



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Departamento de Ciencias de la Educación
Especialización en Pedagogía de la Formación

Trabajo Final Integrador

EL INGRESO COMO TIEMPO DE TRANSICIÓN: DISEÑO DE UN PLAN INTEGRAL DE ACOMPañAMIENTO Y APOYO DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS PARA ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE INGLÉS DE LA FAHCE – UNLP

Tesis presentada para la obtención del grado de
Especialista en Pedagogía de la Formación

Alumna: Mtr. Marchel, Ana Laura
Directora: Dra. Montenegro, Jesica

ÍNDICE

1. Presentación del tema y justificación de la propuesta de intervención	1
2. Propósito general y objetivos específicos	14
3. Marco teórico conceptual	15
4. Antecedentes sobre el acompañamiento de trayectorias educativas universitarias desde una perspectiva política-institucional	20
4.1 Acompañamiento de trayectorias en la Universidad Nacional de la Plata	20
4.2 Acompañamiento de trayectorias en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)	23
5. Descripción del Curso de Ambientación en las carreras de inglés de la FaHCE (2022 -2023)	24
6. Propuesta de intervención y plan de acción para las carreras de inglés de la FaHCE	28
6.1 Diseño metodológico para la realización de un diagnóstico de las trayectorias de los/las estudiantes de las carreras de inglés de la FaHCE	29
6.2 Descripción y caracterización de la propuesta de intervención y plan de acción para las carreras de inglés de la FaHCE	31
6.3 Etapas 1 y 2 del Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas: Pre Curso de Ambientación y Curso de Ambientación	34
6.4 Etapa 3 del Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas: Post Curso de Ambientación	36
6.5 Seguimiento y evaluación de la propuesta de intervención	41
7. Reflexiones finales	43

8. Referencias bibliográficas	47
9. Anexos	
Anexo 1 - Cuestionario a estudiantes para etapas 1 y 2 del Plan de Acompañamiento	54
Anexo 2 - Cuestionario a estudiantes para la Etapa 3 del Plan de Acompañamiento (Post CA)	55
Anexo 3 - Guía de preguntas para ayudantes diplomados y JTPs de primer año	56
Anexo 4 - Guía de preguntas para docentes adjuntos/as y/o titulares de primer año	57

AGRADECIMIENTOS

Acaso el abrazo sea la unidad mínima del encuentro.
La posibilidad más concreta
De salirse por un instante de uno mismo.
Porque en el abrazo la palabra renuncia a su destino
Y el cuerpo simplifica el mensaje

Matías de Rioja*

Quiero llegar mi más sincero abrazo y profundo agradecimiento a todas las personas que me motivaron y me ayudaron para que una nueva etapa culmine. Todas ellas han contribuido de diferentes maneras a que haya podido poner en palabras mi posicionamiento, a sortear este desafío y a sembrar semillas para que este camino continúe.

Agradezco...

A mi querida familia, a mi mamá, a mi papá que me cuida desde la estrella más brillante, a mi hermano, a mi sobri, a mi compañero Juan y a su familia que son mi hermosa red de sostén ¡Los amo profundamente!

A mi directora Jesica por su gran generosidad, por su cálido y sostenido acompañamiento; por sus devoluciones constructivas y enriquecedoras que me han enseñado a reeducarme en este camino como investigadora.

A mis amigos y amigas de la vida, de la Facu y del Nacio por bancar, por estar y por alentar.

A todo el equipo que conforma la Especialización en Pedagogía de la Formación por siempre estar a disposición y a mis compañeros/as de la cohorte 2021-2022 por sus mates, sus charlas y acompañamiento en cada uno de nuestros encuentros.

A todo el plantel docente que formó parte de cada uno de los seminarios que cursé. De todos aprendí y me llevé algo.

A ustedes, un enorme abrazo cargado de inmensa gratitud.

Marzo 2024

* “Casi” en De Rioja, M. (2021). La Pausa del Mundo. Buenos Aires: Hojas del Sur

ABREVIATURAS

ApAVACI: Apoyo y Acompañamiento Académico Virtual para aspirantes a las carreras de inglés

CA: Curso de Ambientación

CI: Curso de Ingreso

CRES: Conferencia Regional de Educación Superior

ES: Educación Superior

FaHCE: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

ILI: Introducción a la Lengua Inglesa

LES: Ley de Educación Superior

LFG1: Lengua Inglesa 1, Fonética Inglesa 1 y Gramática Inglesa 1

PALEU: Programa de Acompañamiento a las Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad

PEOE: Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas

PRAE: Programa de Rendimiento Académico y Egreso

UA: Unidades Académicas

UNLP: Universidad Nacional de La Plata

SAA: Secretaría de Asuntos Académicos

SIU: Sistema de Información Universitaria

SIPU: Sistema de Preinscripción a carreras de la UNLP

SPU: Secretaría de Políticas Universitaria

1-Presentación del tema y justificación de la propuesta de intervención

El acceso a la Educación Superior (en adelante, ES) no es un privilegio, sino que es un derecho conquistado. La Conferencia Regional de Educación Superior (en adelante, CRES) que tuvo lugar en Cuba en 1996 representó un punto de inflexión en lo que respecta a la ES latinoamericana al considerarse un bien público y propició el avance de la ES a la solidaridad, justicia, equidad y libertad. A su vez, constituyó los cimientos para la Primera Conferencia Mundial sobre la ES en París en 1998 en la que se destacó la contribución de este nivel a la cultura de la paz basada en la justicia, la equidad, el respeto a los Derechos Humanos y a la democracia, entre otros aspectos (Ozollo y Papparini, 2016). De manera más contundente y explícita, en 2008 en la CRES de Cartagena de Indias se proclamó que la ES es un derecho humano y universal que debe ser garantizado por los Estados. Desde ese momento y a lo largo de estos últimos años, de manera complementaria a estas dos CRES mencionadas y a Cumbres Iberoamericanas¹, se arribaron a diferentes acuerdos políticos en los que se considera a la ES como derecho.

Coincidimos con Rinesi (2013) cuando afirma que la concepción de la ES como derecho debe reponerse por sobre la noción de inclusión, ya que la primera supone la igualdad entre los hombres y busca concretarla, mientras que la segunda supone su desigualdad y procura de alguna manera aminorarla o compensarla. El autor también advierte que hablar de derecho o igualdad puede resultar abstracto si no es acompañado y sostenido por políticas inclusivas para realmente garantizarlos.

En nuestro contexto nacional, las universidades contaban con autonomía para regular y establecer su régimen de admisión, permanencia y promoción de los/las estudiantes, de acuerdo con lo dispuesto por la Ley de Educación Superior N° 24.521, sancionada en 1995. Esta autonomía habilitó una gran heterogeneidad de estrategias y políticas institucionales que, a su vez, se encontraban diferenciadas por facultades y/o carreras (Montenegro, 2017), generando la coexistencia de modalidades de ingreso que incluían tanto modalidades eliminatorias, restrictivas como irrestrictas (Chiroleu, 1999; Duarte, 2005; Ramallo y Sigal, 2010).

Once años después, en un contexto sociopolítico totalmente diferente, se aprobó una ley que abrió la puerta a un nuevo escenario en donde, formalmente, se promueve la igualdad de

¹ Las Cumbres Iberoamericanas son reuniones anuales de los Jefes de Estado y Gobierno de los veintidós países que se encuentran en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

oportunidades en el acceso a la ES: la Ley N° 26206 la cual establece la obligatoriedad sobre la culminación del nivel secundario de educación. Sin embargo, en lo que respecta a la normativa nacional sobre el acceso a la educación superior, recién se concretó el 28 de octubre de 2015, cuando el Senado de la Nación aprobó la Ley N° 27204 que contiene modificaciones a la Ley de 1995. Algunas de estas modificaciones incluyen la concepción de la ES como “bien público y un derecho humano”, cambio basado en la Declaración de Cartagena de la CRES del año 2008. Además, se establece que es obligación del Estado “garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, permanencia, graduación y egreso” y la gratuidad de los estudios superiores. A su vez, se elimina el párrafo del artículo 50 que permitía establecer un sistema de admisión restrictivo estableciendo por ley que el ingreso a las universidades nacionales es libre e irrestricto.

Todos estos cambios implican grandes desafíos para la agenda de las universidades públicas. En este punto, cabe destacar que cuando hablamos de garantizar los estudios superiores como derecho o democratizar la universidad, en nuestro caso, nos posicionamos en el lugar de entender el acceso no sólo en términos de ampliación en el acceso, sino en impulsar y desarrollar políticas de inclusión efectiva que propicien verdaderamente condiciones favorables para la permanencia y posterior egreso del alumnado. Es decir, tal como señalan Braslavsky (1985) y Chiroleu (1999), es necesario hacer una diferencia y trascender el concepto del acceso formal a la institución de ES del acceso real al conocimiento.

En un contexto en el que se advierte un notable aumento de la matrícula en el ingreso a la ES en Argentina², numerosas investigaciones reflejan tensiones en la búsqueda de la concreción de este derecho. En este sentido, Blanco (2022) afirma que “la otra cara del proceso de expansión y crecimiento de la ES se expresa en los elevados índices de desgranamiento de las matrículas universitarias registrados, fundamentalmente, durante los primeros años del trayecto académico que, en Argentina rondan el 50% (García de Fanelli y Jacinto, 2010),

² En la Síntesis de Información Universitaria 2020-2021 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) se presentaron datos disponibles del sistema universitario argentino. Entre ellos se destaca que entre 2011 y 2020 el sistema universitario argentino registró un crecimiento del 28,2% en la matrícula de estudiantes de pregrado y grado, un incremento del 55,5% de nuevas/os inscriptas/os y del 12,2% en sus egresadas/os. Cabe destacar que dicha información toma el período de pandemia por COVID-19, debido a lo cual se considera el año académico 2020 como estadísticamente singular en dicha serie.

Disponible en: [Síntesis 2020-2021 Sistema Universitario Argentino.cdr](#)

Fecha de consulta: junio 2023

En tanto, en la Síntesis de Información Universitaria 2021-2022 se destaca que de 2012 a 2021 la cantidad de estudiantes de las carreras de pregrado y grado aumentó un 39,7%. Además, se menciona que la retención en el primer año fue del 62,4%

Disponible en: [2021-2022 Síntesis de Información Estadísticas Universitarias](#)

Fecha de consulta: julio 2023

convirtiendo el acceso y la permanencia universitaria en un problema social (Blanco, 2022:9). Esto refuerza la idea de que, tal como mencionamos anteriormente, la igualdad formal de oportunidades en el acceso no es suficiente para eliminar las barreras en lo que respecta al capital social, económico, cultural y social los cuales traen aparejadas dificultades en el desempeño académico (Braslavsky, 1985; Marano, Cheli y Montenegro, 2020).

En línea con esto mismo, en las últimas décadas se han desarrollado varios trabajos los cuales indican que el ingreso y los primeros pasos en la universidad constituyen un tramo crítico y problemático (Chiroleu, 2009; Ezcurra, 2011; García de Fanelli, 2014; Carli, 2014; Bracchi, 2016; Marano, Cheli y Montenegro, 2020), ya que son clave para la continuidad o abandono de las trayectorias estudiantiles³. Estos trabajos muestran que los motivos del abandono pueden ser multifactoriales: causas relacionadas con el medio social y familiar (clima educativo de los hogares de pertenencia, ingresos, situación laboral), causas inherentes al/ a la estudiante (capital cultural, hábitos, estrategias y/o tácticas de estudio, trayectorias educativas previas) o causas conectadas a la institución (deficiencias y/o ausencias de políticas de acompañamiento que reducen los efectos democratizadores). En este sentido, estas investigaciones “han contribuido a consolidar una base teórica y metodológica de conocimientos que permite caracterizar o realizar, al menos, algunas aproximaciones al mundo del estudiante universitario y lo que representa en sus trayectorias escolares este tramo inicial” (Blanco, 2022:13).

En otras palabras, lo mencionado anteriormente convoca a reflexionar que más allá del libre acceso a la ES, los puntos de partida que constituyen estas variables diferenciales influyen en los recorridos académicos de los/las estudiantes. En consecuencia, coincidimos con Ezcurra (2011) cuando afirma que, dado que el primer año resulta decisivo en la continuidad de trayectorias académicas, el mismo “debe ser objeto de políticas y acciones institucionales específicas con una “alta prioridad real” (2011:73).

Por otro lado, la complejidad también reside en que las/los estudiantes entran a un nuevo espacio en el que se comienzan a construir los primeros “lazos académicos” con la institución universitaria (Cotignola, Legarralde y Margueliche, 2017). Así mismo, comienzan un proceso de socialización universitaria caracterizado por tres etapas según Coulon (1997): *el tiempo de*

³ Retomando el párrafo anterior también podemos mencionar el trabajo de investigación de Pogré et. al (2018) en el cual se expresa que “si bien la creación de instituciones universitarias en todo el país favoreció el acceso (la matrícula nacional pasó de 393.828 alumnos en 1980 a 1.285.361 en 2000 y a 1.871.445 en 2014), también generó el desafío de cómo garantizar que quienes accedan continúen sus estudios en las carreras de grado. Los datos estadísticos del año 2014 indican que un 30% de los estudiantes que ingresaron a la educación superior universitaria abandonaron su carrera en el período inicial (los dos primeros años de cursada).” (2018:41).

extrañamiento (en el que los/as alumnos/as ingresan a un mundo desconocido), *el tiempo de aprendizaje* (en el que se trasluce un cierto dominio de las reglas institucionales y se delinear estrategias y una cierta adaptación) y *el tiempo de afiliación* (en el que se manifiesta un claro dominio de las reglas institucionales). En este sentido, nos parece pertinente recuperar la concepción de Pierella (2019/2022) del ingreso, como un tiempo-espacio delineado por zonas de fronteras a ser transitadas⁴. Las mismas pueden ser generacionales, semióticas, socioeconómicas, geográficas, culturales, pedagógicas, entre otras, las cuales serán generadoras de diferentes procesos de construcción de sentidos. Es decir, los/las ingresantes recorren un nuevo camino de transición colmado de incertidumbres, inestabilidad, dudas y diversas dificultades (Carli, 2006). En relación a este concepto, podemos mencionar a Terigi (2021) quien describe el acceso al nivel superior como “transición educativa”. La misma es definida como “un cambio que se produce en un lapso breve y que se caracteriza por una notoria discontinuidad en la experiencia del sujeto con respecto al pasado.”⁵ Las tres discontinuidades específicas que dicha investigadora menciona son la institucional, la que se da en los regímenes académicos y en los itinerarios formativos.

En conclusión, los/las ingresantes recorren un camino que presenta muchos desafíos como respuestas a nuevas exigencias, la adquisición de nuevas responsabilidades, la adaptación a un nuevo espacio social y educativo, el desarrollo y la profundización de hábitos de estudio y estrategias de aprendizajes, entre otros. En esta descripción del recorrido y tal como mencionamos anteriormente, coincidimos con Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti (2012), quienes afirman que

Cuando un régimen de regulación del trabajo académico no explicita sus reglas, no apunta a generar mecanismos de formación y acompañamiento a los estudiantes en las reglas de trabajo y las estrategias necesarias para progresar en el nuevo nivel, concreta el supuesto de la necesidad de que los estudiantes (...) construyan tales conocimientos y estrategias sobre el nivel. De no hacerlo, (...) la explicación y la responsabilidad parecen recaer en los estudiantes mismos (2012: 105)

⁴ Pierella, M. P. (2022). Fronteras territoriales y semióticas en el ingreso a la Universidad. Resumen ampliado enviado al IV Coloquio de Investigación educativa en argentina la investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos –SAIE

⁵ Terigi (2021) en el Conversatorio “El acceso al nivel superior como transición educativa” Organizado por la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 09/08/2021

Disponible en: [Conversatorio "El acceso al nivel superior como transición educativa"](#)

Fecha de consulta: junio 2023

Si bien hacen referencia al primer año en el nivel secundario, lo que se destaca es que la misma observación se puede hacer con respecto al primer año en el nivel superior.

