

Trayectorias

COLECCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA | 1

Políticas, experiencias y avances en la democratización de la universidad

Carlos Giordano
Glenda Morandi
Lucrecia Gallo
(compiladores)



5° JORNADAS
sobre las prácticas docentes
en la Universidad Pública



especialización
en docencia
universitaria

Dirección de
Capacitación y Docencia
Presidencia de Guido
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trayectorias : políticas, experiencias y avances en la democratización de la universidad / Carlos Giordano ... [et al.] ; Compilación de Carlos Giordano ; Morandi, Glenda ; Lucrecia Gallo. - 1a ed compendiada. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2025.
Libro digital, PDF - (Colección Docencia Universitaria ; 1)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-2479-7

1. Enseñanza. 2. Formación Docente. I. Giordano, Carlos II. Giordano, Carlos , comp. III. Morandi, Glenda, , comp. IV. Gallo, Lucrecia , comp.
CDD 370.711

5º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública
“La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”

Dirección de Capacitación y Docencia
Especialización en Docencia Universitaria
Prosecretaría de Grado
SECRETARIA DE ASUNTOS ACADÉMICOS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Coordinación general

Carlos Giordano
Glenda Morandi

Comité Organizador

Debora Arce
Yésica Arenas
Sofía Bugallo
Lucrecia Gallo
Daniela Inveninato
Mariana Lugones
María Emilia Pugni
Ana Ungaro

Diseño

DCV Luz Grioni

Febrero 2025
ISBN 978-950-34-2479-7

Presentación.....	11
Trayectorias estudiantiles en la Universidad. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo <i>Julieta Alcoba, Yésica Soledad Arenas, Maximiliano Fava, Karina Lastra, Stella Maris Doná, Cecilia Nóbile, Andrés Szychowski, Adolfo Nicolás Balbín, Emilia Di Piero, Belén Morris.....</i>	12
El aula entre pantallas. Lecturas y escrituras en el primer año de comunicación <i>María Lucía Sánchez, María Florencia Seré.....</i>	33
El ingreso, un momento clave. Estrategias para el fortalecimiento de las trayectorias de los estudiantes de las carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata <i>Abigail Herrera, Camila Belén Ravettino.....</i>	41
Filiación de los estudiantes de la carrera licenciatura en comunicación social de la Universidad Nacional de Chilecito <i>Carlos R. Rodríguez.....</i>	50
¿Impactan los contenidos del ingreso en las primeras evaluaciones de la carrera? <i>Regina Ravone, Julieta de Iraola, Jonatan Terminiello Correa, Federico Alvarez, Vanina Cambiaggi.....</i>	59
La tutoría par como estrategia de acompañamiento en el ingreso a las carreras de medicina y enfermería <i>Florencia Bellomo, Fabiana Caruso, Fabiana Caruso, Florencia Scigliano.....</i>	68
Lectura en el aula universitaria: aportes para repensar su abordaje <i>Fernanda Barranquero, Agustín Lódola, Verónica Irrazabal.....</i>	76
Observaciones de prácticas de enseñanza del Ciclo de Nivelación de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC) <i>Jennifer Daiana Cargnelutti, Milena Inés Perugini Barragán, Agustina Ayelén Rodríguez.....</i>	85
Percepciones de los estudiantes ingresantes sobre el Ciclo Introductorio Universitario: el caso de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta <i>Exequiel Alberto Flores.....</i>	94
Programa de tutorías. Un comienzo <i>Carolina Escudero, Fabiana Vidal.....</i>	102
Reflexión Crítica sobre Nuestras Prácticas Docentes: Fotografía <i>Mercedes Isabel Vivero Barrios, María Norma Irala.....</i>	110

