantizar y hacer efectivo, la función social de la universidad se resignifica. Asumiendo este posicionamiento, el PRAE recupera una historia previa donde las trayectorias y el egreso aparecen como objeto de análisis e intervención, pero marca un punto de inflexión en tanto busca instalar de manera definitiva una política académica para el conjunto de la UNLP.

Acerca de las trayectorias estudiantiles, la permanencia y el rendimiento académico

Hacer referencia a las trayectorias estudiantiles supone conceptualizar cómo entendemos esta categoría. Un aporte central en este sentido es la diferenciación que propone Flavia Terigi (2007) entre lo que ella denomina trayectorias reales y trayectorias teóricas. Ello supone distinguir entre los recorridos establecidos según los planes de estudios y las condiciones normativas o reglamentarias, y aquellos recorridos que efectivamente acontecen como parte de la formación de un sujeto. Esta distinción permite establecer un posicionamiento en relación a la forma de pensar y abordar las trayectorias, teniendo en cuenta las condiciones institucionales, curriculares e históricas en que los estudiantes son reconocidos legalmente por las instituciones y por el sistema

universitario, y descentrando la mirada en torno a las condiciones que los sujetos portan o aquellas de las que carecen para poder convertirse y sostenerse como estudiantes universitarios.

Este aporte resulta central en la medida en que alerta acerca de la necesidad de revisar, desnaturalizar y contextualizar las formas y los modos en que las instituciones definen las trayectorias teóricas y esperables de los estudiantes, a partir de las condiciones que posibilitan o restringen su acceso, regularidad, continuidad y permanencia. En este sentido, permite suspender juicios de valor y representaciones erróneas que estigmatizan y cargan sobre los sujetos la responsabilidad del éxito o fracaso en la universidad. Permite además visibilizar y comprender diversas situaciones en relación a las trayectorias reales de los sujetos, tales como interrupciones temporales o prolongadas, ingresos tardíos, cambios o sostenimiento de una o más carreras universitarias, entre otras posibles.

Como afirman Ros, Benito, Germain y Justianovich (2017) “Reconocer las diversas trayectorias y asumir que todas ellas forman parte de los complejos y diferentes modos de vinculación con los estudios superiores que los estudiantes construyen, implica el compromiso de la Universidad y de los diferentes niveles del sistema en su conjunto, en el marco de una acción que resulte superadora de la exclusiva responsabilidad individual de los sujetos. Supone, asimismo, el reconocimiento de que las dificultades actuales atraviesan a la totalidad del sistema, y no sólo a grupos particulares de estudiantes. Estas condiciones -en toda su complejidad- forman parte constitutiva de las instituciones universitarias, y no de la excepción” (p.22).

Asumir este posicionamiento respecto de las trayectorias estudiantiles supone también hacer una reflexión en torno a los sistemas de información y registro, teniendo en cuenta aquellos que se utilizan en la UNLP y sus unidades académicas, así como los que se implementan a nivel de sistema universitario. Un primer análisis de estos sistemas evidencia que se trata mayormente de registros administrativos, que se constituyen en fuentes de datos, pero cuyo planteo y diseño original no necesariamente ha sido formulado para dar cuenta de

problemáticas específicas, sino que responde a criterios normativos de las instituciones. A partir de los datos que proveen estos sistemas es posible realizar ciertas operaciones estadísticas y desarrollar caracterizaciones generales de los estudiantes, sin embargo, la complejidad y heterogeneidad de las trayectorias estudiantiles queda prácticamente invisibilizada. Por esta razón, es interesante recuperar ciertas dimensiones para pensar las trayectorias y definir indicadores que puedan dar cuenta de la complejidad, a fin de avanzar en procesos de comprensión y reflexión, así como en la producción de conocimiento.

Una de las operaciones estadísticas que permiten los actuales sistemas de registro se vincula con la noción de retención, o su contraparte, la deserción temprana. Es el registro del número de estudiantes que, habiendo ingresado a la institución, pueden sostener el primer año de trayectoria. Uno de los desafíos más importantes que en este momento se les presenta a las universidades públicas, es el de formular políticas académicas orientadas a mejorar los niveles de retención de quienes se inscriben para iniciar estudios universitarios. Contar con información que permita realizar algún tipo de caracterización de esa deserción inicial, puede resultar un buen punto de partida para avanzar en ese sentido. En el caso de la UNLP, los datos de los últimos cuatro años indican que existe una diferencia importante entre la cantidad de aspirantes -quienes realizan una primera inscripción a una carrera-, y el número de quienes efectivamente se registran como ingresantes.

Tal como lo muestra la tabla a continuación, en el año 2018 aproximadamente un 25% de aspirantes no completaban el proceso de inscripción, quedando fuera de la matrícula durante el primer año. Sin embargo, ese porcentaje, que da cuenta de un proceso de deserción que podría calificarse como temprana, ha ido disminuyendo de manera sostenida desde el año 2014. Esta proyección permite pensar que el cambio en la tendencia se vincula con las iniciativas y estrategias académicas que, impulsadas desde el nivel central, se vienen desarrollando cada vez con mayor presencia en las distintas facultades.

Relación entre aspirantes e ingresantes

Años 2014-2018³

Indicador	8	201	7	201	6	201	5	201	4	201
Aspirantes	83	34.6	12	32.2	58	34.8	31	32.4	65	31.8
Ingresantes totales	08	25.9	70	23.2	59	25.9	27	21.6	35	21.5
No ingresantes	5	8.77	2	8.94	9	8.89	04	10.8	30	10.3
Porcentaje no ingresantes	0	25,3	5	27,7	2	25,5	1	33,3	1	32,4

Fuente: elaboración de la SAA, en base a datos de Araucano y SIPU-CeSPI

Cabe aclarar que, si bien el indicador de retención constituye un dato concreto acerca de la situación académica del conjunto de la UNLP, el mismo está determinado por el momento en que se vencen los plazos establecidos para presentar la documentación de aprobación del nivel secundario. De esta manera, este dato numérico resulta insuficiente para comprender el devenir de las trayectorias que se incluyen en la noción de “deserción temprana”, evidenciando la necesidad de profundizar sobre otros aspectos y formas de indagación que habiliten interpretaciones complementarias.

Por su parte, la noción de permanencia, vinculada al recorrido posterior al primer año, también merece atención. La misma hace referencia a aquellos

³ Datos presentados en el Seminario Políticas Educativas. Especialización en Gestión de la Educación Superior. Instituto de Investigaciones en Educación Superior. FOLP-UNLP. Docente: Aníbal Viguera, Secretario de Asuntos Académicos, UNLP.

estudiantes que pueden sostener su trayectoria en el tiempo, con el fin último de obtener la titulación. Esta dimensión generalmente se asocia con el indicador de rendimiento académico, que en el caso de las carreras de grado implica el registro de aprobación de dos materias por ciclo lectivo. Como lo muestra el cuadro a continuación, las estadísticas de la UNLP permiten afirmar que en la actualidad un 55% de los estudiantes aprueban al menos dos materias por año, y ese porcentaje ha venido aumentando de manera sostenida desde el año 2013, aunque registra variaciones en las distintas facultades. Como en el caso anterior, el indicador de rendimiento académico también habilita preguntas de comprensión asociadas al dato numérico, que repongan especificidades para las distintas unidades académicas y que interpelen prácticas pedagógicas establecidas, diseños curriculares, culturas institucionales, entre otras dimensiones. Asimismo, advierte acerca de la importancia de reflexionar sobre las trayectorias de estudiantes que no logran aprobar dos materias, pero que, sin embargo, registran alguna forma de actividad académica.

Número de Estudiantes reinscriptos, con dos o más materias aprobadas y Totales

Tasa de Rendimiento Académico – Años 2013-2018⁴

Unidad Académica	Año Académico	Cantidad de reinscriptos (dos o más materias aprobadas) (1)	Reinscriptos (2)	Rendimiento Académico (1) / (2)
Universidad Nacional de La Plata	2013	41.565	88.429	47%
	2014	42.529	86.375	49%
	2015	43.450	83.890	52%
	2016	44.106	79.592	55%
	2017	44.349	81.345	55%

4 Datos presentados en el Seminario Políticas Educativas. Especialización en Gestión de la Educación Superior. Instituto de Investigaciones en Educación Superior. FOLP-UNLP. Docente: Aníbal Viguera, Secretario de Asuntos Académicos, UNLP.