Ahora bien, en este punto consideramos pertinente enmarcar y situar este tramo crítico descrito anteriormente en la institución específica en el que se implementaría la presente propuesta de intervención: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en adelante, FaHCE) la cual depende de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP). Montenegro (2016) describe los rasgos organizacionales de la FaHCE afirmando que se trata de una institución de tamaño grande, dado que la misma cuenta con treinta y una carreras de grado las cuales presentan una composición matricular diversa ⁶, diez Departamentos docentes y quince unidades de investigación. En cuanto a las estrategias de ingreso, a excepción de las carreras de inglés, durante el período que las estudia (1995-2015), “la mayoría se caracterizan por ser de carácter ‘orientador’ e ‘introductorio’”. La modalidad de ingreso es irrestricta o de “admisión libre” con cursos obligatorios u optativos, según las carreras” (Montenegro, 2016: 26). En particular, la descripción de las estrategias de ingreso y Curso de Ambientación (en adelante, CA) durante el 2022 y el año 2023 propuesto por el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas será detallado en la sección 5 del presente trabajo.

También es importante destacar que las políticas de ingreso de las carreras de inglés han sufrido considerables cambios a partir del 2016, luego de la modificación de la Ley de Educación Superior (en adelante, LES) en 2015 (Marchel, 2022). Antes del año 2016, el ingreso a estas carreras estaba dividido en diferentes etapas. La primera, la cual su asistencia era obligatoria, tenía lugar desde los primeros días de febrero hasta los últimos días de marzo. Allí se rendía una evaluación escrita y oral (cada una con recuperatorio). Quienes aprobaban las dos evaluaciones con un mínimo de 4, podían cursar todas las materias de primer año tanto las de castellano como las de inglés, que son las anuales Lengua Inglesa 1 y Fonética y Fonología Inglesa 1 y luego, la cuatrimestral, Gramática Inglesa 1 (en adelante, LFG1). Quienes no aprobaban sólo podían cursar las de castellano y continuaban en la segunda etapa del ingreso que comprendía desde abril a mediados de julio. En esta etapa (también obligatoria) se volvía a rendir una evaluación escrita y una oral. De aprobarse, los/las estudiantes podían comenzar a cursar las materias de inglés en el segundo cuatrimestre (en este caso, sólo Gramática Inglesa 1). Caso contrario, continuaban con la tercera etapa llamada Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas (PEOE). Nuevamente, de acuerdo a las calificaciones obtenidas,

⁶ Cabe destacar que según datos aportados por la Dirección de Análisis Estadístico y Trayectorias Estudiantiles de la FaHCE las carreras de Educación Física e Inglés conforman las carreras con mayor matrícula en esta Unidad Académica

comenzaban a cursar las materias en inglés al año siguiente o volvían a hacer el Curso de Ingreso (en adelante, CI) en febrero. A partir de 2016, se incorpora la materia anual Introducción a la Lengua Inglesa (en adelante, ILI). De esta manera, desaparecen la segunda etapa del CI y el PEOE. A diferencia de estas dos últimas etapas anteriormente mencionadas, la materia permite a los/las alumnos/as rendirla libre en cualquier mesa de finales. Por lo tanto, el CI comenzaría en febrero y, transcurridas algunas semanas, se rinde una evaluación diagnóstica escrita y oral la cual determina si los ingresantes comienzan a cursar LFG 1 o ILI. Las políticas implementadas y la descripción de esto están desarrolladas en profundidad en el Cuadro 1 de esta sección.

A su vez, estas políticas están teñidas por diversos condicionantes entre los que se encuentra las expectativas en relación al dominio del idioma inglés a la hora de comenzar a transitar estas carreras, lo cual constituye un factor fundamental, influyente e indivisible en las trayectorias de los/las estudiantes. La investigación llevada a cabo por Marchel (2022) abrió una serie de interrogantes y aspectos nuevos que instan a avanzar y ahondar en los conceptos de trayectorias e ingreso especialmente en lo que respecta a las carreras de inglés de la FaHCE. Entre ellos se destaca la idea de considerar al ingreso como proceso, remarcando la importancia de las articulaciones con el nivel medio y con los recorridos posteriores al CI propiamente dicho (a lo largo del primer año lectivo). De allí, surgieron las siguientes preguntas, ¿Es posible diseñar un plan de seguimiento en la etapa inicial para todos/as los/as ingresantes de las carreras de inglés para sostener la continuidad, acompañar las trayectorias y fortalecer el avance académico? ¿Qué acciones se necesitan para concretarlo?

En línea con el concepto teórico de ingreso, coincidimos con Marano, Montenegro y Cheli (2020) cuando consideran que el ingreso a la Universidad se lo entiende, desde una perspectiva democrática e inclusiva, como un tiempo de transición que cuenta con tres instancias importantes:

Instancia 1: Articulación con el nivel secundario, difusión de la oferta universitaria y orientación de intereses y elecciones estudiantiles que sería el momento de la inscripción a la carrera.

Instancia 2: Dispositivos o estrategias específicas del ingreso en sí.

Instancia 3: Seguimiento y apoyo en el primer año

En cuanto a la primera instancia, la de articulación con el nivel medio, Marano (2018) afirma que “el pasaje de un nivel a otro pone en cuestión el par egreso ingreso, convocando a la idea de articulación interniveles, idea que está en la base misma del concepto de sistema educativo” (2018:206). Entre el año 2017 y 2021 se implementó el programa NEXOS⁷ con financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias (en adelante, SPU), a partir del cual se desarrollaron actividades de fortalecimiento de competencias vinculadas al acceso a la universidad, producción de materiales y capacitación docente, en escuelas de zonas periféricas y vulnerables definidas en forma conjunta con la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia. La UNLP continuó estas y otras iniciativas en el marco de un nuevo programa llamado “Sigamos estudiando” que se implementó con financiamiento de la SPU a partir de 2022 (Plan estratégico 2022-2026).

En línea con esto, el trabajo de Torti y Scalcini (2022) recupera y caracteriza las políticas de captación de matrícula e ingreso desarrolladas por el nivel central de la UNLP durante el año 2021. En el mismo destacan que, desde el año 2004, la UNLP gestiona un Plan Estratégico dentro del cual se modela la Estrategia de Enseñanza a partir de identificar y problematizar debilidades⁸ que se observan dentro del sistema. En particular, para el período 2022-2026 el objetivo general es producir procesos formativos integrales que incorporen las necesidades socio simbólicas desde el ingreso irrestricto hasta el egreso diplomado, promoviendo la universalidad de los derechos educativos en el marco de una sociedad democrática. En tanto, algunos de los objetivos específicos incluyen disminuir las brechas de desigualdad que operan

⁷ Para más información consultar: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/nexos-la-educacion-como-sistema-un-libro-sobre-la-articulacion-entre-la-universidad-y-la>

Fecha de consulta: mayo 2023

⁸ Según el Plan Estratégico de la UNLP 2018-2022, las debilidades encontradas fueron la falta de estrategias de articulación con los sistemas educativos jurisdiccionales que favorezcan el trabajo institucional conjunto, promoviendo la inclusión creciente de egresados/as de las escuelas secundarias públicas de la región a los estudios universitarios; la permanencia sociocultural de barreras simbólicas y materiales que impiden elegir lo universitario como destino posible y proyecto formativo vital para muchos/as jóvenes que egresan del Nivel de Educación Secundaria; y las diferencias en las estrategias de acompañamiento académico por parte de las distintas Unidades Académicas de grado hacia los/las estudiantes, una vez concluidas las etapas específicas de ingreso

Disponible en: [Plan Estratégico 2018-2022](#)

Fecha de consulta: enero 2023

En tanto, en el Plan Estratégico de la UNLP 2022-2026, algunas de estas debilidades siguen presentes como el reconocimiento de la insuficiencia de estrategias de articulación con los sistemas educativos jurisdiccionales que favorezcan el trabajo institucional conjunto; las diferencias en las estrategias de acompañamiento académico por parte de las distintas Unidades Académicas de grado hacia los/as estudiantes, una vez concluidas las etapas específicas de ingreso; Permanencia sociocultural de barreras simbólicas y materiales que impiden elegir lo universitario como destino posible, entre otras

Disponible en: [Plan Estratégico de Gestión 2022-2026 » UNLP](#)

Fecha de consulta: julio 2023.

sobre las trayectorias de los/las estudiantes, a través del diseño de políticas académicas que reconozcan la heterogeneidad de perfiles de estudiantes y diversifiquen las modalidades posibles de tránsito por las carreras de grado; promover la elaboración sistemática de información orientada al seguimiento de las trayectorias académicas a través de la complementación de indicadores cuantitativos y cualitativos que permitan fortalecer los diagnósticos para la intervención de la política de enseñanza y profundizar los diagnósticos sobre las trayectorias académicas en el grado, de manera de reconocer las dinámicas institucionales y académicas que pueden obstaculizar los tránsitos de la población estudiantil e implementar estrategias orientadas a promover el rendimiento académico, la permanencia y la graduación, entre otros.

A su vez, en el año 2014, la UNLP creó la Dirección de Vinculación con el Nivel Medio la cual es dependiente de la Prosecretaría de Bienestar Universitario y tiene como objetivo acercar la Universidad a las escuelas secundarias por medio de distintos programas que están articulados entre sí. El primer programa que se desarrolla es “Vení a la UNLP” que consiste en la realización de charlas informativas con estudiantes del último año de las escuelas secundarias. En este sentido, la Dirección de Vinculación se contacta con escuelas tanto de gestión estatal como privadas del Gran La Plata con el fin de brindar información acerca de la oferta académica y los programas de bienestar universitario (becas, comedor, albergue). La información de este programa se replica en otras provincias que invitan a la UNLP a que difunda su oferta académica y es reforzado en el programa “Bienvenidos a la UNLP” en el que se hace una recorrida por los CI de cada facultad donde se promocionan los beneficios a los que puede acceder un/a estudiante de la UNLP.

Por otro lado, también se encuentra la Expo Universidad. Se trata de un evento gratuito que se centra en la difusión de la oferta académica de cada una de las 17 Facultades pertenecientes a esta Casa de Estudios. De esta manera, chicos/as de escuelas públicas y privadas tienen la oportunidad de asistir a charlas informativas y tienen su primer acercamiento a los principales conceptos de la vida universitaria tales como planes de estudio, esquemas de cursada, programas de apoyo, sistemas de evaluación, etc. También podemos encontrar el programa “Vivo la UNLP” que está dirigido a estudiantes de escuelas públicas y de sectores sociales vulnerables y consiste en que estudiantes de la escuela secundaria vivencien durante una semana la experiencia universitaria, participando presencialmente de diferentes actividades acompañadas por “estudiantes guía”.

En particular, en la FaHCE se encuentra el Programa “Conocé Humanidades” el cual invita a los/las aspirantes⁹ de las diferentes carreras de esta Facultad a recorrer el predio y a obtener información de las diferentes carreras que ofrecen los Departamentos mediante charlas y talleres. La difusión de estos espacios se da a conocer a través de diferentes medios como el Campus Virtual de la FaHCE y redes sociales tales como Facebook, Twitter e Instagram. En este sentido, podemos afirmar que hay dispositivos de articulación, pero siempre deben estar en constante revisión crítica reflexiva ya que coincidimos con Marano (2018) que la articulación de la educación secundaria y la universidad constituye un nudo complejo en el que dialogan la organización, los sentidos y las problemáticas de dos niveles diferentes del sistema educativo y conforman un período más amplio que el momento de inscripción e inicio de sus trayectorias por la Universidad propiamente dichas.

En cuanto al Departamento de Lenguas y Literaturas Inglesas podemos mencionar que, desde 2008 hasta 2016, se implementó un dispositivo de pre-ingreso virtual llamado e- DACTA (Simón, 2016) destinado a todos/as los/as aspirantes de las carreras de inglés. Este dispositivo tenía una duración de tres meses y se realizaba con inscripción previa. Esta propuesta de enseñanza estaba mediada por tecnología digital en formato electrónico, a partir del material impreso DACTA (Dispositivo de Apoyo Académico por Tareas Autoadministradas) con el soporte de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA). El objetivo principal de este programa, el cual contaba con un coordinador y tres tutores, era orientar al/ a la aspirante mediante actividades guiadas y con ejercicios gramaticales y de vocabulario de autocorrección. A su vez, los/las alumnos/as contaban con guías diseñadas con un eje temático y cronogramas que les permitía organizarse dentro del curso. Algunos ejemplos de estas tareas consistían en trabajar colaborativamente en foros de opinión, realizar composiciones cortas como redactar anécdotas y completar autoevaluaciones a través de textos y audios para la comprensión de los mismos (Simón, 2010).

Tal como mencionamos anteriormente en relación a tomar al ingreso como tiempo de transición, en lo que respecta a la “segunda instancia” en las carreras de inglés, el Curso de Ingreso (en adelante, CI) cambió considerablemente a partir del 2016, producto del cambio de

⁹ Es importante destacar la distinción entre aspirantes e ingresantes. Por un lado, se denomina “aspirantes” a aquellas personas que se inscriben a las carreras a través del Sistema de Preinscripción a carreras de la UNLP (SIPU) y que ratifican su inscripción durante el período estipulado para inscribirse. Por otro lado, “ingresantes” son aquellos/as que durante el primer año de sus carreras cumplieron con los requisitos académico administrativos para constituir legajo. La documentación requerida es fotocopia del DNI, título secundario completo (o certificado de título en trámite), vacunación completa y fotos.

la LES que se dio en el año 2015. Estos cambios son consistentes con lo que expresa el preámbulo de la UNLP, desde el año 2008, en el que se enfatiza que “la educación superior se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad y establece como sus objetivos principales los de favorecer el acceso a sus aulas (2008:3).” Recordemos que la modificación de algunos artículos de la LES en 2015 se explicita que “todas las personas que aprueben la secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel superior (...). Este ingreso (..) en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador”. Esto último tuvo un fuerte impacto en la UNLP ya que, durante la vigencia de la LES, se profundizó la coexistencia de sistemas de admisión muy disímiles dentro sus unidades académicas (en adelante, UA), incluyendo sistemas de ingreso restrictivos (Montenegro, 2020).

En el caso de las carreras de inglés este cambio en la normativa nacional fue sustancial en la Estrategia de ingreso a partir del 2016 y, desde entonces, han surgido modificaciones en pos de acercar a todos/as los/las estudiantes a los estudios superiores. El siguiente cuadro muestra los cambios que se produjeron a partir del mencionado año.