Reflexiones sobre los sentires de estudiantes, tutorxs y docentes acerca del Programa de Tutorías de Primera Etapa de la Facultad de Ciencias Exactas - UNLP <i>Fernanda Silveti, Jazmín Fógel, Virginia Gangoiti, Carla Mucci, Flavia Villordo</i>	120
Tutorías: acompañamiento más allá de lo académico. Experiencias en las carreras de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Sur <i>María Paula Monzón, Juan Manuel Ferro, Abril Soria, María Soledad Araujo, Natalia Stefanazzi</i>	129
Repensar las consignas para mediar los aprendizajes. El caso de Administración I <i>María Amanda Plano, Fernanda Barranquero</i>	139
¿Con quién hago la tesina? La mutua elección entre estudiantes de grado y directores <i>Waldemar A. Marmisolle</i>	148
Acompañar la escritura en la universidad. La escritura académica en la finalización del trayecto formativo <i>Rossana Viñas, Marisol Cammertoni, Claudia Festa, Cristian Secul Giusti</i>	157
Aspectos que inciden en la finalización de la trayectoria académica de estudiantes avanzados de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal (FCAyF, UNLP) <i>Delfina V. Guaymasí</i>	166
Desafíos en la finalización de Trabajos Finales de Grado: Reflexiones en clave de taller <i>Laura Macor, Analía Macías, Azul Barbeito</i>	176
El egreso en el plan de desarrollo estratégico 2022-2026 y los informes de seguimiento y evaluación de la UNLP <i>Matías Causa</i>	183
El Trabajo Integrador Final (TIF) como requisito obligatorio para el egreso: implementación y vicisitudes <i>Mariela Di Meglio, Margarita Eva Torres, Francisco De Hoyos, Rafael Cobo, Rodrigo Palma</i>	190
Iniciación a la investigación en la formación universitaria de grado: la perspectiva de directores/as que participan de las Becas de Introducción a la Investigación en la Universidad Nacional del Sur <i>Abril Rasmussen</i>	198
La finalización de los estudios de posgrado desde la perspectiva de los directivos <i>Nara Alegre, María Isabel Pozzo</i>	207
Políticas académicas e intervención pedagógica <i>Clelia Cuomo, Manuela Belinche Montequin, Leopoldo Dameno, Graciana Pérez Lus, Agustín Sirai</i>	214
Reconocimiento de Trayectorias Formativas y Articulación Académica en la UNSAdA <i>Julia Sannuto, Marina Di Santo, Malena Suárez, Yamile Cobe, Silvina Sansarricq</i>	223

Reflexiones sobre el taller PRAE de Genética en la facultad de Ciencias Agrarias y Forestales	
<i>Vilma Luciana Saldua, Florencia Bongiorno, María Silvia Tacaliti, Erica Tocho, Aníbal Lodeiro</i>	229
Reflexividad, decisiones y acciones en la experiencia de investigar el egreso universitario en la UNLP	
<i>Bárbara Torti, Karina Lastra, Matías Causa</i>	238
Trayectorias académicas de egreso en facultades de Humanidades de la Región Bonaerense. Hallazgos en torno a las dinámicas institucionales para la promoción de la graduación	
<i>Karina Lastra</i>	247
Análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en una asignatura de la carrera de enfermería	
<i>Lucas Besada, Lucía Costa, Sofía Huggias</i>	258
Análisis indagatorio sobre las trayectorias y experiencias estudiantiles en las carreras de Licenciatura en Inglés (FaHCE-UNLP)	
<i>José María Oliver</i>	267
Conociendo a nuestros estudiantes: agencia personal en el primer año de abogacía. Una experiencia en la Universidad Nacional de San Luis	
<i>Julia Lucía Barrozo, Micaela Cremona, María Amelia Marchisone, Aldana Romano</i>	277
Construyendo habilidades para la vida estudiantil. Relato de una experiencia de tutoría académica	
<i>Florencia Gioia, Maia Jakubowicz, Julia Laterza Calosso, Romina Santa Cruz</i>	285
Del aula al invernadero: educación en cultivos protegidos en el cinturón hortícola de La Plata	
<i>María Lucrecia Puig, María Eugenia Sánchez de La Torre, María Pincirolí, Luciana Dell'Arciprete, Susana Martínez</i>	294
Estrategias para acompañar y sostener trayectorias estudiantiles en los primeros pasos en la universidad: experiencia del curso de verano de gramática inglesa 1 (FaHCE/UNLP)	
<i>Ana Laura Marchel, Lucrecia Zukowski, Fiorella Magri</i>	300
Experiencias académicas a partir del Covid-19. Marcas en los cuerpos y las subjetividades de estudiantes en tres facultades de la UNCuyo	
<i>Mariana Quiroga, Eliana Lázzaro, Cecilia Almonacid, Enrique Sáenz, Mariela Renchese</i>	308
Impacto de la pandemia en la reestructuración del funcionamiento político y académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM	
<i>Claudia Fabiana Wrobel, Sergio Fabián Benítez, Mirta Elena González, Andrea Mariana Dimas, Leonor Esther Kallsten</i>	320
Masificación, heterogeneidad y sistemas de evaluación en la Educación Superior: interpelaciones al dispositivo “universidad”	