	2018	44.146	82.139	54%

Fuente: elaboración de la SAA, en base a datos de CeSPI - Araucano

Finalmente, los indicadores de abandono y el egreso constituyen aspectos a considerar en el análisis y la reflexión acerca de las trayectorias. García de Fanelli (2014) señala que el registro de aquellos estudiantes que no logran graduarse en el contexto de una cierta organización universitaria o carrera puede estar reflejando una variedad de situaciones, algunas de las cuales no suponen necesariamente el alejamiento definitivo del sistema de educación superior. A modo de ejemplo, sostiene que cuando un estudiante cambia de universidad este hecho aparece en los registros institucionales como un abandono definitivo, sin embargo, en términos del sistema, constituye simplemente una transferencia entre instituciones. Por ello afirma que, en un sistema de educación superior altamente diversificado en términos de instituciones y programas, la movilidad de los estudiantes no debería ser interpretada necesariamente como un indicador negativo. De hecho, si el abandono se analiza en términos de sistema de educación superior, se observa que la proporción de estudiantes que logra graduarse es muy superior a la estimada a partir de los datos de cada universidad. Esta aseveración surge del análisis de los datos censales, que toman en cuenta a todos aquellos estudiantes que, aun habiendo abandonado una carrera o institución, continuaron estudiando en otra universidad o instituto superior, o incluso en otra carrera del mismo establecimiento.

En la misma línea, varios años antes, Tinto (como se cita en García de Fanelli, 2014), realizaba dos distinciones importantes a la hora de armar indicadores referidos al abandono. En primer lugar, este autor señalaba que se debe distinguir entre lo que él denomina abandono forzoso, debido a problemas en el rendimiento académico, y aquel abandono que responde a decisiones voluntarias. En segundo lugar, alertaba sobre la necesidad de diferenciar entre el

abandono definitivo y el transitorio, y el “abandono” que supone transferencia a otra carrera o universidad.

En relación al egreso, los indicadores con que se cuenta en la actualidad no brindan información suficiente para comprender los procesos de graduación. Se cuenta con tasas de egreso -relación entre la cantidad de egresados con el número de ingresantes efectivos de una cantidad predeterminada de años atrás-, pero no se cuenta, por ejemplo, con análisis de cohortes. En los últimos años, el trabajo realizado por los equipos conformados en los distintos niveles y dependencias de la UNLP, ha podido identificar particularidades y obstáculos propios del tramo final de las carreras de grado. Esto ha contribuido, por un lado, al diseño y la implementación de estrategias específicas tendientes a incrementar los niveles de graduación, orientadas a estudiantes cuyas trayectorias habían quedado inconclusas en un estado muy avanzado de desarrollo. Por otro lado, ha visibilizado la necesidad de dar continuidad a procesos de indagación y comprensión, respecto de las particularidades y problemáticas asociadas al último tramo de las trayectorias académicas.

El panorama hasta aquí planteado evidencia alcances y límites de los sistemas de registro, las categorías conceptuales y las dimensiones de análisis con que se cuenta en la actualidad, referidas a las trayectorias de los estudiantes universitarios. Por ello, y a fin de seguir avanzando en este sentido, creemos que es indispensable que las políticas académicas de la UNLP orientadas a lograr crecientes niveles de inclusión, permanencia y graduación, estén acompañadas de instancias de producción de conocimiento e información que recuperen las voces de los actores y los aprendizajes de las experiencias transitadas.

Herramientas metodológicas cualitativas para el monitoreo y seguimiento de políticas y programas de educación

La implementación del PRAE y las particularidades que viene asumiendo en las distintas Unidades Académicas ha implicado la necesidad de revisar y ajustar los sistemas de registro de la UNLP, así como de diseñar pautas de monitoreo, seguimiento y/o sistematización de las actividades y propuestas que se

desarrollan en su marco. Entendemos que generar un sistema de monitoreo constituye una herramienta fundamental para la planificación de cualquier política académica, en tanto permite el ajuste permanente de su implementación, así como la identificación de nuevas situaciones a ser comprendidas e, incluso, incorporadas al plan inicial. En este sentido, toda propuesta de monitoreo resulta un elemento básico para realizar el seguimiento de lo proyectado, evidenciando, a su vez, que los procesos de diseño se completan en la acción.

En nuestro caso, diseñar pautas de monitoreo no supone proyectar la evaluación del PRAE, sino que habilita a pensar y a diagramar una estrategia de sistematización para la diversidad de experiencias que este Programa incluye, en la medida en que las mismas se van proponiendo e implementando. En este punto, resulta pertinente clarificar a qué refieren los conceptos de evaluación y sistematización, ya que en muchas ocasiones se confunden. Si bien existen numerosas similitudes y puntos de contacto entre ambas actividades, cada una de ellas tiene su especificidad y rasgos distintivos.

Para Tapella y Rodríguez-Bilella (2014), en la mayor parte de los enfoques de evaluación se pone énfasis, generalmente, en la medición de los resultados o impactos del proyecto. De esta manera, lo fundamental de una evaluación es, por ejemplo, el cumplimiento de metas y objetivos, la relación costo-beneficio en el uso de los fondos, la adecuación de los métodos a los objetivos, entre otros. Por su parte, la sistematización puede incluir estos elementos, sin embargo, lo esencial en ella es concentrarse en la comprensión de los procesos que se desarrollan en un determinado programa y recuperar los aprendizajes que de ello pueden derivar.

Por su parte Jara (1994), sostiene que “la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo” (p. 22). Retomando este planteo, el proyecto que aquí se propone intenta bosquejar un proceso de sistematización de las estrategias de intervención, las actividades e iniciativas que conforman el PRAE, recuperando las

voces de los actores participantes, incluyendo estudiantes, docentes y equipos de trabajo de áreas pedagógicas y de gestión, con miras a lograr un primer ordenamiento y valoración de las experiencias.

Tal como plantean Niremberg, Brawerman y Ruiz (2003), la sistematización de experiencias constituye una actividad que permite "... promover un proceso de reflexión desde la perspectiva de sus protagonistas y conjuntamente con ellos, acerca de algunos ejes significativos tanto de los procesos como de los resultados o cambios logrados en el particular contexto en el que se desarrolló la acción" (p.151). Su propósito fundamental es evidenciar la manera en que se llevaron a cabo las actividades, los obstáculos y dificultades que fueron surgiendo, las planificaciones iniciales y las manifestaciones concretas que luego asumieron, recuperando en todos los casos las reinterpretaciones de los actores implicados y reconstruyendo los recorridos realizados.

Creemos que toda propuesta de sistematización debe anclarse en la convicción de que organizar instancias de seguimiento resulta esencial, al menos, en dos aspectos. Por un lado, para producir información valiosa y confiable respecto de las formas concretas que adquiere una política. Por otro lado, y fundamentalmente, para generar conocimientos y aprendizajes que puedan trascender el programa inicial que sirvió de referencia y se constituyan en aportes relevantes para otras prácticas.

Por último, en todo proceso de sistematización, la metodología a implementar se torna una cuestión central. Si bien hoy es indiscutible que la complejidad de los fenómenos sociales requiere del uso de abordajes múltiples, es posible realizar una distinción, tanto en el plano conceptual como en el plano de la práctica, respecto de los abordajes metodológicos cuantitativos y cualitativos. Ambos resultan necesarios y complementarios a la hora de evaluar o sistematizar una política, sin embargo, el proyecto que aquí se presenta focalizará su mirada en torno a las metodologías de carácter cualitativo.