Cuadro 1: Ingreso a las carreras de inglés en la FaHCE - UNLP (2015-2017 en adelante)

			2015	2016	2017 en adelante
ETAPA DEL INGRESO	PRE-INGRESO e-DACTA	Duración	Octubre y noviembre del año anterior al cursado/ 8 semanas	Octubre y noviembre del año anterior al cursado/ 8 semanas	X
		Carácter	Optativo	Optativo	
		Modalidad	Virtual	Virtual	
		Características	Su aprobación no afectaba el ingreso	Su aprobación no afectaba el ingreso	
	EXAMEN DIAGNOSTICO (antes de febrero)	Duración	Noviembre/diciembre 1 encuentro	Noviembre/diciembre-1 encuentro	X
		Carácter	Optativo	Optativo	
		Modalidad	Presencial	Presencial	
		Características	Su aprobación no afectaba el ingreso	Su aprobación no afectaba el ingreso	
	CI – ETAPA 1	Duración	Desde principios de febrero a fines de marzo	Desde principios de febrero a comienzos de abril	Desde principios de febrero a fines de febrero

	Carácter	Obligatorio	Obligatorio	Obligatorio
	Modalidad	Presencial	Presencial	Presencial
	Características	<p>Había 2 instancias: -12hs semanales del 5 al 20/2 – Prueba diagnóstica. Quienes alcanzaban los objetivos mínimos quedaban eximidos de continuar el CI</p> <p>-10hs semanales del 23/2 al 30/3 – Evaluación escrita y oral (cada una con recuperatorio). Quienes aprobaban las 2 evaluaciones con un mínimo de 4 podían cursar todas las materias de 1era año. Quienes no aprobaban sólo podían cursar las de castellano.</p> <p>Contaba con horas de talleres y laboratorio</p> <p>-Los/as alumnos/as debían cumplir el 75% de asistencia</p>	<p>Si los alumnos aprobaban la evaluación diagnóstica escrita y oral podían cursar LFG1. Caso contrario, cursaban ILI</p> <p>Había horas destinadas a ambientación de la vida universitaria y un taller optativo de 2 horas</p>	<p>Misma condición en cuanto a la evaluación diagnóstica, pero se agregó:</p> <p>-Charla de Bienvenida</p> <p>-Charlas con la SAA</p> <p>-Charla con centro de Estudiantes</p> <p>-Taller en la Biblioteca</p> <p>-Charlas sobre las Inscripciones</p>
CI -ETAPA 2	Duración	Desde principios de abril a mediados de julio	X	X
	Carácter	Obligatorio para aquellos que hayan desaprobado el CI		
	Modalidad	Presencial		
	Características	<p>-Contaba con horas de talleres y laboratorio</p> <p>-Si los/las alumnos/as aprobaban esta etapa, ya podían cursar las materias de inglés del 2do cuatrimestre.</p> <p>-Se debía cumplir con el 75% de asistencia</p>		
Programa de Equiparación de	Duración	Desde principios de agosto a fines de noviembre	X	X

Oportunidades Educativas (PEOE)	Carácter	Obligatorio para aquellos/as que habían desaprobado la 2da etapa		
	Modalidad	Presencial		
	Características	<p>-Constaba también de horas de talleres. De acuerdo a las calificaciones obtenidas en las pruebas orales y escritas de la segunda etapa se le asignaba uno o más talleres a cada alumno</p> <p>- Horas de laboratorio</p> <p>-Si los/las alumnos/as aprobaban esta etapa, ya podían cursar las materias de inglés a partir del primer cuatrimestre del año siguiente. Caso contrario, debían reinscribirse al CI en 2016.</p> <p>Se debía cumplir el 75% de asistencia</p>		

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en el Cuadro 1, desde el 2016, luego del CA, los/las estudiantes rinden una evaluación diagnóstica que, según el resultado, los/las mismos/as pueden transitar dos espacios curriculares diferentes: LFG 1 o ILI. Lo que determina esta bifurcación de caminos es el nivel de competencia lingüística en inglés esperada institucionalmente para cada uno de los espacios curriculares. La competencia lingüística esperada para cursar LFG1 dista generalmente de ser el nivel con el que egresan los/las estudiantes de la escuela secundaria de los colegios públicos¹⁰.

¹⁰ Según los Programas y Estrategias de Ingreso previos a 2016, para cursar LFG1 se esperaba un usuario independiente de la lengua (B1/B2) según el Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas (MCER). La presencia explícita de niveles desaparece a partir de ese año en dichos documentos oficiales. Sin embargo, podemos observar que en la bibliografía del Programa de Lengua Inglesa 1 de 2019 aparecen libros de práctica que coinciden con este nivel anteriormente mencionado.

Generalmente, quienes egresan de la secundaria pública culminan sus estudios con un nivel básico (A1/A2 según el MCER), nivel que dista de LFG1.

Para más información acerca de este Marco de referencia visitar:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Fecha de consulta: agosto 2023

Esto implica que, para obtener ese nivel, los/las jóvenes muchas veces deben recurrir a la oferta privada para equiparar la brecha entre el nivel que cuentan al finalizar el nivel secundario y al ingresar al nivel superior: institutos de inglés, profesoras particulares y/o colegios privados con mayor carga horaria de inglés. Este aspecto deja entrever que los/las estudiantes provenientes de familias con mayor ingreso económico tienden a ser más favorecidos/as a la hora de acceder a este nivel esperado, lo cual refleja una desigualdad no en el acceso al sistema, sino de los saberes que en él circulan (Braslavsky, 1985). Como consecuencia, esta desigualdad luego se traduce, impacta y se refleja, inevitablemente, en sus trayectorias educativas (Marchel, 2022).

Retomando las diferentes instancias que Marano, Montenegro y Cheli (2020) detallan en cuanto a considerar al ingreso como período de transición, podemos afirmar que hay dos instancias que, al momento de redacción de este TFI, conforman un área de vacancia en las carreras de inglés del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la FaHCE:

- La “instancia 1”, vinculada a la articulación con el nivel secundario y la inscripción de las carreras.
- La “instancia 3”, relacionada al seguimiento y apoyo en el primer año.

Por tal motivo, el propósito de este Trabajo Final Integrador (TFI) es diseñar un Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas en formación de todos/as los/las aspirantes e ingresantes que incluya no sólo el CI, el cual es llamado actualmente Curso de Ambientación (CA) en febrero, sino las trayectorias de todos/as los/las alumnos/as hasta completar el primer ciclo lectivo. De esta manera, entendemos al igual que Bracchi (2016:13) que “para poder avanzar en este acompañamiento es preciso poner en cuestionamiento los discursos fundados en la lógica meritocrática, que termina por asignar a las responsabilidades individuales cuestiones que atañen a la función social de las universidades”.

En este sentido, y como profesora en dos materias de primer año de las carreras de inglés de la FaHCE, esta temática me interpela de una manera particular ya que puedo observar los diferentes recorridos, las interrupciones y dificultades que los/las alumnos/as de las carreras de inglés transitan y experimentan. Por lo tanto, es por esta razón que, como docente parte de la Institución, nace mi interés en proponer un plan de acción concreto de acompañamiento de trayectorias como estrategia de inclusión y permanencia en el sistema.

Desde este lugar, la propuesta asume una orientación crítico progresista que considera al docente como agente social crítico dentro de las instituciones educativas, debido a que mi propia práctica profesional se construye en mi ámbito de problematización (Barraza Macías,

2010). En esta línea, sostenemos que, al igual que Mena Rodríguez y Diez (2010), “abordar la elaboración de un proyecto de intervención educativa implica internarse en un complejo proceso de construcción y aceptar el desafío de convertir ‘una buena idea’ en un constructor comunicable, consensuado y realizable, que sirva de instrumento para la acción y transformación de la realidad”. Es decir, generar un pasaje, un puente, que vaya del reconocimiento de la problemática y el área de vacancia a una acción concreta y precisa de intervención educativa.

En este punto es importante destacar que, si bien el concepto de intervención puede tener varias connotaciones, tomamos aquella que proviene del campo pedagógico, basadas en las pedagogías críticas, la cual, lejos de aludir a un acto directivo o autoritario, la definen desde un sentido democrático y potenciadora de transformaciones y cambios. Estos cambios implican tomar parte de un proceso que supone un doble movimiento: estar trabajando y negociando sobre situaciones instituidas y situaciones instituyentes (Cheli, Montenegro y Marano, 2020). Es decir, esta acción de intervenir requiere actuar en un contexto instituido, lo cual no quiere decir que el mismo sea inquebrantable e inamovible, sino todo lo contrario, hay espacios, lugares, “intersticios”, en palabras de Remedi (2004), que dan lugar a lo instituyente e impactan en los sujetos, en sus conocimientos, en sus prácticas. Ahora bien, para esto, tal como mencionamos anteriormente, se necesita negociar y para ello, debe haber “un emprendimiento conjunto. En otras palabras, no hay intervención si no es con la participación de los/as otros/as; la intervención es con otros/as, es colectiva” (Cheli, et.al, 2020: 8).

Este emprendimiento conjunto va en línea con algunas de las ideas que Briscioli (2023) delinea en relación al acompañamiento de trayectorias. Para dicha autora, acompañar, además de considerarse estratégico para el cumplimiento del derecho a la educación, implica una relación de trabajo conjunto, es decir, pensar a y con otros/as en un marco institucional en el que los espacios de acompañamiento puedan alojar a todos/as los/as estudiantes y brindarles los andamiajes necesarios para transitar por las instituciones educativas.

2- Propósito general y objetivos específicos

El propósito general del presente TFI es:

- Diseñar un Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas para los/las estudiantes de las carreras de inglés de la FaHCE-UNLP.

En concordancia con ello, los objetivos específicos del Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas son:

- Acompañar las trayectorias de los/las alumnos/as de las carreras de inglés de la FaHCE, desde el momento de inscripción y durante todo el primer año de cursada.
- Sostener la continuidad de las trayectorias y fortalecer el avance académico mediante herramientas necesarias para fortalecer la afiliación intelectual e institucional de los/las estudiantes.
- Favorecer el desarrollo de estrategias de aprendizaje y tácticas de permanencia.
- Motivar y promover relaciones intersubjetivas con el fin de generar redes de aprendizaje.
- Generar espacios de articulación entre diferentes actores institucionales de diferentes Departamentos, la SAA y de la Dirección de Análisis de Enseñanza y Seguimiento de Trayectorias de la FaHCE.
- Formular estrategias anticipatorias para intervenir en núcleos problemáticos en el camino que los/las estudiantes transitan durante el proceso de afiliación institucional e intelectual en los primeros pasos por la universidad.

3-Marco teórico conceptual

En el presente TFI tomamos en consideración diversas categorías conceptuales provenientes del campo de la sociología de la educación y del campo pedagógico que permiten dar sentido al problema de intervención construido. En particular, desarrollaremos y ahondaremos en conceptos claves tales como trayectorias educativas, *habitus*, afiliación, capital cultural, ingreso, entre otros.

Un referente indiscutido desde la sociología de la educación que elabora la noción de trayectorias es Bourdieu (1979) quien afirmó que:

A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes (...) y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos (...) o individuales (...). De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida (...) (Bourdieu, 1979:108-9)

Al respecto, Lahire (2004) amplía y discute este determinismo social e histórico de las personas rescatando la figura del “actor plural”. En este sentido, pone en relieve el riesgo de utilizar tipologías simples para problemáticas complejas. En sus palabras:

[...] ni el acontecimiento “desencadenante” ni la disposición incorporada por los actores pueden designarse como auténticos “determinantes” de las prácticas [...]. De hecho, la realidad aquí es relacional (o interdependiente): el comportamiento o la acción es el producto de un encuentro en que cada elemento del mismo no es más “determinante” ni menos que el otro (Lahire, 2004:83)

Otros/as investigadores/as suman un aspecto más a este vínculo relacional que conforman las trayectorias que es el institucional. Nicaastro y Greco (2009: 57-8) afirman que “...mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple (...) no se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en la organización escolar (...) el trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre entre sujetos e instituciones”. Por otro lado, Kaplan y Fainsod, lo explicitan también afirmando que en la producción de las propias trayectorias escolares deben ponerse en relación “(...) los condicionamientos materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales” (2001: 26). En el caso particular de este trabajo, la institución es la Universidad y, en particular, la Facultad. Este lugar, además de ser un espacio habitado, representa y simboliza, sin lugar a dudas, un espacio social.

Esto nos lleva a retomar la idea de Dubet quien afirma que no debemos considerar a la universidad “como un simple mercado escolar, sino como un aparato educativo capaz de afectar la vida personal de los actores y su subjetividad” (Dubet, 2005: 43).

Es decir, tal como señala Bracchi (2016), la inserción en la institución formadora es un cambio que no es solamente en términos institucionales, sino que se ponen en juego los esquemas de percepción, valoración, apreciación y acción los cuales harán posibles la toma de diferentes decisiones. Además, dicha investigadora al escribir en relación con el oficio de ser estudiante universitario (mediado por la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas) sostiene que “para analizar y comprender las trayectorias sociales y educativas de los sujetos es necesario considerar las posiciones que los mismos ocupan en el espacio social y que se dan en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales” (Bracchi, 2016: 5).

Estas relaciones de poder se pueden reflejar en diferentes ámbitos. En este espacio, y particularmente en la universidad, el régimen académico se puede encontrar distribuido tanto en diversos documentos (plan de estudio, estrategias de ingreso, materiales, etc.) como en prácticas consuetudinarias (cursada, evaluación, participación, regulaciones, responsabilidades, entre otros). Este régimen, donde se juegan diferentes formas de poder y se legitiman algunos saberes sobre otros, puede, en ocasiones, dificultar e incluso obturar las trayectorias de los/las estudiantes (Sburlatti y Toscano, 2010; Terigi, 2009). En este punto, es importante remarcar que el campo disciplinar que eligen los/las estudiantes también constituye un espacio de poder y que estas carreras de idiomas conformarían, en palabras de Becher (1993) “una tribu”. Becher afirma que la universidad está representada como una cultura de una comunidad en la que conviven diferentes tribus:

“Cada tribu tiene un nombre y un territorio, arregla sus propios asuntos [...] Sin embargo, todo el grupo de tribus posee una cultura común: sus formas de interpretar el mundo y la gente que vive en él son lo suficientemente semejantes para que puedan entender, en mayor o menor grado la cultura de los demás y aun, en caso necesario, comunicarse con los miembros de otras tribus. Las universidades poseen una sola cultura que dirige las interacciones entre muchos grupos distintivos, que muchas veces sienten hostilidad mutua” (Becher, 1993: 12).

En el caso particular de los/las estudiantes de las carreras de inglés, “el dominio de la lengua extranjera, es decir, la competencia lingüística, cobra una preponderancia singular (...). Desde esta lógica, los procesos de afiliación institucional e intelectual parecen estar estrechamente vinculados al capital cultural de los estudiantes” (Ojeda, 2018:2).

Es decir, cuando nos referimos a trayectorias estamos aludiendo a un camino, un recorrido de ninguna manera delineado y acabado, sino en permanente construcción lo cual implica la idea de desvíos, interrupciones, atajos; en otras palabras, “un recorrido en situación”.

A su vez, cabe recuperar los aportes de Terigi (2008), Terigi y Baquero et al. (2009) y Terigi y Briscioli (2020) quienes resaltan la distinción entre la trayectoria escolar teórica (tiempos marcados por una periodización estándar) y trayectoria escolar real (modo real en que los/las estudiantes transitan el sistema educativo), ya que cuando acudo al uso del concepto trayectorias, no me estoy refiriendo a trayectorias lineales, homogéneas o teóricas, sino de trayectorias reales, plurales y diversas. Siguiendo esta aproximación de la definición de este término, decido afinar aún más el concepto para llevarlo tal como lo marca Bracchi (2016) a trayectorias educativas y no escolares en el sentido que la última implica únicamente procesos

formativos dentro del sistema educativo, dejando de lado otras experiencias que son también formativas y conforman la trayectoria social general de los/las estudiantes. Esto implica que se tienen en cuenta todos aquellos condicionantes (condiciones materiales e institucionales, experiencias, saberes, etc.) que inciden y tienen un impacto en el recorrido de los/las jóvenes por las instituciones. En este sentido, el estudio de las trayectorias situadas - lo cual colabora en la comprensión del fenómeno al reconocer particularidades - insta a avanzar en el conocimiento sobre acceso, ingreso y permanencia. Esto habilitaría mejores intervenciones y problematizaría cuestiones de manera más diferenciada y específica.

Tal como mencionamos anteriormente, para los/las ingresantes, la inserción en la institución formadora es un cambio que no es solamente en términos institucionales, sino que se ponen en juego los esquemas de percepción, valoración, apreciación y acción (Bracchi, 2016) los cuales harán posibles la toma de diferentes decisiones. Al respecto Bourdieu afirma que “el *habitus* es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada” (Bourdieu, 1991: 40). El *habitus* por lo tanto, se incorpora en la inserción del agente en un determinado campo, en este caso en el ámbito universitario. Estos ámbitos se definen por una lógica de funcionamiento que estructuran y definen las interacciones que conllevan reglas de juego que los/las estudiantes deben construir (códigos, lenguaje, etc.), reglas que son dinámicas y están en permanente cambio.