<i>Soledad Vercellino</i>	330
Programa de Acompañamiento de los Inicios a la Vida universitaria. Reflexión sobre una práctica pedagógica en escenarios de transformación <i>Lucrecia A. Sotelo, Miriam A Lucero, María Celeste Luisi, Raquel Barrionuevo, Marcos Scurzi</i>	340
Subjetividades Migrantes: Experiencias de estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Estudio de casos <i>María Sofía Schirado</i>	348
Taller preparatorio para rendir examen final en la cátedra B de Anatomía de la carrera de Medicina <i>Mario San Mauro, Silvina Lyons, Mariana Jureit, Camila Gómez</i>	359
Trayectorias laborales de las egresadas de la Carrera de Enfermería. Primeras conclusiones <i>Lucía Dominguez, Pablo Fisher, Liliana Ferreira, Verónica Benvenuto</i>	368
La natalidad de lo invisible. Salir de la <i>marginalidad</i> permitiendo la circulación de otras ideas en otros espacios <i>Gladys Evelin Avila, María Verónica Bejaran</i>	376
Reflexiones sobre el vínculo docente-estudiante: Desafíos actuales <i>Natalia Frers</i>	383
Taller de matemática: innovación en su proceso de evaluación <i>Lorena Verónica Belfiori</i>	390
¿Qué aprenden los docentes en formación que participan de propuestas de enseñanza centradas en la reflexión durante el trayecto de la práctica profesional? <i>Melisa Mariana Orlandini, Mara Yanina Martinez, María Florencia Di Mauro, Sofía Anahí Giuliani</i>	399
Abordaje interdisciplinario para el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en la Facultad de Ciencias Exactas <i>Gabriela Acosta, Daiana Garcia, Daiana Esnaola, Camila Molina, Sara Urbietta</i>	407
Coformadores en la práctica docente del profesorado universitario en biología de la UNSL <i>Marcela Uribe, Luciana Santía, Romina Nievas</i>	415
El acompañamiento a trayectorias: una experiencia de articulación entre universidad y una escuela secundaria de General Pico, La Pampa <i>Sonia Alzamora, Franco Llanos, Jazmín Alvarez, Sasha Tineo</i>	424
El rol de las y los Tutoras y Tutores en el Programa NEXOS <i>Silvina Chali</i>	433
Estrategias para la permanencia y el avance de las trayectorias educativas en la facultad de psicología, UNLP <i>Lucía Castillo, María Sol Coniglio, Paula Fallesen, Denise Marelli, Martina Solimano</i>	439