Es importante señalar que esta propuesta se piensa como parte de una estrategia integral de monitoreo del PRAE, anclada en la utilización de métodos mixtos. Esto supone el uso de diferentes fuentes de datos, cuantitativos y

cuantitativos, y el cruce entre ambos abordajes. Entendemos, como sostienen Santos, Pi Puig y Rausky (2018) que la noción misma de métodos mixtos preserva la división cuantitativo - cualitativo, incluso cuando su misión busca avanzar hacia un posicionamiento integral. Por ello, consideramos pertinente su aporte en cuanto a la necesidad de instalar la cuestión de la reflexividad -o el “pensar lo que se hace”- como un recurso con potencialidad para justificar y argumentar nuestras prácticas en el proceso de construcción de conocimiento, “aportando al modo en que se da cuenta de las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo, así como de la necesidad de establecer puentes entre el punto de vista externo y las formas en que los actores experimentan sus acciones” (p. 278).

Proyecto de Intervención

□ Presentación general

Antecedentes de políticas de seguimiento y fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en la UNLP

Tal como señala García de Fanelli (2014), el acceso a la educación universitaria de un público estudiantil cada vez más heterogéneo en términos de su perfil socioeconómico, educativo y de aspiraciones académicas y laborales ha requerido que las universidades exploren nuevos caminos pedagógicos e institucionales para lograr que estos estudiantes se gradúen, adquiriendo además los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse en su campo académico y profesional. En las universidades públicas esto ha desplegado una amplia diversidad de políticas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, con el fin último de lograr mayores niveles de retención, permanencia y egreso.

En el caso de la UNLP, en los últimos nueve años, esta preocupación ha marcado los lineamientos de trabajo de la Secretaría de Asuntos Académicos, elaborándose las primeras políticas de intervención. Las propuestas destinadas a abordar el problema de la articulación con la escuela secundaria y las dificultades específicas relacionadas con el momento del ingreso a la vida universitaria tenían

una mayor presencia en el conjunto de la UNLP, sin embargo, existía un menor desarrollo en lo referido a los desafíos que planteaba la permanencia estudiantil en los tramos medios de las carreras y la llegada exitosa a la graduación. Así, en el año 2011 se crea el Programa de Promoción del Egreso, y en el año 2014 el Programa de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles. En el primer caso, las estrategias diseñadas incluyeron el análisis de la situación de estudiantes con más del 80% de su trayectoria aprobada, distinguiendo en cada caso la facultad y la carrera implicada. Por su parte, el Programa de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles supuso el análisis de la situación de la población estudiantil activa que no cumplía la condición de aprobar dos materias en un respectivo ciclo lectivo, también distinguiendo por facultad y por carrera.

Ambos Programas supusieron la conformación de equipos en cada una de las UA, en trabajo colaborativo y coordinado con el nivel central. Su principal objetivo fue promover instancias de reflexión colectiva que posibiliten la elaboración de diagnósticos e identificación de puntos de partida, como insumos para un posterior diseño de propuestas de intervención concretas. Los años de trabajo sostenido lograron consolidar una política clara de acompañamiento a los equipos académicos, al tiempo que se desarrollaron las primeras pautas de monitoreo de las estrategias implementadas. Sin embargo, el alcance de estos dos Programas no fue igual en todas las UA, e incluso algunas de ellas no formaron parte de la iniciativa.

A modo de balance, es posible sostener que la implementación de ambos Programas favoreció la circulación y discusión de perspectivas de lectura de realidades diversas y, al mismo tiempo, enriquecedoras para el conjunto de los equipos implicados, contribuyendo a la comprensión de la complejidad de los contextos en que las UA gestionan y garantizan procesos formativos en la diversidad de trayectorias en que estos se expresan.

Asimismo, el trabajo realizado permitió identificar zonas de problemas comunes, tales como los límites y alcances de los sistemas de información académica, y los criterios con los que la información disponible ha sido producida y es accesible a las instancias de gestión académica. A su vez, se evidenció la

necesidad de producir otros indicadores que permitan realizar el seguimiento de las estrategias de intervención planificadas y valorar sus impactos.

Las propuestas llevadas a cabo por las facultades en el marco de estos Programas fueron diversas, en función de las problemáticas reconocidas y las posibilidades de intervención de cada unidad académica, a partir de sus singularidades y la complejidad de los contextos institucionales. Un grupo de estrategias se focalizaron en la dimensión institucional, otro grupo de líneas de acción supusieron estrategias de impacto en la dimensión curricular y en las prácticas de enseñanza. En todos los casos, las estrategias implementadas generaron mejoras significativas, aun cuando tuvieron un alcance diferencial en las distintas unidades académicas.

Tanto el Programa de Promoción del Egreso como el Programa de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles sentaron un precedente respecto de la necesidad de profundizar y promover la generalización de aquellas estrategias que resultaron más relevantes, con miras a lograr a futuro un mayor impacto en términos de indicadores académicos. Contando con este antecedente, el año 2018 marcó el compromiso de la totalidad de las UA en la implementación de políticas activas orientadas a lograr una universidad inclusiva, que fortalezca el rendimiento académico, la permanencia y la graduación de sus estudiantes. Las líneas de trabajo preexistentes se unificaron en torno al nuevo Programa de Rendimiento Académico y Egreso, con el propósito de potenciar y promover la implementación de proyectos situados en cada una de las facultades.

Continuando con una misma línea de organización institucional, la coordinación académica del PRAE quedó a cargo de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP. El objetivo de esta decisión apunta a favorecer la consolidación y permanencia en el tiempo de las estrategias desarrolladas por las diferentes facultades y, sobre todo, que las mismas no se configuren como estrategias “en los márgenes” de las condiciones estructurantes de la propuesta institucional.

A su vez, la definición del PRAE como política académica central de la UNLP, estuvo acompañada por un incremento significativo en el financiamiento de

las estrategias y programas a implementar. En este punto, se estableció que el área contable de la presidencia de la UNLP fuera la encargada de formalizar la asignación de los recursos económicos presupuestarios, que viabilicen la puesta en marcha y el funcionamiento del PRAE. Siguiendo a Matus (como se cita en Bonicatto, 2019), en relación a lo que él denomina “sistema de presupuesto por programas”, es necesario que exista una vinculación y coordinación imprescindible del proceso de planificación con la formulación presupuestaria. Para este autor, todo proceso de planificación resulta un cálculo que precede y preside a la acción y, al mismo tiempo, dicho cálculo relaciona de manera inexorable a la acción con los recursos necesarios para poder sostenerla. En este marco, todo presupuesto constituye un ejercicio de anticipación que deberá ser ajustado al momento de implementarse. Por su parte, el análisis del presupuesto permitirá identificar las consistencias e inconsistencias de los procesos de planificación.

▣ **Análisis situacional**

Actualmente todas las Unidades Académicas que componen la UNLP tienen proyectos en curso en el marco del PRAE y, en muchas de ellas, se han creado espacios de gestión específicos para el diseño, la implementación y el seguimiento de las políticas académicas de ingreso, permanencia y egreso. A su vez, las direcciones o áreas pedagógicas con que cuentan algunas de las facultades fueron sumadas a los equipos de trabajo conformados para viabilizar las políticas y estrategias asociadas al PRAE.

Las estrategias que al momento han propuesto las facultades pueden organizarse en cuatro grandes conjuntos, atendiendo al momento de las trayectorias al que están dirigidas. En este sentido, es posible identificar estrategias de acompañamiento y apoyo destinadas al ingreso, estrategias orientadas al primer año, estrategias focalizadas en los tramos intermedios de las carreras, y estrategias destinadas al tramo final y la graduación.

A su vez, otra forma de ordenamiento posible consiste en agruparlas según las características y modalidades que adquieren. Aquí también se pueden reconocer tres grandes grupos, que incluyen tutorías, cursadas especiales o

intensivas, y estrategias directamente vinculadas al egreso. En el segundo caso, el agrupamiento contiene una gran diversidad de alternativas y formatos de trabajo, con diferencias más o menos significativas.