Estas características son desarrolladas por Ezcurra (2011) cuando, al recuperar la perspectiva bourdiana para analizar y explicar el desempeño académico de los/las estudiantes, refuerza la idea de que este *habitus* no es un “destino” o una estructura fija, sino que está sujeto a cambios, lo cual implica que puede modificarse. Por otro lado, dicha autora amplía este término afirmando que tiene un alcance institucional por lo cual describe el concepto de *habitus* académico retomando los aportes de Berger (2000) quien sostiene que, por ejemplo “la naturaleza y el diseño del currículo [...] las estrategias pedagógicas, los comportamientos esperados en las aulas, los tipos de apoyo académico, las normas de estudio y la índole del contacto con los docentes, son modelados por el *habitus* más general del *college* o universidad” (Berger, 2000:111-112). De este modo, se forman sentidos asociados a este término en las cuales se

“atribuye a los estudiantes la responsabilidad primaria, si no exclusiva, de su desempeño. Nadan o se hunden. Una óptica causal, ya citada, que relega a las instituciones como condicionantes de peso (...) El privilegio se convierte en mérito. Una visión que usualmente

atraviesa a alumnos de estatus desfavorecido, que ante dificultades académicas suelen inculparse a sí mismos, excusando de hecho a la enseñanza” (Ezcurra, 2011: 54-55)

A su vez, este *habitus* está íntimamente relacionado con la idea de capital cultural. Bourdieu afirma que el capital cultural puede encontrarse de tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. El primero las definió como “disposiciones durables del organismo”, el segundo como “bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, que son la huella o la realización de teorías o de críticas de esas teorías, de problemáticas, etc.; y por último, el institucionalizado, que “confiere propiedades totalmente originales al capital cultural que garantiza huella o la realización de teorías o de críticas de estas teorías, de problemáticas, etc.” (Bourdieu, 2011:215). Es decir, las credenciales educativas conseguidas. Este último de alguna manera compromete hábitos académicos, formas de organizar el aprendizaje y habilidades cognitivas, entre otros aspectos. Dicho autor sostiene que este capital se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las experiencias escolares. En consecuencia, sostenemos que las trayectorias, las cuales suponen una mirada integral de posiciones objetivas y ocupadas por los agentes, no son el resultado de un don en particular o el éxito medido en el esfuerzo de los/las estudiantes.

Llegados hasta aquí, proponemos tensionar la categoría “ingreso” la cual va más allá del acceso formal a la institución. En este sentido, podemos abordar al “ingreso” desde diferentes miradas: desde una perspectiva filosófica-política, desde una mirada política- institucional y desde una perspectiva pedagógica (Marano, Cheli y Montenegro, 2020). En la primera se ahondan y se debaten las ideas de justicia, igualdad¹¹ y equidad en conjunto con la posibilidad de su concreción en un contexto de masificación en la ES. En la segunda nos referimos a las políticas universitarias y mecanismos de ingreso a la universidad, las cuales describiremos en detalle en el siguiente apartado.

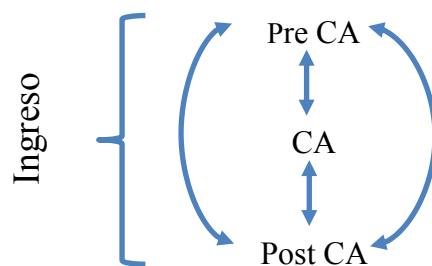
Por último, este TFI se ancla en una mirada de ingreso amplia ya que lo tomamos desde una mirada pedagógica; lo concebimos como un tiempo de transición, una etapa en las

¹¹ Dubet (2012) debate en torno al concepto de justicia social y realiza una clara distinción entre igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones, aludiendo que la primera invisibiliza el impacto de las desigualdades previas al acceso de oportunidades y consiste en “ofrecer a todos los individuos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático” (Dubet, 2012: 12).

trayectorias estudiantiles que implica el desarrollo progresivo hacia la afiliación institucional e intelectual (Coulon, 1995). La primera se refiere a la comprensión de los modos de funcionamiento de la universidad como institución, a saber, sus normas, su organización administrativa, los espacios físicos, las fuentes de acceso a la información, entre otros aspectos. En tanto, la afiliación intelectual o cognitiva está vinculada, por ejemplo, al acto de descifrar las intenciones y expectativas de los/as docentes con sus estudiantes y a la comprensión de las prácticas de estudio necesarias para apropiarse de los saberes disciplinares.

En consecuencia, desde esta perspectiva democrática e inclusiva, considerar al ingreso como etapa de transición significa pensar cómo la institución universitaria puede acompañar la experiencia académica en los primeros pasos de los/las estudiantes por la universidad lo cual supone un compromiso no sólo pedagógico, sino también político (Pogré et.al, 2018). Siguiendo esta línea, entonces, tomaremos al ingreso como un trayecto, una etapa de transición que comprende los últimos meses de la finalización de los estudios secundarios, inclusive previo a la etapa de inscripción a las carreras de ES, hasta la finalización del primer año de estudios. La siguiente figura resume y ejemplifica la manera en la que consideramos al ingreso. Como puede observarse, cada etapa se articula y se relaciona con la otra:

Figura 1: Etapas del ingreso



4 - Antecedentes sobre el acompañamiento de trayectorias educativas universitarias desde una perspectiva política-institucional

En este apartado nos concentraremos en rastrear y describir las políticas de acompañamiento a nivel Universidad, Facultad y Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas.

4.1 Acompañamiento de trayectorias en la Universidad Nacional de La Plata

Tal como describimos en el apartado de la presentación del tema y la justificación de la propuesta de intervención, la UNLP tiene varias políticas relacionadas al acompañamiento de

trayectorias las cuales articulan con el nivel medio. Sin embargo, también podemos afirmar que cuenta con programas que se concentran en el primer tramo de las carreras universitarias. Uno de ellos es el Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles impulsado por la Secretaría de Asuntos Académicos (en adelante, SAA). El desarrollo del Programa (de cuya implementación han participado 13 de las 17 UA de la UNLP- la FaHCE incluida) posibilita el diseño e implementación, en algunos casos de estrategias institucionales, curriculares y/o pedagógicas que tienden a mejorar la permanencia de los estudiantes a partir de fuentes de información tales como los sistemas SIU-Araucano¹² y SIU-Guaraní¹³ (Ros, Benito, Germain y Justianovich, 2016).

Otras de las políticas de permanencia, retención y egreso comenzó a mediados del año 2018 bajo la gestión de Fernando Tauber y la coordinación de la SAA cuando la UNLP lanzó el Programa de Rendimiento Académico y Egreso (en adelante, PRAE), el cual potencia, financia Proyectos y promueve una serie de dispositivos consensuados con las UA de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. En este sentido, las facultades presentan propuestas atendiendo a sus características y problemas que, de ser aprobadas, se financian con fondos de la UNLP (Garriga Olmo y Rovelli, 2022).

Cuadro 2: La implementación del PRAE en los distintos tramos de las trayectorias

Primer tramo	Segundo tramo	Tercer tramo
Programa de apoyo a la terminalidad de estudios secundarios: cursos gratuitos de apoyo para rendir materias adeudadas	Oportunidades para promoción de cursadas: <ul style="list-style-type: none"> • Cursadas intensivas completas de promoción. • Cursos comprimidos de aprobación final de materias. • Redictado completo de materias contra-cuatrimestre 	Talleres para la elaboración de tesis o trabajos finales.
Programa de Apoyo y Contención para el ingreso a la UNLP (desde 2008): contacto y socialización con el mundo universitario.	Oportunidades adicionales para la aprobación de cursadas: <ul style="list-style-type: none"> • Cursadas intensivas completas de promoción. • Recuperación intensiva de cursadas. • Cursos intensivos de preparación para el examen final. 	-Ayudantías/tutorías (personalizadas) de tesis o trabajos finales de la carrera. -Programa de promoción del egreso destinado a estudiantes con más del 80% de la carrera.

Fuente: Garriga Olmo y Rovelli (2022)

¹² El SIU-Araucano es un sistema de información estadística de alumnos de carreras de pregrado, grado y posgrado para las universidades públicas y privadas argentinas. Este sistema permite informar estadísticas de ingreso, regularidad y egreso de los estudiantes

¹³ El SIU Guaraní es un sistema de gestión académica que posibilita el registro de actividades y que permite el acceso directo a la información de manera segura, íntegra y consistente a través de la web.

El PRAE consiste en tres tramos: inicial, intermedio y final. Como puede observarse en el Cuadro 2, el primer tramo se encuentra fuertemente vinculado a que cada una de las UA posean políticas y acciones para que los/as ingresantes permanezcan en las carreras. Es decir, en el marco del “Programa de Apoyo y Contención para el ingreso a la UNLP” quienes ingresaron a las Facultades y adeudan materias del secundario son convocados/as y se les ofrecen cursos de apoyo gratuito en algunas de las materias que deben. En el segundo tramo se trabajan variadas políticas académicas que apuntan a que los/as estudiantes puedan preparar y rendir los finales de las materias que deben (tutorías, Cursadas intensivas de verano, oportunidades alternativas de promoción, etc.). Algunos ejemplos de este tramo pueden verse en el "Programa de Tutorías de Primera Etapa" de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP que comenzó a desarrollarse en febrero de 2019. Estas tutorías de acompañamiento a estudiantes ingresantes comienzan en el CI y continúan durante los primeros meses del semestre. En tanto, la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, promueve el “Programa para el Mejoramiento de Indicadores Académicos de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales” en el cual se desarrollan estrategias y ofrece, entre otras cosas, talleres y tutorías para alumnos/as de primer año.

Finalmente, el último tramo está relacionado a potenciar las estrategias para promover el egreso. En este tramo se trata de identificar a los/as estudiantes que poseen un 80% o más de la carrera aprobada y han dejado de cursar o rendir. Se detectan los posibles problemas que han llevado a interrumpir el cursado de las materias y en función de ellos se ofrecen, por ejemplo, trayectos alternativos y apoyo para rendir exámenes finales para que puedan completar el ciclo y egresar. Es importante mencionar que el PRAE está señalado en el Plan Estratégico de la UNLP (2022-2026) como una de las fortalezas destacadas desde el 2018, subrayando la implementación y consolidación de líneas de trabajo articuladas desde el nivel central hacia sus UA.

En particular en la FaHCE, institución en la que pertenece la carrera a la que está dirigida este plan de intervención, se encuentra la Dirección de Análisis Estadístico y Trayectorias Estudiantiles¹⁴. Esta Dirección tiene como funciones principales la construcción, seguimiento y análisis de indicadores que permiten caracterizar las trayectorias universitarias de los/as estudiantes de la FaHCE. A su vez, se encargan de la elaboración de diagnósticos los cuales ofrecen insumos para el diseño, implementación y evaluación de políticas académicas en los

¹⁴ Para más detalle, consultar:
[Dirección de análisis estadístico y seguimiento de trayectorias](#)

distintos ámbitos de la FaHCE. Por último, también se realizan estudios e investigaciones sobre los programas y procesos académicos de la FaHCE y sus dependencias, en los distintos niveles de enseñanza tanto en grado como en posgrado. Según se describe en la página web de la FaHCE, para llevar a cabo estos objetivos, este espacio realiza estudios específicos sobre perfiles sociodemográficos y problemáticas identificadas en las trayectorias de los/las estudiantes, procesa información, construye instrumentos de relevamiento, realiza informes, análisis permanentes y sistemáticos de los indicadores académicos de la FaHCE a lo largo del año, entre otras acciones. A través de estos diagnósticos, el PRAE toma diversas formas de intervención en cada uno de los Departamentos de la FAHCE mediante tutorías, planes de egreso, cursadas intensivas de verano/invierno, entre otras estrategias.

A su vez, también podemos mencionar que en esta UA se encuentra el Programa de Acompañamiento de las Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad (PALEU)¹⁵ el cual depende de la SAA. En este Programa se organizan diferentes talleres que giran en torno a la organización del estudio, lectura de diferentes textos académicos y herramientas de escritura para la preparación y resolución de los primeros parciales y finales. También quienes están a cargo de PALEU han organizado en los meses de abril y junio de 2023 encuentros de capacitación para docentes de los primeros años en el que se intercambiaron puntos de vista sobre la enseñanza desde una perspectiva inclusiva y atenta a las demandas y situaciones emergentes en el contexto de la pospandemia.

4.2 Acompañamiento de trayectorias en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)

Otra noción que se ve interpelada al tensionar el término de “ingreso” es la de “articulación” (Pogré, et.al, 2018) no sólo entre instituciones y niveles, sino entre etapas. Es decir, los puentes que se crean al vincular la ES con el nivel secundario y los puentes que se construyen durante diferentes momentos de la vida universitaria en nuestro caso.

En este sentido, en lo que respecta al Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, y más específicamente a las carreras de inglés de la FaHCE, desde el 2008 hasta el 2016 se implementó, como hemos mencionado anteriormente, un pre-ingreso virtual llamado e-

¹⁵Para más detalle, consultar:

[TALLER: ¿CÓMO PREPARO MIS PRIMEROS EXÁMENES?](#)
[Se desarrolló el Primer Encuentro de Capacitación para Docentes de los primeros años](#)

DACTA (Dispositivo Académico por Tareas Autoadministradas electrónico)¹⁶ para todos/as los/las aspirantes a las carreras de inglés. A pesar de que este dispositivo dejó de implementarse en el 2016, creemos que resultaría muy fructífero poder contar con propuestas concretas que favorezcan el pasaje entre estos dos niveles tal como lo fue el e- DACTA.

En relación a este tramo podemos citar también a Vernet (2012) quien en relación a las políticas de ingreso de las carreras de inglés, realizó un extenso y detallado diagnóstico respecto al ingreso de aquel momento, analizó los procesos de afiliación institucional y académica en la FaHCE y propuso intervenir- en el marco de su Trabajo Final Integrador de la especialización en Docencia Universitaria- el sistema vigente hasta el año 2011 a través del diseño de un nuevo esquema introductorio para disminuir la alta “mortalidad” estudiantil temprana identificada por Bracchi, Sannuto y Mendy (2002).

Ahora bien, si buscamos políticas impulsadas por el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas en lo que se refiere al acompañamiento de trayectorias después del CA, nos encontramos, a partir del PRAE, con cursadas intensivas de verano, de invierno y el *Programa de Egreso*, el cual comenzó en agosto de 2016 y está orientado a impulsar y a acompañar a los/as alumnos/as que adeuden hasta tres materias para finalizar sus respectivos planes de estudio. Sin embargo, tal como mencionamos anteriormente y en línea con nuestra propuesta de intervención, existe una vacancia en lo que respecta a un plan específico y concreto de acompañamiento de trayectorias a estudiantes de las carreras de inglés a lo largo de todo su primer ciclo lectivo.

En el siguiente apartado analizaremos el CA para las carreras de inglés, sus principales cambios y sus propuestas.