Experiencias formativas de estudiantes de profesorado en la universidad <i>Mariana Valdez</i>	448
Narrativas de las prácticas docentes <i>Rita Micaela Arce</i>	456
Olimpiadas de inglés como actividad de articulación escuela - universidad: La educación que queremos para el 2030 <i>Graciela E. Yugdar Tófalo, Edith W. Mercaich Sartore, María L. Sollier, Valeria B. Villamonte</i>	465
Reflexiones como docente transcurridos 20 años en el curso de Agroecología, FCAyF-UNLP <i>Esteban Abbona</i>	474
Del territorio a la academia <i>Claudia Terreros, Diana Barragán, Flavia Mancini, Karen García</i>	482
Acompañar trayectorias estudiantiles a través de programas institucionales UNLPam <i>Sofía Rasilla Tomaselli</i>	490
Derecho a la educación superior y condiciones de partida de los ingresantes a las carreras de grado de Humanidades <i>Vanesa Lopez, Jorge Lorenzo</i>	496
Derecho a la educación y trayectorias educativas <i>Jorgelina Tucker</i>	507
El ingreso al nivel superior: reflexiones sobre las prácticas docentes en la FQByF – UNSL <i>Andrea Celeste Isaguirre, María Angélica Gil</i>	514
El Químico Farmacéutico Industrial y los requerimientos sociales. Relato de experiencia pedagógica <i>Adela Astudillo-Vázquez</i>	521
Enseñar en el primer año de la universidad. Cuando el conocimiento disciplinar no basta <i>Virginia Vetere</i>	531
Evaluación de la calidad de la información de los sitios web universitarios para aspirantes <i>Daniela Blanco, Rosario Porzio Fazio</i>	541
Igualdad académica, afiliación y ejercicio de la ciudadanía: una mirada sobre las prácticas de lectura y escritura en los trayectos de formación docente de la Facultad de Artes (UNC) <i>Agustina Madarieta, Maura Jorgelina Sajeve</i>	551
Rezago en las trayectorias escolares: desigualdades y tensiones para la integración plena de trabajadores-estudiantes a licenciaturas de una universidad pública <i>Gabriela Esteve</i>	560

Trayectorias de estudiantes de 2do año de la carrera de Cs. Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. Una aproximación diagnóstica	
<i>Agustina Castro, Paula Fontana, Claudia Ateiro, Alejandro Saenz, Jenifer García</i>	574
“Salgan a la calle a preguntar”: relato de una experiencia pedagógica en el primer año de la carrera de Licenciatura en Nutrición (FCM-UNLP)	
<i>Santiago Garriga Olmo</i>	587
Análisis de las actas de EFI de las cohortes 2019 y 2020 del curso Genética General de la carrera de Ciencias Veterinarias de la FCV-UNLP	
<i>Ana Carolina Cattáneo, Virginia Aliverti, Sebastián Picco, Carlos Golijow, Guillermo Giovambattista</i>	596
Desafíos Actuales de la Educación Superior y su Reflexión en la Práctica Docente. El caso de las Facultades de Ingeniería y Cs. Agrarias y Forestales (UNLP)	
<i>Joaquín Hasperué, Sebastián Besteiro, Lucía de Antueno</i>	605
El Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO-E). Estrategia para el logro de competencias en estudiantes de obstetricia de una Universidad Pública	
<i>Sara Carmen Reyes Ortiz, Emma Felicia Salazar Salvatierra, Sara Carolina Zamora Chávez, Yolanda Quispe Alosilla, Rolando Vásquez Alva</i>	612
La acción tutorial para el egreso universitario	
<i>Marisol Cammertoni, Facundo Miranda, Natalia Quiroz, Gisela Sasso</i>	622
La extensión universitaria un camino hacia la mejora y fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles	
<i>Lisandro Alfredo Valenzuela Oro, Alexander Elio Fernandez</i>	631
Ley de educación superior e ingreso a las carreras de educación física	
<i>Isabel Trybalski Eichholz, María Teresa Oltolina Giordano</i>	642
Literatura y aspectos sociales en una licenciatura técnica	
<i>Adela Astudillo-Vázquez, Luis Biniza Cruz López, Héctor R. Andrade López</i>	650
Programa de bienestar emocional en el ámbito universitario de la FCE	
<i>Mariana Gravellone, María Agustina Rocca</i>	660
Talleres por asignatura para estudiantes que inician su trayectoria en la Facultad de Ciencias Exactas	
<i>Analía Pilco Rueda, Hernán Arce, Malena Reyna, Victoria Baldassari, Laura Socolovsky</i>	669
Transitar y egresar. Estrategias para la trayectoria por la Tecnicatura en Periodismo Deportivo	
<i>Ayelen Sidun, Rossana Viñas, Santiago Pescio, Antonella Fili</i>	679

Presentación



Trayectorias estudiantiles en la Universidad. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo

*Julieta Alcoba, Yésica Soledad Arenas, Maximiliano Fava, Karina Lastra, Stella Maris Doná,
Cecilia Nóbile, Andrés Szychowski, Adolfo Nicolás Balbín, Emilia Di Piero, Belén Morris*



Presentación

Desde la Especialización en Docencia Universitaria y la Dirección de Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), las Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, se constituyen en un espacio de reflexión y construcción colectiva de conocimiento.