Tal como se señala en La palabra universitaria (2019), las **tutorías** son quizá la modalidad más temprana de intervención, que en algunas facultades cuenta con larga trayectoria, incluso previa a los Programas de Promoción del Egreso o Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles. Dentro de las tutorías se pueden distinguir dos modalidades: las tutorías “generales” y las tutorías “por asignatura”. Las primeras acompañan a los estudiantes, particularmente durante los primeros meses del primer año de cada carrera, asesorando y brindando distintas herramientas que favorezcan su incorporación a la vida universitaria. Las segundas se orientan a distintos tramos de los planes de estudio, aunque preferentemente se concentran en el primer año, y ofrecen un apoyo específico para resolver dificultades particulares identificadas en la cursada y/o aprobación de algunas materias. Ambos tipos de tutorías, cuando están orientadas a estudiantes de primer año, intentan relevar las dificultades que los nuevos estudiantes enfrentan en el tránsito entre la escuela secundaria y la universidad, con miras a disminuir la deserción temprana. En algunos casos las tutorías están a cargo de docentes o egresados de las distintas carreras, y en otros se apela a la figura del “tutor par”, como rol que desempeñan estudiantes con una mayor trayectoria académica.

Las **cursadas especiales o intensivas** constituyen estrategias de implementación más reciente, en muchos casos surgidas bajo el formato de “cursadas de verano” a propuesta del claustro de estudiantes. En la actualidad configuran el grupo de estrategias central en el marco del PRAE, dando lugar a un amplio despliegue de propuestas en distintas Facultades que incluyen varias modalidades:

a) Oportunidades adicionales para la aprobación final de materias:

Cursadas intensivas completas de promoción: Con una duración de uno o dos meses y régimen de cursada intensiva de importante carga horaria por día, ofrecen posibilidades adicionales y alternativas para el *cursado*

completo y aprobación por promoción sin examen final de determinadas materias, para estudiantes que no han cursado o no han aprobado dichas materias en el transcurso de los años anteriores. Este es el formato típico de la “cursada de verano” ya que es en los meses de febrero y marzo que resulta más factible desarrollar de modo intensivo la totalidad de la carga horaria completa de una materia. Pueden también implementarse en el receso de invierno o en otros momentos del año, siendo en general más viables para materias cuatrimestrales que para las asignaturas de carácter anual.

Cursos comprimidos de aprobación final de materias: Destinados a estudiantes que habiendo aprobado la cursada de una materia aún no han rendido el examen final. En este caso no se trata del dictado completo de la materia, sino de una serie comprimida de clases y evaluaciones parciales que culminan en una evaluación final (y eventual aprobación) de la asignatura.

Redictado completo de materias “a contra-cuatrimestre”: Esta estrategia es posible para materias cuatrimestrales que se dictan en un cuatrimestre. Se incorpora entonces la posibilidad de cursarlas, y eventualmente aprobarlas por promoción, en el otro cuatrimestre.

b) Oportunidades adicionales para la aprobación de cursadas:

Cursadas intensivas completas: Con una duración de uno o dos meses y régimen de cursada intensiva de importante carga horaria por día, ofrecen posibilidades adicionales y alternativas para *el cursado completo* de determinadas materias. Esta modalidad está destinada a estudiantes que no han cursado las materias implicadas en el transcurso del año.

Cursos de recuperación intensiva de cursadas: Cursos de duración diversa dictados en el receso de invierno, al inicio o al final del ciclo lectivo. Destinados a estudiantes que iniciaron la cursada de una materia, pero no aprobaron la totalidad de las evaluaciones previstas. El Curso de recuperación tiene por objetivo que esos estudiantes rindan los parciales adeudados o desaprobados, accediendo a la aprobación de la cursada y

quedando en condiciones de rendir el examen final correspondiente. Estos Cursos implican la posibilidad de que los estudiantes eviten esperar un cuatrimestre o un año para poder recurrir ciertas materias.

c) Cursos intensivos de preparación para el examen final:

Se ofrecen en determinadas materias, durante el verano, receso de invierno, o semanas previas a los turnos de examen, con el objetivo de favorecer la presentación a exámenes finales y su aprobación. En estos Cursos se desarrollan sistemáticamente contenidos orientados al examen final, pudiendo adoptar también la forma de grupos de estudio o tutorías individuales tendientes a resolver dificultades específicas que plantean los estudiantes que participan de estas estrategias.

Finalmente, las **estrategias de acompañamiento para el egreso** también suponen distintas modalidades, siendo posible diferenciar entre:

Talleres (grupales) para la elaboración de tesis o trabajo final de carrera:

Destinados a asesorar y acompañar a los estudiantes en la realización de sus tesis de licenciatura, trabajos finales de carrera o prácticas pre-profesionales, según los casos.

Ayudantías/tutorías (personalizadas) de tesis o trabajo final de carrera:

Orientadas al acompañamiento y asesoramiento individual de estudiantes en el proceso de realización de su tesis de licenciatura o trabajo final de carrera.

Programas de promoción del egreso: Destinados a estudiantes con un porcentaje elevado de la carrera aprobado (en general el 80%), que no han registrado actividad académica reciente. Estos programas intentan resolver dificultades puntuales y/o facilitar trayectos alternativos tendientes a promover la graduación de los estudiantes que participen.

□ **Desarrollo del Proyecto de Intervención**

El objetivo central de este Proyecto de Intervención es proponer una Sistematización de Experiencias en tanto “ejercicio de producción de conocimiento crítico desde la práctica” (Jara, 2012, p.56), centrando la mirada en la dinámica de

los procesos. A partir de las voces de los propios sujetos implicados, la propuesta supone historizar los procesos de toma de decisiones y diseño de estrategias, recuperando diagnósticos y planteos iniciales; reconstruir las formas de implementación que fueron asumiendo las estrategias planificadas, y reponer los informes de avance parcial y/o de valoración de las experiencias.

Tal como sostiene Jara (2012), "... desde el primer momento en que un proyecto comienza a ejecutarse, comienza a surgir un componente inédito: un proceso. El cual va a depender principalmente de cómo, en definitiva, las distintas personas que intervienen en la ejecución del proyecto lo interpretan, sienten, actúan y se relacionan entre sí (...) Todo proceso se encontrará con novedades, pero también generará innovaciones respecto a lo que se tenía pensado hacer originalmente. El marco del proyecto seguirá allí sirviendo de referencia, pero ahora es la marcha del proceso la que dictará la dinámica y los rumbos específicos: aparecerán -con respecto a lo planificado- factores de resistencia y factores impulsadores (...) La lógica del proyecto será siempre más lineal y prescriptiva; la lógica del proceso más compleja, dinámica e imprevisible" (p. 64).

Por ello, realizar una Sistematización de Experiencias apunta a recuperar los saberes y las prácticas generados a partir de ellas, reconociendo los sentidos que le van asignando los diferentes actores, sin emitir juicios. "... la sistematización no se limita a la estructura o lógica del proyecto y sus pretensiones, sino que puede incorporar otras dimensiones que surgieron en el proceso que podrían no tener mayor relación con la propuesta institucional que impulsó el proyecto." (Jara, 2012, p. 65).

En todo proceso de sistematización los actores involucrados adquieren el protagonismo central. A su vez, se asume una perspectiva de problematización y comprensión de lo vivido, con el fin de construir aprendizajes organizacionales más allá de los períodos de los proyectos en los que se enmarca. No se trata necesariamente de producir información para la toma de decisiones, aunque tal como señala Jara (2012) "es importante valorar, por ejemplo en los proyectos educativos, el nivel de apropiación creadora del contenido programático o de la

propuesta metodológica, mirando más allá de los eventos en sí, para identificar modificaciones en la práctica posterior” (p. 67).

El presente Proyecto supone una sistematización anclada en una perspectiva cualitativa, que reivindique al sujeto como constructor de la realidad, recuperando los significados que atribuye a sus prácticas. Desde ese lugar, intentará complementar los análisis de las políticas académicas basados en datos numéricos, estadísticas y/o resultados de eficiencia. El mismo estará organizado en cinco etapas, que se detallan a continuación.

Etapas 1: Identificación de dimensiones de relevamiento, situadas conceptualmente y pertinentes en relación a las líneas estratégicas del PRAE.

A modo de planteo inicial, se proponen algunas dimensiones que consideramos relevantes abordar y que, por supuesto, podrán ser revisadas y ajustadas. En todos los casos, se trata de dimensiones que contienen dinámicas propias, que incluyen consensos y tensiones, e implican actores diversos. Las mismas no suponen niveles jerárquicos ni puedan ser explicadas en sí mismas, sino en sus interrelaciones. En tanto formulaciones conceptuales y metodológicas, permiten construir conocimiento y avanzar en el análisis de los modos de concreción de las políticas en las prácticas, así como de los procesos de apropiación y producción que estos niveles suponen.