5- Descripción del Curso de Ambientación en las carreras de inglés de la FaHCE (2022 - 2023)

Tal como mencionamos en el apartado de la presentación y justificación de la propuesta de intervención, el ingreso a las carreras de inglés ha ido variando a lo largo de los años. Previo

¹⁶ Para más detalle de este dispositivo consultar:

-Simón, L. (2016). La enseñanza de una lengua extranjera utilizando tecnología digital: estudio descriptivo del tránsito de un material impreso a un entorno virtual de aprendizaje. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Informática). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59236>

-Peluffo, M. V.; Ponz, M. J.; Vernet, M. (2009) E-DACTA : Una instancia de educación ¿a distancia? Una experiencia en elaboración de material didáctico y tutoría virtual en el curso de pre ingreso a las carreras de Profesorado y Traductorado en Lengua Inglesa. [En línea] Puertas Abiertas, 5. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4355/pr.4355.pdf

al 2016, el CI se dividía en diferentes etapas (Etapa 1, Etapa 2 y PEOE) (ver Cuadro 3) hasta llegar a alcanzar el nivel de inglés “esperado”, el cual era, según las Estrategias y Programas de ingreso un nivel de competencia lingüística intermedio superior según el MCRL (Marchel, 2022). A partir del 2016, esta dinámica cambia. No hay más etapas y desaparece el PEOE. Por lo tanto, luego de la evaluación diagnóstica del CA en febrero, los/las alumnos/as se dividen en diferentes espacios curriculares (ver Cuadro 4).

Cuadro 3: Duración del CA y materias habilitadas a cursar según la evaluación sumativa (CA 2015)

		Duración	La aprobación de la evaluación sumativa al finalizar la etapa habilita a cursar
CA 2015	Etapa 1	Febrero - Marzo	Las materias en español + LFG1
	Etapa 2	Abril - Julio	Las materias en español + Gramática Inglesa 1
PEOE		Agosto - Noviembre	Las materias en español +LFG1 al año siguiente

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 4: Duración del CA y materias habilitadas a cursar según la evaluación diagnóstica (CA 2016 en adelante)

		Duración	El resultado de la evaluación diagnóstica habilita a cursar	
CA 2016 en adelante		Febrero	Las materias en español + LFG1	Las materias en español + ILI

Fuente: Elaboración propia

En el 2022, momento de comienzo de escritura de este TFI, y tal como muestra en detalle el Cuadro 5¹⁷, se implementaron varias políticas de articulación. Entre ellas podemos mencionar, la Expo Universidad y la Jornada “Estudiá en Humanidades”, ambos eventos llevados a cabo de manera virtual debido a la situación decretada por el Gobierno de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) a raíz de la pandemia provocada por la enfermedad de coronavirus (COVID 19)¹⁸. Luego, durante la inscripción a todas las carreras de la UNLP, el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas brindó charlas informativas tanto virtuales como presenciales, con el fin de despejar dudas y responder preguntas de los/las aspirantes a las carreras de inglés.

¹⁷ Según la página web de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE- UNLP): <http://estudiaenhumanidades.fahce.unlp.edu.ar/lenguas-modernas>

Fecha de consulta: diciembre de 2022

¹⁸ Para más información sobre esta enfermedad de carácter pandémico consultar:

<https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

Fecha de consulta: enero 2023

Finalmente, el CA propiamente dicho comenzó de manera presencial ¹⁹ en el predio de la FaHCE la semana del 1 de febrero con un total de casi 1000 inscriptos/as divididos/as en 20 comisiones. La misma duró 4 semanas e incluyó una evaluación diagnóstica escrita y oral. En estas evaluaciones se les ofrece a los/las estudiantes una devolución cualitativa sobre los recursos lingüísticos que disponen y se le asigna a cada persona el espacio curricular de inglés a seguir: LFG 1 o ILI.

Cuadro 5: Descripción del CA de las carreras de inglés de la FaHCE- UNLP (2022)

ETAPA	POLÍTICAS IMPLEMENTADAS	FECHA	CARACTERÍSTICAS
CURSO DE AMBIENTACIÓN	Expo – Universidad	-Semana 13 de septiembre de 2021 (General) -15/9/2021 (Lenguas y Literaturas Modernas)	Charla: “Traducción, Investigación y Docencia: las carreras de Traductorado en Francés e Inglés, Licenciaturas en Inglés y Francés, profesorado en Francés, Inglés y Portugués” Modalidad: Virtual Duración: 30 minutos
	Jornada Virtual “Estudiá en Humanidades”	29 y 30/10/2021	Talleres, actividades y charlas informativas sobre las carreras y la Facultad. Virtual: plataforma Zoom Duración: 2 días, 8 horas cada día
INSCRIPCIÓN A LAS CARRERAS DE LA UNLP (1/11/2021 – 17/12/2021)			
PRE	Charlas informativas Ingresos Lenguas Modernas	30/11/2021 – Virtual 9/12/2021 – Presencial	Charlas informativas que se ofrecen desde el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas durante el período de inscripción -Con inscripción previa -Virtual: Plataforma Zoom -Presencial: Predio de la FaHCE (Ex BIMIII)

¹⁹ A diferencia del año 2021 que fue virtual debido al comunicado de la Decana de la FaHCE en el que se explicita que se suspenden las clases presenciales producto de la pandemia producida por el COVID 19.

CURSO DE AMBIENTACIÓN	Curso de Ambientación a la Vida Universitaria	<p>Inicio: semana del 1 de febrero de 2022</p> <p>Finalización: semana del 21 de febrero de 2022</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presencial: Predio de la FaHCE (Ex BIMIII) -Cursada con participación obligatoria -Apuntan a la formación de un nuevo colectivo de estudiantes ingresantes a través del fortalecimiento de la dinámica grupal y la creación de lazos - Se trabaja la reflexión crítica sobre material auténtico para la resolución de actividades orientadas a la producción - Se cursan talleres transinstitucionales que informan sobre la vida universitaria en la FaHCE, las distintas áreas de la institución y los recursos y espacios que ofrece. - El objetivo principal del CA no es el desarrollo de conocimientos nuevos sobre la lengua sino reactivar contenidos ya conocidos propios de los niveles educativos previos -El avance formativo en la lengua comienza una vez atravesado el CA, en las materias propias de cada orientación. - El CA incluye una instancia de producción diagnóstica obligatoria escrita y oral que determinará el espacio curricular a seguir.
------------------------------	---	--	--

Fuente: Elaboración propia

En tanto, en 2023, a diferencia del año anterior, la Expo Universidad volvió a ser presencial con instancias de charlas virtuales, mientras que la Jornada “Estudiá en Humanidades” y las Charlas Informativas sobre ingreso fueron enteramente presenciales. Además, la segunda etapa, es decir el CA de febrero, fue presencial y duró cuatro semanas al igual que en el año 2022. En el Cuadro 6 pueden observarse más detalles.

Cuadro 6: Descripción del CA de las carreras de inglés FaHCE- UNLP (2023)

ETAPA	POLÍTICAS IMPLEMENTADAS	FECHA	CARACTERÍSTICAS
CURSO DE AMBIENTACIÓN	Expo – Universidad	<p>-Semana 13 de septiembre de 2022 (General para todas las carreras de la UNLP)</p> <p>-15/9/2022 (Lenguas y Literaturas Modernas)</p>	<p>Modalidad: Charlas virtuales y actividades presenciales Duración: de 8 a 18hs en el Centro Cultural Pasaje Dardo Rocha</p> <p>Charla: “Formación para la traducción, la docencia y la investigación: nuestras carreras en francés, inglés y portugués”</p>
	Jornada “Estudiá en Humanidades”	20 y 21/10/2022	<p>Talleres, actividades y charlas informativas sobre las carreras y la Facultad. Presencial – FaHCE</p>

			Charlas en turno mañana y turno tarde
INSCRIPCIÓN A LAS CARRERAS DE LA UNLP (7/11 al 16/12)			
PRE	Charlas informativas Ingresos Lenguas Modernas	28/11/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Charlas informativas que se ofrecen desde el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas durante el período de inscripción -Presencial – FaHCE -1 hora durante la mañana
CURSO DE AMBIENTACIÓN	Curso de Ambientación a la Vida Universitaria	<p>Inicio: semana del 6 de febrero de 2023</p> <p>Finalización: semana del 27 de febrero de 2023</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presencial: Predio de la FaHCE (Ex BIMIII) -Cursada con participación obligatoria -Apuntan a la formación de un nuevo colectivo de estudiantes ingresantes a través del fortalecimiento de la dinámica grupal y la creación de lazos - Se trabaja la reflexión crítica sobre material auténtico para la resolución de actividades orientadas a la producción - Se cursan talleres transinstitucionales que informan sobre la vida universitaria en la FaHCE, las distintas áreas de la institución y los recursos y espacios que ofrece. - El objetivo principal del CA no es el desarrollo de conocimientos nuevos sobre la lengua sino reactivar contenidos ya conocidos propios de los niveles educativos previos -El avance formativo en la lengua comienza una vez atravesado el CA, en las materias propias de cada orientación. - El CA incluye una instancia de producción diagnóstica obligatoria escrita y oral que determinará el espacio curricular a seguir.

Fuente: Elaboración propia

6- Propuesta de intervención y plan de acción para las carreras de inglés de la FaHCE

En este apartado realizaremos la descripción del diseño metodológico para el diagnóstico previo a la implementación del plan de acción que nos proponemos realizar. Es decir, consideramos que es menester contar con un análisis que contenga una descripción cuantitativa y cualitativa de cómo son las trayectorias de los/las estudiantes de las carreras de inglés de la FaHCE, cuál fue el número de aspirantes, ingresantes, retención de permanencia a lo largo del primer año lectivo, cuáles son las dificultades encontradas por docentes y por los/las estudiantes, entre otros aspectos. Continuamos con la descripción en profundidad de las Etapas

1 y 2 del Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas (Pre Curso de Ambientación y Curso de Ambientación) y luego con la Etapa 3 (Post Curso de Ambientación). Por último, detallamos lo que comprendería el seguimiento y evaluación de esta propuesta de intervención.

6.1 Diseño metodológico para la realización de un diagnóstico de las trayectorias de los/las estudiantes de las carreras de inglés de la FaHCE

Antes de comenzar con la descripción de la propuesta de un Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas para los/las alumnos/as de las carreras de inglés de la FaHCE, coincidimos con Blanco (2022) en que “a la hora de diseñar estrategias de intervención universitaria es necesario previamente contar con un buen diagnóstico de la situación actual, identificando cuál es el punto de partida y cuánto falta para alcanzar los resultados deseados” (2022: 12). Es decir, debe existir un diagnóstico previo que sirva de guía orientativa con el fin de obtener una descripción de los/las estudiantes de inglés, detectar los núcleos problemáticos o aspectos a reforzar desde la inscripción hasta el primer año de ciclo lectivo. Al momento de escritura de este TFI, no hay datos institucionales analíticos interpretativos publicados y difundidos que den cuenta de lo que sucede con las trayectorias de los/las estudiantes de inglés desde su inscripción hasta la finalización del primer año. Por esta razón, consideramos que las mismas deberían ser objeto de estudio necesario para implementar un posible plan de acción concreto.

Para ello, creemos que el/la investigador/a o grupo de investigadores que formará parte del Equipo Evaluador del Plan (ver luego Cuadro 8) debe realizar un estudio de caso ya que “provee un ejemplo único de personas reales en situaciones reales permitiéndole al lector comprender las ideas con mayor claridad en vez de presentarlas simplemente a través de teorías o principios abstractos” (Cohen et al., 2018: 253). Es aconsejable que este estudio de caso (Stake, 1995) se nutra no sólo de enfoques cuantitativos, sino también cualitativos los cuales incluyan diferentes herramientas de recolección de datos.

En el caso del enfoque cualitativo se propone realizar entrevistas en profundidad. Este tipo de entrevista es definida como “una forma especial de conversación entre dos personas dirigida y registrada por el investigador con el objetivo de favorecer la producción de un discurso conversacional con cierta línea argumental acerca de un tema en particular en el marco de una investigación” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007:192). A su vez, serán semiestructuradas. Es decir, el/la investigador/a ya tiene preguntas preestablecidas, pero son flexibles y se ajustan al

contexto y al entrevistado/a. En cuanto a los/las estudiantes se utilizarán grupos focales el cual es un tipo de entrevista grupal cuya dinámica se basa en organizar un grupo particular de personas para que discutan un tema determinado. El producto de esa interacción, en las que se pone en juego actitudes, emociones, creencias, experiencias, es registrado y clasificado para su posterior análisis (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Cabe destacar que las guías de preguntas serán sometidas a control de una prueba piloto. En resumen, este diagnóstico contará con:

- Grupos focales/ Entrevistas grupal a estudiantes en el CA y en cada una de las materias de primer año en torno a diversas temáticas como material provisto por la cátedra, evaluación, dificultades, relaciones intersubjetivas, etc.
- Entrevistas semi estructuradas a docentes del CA (Coordinadoras y Ayudantes Diplomados) y docentes de 1er año (Adjuntas/JTPs/Ayudantes Diplomados) en torno a diversas temáticas como material, evaluación, dificultades, relación con estudiantes, articulaciones intra e intercátedra, etc.

Por otro lado, proponemos combinar e integrar estrategias de corte cuantitativo recolectando datos provenientes de dos registros disponibles que contienen información sobre los/las alumnos/as de las unidades académicas de la UNLP: El Sistema de Preinscripción a carreras de la UNLP (SIPU) y el Sistema de Información Universitaria Guaraní (SIU-GUARANÍ)²⁰. Estos datos se trabajarán en conjunto con la Dirección de Análisis Estadístico y Trayectorias Estudiantiles de la FaHCE. Los mismos serían tomados de la cohorte de ingreso anterior a la implementación del Plan e incluiría:

-Número de aspirantes a las carreras de inglés

-Número de ingresantes efectivos/as

-Número de alumnos/as inscriptos/as en las cursadas en la trayectoria inicial de la cohorte de ingreso y los resultados obtenidos al finalizar cada espacio curricular: Regular/Recurso/Libre/Abandonó.

²⁰ El trabajo de Cotignola, Legarralde y Margueliche (2017), en el que destacan que un primer núcleo problemático en las trayectorias estudiantiles tiene que ver con el ingreso y el tránsito por el primer año, detalla estos dos sistemas al estudiar las trayectorias universitarias de los/las estudiantes de las carreras de Sociología de la UNLP desde estos dos registros administrativos. En este trabajo se recuperan y analizan las características sociodemográficas de los/las ingresantes, sus experiencias universitarias previas, el clima educativo familiar y su actividad académica (datos de cursadas y finales registrados) en la trayectoria inicial, entre otros aspectos. Su trabajo se encuentra disponible en:

<https://doi.org/10.24215/23468904e045>

Fecha de consulta: julio 2023

-Registro de finales rendidos y aprobados de la cohorte de ingreso

De este modo, creemos que la articulación y triangulación entre el método cuantitativo y cualitativo permite alcanzar una comprensión más acabada de un mismo fenómeno desde diferentes ángulos y perspectivas y, a su vez, aumenta la confianza y validación de los resultados de la investigación.

6.2 Descripción y caracterización de la propuesta de intervención y plan de acción para las carreras de inglés de la FaHCE

Habiendo detallado el encuadre metodológico para el diagnóstico que debería realizarse en las carreras de inglés de la FaHCE antes de la implementación de un plan de acción, continuamos con la descripción y caracterización de una posible propuesta de intervención que sería reconfigurada y revisada una vez obtenidos los resultados de la investigación del diagnóstico previamente realizado.

Entendiendo al ingreso como tiempo de transición, el plan constaría de tres etapas (Ver Cuadro 7), las cuales detallaremos en profundidad en los siguientes apartados.

Cuadro 7: Etapas y duración del Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas para los/las alumnos/as de las carreras de inglés de la FaHCE

	Etapas del ingreso entendido como tiempo de transición	Duración
Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas para los/las alumnos/as de las carreras de inglés de la FaHCE	Etapa 1: Pre CA	Noviembre a Diciembre
	Etapa 2: CA	Febrero
	Etapa 3: Post CA	Marzo a Diciembre

Fuente: Elaboración propia

Es importante destacar que, en cada una de las etapas, diferentes figuras institucionales cumplirán roles fundamentales para el engranaje y funcionamiento de este Plan Integral.