Desde su inicio en 2016, las Jornadas, con una periodicidad bienal, se han consolidado como un espacio fundamental de diálogo, intercambio y reflexión crítica en torno a las prácticas docentes. A través de sus ediciones anteriores (2016, 2018, 2020 y 2022), este evento ha trascendido su carácter exclusivamente académico, afirmándose también como una apuesta profundamente política de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), comprometida con la garantía del derecho a la educación superior para todos y todas.

En este marco, las “5° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”, que se desarrollaron los días 15, 16 y 19 de agosto de 2024, de forma bimodal, plantearon un desafío central: problematizar los modos en que las instituciones universitarias pueden asumir su condición transformadora en un contexto marcado por la profundización de las desigualdades. Este desafío involucra no solo el compromiso con la justicia educativa, sino también la necesidad de repensar y jerarquizar las condiciones de trabajo docente y fomentar su formación continua como pilares fundamentales para el fortalecimiento de la universidad pública.

Con la participación de más de 1500 docentes universitarios e investigadores -entre asistentes y expositores- de la UNLP y otras Universidades Nacionales y una convocatoria de más de 390 artículos bajo la modalidad de relatos de experiencias, reseñas de investigación y reflexiones sobre las prácticas, las Jornadas son una invitación a interpelar nuestras prácticas, a construir preguntas críticas y a producir colectivamente caminos alternativos que permitan responder a las demandas del presente, para profundizar el rol de la Universidad como agente de transformación social.

Este libro, titulado **“Trayectorias. Políticas, experiencias y avances en la democratización de la universidad”** forma parte de una colección que recopila y sistematiza los principales ejes de discusión y producción académica de estas Jornadas, haciendo foco en: el derecho a la Educación Superior, las políticas institucionales y experiencias pedagógico-didácticas y/o curriculares orientadas al fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en el ingreso y los primeros años, en la permanencia y el egreso; las experiencias estudiantiles, las transformaciones culturales y los procesos de formación en el

escenario contemporáneo; las nuevas subjetividades, alfabetizaciones y relaciones con el conocimiento.

Trayectorias estudiantiles en la Universidad. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo

Julieta Alcoba, Yésica Soledad Arenas, Maximiliano Fava, Karina Lastra, Stella Maris Doná, Cecilia Nóbile, Andrés Szychowski, Adolfo Nicolás Balbín, Emilia Di Piero, Belén Morris

La cuestión de las trayectorias estudiantiles en la universidad constituyó uno de los ejes de reflexión, análisis e intercambios en el marco de las Jornadas. En este marco, se invitó a docentes e investigadores a presentar, en las distintas modalidades, trabajos que abordan esta temática recuperando los debates actuales.

El eje trayectorias en la universidad aborda una serie de temas interconectados que reflejan la complejidad y diversidad de las experiencias educativas y particularmente estudiantiles en el contexto contemporáneo.

En un contexto de ampliación y diversificación del sistema universitario y de democratización del acceso a las universidades, las instituciones han desarrollado acciones orientadas a mejorar las trayectorias académicas de los estudiantes como una política clave para la afiliación, permanencia y la graduación.

En primer lugar, se destaca el derecho a la educación superior, que no solo implica el acceso a la universidad, sino también la necesidad de políticas públicas e institucionales que promuevan vínculos educativos inclusivos. Estas políticas deben orientarse hacia el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles desde el ingreso hasta el egreso, asegurando que los estudiantes no solo ingresen a la universidad, sino que también permanezcan y culminen sus estudios.