Creemos que una propuesta de Sistematización de las Experiencias en el marco del PRAE deberá incluir, al menos, tres niveles de análisis que impactan y se vinculan con las políticas académicas de diferentes maneras. Nos referimos a la dimensión institucional y curricular; a las prácticas de enseñanza; y a las trayectorias/experiencias y estrategias subjetivas puestas en juego por los individuos, centralmente los estudiantes.

A su vez, entendemos que estos niveles de análisis deben ser interpretados en el marco de los contextos singulares en los que se desarrollan. Esto implica, por un lado, considerar el contexto, tanto local como nacional, en el que se inscribe la universidad y sus unidades académicas, lo que supone necesariamente condicionantes y obstáculos, pero que también genera posibilidades de desarrollo

y crecimiento. Por otro lado, implica acceder a una caracterización de la dinámica e identidad propia de cada facultad, así como de los modelos de gestión y participación que se promueven, y cómo ello se pone en diálogo con el PRAE en tanto política académica para el conjunto de la UNLP. En este sentido, visibilizar cómo los consensos logrados en torno a la necesidad de acompañamiento de las trayectorias educativas se dirimen al interior de cada unidad académica, indagando en qué medida se habilita la diversidad de miradas, se valoriza el pluralismo académico y/o la libertad de cátedra.

La dimensión curricular también resulta central en nuestra propuesta, como marco de acción para la toma de decisiones institucionales, y en su vínculo con las prácticas de enseñanza. Se trata de profundizar acerca de las formas en que un plan de estudios, un sistema de correlatividades, la definición de contenidos o de tiempos de dictado de una materia, entre otros aspectos, impactan en las decisiones de política académica y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, recuperar la subjetividad de los diferentes actores institucionales, poniendo en valor las vivencias y valoraciones en torno a las experiencias transitadas y reconstruyendo trayectorias, constituye una dimensión fundamental para comprender los diferentes sentidos y significados que pueden adquirir los procesos de formación y el tránsito por la universidad.

Etapas 2: Diseño de instrumentos de recolección de información y definición de unidades de relevamiento y actores a consultar.

Todo diseño cualitativo es en cierta medida abierto y flexible, es decir, que puede ser reajustado a lo largo del proceso. Sin embargo, se parte necesariamente de una primera formulación que ordene y guíe el trabajo de campo. En este sentido, se propone una selección de casos con la que comenzar a trabajar.

En este punto es interesante recuperar algunos aportes de los estudios de casos en el marco de la perspectiva de la investigación cualitativa en ciencias sociales, que puedan ser relevantes para proyectar la diagramación del presente proyecto de intervención. Tal como sostiene Stake (1998), “Dos de las utilidades

principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas” (p. 63). Se trata esencialmente de descubrir y reflejar las diversas visiones acerca de aquello que es nuestro objeto de análisis y comprensión, siendo las entrevistas uno de los instrumentos más significativos para acceder a esas lecturas múltiples. Especialmente los estudios de casos son recomendables cuando se desea estudiar fenómenos contemporáneos, ya que permiten realizar una observación directa de los acontecimientos, así como entrevistas sistemáticas a los participantes.

Teniendo en cuenta lo antedicho, en el proyecto se incluirá la definición de ciertos criterios a tener en cuenta en la selección de los casos, con el fin de viabilizar la diversidad de los mismos. En primer lugar, se tratará de una selección orientada por la información, esto significa que la misma se efectuará sobre la base de las expectativas acerca del contenido informativo que puedan aportar los casos seleccionados. A partir de ello, se utilizará como criterio de selección de casos el registro de cinco áreas de conocimiento, representadas en cinco facultades, como son las artes, las ciencias exactas, las ciencias sociales, las ciencias naturales y las ciencias de la salud. A su vez, y en diálogo con los criterios anteriores, las cinco facultades se definirán teniendo en cuenta el número de carreras de grado presentes en cada una de ellas. De tal modo, se trabajará, al menos, con una unidad académica que incluya diez o más carreras, y otra que registre cuatro o menos carreras de grado.

Por otra parte, se focalizará sobre algunas de las estrategias llevadas a cabo en las unidades académicas seleccionadas. En este sentido, se incluirán, al menos, cuatro grupos: un primer grupo de iniciativas orientadas a trabajar con estudiantes ingresantes; otro que incluya propuestas referidas a abordar problemáticas asociadas al primer año de las carreras de grado; un tercer grupo de estrategias orientadas a los tramos medios de las trayectorias académicas; y un último grupo que nucleee estrategias referidas a la promoción del egreso. Asimismo, se identificará si las propuestas seleccionadas forman parte de un plan general de la UA o responden a iniciativas en el marco de una cátedra.

Por último, la cantidad de estudiantes ingresantes será otro criterio a considerar, especialmente cuando se haga referencia a las estrategias orientadas a favorecer la incorporación a la vida universitaria.

Esta selección de casos propuesta busca lograr una primera aproximación que dé cuenta tanto de la diversidad de las estrategias desarrolladas y sus alcances, como de las perspectivas, vivencias e interpretaciones que los distintos actores involucrados tienen acerca de las mismas. La recolección de la información se llevará a cabo, fundamentalmente, por medio de entrevistas y del análisis de documentos e informes institucionales que incluyan valoraciones sobre las distintas experiencias. En el caso de las entrevistas se contempla la posibilidad de sumar la realización de grupos focales -o entrevistas grupales-, en tanto instrumentos que intentan rescatar diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, favoreciendo instancias colectivas de análisis.

Se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas e historias particulares que contar, por ello, es necesario esbozar una guía o lista acotada de preguntas orientadoras, sobre los distintos aspectos a indagar. El diseño de los guiones de entrevista supone la traducción en forma de interrogantes de las dimensiones de relevamiento y análisis previamente identificadas. Teniendo como eje la perspectiva de la problematización y la comprensión de las experiencias, los guiones propuestos contemplarán dimensiones particulares de acuerdo a los sujetos a entrevistar, las características de la estrategia sobre la que se indague y el contexto singular en el que se desarrolla.

En función de lo mencionado, consideramos pertinente que la selección de sujetos a consultar incluya:

- **Estudiantes.** Se consultará a estudiantes que hayan participado de diferentes estrategias, contemplando la diversidad de actividades y el tramo de la trayectoria a la que están orientadas. A su vez, se tendrá en cuenta a estudiantes que hayan completado “exitosamente” la estrategia, así como también a estudiantes que hayan participado de una propuesta, sin finalizarla. Recuperar las voces de este último grupo resulta de fundamental

importancia para reponer aquellos sentidos que puede adquirir una política académica, más allá de su impacto pensado en términos de eficiencia.

- **Equipos de cátedra/Docentes/tutores.** Teniendo en cuenta que no siempre han sido los mismos sujetos quienes han diseñado y quienes han implementado las estrategias, se contemplará esta diferencia al momento de elaborar las guías de entrevistas y seleccionar el grupo a consultar. Asimismo, se tendrá en cuenta el rol o cargo docente de los entrevistados y si las estrategias sobre las que responden son en el marco del trabajo al interior de una cátedra o fueron formuladas desde el equipo de gestión de la facultad.
- **Equipos pedagógicos.** Se procurará que en la muestra de facultades se incluya al menos una unidad académica que cuente con un área pedagógica implicada en el diseño, implementación y/o acompañamiento de las estrategias enmarcadas en el PRAE. Se consultará a los integrantes de estos equipos de trabajo a fin de contar con su mirada específica, en relación al análisis de las diferentes problemáticas pedagógicas y al acompañamiento de estudiantes y docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Equipos de gestión de Secretaría Académica.** En tanto encargados de asesorar en la definición de los objetivos del proyecto académico y garantizar su desarrollo en cada facultad, incluir a integrantes de las Secretarías Académicas supone acceder a una mirada más general e institucionalmente situada en relación a la implementación del PRAE.