Para comenzar, la SAA sería la encargada de financiarlo y evaluarlo mientras que la Junta Asesora Departamental (JAD) del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas tendría la función de coordinar, articular y organizar encuentros presenciales y/o virtuales con las diferentes figuras del Plan. A su vez, se plantea formar un Equipo de Acompañamiento

conformado por tutores/as académicos/as y tutores/as pares, el cual estaría unido bajo la figura de tres coordinadores/as. Los/las tutores/as académicos/as contarían con graduados/as y docentes del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas mientras que los segundos tipos de tutores estarían conformados por estudiantes avanzados/as en las carreras y miembros de diferentes agrupaciones estudiantiles y/o centro de estudiantes. Este equipo heterogéneo de trayectorias y experiencias de docentes y alumnos/as permitiría “mermar la fragmentación, académica y social, dominante en el ciclo superior” (Ezcurra, 2011: 80). Es decir, muchas veces, estas figuras que conviven bajo el mismo espacio institucional trabajan de manera aislada e individual por lo cual trabajar de manera conjunta, colaborativa y coordinada generaría un espacio fértil para lograr un mejor acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.

Por último, este Plan contaría con un Equipo de Evaluación el cual estaría integrado por investigadores/as y/o docentes-investigadores/as de la FaHCE. Este Equipo tendrá como objetivo diseñar e implementar instrumentos de relevamiento de información e interpretarlos como así también compartir los resultados con los diferentes actores de este Plan, especialmente en articulación con la Dirección de Análisis estadístico y Seguimiento de Trayectorias de la FaHCE.

El siguiente cuadro detalla, delimita y establece roles y funciones de cada figura de este Plan teniendo en cuenta la importancia de la comunicación y diálogo fluido entre todas ellas.

Cuadro 8: Roles y responsabilidades de las diferentes figuras del Plan de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas

Figura	Roles y responsabilidades
SAA	-Financiar y evaluar el Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas
Junta Asesora Departamental (JAD) – Dto de Lenguas y Literaturas Modernas	- Articular con la Dirección de Análisis Estadístico y Seguimiento de Trayectorias (FaHCE), Coordinadores a cargo del Plan de acompañamiento, el Departamento de Letras, Docentes a cargo del dictado de las materias de 1er año, delegados/as estudiantiles de cada una de las materias a atender (9 en total) y el Equipo de Evaluación -Organizar y coordinar los encuentros presenciales y/o virtuales con las diferentes figuras del Plan
	-Planificar los talleres y charlas dirigida a estudiantes en conjunto con coordinadores/as del PALEU

<p>Coordinadores/as</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Sistematizar y elaborar registros de las experiencias de seguimiento y acompañamiento -Organizar y coordinar un dispositivo de pre-ingreso: el Apoyo y Acompañamiento Académico Virtual para aspirantes a las carreras de inglés (ApAVACI) -Coordinar y gestionar la elección de delegados/as de cada una de las materias de 1er año para que comuniquen las necesidades y dificultades encontradas en la cursada. -Identificar y realizar contacto con aquellos/as estudiantes que descontinuaron sus trayectorias.
<p>Equipo de Acompañamiento: Tutores académicos y pares</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Dictar los talleres y charlas dirigida a estudiantes -Promover grupos de estudio que giren en torno a un problema o tema compartido y así promover el aprendizaje activo, cooperativo y colaborativo. -Generar un espacio virtual en el Campus de la FaHCE para subir recursos con el fin de compartir bibliografía relacionada a las diferentes materias de 1er año
<p>Equipo de Evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Diseñar e implementar instrumentos de relevamiento de información para el diagnóstico previo al Plan de Acción y su posterior evaluación tales como la elaboración de cuestionarios para alumnos/as de 1er año y entrevistas semi estructuradas a docentes -Analizar e interpretar las encuestas, las entrevistas y el estudio de números y resultados provenientes del SIU - Informar y difundir los resultados de las diferentes técnicas de recolección de datos - Articular con la Dirección de Análisis Estadístico y Seguimiento de Trayectorias (FaHCE)

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en el Cuadro 8, el acompañamiento de trayectorias debe concebirse como trabajo institucional, es decir, el encuadre institucional resulta fundamental (Briscioli, 2023). Esto implica que para que el acompañamiento de trayectorias se torne sostenible y efectivo, el trabajo “requiere ser organizado, planificado y anticipado en todos sus aspectos (...). Del mismo modo, más allá de la transversalidad y corresponsabilidad en la que tiene sentido pensar el acompañamiento, en el diseño de los dispositivos deben ser claros los roles y

las funciones de cada miembro del equipo, y la dinámica de trabajo y comunicación” (Brisioli, 2023: 11).

A continuación, nos detendremos a detallar en las primeras dos Etapas de este Plan que incluye el Pre- CA y el CA.

6.3 Etapas 1 y 2 del Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas: Pre Curso de Ambientación y Curso de Ambientación

Tal como hemos sostenido a lo largo de este trabajo y coherentes con la concepción del ingreso como tiempo de transición, creemos que el Plan de Acompañamiento debería comenzar antes del CA que tiene lugar en febrero. Por tal motivo, con el fin de acompañar las trayectorias estudiantiles antes de dicho momento, los objetivos generales de la Etapa 1 de este Plan son:

- Sostener y reforzar los programas vigentes que articulan el nivel medio con el nivel superior
- Diseñar y crear completamente un pre-curso virtual para aspirantes a las carreras de inglés.

Con respecto al primer objetivo, cuando hablamos de programas vigentes nos referimos a los promovidos desde la UNLP como por ejemplo la “Expo UNLP” y “Vení a la UNLP”, los impulsados por la FaHCE como la Jornada “Estudiá en Humanidades” y, por último, a las charlas organizadas por el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Estos programas refuerzan la idea de presentar la continuidad de estudios como un derecho y una posibilidad.

En cuanto al segundo objetivo, en el apartado de antecedentes, mencionamos que hasta el 2016 existió un curso de preingreso virtual llamado e- DACTA. Según Vernet (2012), una de las debilidades en la implementación de este programa fue el reducido número de alumnos/as que efectivamente lo realizaron (un promedio de 50 aspirantes por cada año) en comparación con el número de aspirantes y eventualmente ingresantes a las carreras de inglés. Estos números coinciden con la cantidad de aspirantes que realizaron el curso y se detallan en el trabajo de Simón (2016). Las razones por las cuales se dio este fenómeno pueden haber sido multifactoriales, entre lo que se pueden encontrar el modo y alcance de la difusión y recursos económicos y/o humanos que atiendan la gran cantidad de aspirantes que recibe el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, entre otros.

Con respecto a esto último, en el Cuadro 9 puede observarse que los números de aspirantes a las carreras de inglés en el 2021 y en el 2022 fue más del doble en relación a los años 2015-

2017. Es decir, se puede evidenciar una tendencia en crecimiento. Cabe destacar que entendemos que entre los números de aspirantes puede haber aspirantes impuros en el sentido de que ya estaban inscriptos/as a otras carreras del Departamento.

Cuadro 9: Número de aspirantes a las carreras de inglés de la FaHCE

Año/s	Número de aspirantes a las carreras de inglés
2015-2017	456 (promedio)
2021	1038
2022	1043

Fuente: Dirección de Análisis Estadístico y Trayectorias Estudiantiles de la FaHCE (UNLP) en base al registro SIPU

A pesar de que el e- DACTA dejó de implementarse, sostenemos que, además de las Charlas que se proponen a nivel Facultad y Departamental, es importante que vuelva a considerarse un dispositivo de pre-ingreso para los/as aspirantes de las carreras de inglés. Por tal motivo, de contar con recursos tecnológicos, económicos y humanos, nuestra intención es diseñar un Pre CA virtual que tendría lugar desde noviembre (luego de las inscripciones a las carreras de la UNLP) hasta diciembre inclusive. Este dispositivo le permitiría a los/las aspirantes comenzar a familiarizarse con tutores y docentes del nivel superior y, a su vez, con los contenidos y tipos de tareas que pueden encontrarse a lo largo de su primer año en las carreras de inglés. El Cuadro 10 describe en qué constaría el Apoyo y Acompañamiento Académico Virtual para aspirantes a las carreras de inglés (ApAVACI)

Cuadro 10: Apoyo y Acompañamiento Académico Virtual para aspirantes a las carreras de inglés (ApAVACI)

ETAPA PRE CA	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN
Apoyo y Acompañamiento Académico Virtual para aspirantes a las carreras de inglés (ApAVACI)	Noviembre a Diciembre	<ul style="list-style-type: none"> - Organizado por los/las coordinadores/as -Dictado a cargo de los/las tutores/as académicos y pares - Plataforma: Campus Virtual FaHCE - Carácter Optativo - 1 encuentro semanal mediante plataforma Zoom - Actividades de intercambio mediante Foros - Recursos didácticos que incluyan actividades con diferentes habilidades (escucha, lectura, oralidad, escritura) y grados de dificultad de competencia lingüística -Evaluación diagnóstica escrita y oral optativa -Encuesta de evaluación de los/las aspirantes en relación a este dispositivo al finalizar esta etapa

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la Etapa 2 la cual incluye el CA que tiene lugar en febrero, nos proponemos los siguientes objetivos generales:

- Sumar talleres transinstitucionales (por ejemplo, relacionados a la vida universitaria en la FaHCE, sus recursos y espacios), no sólo en temáticas sino también en frecuencia y modalidades
- Reactivar contenidos previos de los/las estudiantes.
- Motivar y promover relaciones intersubjetivas con el fin de generar redes de aprendizaje.
- Realizar y reforzar encuentros y/o reuniones entre actores claves como JTPs, ayudantes diplomados/as que dictaron el CI y la jefa Departamental.
- Poner en diálogo los resultados de las prácticas, materiales, evaluación, falencias, dificultades detectadas y aspectos positivos con el fin de ajustar y/o mantener cambios, especialmente luego de dos años (2020 y 2021) de virtualidad forzada por la pandemia provocada por el COVID 19.

Esta etapa seguirá durando 4 semanas y contará con 2 evaluaciones diagnósticas: una escrita y otra oral que determinarán qué recorrido curricular deben transitar los/las estudiantes: ILI o LFG1. En el siguiente apartado nos concentraremos en la Etapa 3 de este Plan.

6.4 Etapas 3 del Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas: Post Curso de Ambientación

El Post CA es un área de vacancia, es decir, no hay antecedentes de acompañamiento en concreto a estudiantes de las carreras de inglés en la FaHCE de manera sostenida a lo largo de todo el primer año. Por tal motivo, nos proponemos desarrollarlo por completo.

Los objetivos para la Etapa 3 son:

- Sostener la continuidad de las trayectorias académicas de los/las estudiantes de las carreras de inglés a lo largo de todo su primer ciclo lectivo.
- Fortalecer el avance académico mediante herramientas concretas para desarrollar y reforzar la afiliación intelectual e institucional de los/las estudiantes.
- Ayudar a los/las estudiantes a desarrollar estrategias de aprendizaje.
- Promover y afianzar la literacidad y la alfabetización académica.

-Motivar y promover relaciones intersubjetivas con el fin de generar redes de aprendizaje.

A lo largo de esta Etapa, el Equipo de Acompañamiento tendrá funciones claves como ya hemos mencionado anteriormente (ver Cuadro 7) lo cual implica que debe atender de manera transversal varios aspectos. Específicamente, el Equipo deberá acompañar las materias que muestran los Cuadros 11 y 12 según el Plan de Estudios 2016²¹.

Cuadro 11: Materias según el Plan de Estudios 2016 para las carreras de inglés (FaHCE-UNLP)

Profesorado, Traductorado y Licenciaturas en inglés		
	Inglés	Español
Anuales	-Introducción a la Lengua Inglesa	
	-Lengua Inglesa 1 -Fonética y Fonología Inglesa 1	
Cuatrimestrales	-Gramática Inglesa 1	-Introducción a los estudios del Lenguaje y la Comunicación -Introducción a la Literatura o Introducción a la Filosofía -Una optativa literaria entre Literatura Argentina 1 o 2, Literatura Latinoamericana 1 o 2, Literatura Latinoamericana 2 para Lenguas Modernas

Fuente: Elaboración Propia

Cuadro 12: Materias según el Plan de Estudios 2016 para profesorado y traductorado de inglés (FaHCE-UNLP)

	Profesorado en inglés	Traductorado en inglés
Cuatrimestrales (en español)	-Fundamentos de la Educación (1er cuatrimestre)	-Derecho 1 - Aplicado a la traducción (2do cuatrimestre)

Fuente: Elaboración Propia

²¹ Para más detalle de los Planes de Estudio de las carreras de inglés consultar: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos/lenguas-y-literaturas-modernas/carreras>

Fecha de consulta: julio 2023

Como hemos mencionado anteriormente, cada comisión de cada materia tendrá un/a delegado/a que estará en contacto directo con el Equipo y será la voz que represente y comparta las dificultades, problemáticas y necesidades encontradas en las cursadas. En base a esta articulación y diálogo, el Equipo de Acompañamiento diseñará estrategias específicas en función a la información recolectada por el/la delegado/a.

Es importante destacar que la distribución y cantidad de alumnos/as por comisión no es un factor menor a la hora de garantizar una experiencia educativa significativa y elaborar estrategias según las necesidades de los/las alumnos/as. Creemos que el número de estudiantes en el aula influye y tiene un impacto directo, entre otros factores, en sus trayectorias. Esto significa que las mismas podrán aprovecharse más si los/las alumnos/as se encuentran divididos/as en comisiones pequeñas (aproximadamente de 30 estudiantes) para que el/la docente pueda realizar un trabajo más individualizado atendiendo a las necesidades particulares de sus alumnos/as.

Sostenemos al igual que Marano, Cheli y Montenegro (2020) que es de gran importancia generar diálogo y establecer acuerdos no sólo intracátedras, sino también entre cátedras para que, de esta manera, se pueda trabajar colaborativamente en ciertos aspectos claves para andamiar a los/las estudiantes en este primer tramo de sus carreras. Algunos de estos acuerdos para conversar y analizar entre las cátedras de primer año son el debate sobre la evaluación y retroalimentación y el trabajo académico de los/las estudiantes desde una pedagogía constructiva y activa las cuales incluyan y promuevan la literacidad por parte de los/as estudiantes (aprendizaje) y la alfabetización académica (enseñanza). Ahora bien, retomando las dos últimas categorías teóricas mencionadas, es importante destacar la diferencia de estas.

Por un lado, para Carlino (2013) la alfabetización académica es el

“proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (2013:371).

Por otro lado, Montes Silva y López Bonilla (2017) explican que la literacidad implica

“la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito, es decir, el conocimiento y reconocimiento del código escrito, de las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y de las convenciones establecidas para el texto. También se refiere al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, de las

formas de pensamiento y procedimientos de observación de la realidad, de la presentación de información y de razonamiento asociados con el discurso escrito” (2017: 3).

A su vez, proponemos que el Equipo de Acompañamiento en conjunto con quienes coordinan y dictan el PALEU estén encargados/as de organizar y coordinar una serie de talleres destinados a los/las alumnos/as de primer año de las carreras de inglés vinculados a diferentes temáticas que promuevan la afiliación institucional e intelectual (Coulon, 1997) del estudiantado, tales como la organización institucional, preparación para el primer parcial y/o final y desarrollo de estrategias de lectura comprensiva y prácticas de escritura académica. Estos talleres se repetirían al menos 2 veces al año (a mitad de cursadas cuatrimestrales y mitad de cursadas anuales), en diferentes bandas horarias, ofreciéndolos de manera virtual y presencial, con rotación de docentes y alumnos/as. Todos contarían con inscripción previa para una mejor organización.

✓ **Taller 1: “Acerca de la Organización Universitaria”**

¿Qué es el Artículo 14? ¿Qué significa ser alumno regular? ¿Qué es el Régimen de Evaluación y Promoción (REP)? ¿Me tengo que inscribir para rendir finales? ¿Qué es el SIU Guaraní? ¿Cómo es el Campus Virtual de la FaHCE? - Espacios institucionales: SAE/Dtos de Lenguas y Literaturas Modernas/ Alumnos.