Las prácticas de enseñanza juegan un papel crucial en este proceso. Es fundamental que las universidades pongan en juego enfoques curriculares innovadores que respondan a las necesidades y realidades de los estudiantes. Esto incluye la recreación de las prácticas de enseñanza, de manera que reconozcan y valoren las diversas formas de conocimiento y aprendizaje, así como la promoción de un ambiente académico que promueva la inclusión y la participación.

La experiencia estudiantil se manifiesta en múltiples dimensiones, incluyendo cambios novedosos y diversos en los modos de construcción del oficio de estudiante. En un contexto de transformaciones en los modos de producir y legitimar saberes en el marco de las denominadas sociedades del conocimiento, la formación universitaria enfrenta nuevos desafíos en tanto se replantean las relaciones entre estudiantes y conocimiento.

Por su parte, las transformaciones culturales recientes configuran también nuevas subjetividades y una enorme heterogeneidad en las condiciones de vida que se reflejan en cómo los estudiantes perciben su identidad y su lugar dentro del ámbito académico y social, atravesadas por cuestiones tales como la pregnancia de la cultura digital y las dinámicas sociales contemporáneas.

Además, se subraya la importancia de las alfabetizaciones diversas, que van más allá del dominio de la lectura y escritura. En este sentido, se hace hincapié en la necesidad de atender la formación en áreas como la alfabetización digital, mediática y crítica, esenciales para inscribirse en un mundo cada vez más complejo.

Por último, es fundamental considerar cómo estas trayectorias están marcadas por las relaciones interpersonales dentro del entorno universitario. Las vinculaciones entre pares, docentes y no docentes son claves para construir una comunidad académica solidaria que apoye los procesos de afiliación de los y las estudiantes. Esta perspectiva no solo atiende a considerar la dimensión socio afectiva, sino también a fomentar un sentido de pertenencia y compromiso con la propia trayectoria educativa.

El eje trayectorias estudiantiles aborda un conjunto integral de temas que incluyen derechos educativos, políticas institucionales efectivas, experiencias pedagógicas en diálogo con las necesidades contemporáneas, transformaciones culturales significativas y nuevas formas de relación con el conocimiento, pensados desde la experiencia estudiantil en la universidad. Todo esto se articula en un marco que busca fortalecer la experiencia educativa en su totalidad, promoviendo una formación que acompañe a los y las estudiantes para fortalecer sus proyectos académicos y vitales.

Se desarrolla a continuación una síntesis introductoria referida a las principales cuestiones abordadas por los trabajos presentados en las mesas de discusión, elaborada por los/as coordinadores/as de mesa.

Acompañar las trayectorias estudiantiles: la responsabilidad institucional y de las prácticas docentes

Julieta Alcoba, Yésica Soledad Arenas

Los trabajos presentados en esta mesa, pese a la diversidad de propuestas y reflexiones presentadas, exponen preocupaciones comunes que movilizan las escrituras. Un aspecto a destacar refiere al posicionamiento compartido acerca de que la institución universitaria, y los/as docentes que en ella desplegamos nuestra tarea, emerge no únicamente como escenario de las trayectorias estudiantiles, sino como responsable de la construcción y el sostenimiento de las mismas. Así, identificamos sentidos comunes referidos al reconocimiento del impacto que la propuesta institucional adquiere en dicho sostenimiento, virando de una mirada que ubica plenamente la responsabilidad en el sujeto individual.

Por otro lado, se visualizó el reconocimiento de las particularidades y desafíos que las diferentes etapas de las carreras representan, construyendo problemáticas que priorizaron indagar en dichas particularidades desde una dimensión preocupada por el sostenimiento y las particularidades que las trayectorias estudiantiles adquieren en las mismas.

Asimismo, resultó de gran interés el reconocimiento de profesionales pertenecientes a una gran diversidad disciplinar participantes. A diferencia de años anteriores, las exposiciones permitieron observar cierta transversalización de la preocupación por el sostenimiento de las trayectorias en el marco de diversas disciplinas, que representan campos de conocimiento variables y con problemáticas de alfabetización académica particulares.