A continuación, y a modo de primer ejercicio para el diseño de los guiones de entrevista, presentamos algunas dimensiones de análisis y posibles preguntas asociadas, en articulación con las estrategias de intervención y los actores a consultar. Se trata de una lista de preguntas generales orientadoras, que permitan posibles repreguntas y/o habiliten nuevos interrogantes, aunque entendemos que ello dependerá fuertemente del contexto en el que se desarrollen las entrevistas, y si las mismas son de carácter individual o colectivas. Por último, es importante aclarar que muchas de las preguntas formuladas se repetirán, o serán ligeramente

modificadas, a pesar de estar destinadas a diversos actores de la institución y/o contemplar diferentes estrategias, ya que consideramos que puede haber lecturas e interpretaciones singulares en cada caso.

- **Preguntas orientadoras destinadas a integrantes de equipos de gestión (académica y pedagógicos) y docentes:**

- Antecedentes: ¿Existían en la UA antecedentes de políticas con objetivos similares a los propuestos en el PRAE? ¿Cómo fueron los inicios del Programa? ¿De qué manera viene trabajando actualmente la facultad en relación al PRAE?
- Registro de datos/información: ¿Cuenta la UA -o las cátedras- con datos/información sobre las principales dificultades en las trayectorias de los estudiantes? ¿Se identifican en la institución problemáticas específicas asociadas a momentos de las trayectorias (ingreso, primer año, tramo medio, egreso)? ¿Se identifican dificultades referidas a materias determinadas? ¿Se cuenta con información acerca de las características (sociales, económicas, culturales, etc) de los estudiantes?
- Participación: ¿El Programa fue comunicado y socializado a todos los actores de la institución? ¿Como fue el proceso de toma de decisiones para definir las estrategias a desarrollar en la facultad? ¿Quiénes fueron convocados a participar en la elaboración de las propuestas - directores de departamentos, docentes de materias del primer año, docentes o cátedras de materias determinadas, etc-? ¿Se contó con asesoramiento del equipo pedagógico? ¿Se relevaron expectativas y valoraciones de los estudiantes en relación a las estrategias a implementar?
- Propuestas/estrategias: ¿Qué características particulares tiene cada estrategia desarrollada? -incluyendo espacios y tiempo de implementación, acciones comprendidas, destinatarios/criterios de selección de los estudiantes que participan, cupos, formas de realización de la convocatoria-. ¿Sobre qué problemáticas asociadas a las trayectorias de los estudiantes, intentan incidir las estrategias diseñadas e implementadas?

¿Cuáles son los propósitos/objetivos de estas estrategias? ¿Cuáles son los desafíos de la formación que asumen las distintas estrategias -tutorías, cursadas de modalidad alternativa, etc-?

- Resultados/valoraciones: ¿Se ha realizado algún balance de las estrategias implementadas? ¿Quiénes participan de esa valoración de la experiencia -estudiantes, equipos de cátedra, docentes implicados, equipos pedagógicos, equipos de gestión-? ¿Las primeras apreciaciones permiten corroborar si se cumplieron las expectativas/objetivos? ¿Cómo ha sido el nivel y la forma de participación -continuidad/discontinuidad- de los estudiantes en las propuestas? ¿Las estrategias generaron revisiones y/o reformulaciones de las prácticas habituales? ¿Modificaron las relaciones y vínculos entre docentes/tutores y estudiantes? ¿Se elaboraron sugerencias de ajustes en caso de continuidad de la estrategia?

- **Preguntas orientadoras destinadas a docentes y/o equipos de cátedra:**

En todos los casos, las preguntas intentarán identificar alcances, limitaciones y logros de las propuestas, así como también registrar la experiencia de los docentes. En este sentido, recuperar vivencias y sentires, habilitando asimismo la posibilidad del análisis crítico y el aprendizaje a partir de la experiencia.

1. Antecedentes/PRAE: ¿Existían en la cátedra antecedentes de propuestas con objetivos similares a las estrategias en el marco del PRAE?; En los casos en que hay antecedentes, ¿registran continuidades/rupturas con lo realizado previamente?; ¿Cuáles son las características de las experiencias asociadas al PRAE?
2. Vivencias/análisis/aprendizajes referidos al PRAE: ¿Cuáles fueron los desafíos que las distintas estrategias implicaron para la cátedra/docentes, en tanto nivel de intervención propiamente pedagógica?; ¿Realizaron algún balance de las experiencias? ¿Quiénes participaron de esa valoración -todo el equipo de cátedra, docentes implicados, equipos pedagógicos-?; ¿Las

estrategias generaron revisiones y/o reformulaciones de las prácticas habituales?; ¿Hubo cambios en los modos habituales de enseñanza y de evaluación?; ¿Modificaron las relaciones y vínculos entre docentes/tutores y estudiantes? ¿Se elaboraron sugerencias de ajustes en caso de continuidad de las estrategias?; ¿Qué pasó con los saberes que son objeto de enseñanza en las distintas estrategias implementadas?; ¿Cómo se podrían valorar los logros, en términos de proceso y resultados, de estas primeras experiencias de implementación?

- **Preguntas orientadoras destinadas a estudiantes:**

- **Trayectorias:** ¿Cuándo iniciaste la carrera? ¿Cuáles son/eran tus expectativas acerca del ingreso a la universidad? ¿Qué creés que esperan los docentes de los estudiantes?; ¿Cuál ha sido tu trayectoria/recorrido en la facultad? -en el primer año/en los tramos medios/finalizando la carrera, según el estudiante consultado-; ¿Cuáles los obstáculos y facilitadores que se te fueron presentando -académicos, económicos, familiares, etc-?; ¿A qué espacios o actores institucionales recurrís/recurriste en caso de tener dificultades con la carrera o en el tránsito por la institución?
- **PRAE:** ¿Cómo te enteraste de las estrategias en el marco del PRAE?; ¿Las estrategias en las que participaste, suponen un espacio de trabajo similar a las cursadas? ¿En qué se diferencian?; ¿Cuáles eran tus expectativas respecto de estas estrategias?; ¿Cuáles son tus apreciaciones/valoraciones luego de haberlas transitado?

Etapas 3: Relevamiento de la información

Esta etapa supone la realización del trabajo de campo o recolección de la información propiamente dicha. Para contar con la colaboración y la predisposición de los actores involucrados resulta fundamental que se genere un encuadre de trabajo claro por parte de la SAA, acerca de los sentidos del relevamiento y el posterior uso de la información.

Esta etapa no es una etapa cerrada en sí misma, sino que implica la articulación entre el relevamiento de información y un primer momento de análisis y reflexión que permita valorar los datos recolectados, su suficiencia y pertinencia respecto de los objetivos de comprensión definidos. De esta manera, se podrá reorientar el trabajo de campo promoviendo nuevos procesos de recolección de información más específica, incorporando dimensiones e interrogantes que no hayan sido previstas en el inicio. En este sentido, el trabajo en terreno permite detectar preguntas emergentes y constituye un momento de ajuste del proyecto.

Por último, en esta etapa resulta central definir la organización de las tareas, acordando los espacios y momentos específicos de implementación de los instrumentos, y previendo el posterior procesamiento de la información recolectada, es decir, la transformación de la misma en datos analizables.

Etapa 4: Análisis de la información relevada

El momento de análisis es una etapa en la que se intenta hallar significados posibles de la información relevada. En el caso de este proyecto, que incluirá principalmente el trabajo con información de tipo cualitativa, será importante construir líneas de análisis que permitan ordenar la variedad de información recolectada. Entendemos que retomar los ejes e interrogantes iniciales de la propuesta de sistematización podrán contribuir a esta tarea, intentando en primer término sintetizar aquello que la información ha permitido describir.

El trabajo de análisis supone poner en acción categorías teóricas que le den anclaje a la comprensión construida. En otras palabras, implica situar el conocimiento producido en tanto “interpretación” que surge de la lectura de los datos, desde un lugar teórico-metodológico desde el cual se parte. Por ello, la interpretación que se realice constituirá una lectura posible de los sentidos que los sujetos atribuyen sobre sus prácticas.