✓ **Taller 2: “¿Y ahora? ¿Por dónde empiezo? - Mi Primer Final”**

Gestión del tiempo, organización de la materia -Teoría/prácticos-, lectura del Programa, espacios de consultas gestionados por las cátedras, modalidad del final -escrito y/u oral-, momentos de inscripción, espacios cómodos y aptos para el estudio, técnicas de estudio, grupo de estudios).

✓ **Taller 3: “Se acerca mi parcial en inglés ¿Nos juntamos a prepararlo juntos/as?”**

Gestión de grupos e intercambios de producciones de Lengua Inglesa 1, Fonética Inglesa 1, repaso de temas centrales de Gramática Inglesa 1, corrección entre pares, lecturas y bibliografía para el parcial, consulta en la cátedra por criterios de evaluación.

✓ **Taller 4: “Estrategias de lectura comprensiva y prácticas de escritura académica”**

Alfabetización académica y literacidad, reflexiones gramaticales a partir de respuestas de parciales o trabajos prácticos de materias en inglés y en español, efectos de sentidos

vehiculizados a través de elecciones gramaticales, puntuación, vocabulario, etc., lectura reflexiva de consignas de TPs o parciales.

Cabe destacar que el dictado de los talleres no se reducirá sólo a estos cuatro detallados, sino que se sumarán aquellos que se desprendan de las necesidades puntualizadas por los/las alumnos/as en las diferentes cátedras en diálogo con sus delegados/as y coordinadores del Plan.

A continuación, el siguiente Cuadro sintetiza de alguna manera el Plan de Acompañamiento con mención a algunas de las políticas implementadas ya existentes como la Expo Universidad, la Jornada “Estudiá en Humanidades” y las charlas informativas del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas y se agregan otras intervenciones.

Cuadro 13: Síntesis del Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas para los/las estudiantes de las carreras de inglés

<i>Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas para los/las estudiantes de las carreras de inglés</i>	ETAPA	POLÍTICAS IMPLEMENTADAS	MESES	CARACTERÍSTICAS
	PRE - CURSO AMBIENTACIÓN 1era Etapa	Expo – Universidad	Septiembre	Charlas virtuales y presenciales
		Jornada “Estudiá en Humanidades”	Octubre	Talleres, actividades y charlas informativas sobre las carreras y la Facultad. Virtual y Presencial
	INSCRIPCIÓN A LAS CARRERAS DE LA UNLP			
PRE - CURSO AMBIENTACIÓN	Charlas informativas Ingresos Lenguas Modernas	Noviembre y Diciembre	Charlas informativas que se ofrecen desde el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas durante el período de inscripción Virtual y Presencial	

		Apoyo y Acompañamiento Académico Virtual para aspirantes a las carreras de inglés (ApAVACI)	Noviembre a Diciembre	<ul style="list-style-type: none"> - A cargo del Equipo de Acompañamiento - Conformación de equipos de trabajo - Plataforma: Campus Virtual FaHCE - Carácter Optativo - 1 encuentro semanal mediante plataforma Zoom - Actividades de intercambio mediante Foros - Recursos didácticos que incluyan actividades con diferentes habilidades (escucha, lectura, oralidad, escritura) y grados de dificultad de competencia lingüística - Evaluación diagnóstica escrita y oral optativa - Encuesta de evaluación del dispositivo
	CURSO DE AMBIENTACIÓN – 2da etapa	Curso de Ambientación a la Vida Universitaria	Febrero	<ul style="list-style-type: none"> - Cursada con participación obligatoria - Talleres transinstitucionales que informan sobre la vida universitaria en la FaHCE, las distintas áreas de la institución y los recursos y espacios que ofrece. - reactivar contenidos ya conocidos propios de los niveles educativos previos - Evaluación diagnóstica obligatoria escrita y oral la cual determinará el espacio curricular a seguir (LFG1 o ILI)
	POST CURSO DE AMBIENTACIÓN- 3era etapa	Acompañamiento de trayectorias académicas post CA	Marzo a Diciembre	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de Acompañamiento con tutores académicos y tutores pares coordinado por 3 coordinadores/as - Delegados/as elegidos en cada comisión de las diferentes materias en diálogo con coordinadores/as del Plan - Articulación intra e intercátedra con materias de 1er año de las carreras de inglés según Plan de Estudios 2016 - Articulación con otros Departamentos y SAA - Difusión de talleres virtuales y presenciales organizados por Coordinación - Difusión y dictado de talleres - Charlas que surjan en base a las necesidades puntuales de los/las alumnos/as - Evaluación del Plan Integral

Fuente: Elaboración propia

6.5 Seguimiento y evaluación de la propuesta de intervención

La fase la evaluación es de suma importancia si se parte del hecho de que “no es posible realizar simplemente una evaluación final que se circunscriba a los resultados sin tener en

cuenta el proceso y las eventualidades propias de toda puesta en marcha de un Proyecto de Intervención Educativa.” (Barraza Macías, 2010: 25). Es decir, nos alejamos de una visión lineal de la implementación propiamente dicha aceptando la necesidad de reformulaciones como parte de un proceso en espiral (Elliott, 2000).

El concepto de evaluación es complejo ya que está atravesado por numerosas definiciones y múltiples interpretaciones metodológicas, teóricas y axiológicas (Araujo, 2009). Sin embargo, “existe acuerdo en sostener que la evaluación consiste en una práctica en la cual se emite un juicio fundamentado y comunicable sobre el valor de algo (...) sobre la base de la definición de criterios o normas de referencia y para lo cual se requiere de la búsqueda, sistematización e interpretación de información obtenida a través de diferentes medios” (Araujo, 2009:119). En este sentido, coincidimos con Cheli, Marano y Montenegro (2020) que no se evalúa por evaluar sino para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso. Las preguntas del qué, cómo y para qué evaluar nos ayudarán a recolectar información para mejorar este plan de intervención.

En este seguimiento y evaluación recuperamos las visiones y experiencias de las diferentes voces que forman parte de este Plan y se nutre, al igual que el diagnóstico previsto para llevar a cabo antes del Plan de Acción, integrando enfoques cuantitativos y cualitativos para estudiar no sólo resultados sino también los procesos (Niremberg, Brawerman y Ruiz, 2000). En particular, la recolección de datos para la evaluación será a través de:

- Encuestas a alumnos/as de primer año
- Entrevistas en profundidad a docentes de primer año
- Registros del SIU Guaraní
- Reuniones periódicas entre diferentes actores del plan

El seguimiento y evaluación del Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas para las/los alumnas/os de las carreras de inglés de la FaHCE estará a cargo particularmente del Equipo de Evaluación quien dependerá de la SAA y diseñará, por un lado, encuestas mediante Google Form para alumnos/as al finalizar las etapas 1 y 2 del Plan (ver Anexo 1) y otra al finalizar la etapa 3 (ver Anexo 2) a través del Campus Virtual FaHCE. El sondeo o encuesta es un método de recolección de datos a través de la utilización de cuestionarios estandarizados administrados por entrevistadores entrenados/as o distribuidos para su autoadministración (Kuechler, 1998). En nuestro caso, se optará por la encuesta autoadministrada debido al gran número de aspirantes (ver Cuadro 9) e ingresantes en las carreras de inglés de la FaHCE, entendiendo que puede presentarse la limitación de que haya

una tasa alta de no respuestas lo cual puede vulnerar el cumplimiento de la muestra y sesgar los resultados (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). El objetivo de estas encuestas es que reflejen y releven experiencias en cuanto a sus habilidades cognitivas, la distribución de su tiempo, hábitos académicos, dificultades encontradas, evaluación, efectividad del acompañamiento, sugerencias para mejorar el Plan, valoración de los talleres ofrecidos, entre otros aspectos.

Por otro lado, el Equipo de Evaluación realizará entrevistas semiestructuradas (Marradi, Archenti y Piovani, 2007; Taylor y Bogdán, 1990) a ayudantes diplomados/as de 1er año (Ver Anexo 3) y a docentes adjuntos y/o titulares de primer año (ver Anexo 4). Al ser semiestructuradas, el Equipo Evaluador ya contará con una guía de preguntas preestablecidas, pero, como ya se mencionó anteriormente, se ajustarán al contexto y al/a la entrevistado/a. Cabe destacar que, al igual que la propuesta metodológica para el diagnóstico, tanto los cuestionarios para los/las estudiantes como las guías de preguntas para docentes serán sometidos a control de una prueba piloto.

A su vez, el Equipo de Evaluación analizará a través del SIU Guaraní los registros de inscriptos/as a las diferentes materias, quiénes efectivamente comenzaron a cursarlas y el número de alumnos/as al finalizar la cursada para determinar la permanencia en el sistema.

Dado el tiempo que toma al Equipo de Evaluación el procesamiento de la información que se desprenda de las entrevistas y encuentros, consideramos que es de suma importancia contar con instancias de reuniones periódicas entre las diferentes figuras a lo largo del año lectivo. En este sentido, proponemos que el Equipo de Acompañamiento tenga al menos una reunión mensual con diferentes actores institucionales tales como los/las coordinadore/as, Jefa del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, representantes de la SAA con el fin de intercambiar visiones, presentar los avances preliminares y resumir aspectos a seguir mejorando y desarrollando, con fechas y posibles temáticas a discutir para los encuentros siguientes, los cuales serán pre establecidos con anterioridad y acordados de manera conjunta.

Para concluir este apartado, creemos que es importante destacar que nos encontramos afiliados con Barraza Macías (2010) con el concepto de la flexibilidad adaptativa, la cual constituye una premisa que conduce a ajustar las técnicas de recolección de la información y estrategias a las características de la preocupación temática y de los agentes involucrados en su desarrollo.

7. Reflexiones finales

A lo largo del presente trabajo, nos propusimos delinear un Plan Integral de Acompañamiento y Apoyo de las Trayectorias Académicas para las/los alumnas/os de las carreras de inglés, el cual estaría sujeto a posibles cambios y modificaciones en base al necesario diagnóstico previo que debe realizarse. Ahora bien, esta intervención está anclada en un contexto particular. En este sentido, nos parece pertinente recuperar el concepto de “experiencia situada” de Remedi (2004) el cual “significa trabajar en ese lugar concreto donde se están jugando identidades cruzadas, situaciones de poder, situaciones grupales, situaciones de significados construidos, culturas, etc. Toda intervención implica, evidentemente, ubicarse en el lugar de una práctica situada” (2004:7). Es decir, esta intervención se da en relación a un espacio concreto: la FaHCE y a una comunidad y disciplina concreta: los/las estudiantes de las carreras de inglés.

A su vez, este Plan recupera conceptos teóricos centrales como el de trayectorias el cual “viene a plantearse como un concepto teórico metodológico que, más allá de la temática particular abordada, hace un aporte superador a las discusiones del campo sociológico en torno a la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo” (Briscioli, 2017:609), dado que proporciona un rol relevante a la dimensión institucional. A su vez, ahonda en la noción de ingreso como etapa de transición. Esta concepción del ingreso como proceso sin duda impone desafíos que ameritan el constante análisis y reflexión para realmente garantizar, desde una perspectiva democrática, no sólo el acceso sino también la permanencia en el sistema de ES.

En concordancia con ello, a lo largo del presente trabajo se demostró que la propuesta de intervención es coherente con los objetivos específicos que se propusieron para este Plan. Para comenzar, la recuperación de un pre CA implica un claro acompañamiento a los/las aspirantes desde el momento de inscripción. Como mencionamos anteriormente, el e- DACTA dejó de implementarse en el 2016 por razones multifactoriales y desde entonces no hubo otra política de acompañamiento destinada a los/las aspirantes a las carreras de inglés de la FaHCE. Por tal motivo, consideramos que el ApAVACI, si bien es optativo, permite tener un primer acercamiento concreto a la institución y a realizar actividades de intercambio mediante foros, contar con recursos didácticos que contengan actividades y/o tareas que promuevan diferentes habilidades (escucha, lectura, oralidad, escritura) y grados de dificultad de competencia lingüística. También tendrían la opción de rendir una evaluación diagnóstica escrita y oral para que, de esta manera, tengan una devolución y retroalimentación por parte de los/las docentes a cargo en relación a su dominio lingüístico antes de cursar la segunda etapa: el CA en febrero.

En relación a esta segunda etapa, se continuaría con la reactivación de contenidos previos, la reflexión crítica para la resolución de actividades orientadas a la producción, la cursadas de talleres transversales que informen sobre la vida universitaria, etc. Es importante destacar que estará en constante revisión en vistas a las necesidades y dificultades que se encuentren en su ejecución y desarrollo. En este sentido, las reuniones y discusiones entre diferentes actores institucionales son de suma importancia para intervenir en eventuales núcleos problemáticos.

La política de acompañamiento en lo que respecta a todo el primer año de cursada es un área de vacancia actualmente en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas por lo que la tercera etapa de este plan tiene como fin, entre otros objetivos, sostener la continuidad de las trayectorias y fortalecer el avance académico de manera focalizada. Para ello, creemos que el seguimiento del Equipo de Acompañamiento conformado por tutores académicos y pares y organizado por coordinadores/as, la articulación intra e intercátedra con docentes de materias de primer año de las carreras de inglés y el dictado de talleres virtuales y presenciales fortalecerán la afiliación intelectual e institucional de los/las estudiantes a lo largo de este primer tramo de las carreras de inglés.

En conjunto, sostenemos que las tres etapas de lo que consideramos ingreso (ver Figura 1) promueven la conformación de grupos de trabajo no sólo entre estudiantes, sino también entre docentes para motivar y promover relaciones intersubjetivas con el fin de generar redes de aprendizaje. En este sentido, el Equipo de Acompañamiento pretende, a través del andamiaje y ejerciendo como mediadores, ayudar a los/las alumnos/as a desarrollar estrategias y tácticas de permanencia (De Certeau, 1995). Al mismo tiempo, esta articulación incluirá diferentes Departamentos, la SAA y la Dirección de Análisis de Enseñanza y Seguimiento de Trayectorias de la FaHCE, los cuales, tal como hemos desarrollado anteriormente, tendrán diferentes roles y responsabilidades (ver Cuadro 7).

Es importante aclarar que no tomamos a este plan de intervención como exhaustivo, determinante y como la solución al desgranamiento existente (y persistente) que ocurre, como varias investigaciones lo afirman, en el primer año ya que esto simplificaría una problemática compleja. Esta propuesta co-curricular, de innovación periférica en términos de Ezcurra (2011) o política de primera generación según Pierella, et. al (2020), trae aparejado dilemas y limitaciones ya que no aborda cuestiones mucho más estructurales que involucran la enseñanza y mecanismos institucionales. Sin embargo, apuesta a establecer cambios y relaciones que promueven la articulación dinámica entre diferentes actores académicos y andamiaje en los procesos de aprendizaje y en los saberes que circulan en estos espacios, los cuales

definitivamente inciden e impactan en las trayectorias estudiantiles. Al mismo tiempo, entendemos que en la definición e implementación de políticas de intervención también se tensionan una serie de factores que orientan e influyen esas políticas institucionales concretas. Por ejemplo, las trayectorias educativas de nuestros/as estudiantes tales como los sentidos y resignificaciones que los actores universitarios - influenciados por sus creencias, representaciones, valoraciones - le otorgan a las políticas de acceso (Garate, Montenegro, Fava y Alcoba, 2018), el factor tiempo dividido entre otros tiempos (como el de trabajo o estar a cargo de algún familiar), las trayectorias educativas previas, el capital cultural que traen consigo, el dominio de la lengua inglesa, entre otros.