Creemos que en esta etapa puede ser interesante favorecer instancias de participación que permitan construir consensos respecto de la comprensión de ciertos procesos y prácticas institucionales, trascendiendo, de esta manera, modos de interpretación naturalizados.

Etapa 5: Presentación de aprendizajes, conocimientos e interpretaciones de las prácticas y estrategias implementadas.

Esta etapa se centra en la presentación de aquellos aprendizajes, conocimientos e interpretaciones en torno de las prácticas y estrategias planificadas e implementadas en el marco del PRAE, que surjan del proyecto de trabajo propuesto. Supone, asimismo, situar ciertas bases que puedan constituirse en insumos para pensar el futuro, construir colectivamente nuevos propósitos y/o proyectar posibles mejoras o ajustes de procesos.

Reflexiones Finales

Creemos que propiciar espacios para el encuentro, la problematización y la valoración de las propias prácticas es una decisión que debe considerarse prioritaria en todo espacio de gestión, no sólo como instancia para la producción de conocimiento, sino fundamentalmente para convertir a los proyectos y programas “en hechos educativos y en factores de aprendizaje crítico con el que fortalecer nuestras capacidades de proyección estratégica y mejoramiento de las prácticas” (Jara, 2012, p.67).

A partir de esta convicción se formula la propuesta de sistematización del PRAE, desarrollada a lo largo de las páginas de este trabajo. La misma asume el formato de un planteo inicial, sin la pretensión de estar agotado, acerca de posibles dimensiones de análisis a tener en cuenta, criterios de selección de casos a indagar, actores a consultar, entre otros aspectos. Asimismo, contempla la formulación de una serie de interrogantes que integren un primer diseño de guías de entrevistas, con miras a promover el planteo de nuevas preguntas y escenarios a comprender, en la medida en que interpele a los participantes de esta política académica de la UNLP. Apostamos a que las entrevistas, tanto individuales como colectivas, que configuran el instrumento de relevamiento central en este proyecto, puedan convertirse en medios para recuperar las voces de los protagonistas, en sus diferentes niveles de implicancia, favoreciendo la expresión de sus perspectivas y valoraciones respecto del PRAE.

Sabemos que el Programa de Rendimiento Académico y Egreso ha generado innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, incorporando nuevas modalidades de cursada y de evaluación, atendiendo a las características de una población cada vez más heterogénea que accede a las carreras universitarias, implementando modificaciones en los Reglamentos de Enseñanza y Promoción. Por ello, y en sintonía con la diversidad de estrategias de intervención que han sido planificadas y puestas en marcha en las UA, proyectar la Sistematización de Experiencias se vuelve una tarea de gran relevancia para la gestión académica.

Acordamos en que toda propuesta de sistematización, en conjunto con otras estrategias de seguimiento y monitoreo de políticas educativas, pueden contribuir a crear lo que Jara (2012) denomina una “cultura de reflexión desde las prácticas”. La misma supone, entre otras cuestiones, consolidar la producción de registros periódicos y generar instancias de reflexión y discusión colectivas, estableciendo en las instituciones procesos y mecanismos acumulativos que eviten la repetición de errores y signifiquen aportes valiosos para la toma de decisiones. En concordancia con lo señalado, entendemos además que promover procesos de comunicación acerca de los avances y los aportes que devengan del proceso de sistematización, aun cuando los mismos sean parciales y provisorios, resultará decisivo para sostener el compromiso de los diferentes actores involucrados. Y, fundamentalmente, permitirá seguir avanzando hacia la construcción de consensos y de lenguajes comunes, y convocando a la acción conjunta en pos de una universidad pública y gratuita, cada vez más inclusiva.

Bibliografía

- Albarracín, A., y Montoya, D. (2016). Programas de intervención para estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico. *Informes Psicológicos*, V 16, (1), pp. 13-34. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a01>.
- Amaya, P. (2016). Evaluación de políticas y programas públicos: Un aporte al fortalecimiento del Estado. Tesis doctoral. Doctorado en Políticas Públicas y transformación social. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bonicatto, M., e Iparraguirre, M. M. (2016). La producción de insumos de calidad en los procesos de toma de decisiones: aportes y restricciones de la evaluación en contextos de cambio de gestión de gobierno. XXI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago, Chile.
- Bonicatto, M. (2019). Gobernantes impreparados para gobernar. ¿la Planificación y la Gestión Estratégica son posibles? Documento inédito.
- Carli, S. (2012). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, V 22, (2), pp. 279-304. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12226914006>
- Chiroleu, A.; Suasnabar, C. y Rovelli, L. (2013). Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Capítulo 5. Expansión de las oportunidades, inclusión y democratización universitaria. 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires. IEC - CONADU.

- Cotignola, M., Legarralde, M., y Margueliche, J. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE. Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones de Sociología*, (17), e045. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/23468904e045>
- Ezcurra, A. M. (2011) Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC- CONADU.
- García de Fanelli, A.; Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. RIES, 1, V. I, pp. 58-75.
- García de Fanelli, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*. ISSN 1852-8171. Año 6, (8), pp. 9-38.
- González Lizárraga, M. G. (2011). Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral. Tesis de doctorado. Université de Montréal.
- Jara Holliday, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, ISSN 2254-1845, (1), pp. 56-70.
- Jara Holliday, O. (1994). Para sistematizar Experiencias. Una propuesta teórica y práctica. San José: Ed. Alforja.
- Martínez Nogueira, R. y Góngora, N., colaborador. (2000). Evaluación de la gestión universitaria. Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. CONEAU.
- Morandi, G.; Ros, M. y Úngaro, A. M. (2014). Transformaciones culturales y políticas públicas educativas en Argentina: sentidos y prácticas emergentes en procesos de inclusión de los jóvenes en la universidad. I Encuentro internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. NEES – UNCPBA. Tandil, Argentina.

- Neirotti, N. (2007). Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de políticas y programas sociales. IIPE – Buenos Aires Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. 10mo Curso Regional sobre Planificación y Formulación de Políticas Educativas. Buenos Aires.
- Nirenberg, O.; Brawerman, J. y Ruiz, V. (2003). Cap. 6: La sistematización de experiencias. En Programación y evaluación de Proyectos Sociales. Aportes para la racionalidad y transparencia. Colección Tramas Sociales, V. 19, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Rembado, F.; Ramírez, S.; Viera, L.; Ros, M. y Wainmaier, C. (2009). Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes. *Perfiles educativos*. V. 31, (124). México. Versión impresa ISSN 0185-2698.
- Ros, M., Benito, L., Germain, L., y Justianovich, S. -coordinadoras- (2017). Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas universitarias. Editado por Mariana Maritza Yannuzzi; prólogo de Fernando Tauber. 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Libro digital, PDF. ISBN 978-950-34-1549-8. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64308>.
- Ros, M., Benito, L., Germain, L., y Justianovich, S. (2016). Las trayectorias estudiantiles en la UNLP. Aportes para pensar los desafíos a las experiencias pedagógicas. *Revista Trayectorias Universitarias*, V. 2, (3). Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3022>
- Santos, J.; Pi Puig, P. y Rausky, M. E. Métodos mixtos y reflexividad: explorando posibles articulaciones. En Aliano, Nicolás ... [et al.]; compilado por Juan Ignacio Piovani y Leticia Muñiz Terra. (2018) ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social. 1ra edición. CLACSO; Buenos Aires: Biblos.
- Stake, R. (1998) “Investigación con estudio de casos”. Ed. Morata, Madrid.

- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, V.27, (3), pp. 81-104. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0010>
- Tapella, E. (2018). Dejar huella: historias de evaluaciones que marcaron la diferencia. 1a ed. San Juan: Editorial UNSJ.
- Tapella, E. y Rodríguez Bilella, P. D. (2014). Evaluación y aprendizaje desde la práctica: la sistematización de experiencias; *Knowledge Management for Development Journal*; V.10; (1); pp. 51-64. Recuperado de URI: <http://hdl.handle.net/11336/48934>
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La educación secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, V. V, (12), pp.105-117. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>.