En definitiva, creemos que, teniendo en cuenta sus limitaciones, es un plan de intervención viable debido a que, de contar con recursos humanos, económicos y tecnológicos, permite hacer relevamientos concretos para ver de qué modo los diferentes factores involucrados favorecen u obstruyen los diferentes recorridos estudiantiles. A partir de ello junto con la propuesta de investigación que implicaría el diagnóstico previo que requiere un plan de acción, nuevas líneas de investigación se delinearían habilitando la profundización y la difusión del conocimiento producido en esta área. Por último, pretende no sólo establecer puentes, redes de sostén, diálogo, trabajo coordinado y articulado, sino también promover la (auto) reflexión continua y permanente de todos/as los agentes que formamos parte de la institución para, de esta manera, afianzar el cumplimiento del derecho a la educación superior no sólo en términos de ampliación en el acceso.

8. Referencias bibliográficas

- Araujo, S. (2009). Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implantación y evaluación”, en APRENDER. *Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Revista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*. Vitória da Conquista-BA-Brasil. ISSN 1678-7846 <https://core.ac.uk/download/pdf/236654297.pdf>
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 22(1), 77-112.
- Barraza Macías, A. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Berger, J. (2000). “Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence”. En Braxton, John (ed.)
- Blanco, D. (2022). El ingreso a la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP: un análisis sobre los condicionamientos de las trayectorias académicas en el primer año universitario. Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/147161>.
- Bourdieu, P. (1979). La distinción. Madrid: Taurus.
- _____. (1991) [1980]. El sentido práctico, Madrid: Taurus
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2 (3). Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Bracchi, C. Sannuto, J. y Mendy, M. (2002). “Políticas de Educación Superior: el ingreso a los estudios universitarios en la UNLP”. En Krotsch, P. (organizador) (2002). La universidad cautiva: Legados, marcas y horizontes. La Plata: Al Margen.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa. FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brecher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. En Revista Pensamiento Universitario (1). Disponible en http://www.redapu.com/uploads/misc/P_47_Ponencia_Bianculli.pdf

- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 609-639.
- _____ . (2023). Acompañamiento de trayectorias escolares, revinculación y estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión, en Fontana, Adriana: Experiencias socioeducativas, escuelas y mundo contemporáneo. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Carli, S. (2012). EL estudiante universitario. Hacia una historia presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____.(2014). Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Cheli, V., Montenegro, J. y Marano, M. G. (2020). “Clase 7: Las prácticas docentes universitarias como productoras de saberes pedagógicos”. Universidad Nacional de La Plata. Programa de Capacitación Docente UNLP – ADULP, 22 de agosto
- Cheli, V., Marano, G. Montenegro, J. (2020). “Clase 6: Apuntes para pensar las prácticas docentes en los primeros años (segunda parte)”. Universidad Nacional de La Plata. Programa de Capacitación Docente UNLP – ADULP, 17 de julio.
- Chiroleu, A. (1999). El ingreso a la Universidad: las experiencias de Argentina y Brasil. Rosario: UNR Editora.
- _____ . (2009). “La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008, en *Universidades*. Vol. LIX.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. 8th edition. London: Routledge.
- Cotignola, M., Legarralde, M. y Margueliche, J. C. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE. Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones de Sociología*, 17, e045. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/23468904e045>
- Coulon, A. (1997). “Le métier d’étudiant. L’entrée dans la vie universitaire”. Paris, PUF.

- De Certeau, M. (1995). La Toma de la Palabra y otros escritos políticos. México: Universidad Iberoamericana.
- Duarte, B. (2009). De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la Argentina. En S. Gvirtz y A. Camou (coord.). La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-Estado (pp. 27-58). Buenos Aires: Granica.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. Revista *Nueva Sociedad* N° 239. Disponible en: http://www.nuso.org/upload/articulos/42_1.pdf
- Elliott, J. (2000), El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Morata.
- Ezcurra, A. (2011). Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento- IEC.
- Garatte, L.; Montenegro, J.; Fava, M.; Alcoba, J. (2018). Políticas de acceso a la universidad en Argentina. Estrategias institucionales y perspectivas en conflicto en carreras de Ingeniería. Revista Cubana de Educación Superior, 37 (1), 134-147.
- García de Fanelli, A. M. (2014). “Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina.” En Revista Argentina de Educación Superior (RAES). Disponible en: http://www.raes.org.ar/revistas/raes8_art1.pdf
- García de Fanelli, A.M. y Jacinto, C. (2010). “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”, Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, issue-unam/ Universia, vol. 1, núm.1, pp. 58-75. <http://ries.universia.net>
- Garriga Olmo, S. y Rovelli, L. (2022). Revisitando las estrategias institucionales de acceso, permanencia y egreso en la Educación Superior en Argentina durante la pandemia Covid-19. Un estudio de caso en la UNLP. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología de la UNLP- Sociologías de las Emergencias en un mundo incierto. La Plata – 5,6 y7 de diciembre de 2022.
- Gómez, F. (2014). Proyecto de intervención educativa: Intervención en las interacciones educativas a través de la incorporación de nuevas tecnologías. TFI Especialización en Docencia Universitaria. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45094>

- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, 10(18), 25-36.
- Kuechler, M. (1998). "The Survey Method: An Indispensable Tool for Social Sciences Everywhere?", en *American Behavioral Scientist*, 42 (2): 178-200.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*, Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Leoni, M.A. (2015). Proyecto de intervención pedagógica. Las TIC y el Desarrollo Profesional del docente en actividad (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina: Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto. Disponible en: <http://ridaa.demo.unq.edu.ar>
- Marano, G. (2018). Políticas de articulación entre el nivel secundario y la universidad en el período 2007- actual: propuestas educativas y relaciones intraestatales. El caso bonaerense. -X Jornadas de Sociología UNLP.
- Marano, M. G.; Montenegro, J. y Cheli, V. (2020). “Clase 3: La cuestión del ingreso desde una mirada democratizadora: perspectivas política, institucional y pedagógica”. Universidad Nacional de La Plata. Programa de Capacitación Docente UNLP – ADULP, 5 de junio.
- Marano, M. G., Cheli, V. Montenegro, J. (2020) “Clase 5: Apuntes para pensar las prácticas docentes en los primeros años (primera parte)”. Universidad Nacional de La Plata. Programa de Capacitación Docente UNLP – ADULP, 3 de julio.
- Marchel, A. L. (2022). Trayectorias estudiantiles universitarias situadas: El caso de las/los estudiantes de las carreras de inglés de la Universidad Nacional de La Plata en los primeros años de sus carreras (2015-2017) (Tesis de posgrado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2357/te.2357.pdf>
- Marradi, A; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Mena, M., Rodríguez, L. y Diez, M.L. (2010). *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires: La Crujía.
- Montenegro, J. (2016). Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior

- (1995-2015) (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Disponible en: <http://hdl.handle.net/10915/57617>
- _____ . (2017). La construcción del ingreso como política de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata, 1995-2015. Archivos de Ciencias de la Educación, 11 (11), e024. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7856/pr.7856.pdf
 - _____ (2020). La Reforma Puiggrós a la Ley de Educación Superior y sus efectos en el acceso a la Universidad Nacional de La Plata: El caso de la Facultad de Ciencias Médicas (Tesis de posgrado). - Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1824/te.1824.pdf>
 - Montes Silva, M. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas *Perfiles Educativos* | vol. XXXIX, núm. 155, IISUE-UNAM M.E. Montes y G. López.
 - Nicastro, S. y Greco. B. (2009). Entre trayectorias. Escenas de pensamiento en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.
 - Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Buenos Aires: Paidós.
 - Ojeda, V. B. (2018). Avance de tesis: estrategias y tácticas de permanencia estudiantil en la universidad. un estudio interpretativo sobre los relatos de estudiantes del profesorado de inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata. I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación: investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral ISBN: 978-987-544-825-4
 - Ozollo, M.F y Papparini, C.H. (2016). El “Otro” Con-mueve la política Académica: El Derecho a la Educación Superior. Buenos Aires: Noveduc Libros.
 - Pierella, P. (2014). El ingreso a la universidad pública, la diversificación estudiantil y proceso de afiliación a la vida institucional. UNIVERSIDADES- ISSN 0041-8935 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

- Pierella, P. Peralta, N, y Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 68-84. Epub 25 de septiembre de 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706>
- Pogré, P. et al. (2018). Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior / Paula Pogré... [et al.]; coordinación general de Paula Pogré. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Ramallo, M. y Sigal, V. (2010). Los sistemas de admisión de las Universidades en la Argentina (255). Recuperado de Universidad de Belgrano: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/255_sigal.pdf
- Remedi, E. (2004) Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Conferencia_Eduardo_Remedi.doc. 5 mayo 2014
- Rinesi, E. (2013). Presentes y desafíos de la universidad pública argentina. Página 12. Suplemento especial: la universidad interviene en los debates nacionales, (Núm. 01), p. 3. Disponible en: www.ungs.edu.ar/ms_ungs/?p=12752
- Ros, M., Benito, L., Germain, L. y Justianovich, S. (2016). Una mirada acerca de las trayectorias estudiantiles en la UNLP. Aportes para pensar los desafíos a las experiencias pedagógicas *Revista Trayectorias Universitarias* Vol. 2, No 3. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3022>
- Sburlatti, S. y Toscano, A. (2010). Educación Inclusiva. Regímenes académicos y trayectorias educativas. Resultados preliminares de un estudio en escuelas secundarias y escuelas de reingreso de la zona metropolitana de Buenos Aires. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Simón, L. (2010). El proyecto e-DacTa - Curso de pre-ingreso virtual de las carreras de inglés de la UNLP. Proyecto de articulación entre la Escuela Media y la Universidad. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18325>
- _____. (2016). La enseñanza de una lengua extranjera utilizando tecnología digital: estudio descriptivo del tránsito de un material impreso a un entorno virtual de

- aprendizaje. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Informática). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59236>
- Soraire, E. R. (2012). La diversidad cultural en la universidad: algunos mecanismos que operan en la configuración de las identidades culturales. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy [en línea] 2012. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18531549007>
 - Stake, R. (1995). Investigación con estudios de caso. Madrid: Ediciones Morata.
 - Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós. MARRADI
 - Terigi, F. (2009). “Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa”. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
 - Terigi, F., Baquero, R. et al. (2009). “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires”. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 7, N° 4.
 - Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). *Pinkasz D. y Montes, N. (Comp.) Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos, 15*, 119-162.
 - Torti, B. y Scalcini, C. (2022). Políticas de captación de matrícula y modalidades de ingreso en contexto: experiencias de la UNLP durante la pandemia. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología de la UNLP- Sociologías de las Emergencias en un mundo incierto. La Plata – 5,6 y7 de diciembre de 2022.
 - Vernet, M. (2012). Diseño de un sistema de ingreso a las carreras de Profesorado, Licenciatura y Traductorado en Lengua Inglesa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25797>

ANEXO 1

Cuestionario a estudiantes para etapas 1 y 2 del Plan de Acompañamiento

Nombre

Edad

Lugar de nacimiento

Carrera

ETAPA 1 – Pre Curso de Ambientación

¿Asististe al Pre CA?

En caso afirmativo ¿Cómo te resultaron las tareas y actividades en el Campus Virtual?

¿Cómo fue la comunicación con tus tutores/as?

¿Acudiste a algún/a profesor/a particular y/o instituto para trabajar tu dominio en la lengua inglesa?

¿Qué se debería mejorar/reforzar/cambiar?

¿Qué aspectos crees que se deberían incorporar?

ETAPA 2 – Curso de Ambientación

¿Qué 3 palabras elegirías para describir esas primeras 4 semanas en la FaHCE?

¿Tenés familiares a cargo? ¿Cómo organizás tus tiempos?

¿Estás trabajando? ¿Influyó eso a la hora de estudiar y/o rendir?

¿Cómo fue tu relación con tus profesoras/es del CA? ¿y con tus compañeros/as?

¿Cómo te resultó el material con el que trabajaste?

¿Encontraste dificultades en esta etapa? En caso afirmativo, ¿Cuáles? ¿Cómo sorteaste esas dificultades?

¿Cómo te resultó la evaluación diagnóstica?

¿Qué fue lo que más te gustó del CA? ¿Por qué?

En tu opinión, ¿Qué se debería mejorar, reforzar y/o cambiar?

¿Qué aspectos crees que se deberían incorporar? ¿Qué sugerencias nos podrías dejar para mejorar estas dos etapas?

ANEXO 2

Cuestionario a estudiantes para la Etapa 3 del Plan de Acompañamiento (Post CA)

Nombre

Edad

Lugar de nacimiento

Carrera

¿Estás actualmente trabajando? ¿Influyó eso a la hora de estudiar/rendir?

¿Tenés familiares a cargo?

¿Encontraste dificultades en esta etapa? En caso afirmativo, ¿Cuáles? ¿Cómo sorteaste esas dificultades?

¿Asististe a los talleres? ¿Cuáles? ¿Cómo te resultaron?

¿Qué taller/es agregarías?

¿Qué materia/s te resultó/resultaron más difícil/es? ¿Por qué?

¿Cómo te resultaron las evaluaciones de las materias en español? ¿y las de inglés?

¿Cómo fue la relación con los/las tutores/as?

¿Rendiste algún final? ¿Cómo te resultó la experiencia? ¿Cómo te preparaste?

¿Qué se debería mejorar, reforzar y/o cambiar?

¿Qué aspectos crees que se deberían incorporar?

¿Qué sugerencias nos podrías dejar para mejorar este Plan Integral de Acompañamiento?

ANEXO 3

Guía de preguntas para ayudantes diplomados/as y JTPs de primer año

Nombre del/de la docente (opcional):

Materia que dicta:

¿Cuántos alumnos/as comenzaron a cursar en su comisión?

¿Cuántos la finalizaron?

Los/las que interrumpieron la cursada de la materia, ¿explicaron por qué lo hicieron? De contestar afirmativo, ¿cuál fue la razón (más) mencionada?

¿Qué dificultades detectó a lo largo de la cursada como docente?

¿Los/las alumnos/as mostraban/expresaban dificultades en algún aspecto de la materia? (materiales, organización de la materia, evaluación/es, etc.)

¿Considera que los/as tutores/as ayudaron en el acompañamiento de la materia? Justificar la respuesta.

¿Hubo reuniones de cátedra para rever material y/o evaluaciones? / ¿Tienen pensado reunirse con la cátedra para para rever material y/o evaluaciones?

¿Hubo charlas con otros/as docentes de otras materias de 1er año para trabajar sobre nudos problemáticos detectados en conjunto? En caso negativo, ¿tiene pensado hacerlo en un futuro?

¿Qué aspectos considera que deberían reforzarse en el Plan de Acompañamiento?

ANEXO 4

Guía de preguntas para docentes adjuntos/as y/o titulares de primer año

Nombre del/de la docente (opcional):

Materia que dicta:

¿Cuántos/as alumnos/as estaban inscriptos/as a su materia?

¿Cuántos/as alumnos/as comenzaron efectivamente a cursarla?

¿Cuántos/as la finalizaron?

Los/las que interrumpieron la continuidad en la materia, ¿explicaron por qué lo hicieron? De contestar afirmativo, ¿cuál fue la razón (más) mencionada?

¿Le compartieron sus ayudantes diplomados/as a lo largo de la cursada si los/las alumnos/as mostraban y/o expresaban dificultades en algún aspecto de la materia? (materiales, organización de la materia, evaluación/es, etc.)

¿Considera que los/as tutores/as ayudaron en el acompañamiento de la materia? Justificar la respuesta.

¿Hubo reuniones de cátedra para rever material y/o evaluaciones? En caso negativo, ¿tienen pensado reunirse para rever material y/o evaluaciones?

¿Hubo charlas con otros/as docentes de otras materias de 1er año para trabajar sobre nudos problemáticos detectados en conjunto? En caso negativo, ¿tiene pensado hacerlo en un futuro?

¿Qué aspectos considera que deberían reforzarse en el Plan de Acompañamiento?