Bibliografía Institucional

- Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>) De riquezas, abandonos y oportunidades urgentes. Revista de la Universidad, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), La Plata, Argentina, octubre 2010, ISSN: 0041-8625, Páginas: 87-98. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68451>
- Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>) Identidades e interculturalidad en etnografías reflexivas - <http://hdl.handle.net/10915/34604>
- Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>) La universidad pública: trayectorias educativas con producción y transferencia de conocimientos - <http://hdl.handle.net/10915/62468>
- Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>), Díaz Ledesma Lucas Gabriel, Migliorati Mario Andrés, Otrocki Laura, Palazzolo

Fernando, Souza María Silvina, Vestfrid Pamela y Vidarte Asorey, Verónica. Hacia la tesis. Itinerarios conceptuales y metodológicos para la investigación en comunicación. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Comunicación. ISBN: 978-950-34-0899-5 - <http://hdl.handle.net/10915/42082>

- Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>). 23 tesis sobre la tesis. La comunicación para la transformación de la gestión educativa. <http://hdl.handle.net/10915/35341> - <https://doi.org/10.35537/10915/35341>

- Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>). La evaluación es educación - <http://hdl.handle.net/10915/54757>

- Tauber Fernando y Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>). Plan Estratégico 2018-2022, <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105678>

- Tauber Fernando, Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>), Tauber Rocío, Cornejo Liliana, Virgolini María Belén, Rimoldi Emiliano. 2017; Bienes, derechos y deberes: la UNLP en la prospectiva de la CRES/Cartagena. Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018. Coloquio llevado a cabo en la Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires

- Tauber Fernando, Giordano Carlos José (<https://orcid.org/0000-0003-3345-3041>), Marengo Roberto, Cornejo Liliana, Virgolini María Belén –Planeamiento de la Educación Superior: los problemas que adoptamos y supimos construir - 2015 - Instituto de Investigaciones en Educación Superior - <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/69714>

Documentos Institucionales

- La palabra universitaria. Publicación bimestral de la UNLP. N° 105. Año 2019.
- Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2018-2022. Documento Institucional. 1ra edición, mayo de 2018.
- Seminario Políticas Educativas. Especialización en Gestión de la Educación Superior. Instituto de Investigaciones en Educación Superior. FOLP-UNLP.

PPT. Clase N°1. Docente: Aníbal Viguera, Secretario de Asuntos Académicos, UNLP.

- Tauber, F. (2016) Pensar la Universidad. Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. 2018-2022. Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.

1. F Tauber (2005). Algunos desafíos para la Universidad Pública. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)
2. F Tauber (2006). Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata (2006)
3. F Tauber (2007). Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2007-2010
4. F Tauber (2008). Plan Estratégico Institucional 2007/2010 de la UNLP. UNLP
5. F Tauber (2008). La comunicación en la planificación y gestión para el desarrollo de las instituciones universitarias públicas argentinas: el caso de la Universidad Nacional de La Plata en el trienio junio 2004-Mayo 2007. Facultad de Periodismo y Comunicación Social
6. F Tauber (2009). Comunicación en la planificación y gestión de las universidades públicas argentinas. Ediciones de Periodismo y Comunicación (EPC)
7. F Tauber (2010). Discurso de asunción a la Presidencia de la UNLP
8. F Tauber (2010). Universidad Nacional de La Plata: discurso de asunción y objetivos estratégicos 2010-2014
9. F Tauber (2010). Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2010-2014
10. F Tauber (2010). Pensar la Universidad nacional de la Plata (2010)
11. F Tauber, G Nizan, D Delucchi, A Olivieri (2011). Planes directores, proyectos y obras. 2004- 2010. Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
12. F Tauber (2011). Pensar la Universidad Nacional de La Plata 1 (2010-2014). Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
13. F Tauber (2011). Discurso de apertura del III Congreso Internacional sobre Cambio Climático y Desarrollo Sustentable.
14. F Tauber (2011). Universidad pública y medioambiente: responsabilidades y desafíos para los próximos años. Revista de la Universidad
15. F Tauber (2011). Palabras en relación al rol de la universidad pública.
16. F Tauber (2012). El Consejo Social de la UNLP, un camino al compromiso universitario. Diálogos del Consejo Social 1
17. F Tauber, V Urriolabeitia (2012). UNLP: "Pensada y creada para promover el desarrollo nacional". Desafío Empresario 10
18. F Tauber (2012). Inmensas oportunidades. Diario Hoy en la Noticia
19. F Tauber (2013). Pensar la universidad 1 (2013)
20. F Tauber (2013). 30 años de democracia en la universidad pública. De Los Cuatros Vientos
21. F Tauber (2013). Profesionales íntegros y comprometidos. Revista de la Asociación Odontológica de Berisso, La Plata y Ensenada
22. F Tauber (2014). Testimonios: el rol de las instituciones en el desarrollo regional. 75 años sembrando
23. F Tauber, G Nizan, D Delucchi (2014). Planificación y gestión urbano/ambiental de los ámbitos universitarios. XI Simposio de la Asociación Internacional de Planificación Urbana y Ambiente (UPE 11) ISBN: 978-950-34-1133-9 (La Plata, 2014)
24. F Tauber, (Director) (2014). Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2014 – 2018
25. F Tauber (2014). Compromiso: Gestión 2010-2014
26. F Tauber (2015). Hacia el segundo manifiesto: los estudiantes universitarios y el reformismo hoy. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)
27. F Tauber (2015). Hacia el segundo manifiesto: Los estudiantes universitarios y el reformismo hoy. Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). ISBN: 978-987- 1985-63-0
28. F Tauber (2015). Presentación del libro Hacia el segundo manifiesto
29. F Tauber (2016). Proyecto Institucional de la Universidad Nacional de La Plata (2018-2022). Pensar la Universidad
30. F Tauber (2016). Pensar la universidad 2. Proyecto institucional de la Universidad Nacional de La Plata 2018-2022
31. F Tauber (2016). Pensar la universidad 2 (2016)
32. F Tauber (2016). Discurso: Pensar la universidad. Proyecto institucional 2018-2022
33. F Tauber (2017). Reseña del Plan Estratégico de Obras de la UNLP
34. F Tauber (2017). Presentación del Dr. Arq. Fernando Tauber del nuevo complejo edilicio en el predio del Ex BIM III.

35. F Tauber (2017). Presentación del nuevo Edificio" Sergio Karakachoff"(UNLP).
36. F Tauber (2017). Discurso en el Seminario Interno de Instrumentos de Planificación Estratégica Participativa.
37. F Tauber (2017). Haciendo realidad grandes proyectos. Econo 8
38. F Tauber (2017). La Reforma y el futuro de la Universidad. Revista Derechos en Acción
39. F Tauber (2017). La Universidad Nacional de La Plata en el contexto actual: la búsqueda de un modelo inclusivo. + E 7 (7. Ene-dic), 132-143
40. F Tauber (2017). Los desafíos que vienen para la UNLP. Bit & Byte 3
41. F Tauber (2018). Pensar la universidad 3 (2018)
42. F Tauber (2018). La universidad pública reformista: un modelo inclusivo y de desarrollo. Eudeba
43. F Tauber (2018). Transcripción del discurso de asunción a la Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata, período 2018-2022
44. F Tauber (2018). Conferencia por el Centenario de la Reforma Universitaria en la UNSAdA.
45. F Tauber, (entrevista, de, Santiago, Barcos) (2018). Los dolores que quedan son las libertades que nos faltan. Econo 8
46. F Tauber, R Cereijo, A Palladino (2019). Se cumplen setenta años de la sanción de la gratuidad universitaria en Argentina. Diario Contexto 22
47. F Tauber (2019). UNLP Un Modelo de Universidad Pública Argentina. Revista Universidades
48. F Tauber, V Cruz (2019). El proyecto político-académico de la Universidad Nacional de La Plata y los desafíos de fortalecer la política institucional de géneros y feminismos. Gaceta de la V Circunscripción plurinominal del Tribunal electoral del Poder Judicial de la Federación-Nueva época
49. F Tauber, (compilador, L Quiroga (2019). Extensión universitaria: rupturas y continuidades. Educación
50. F Tauber (2020). Discurso en el marco del Consejo Regional Argentina contra el Hambre.