En el mismo sentido interesa destacar la representatividad geográfica de la mesa, encontrando en ella presentaciones y experiencias de universidades localizadas en varios puntos del territorio nacional, con diversidad de tamaños y con diferentes historias institucionales, dando cuenta de la potencialidad que el debate en torno a la democratización efectiva de la universidad ha tenido para interponerse y erigirse como una preocupación que forma parte de las agendas de las universidades, lo cual consideramos, resulta novedoso y esperanzador.

Los trabajos pertenecen a las siguientes unidades académicas: Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba; Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires; Facultad de Arquitectura y Urbanismo UNNE Chaco; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Veterinarias y Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata; Universidad Nacional de Chilecito; Universidad Nacional de Salta y Universidad Nacional del Sur.

De esta manera:

- Un conjunto de trabajos construyó como objeto particular de reflexión los cursos de ingreso o introductorios de diversas carreras, focalizando en diversas prácticas de intervención pedagógicas preocupadas por el sostenimiento de las trayectorias. Se

inscriben en este grupo los trabajos presentados por Jennifer Daiana Cargnelutti, Milena Inés Perugini Barragán y Agustina Ayelén Rodríguez; Abigail Herrera y Camila Belén Ravettino; Regina Ravone, Julieta de Iraola, Jonatan Terminiello Correa, Federico Alvarez y Vanina Cambiaggi; y el trabajo de Exequiel Alberto Flores.

- Por su parte, otro conjunto de trabajos abordó las tutorías como dispositivos de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en diversos momentos de las carreras universitarias, presentando trabajos que reflexionan en torno a múltiples proyectos de tutorías desplegados en el marco de sus facultades, los resultados e impactos de estas experiencias y las tensiones experimentadas. En esta línea se inscriben los trabajos presentados por María Fabiana Vidal; Florencia Bellomo, Fabiana Caruso, Carolina Lopez y Florencia Scigliano; Fernanda Silveti, Jazmín Fógel, Virginia Gangoit, Carla Mucci y Flavia Villordo; y el trabajo de María Paula Monzón, Juan Manuel Ferro, Abril Soria, María Soledad Araujo y Natalia Stefanazzi.
- Finalmente, un tercer conjunto de trabajos reflexionó sobre las prácticas en el aula universitaria en el transcurso de la carrera, vinculadas en particular a las prácticas de alfabetización académica. Ellos priorizan una mirada enfocada en las prácticas docentes, preguntándose por cómo las mismas proponen acompañar los procesos de alfabetización académica que la universidad demanda. Se inscriben bajo esta problemática los trabajos presentados por María Lucía Sánchez y María Florencia Seré; Fernanda Barranquero, Agustín Lódola y Verónica Irrazabal; Mercedes Isabel Vivero Barrios y María Norma Irala; y el trabajo de María Amanda Plano y Fernanda Barranquero.

De esta manera, los temas abordados por los trabajos configuran un panorama de reflexión y acción que visibiliza el compromiso de las universidades con la mejora de las trayectorias estudiantiles, mostrando que, lejos de ser un desafío aislado, el sostenimiento de las trayectorias es un tema transversal que moviliza tanto a los actores institucionales como a los/as estudiantes, invitando a seguir avanzando en la búsqueda de soluciones más sistemáticas y colaborativas.

Políticas institucionales y estrategias para el fortalecimiento del egreso universitario: Innovaciones y Perspectivas de Investigación

Maximiliano Fava y Karina Lastra

Las ponencias presentadas enfocaron sus reflexiones en torno a las políticas para el fortalecimiento de las trayectorias en los distintos tramos, aunque se destacaron los trabajos

que abordaron el análisis de diversas estrategias institucionales para promocionar el egreso y la graduación tanto en el grado, como en el posgrado. La mesa se completó con una presentación sobre las intervenciones académicas orientadas al reconocimiento a las trayectorias formativas y un trabajo sobre los inicios en la formación universitaria en investigación desde la perspectiva de los directores de becas. En este sentido, se pudieron observar preocupaciones comunes y diversidad de abordajes de acuerdo con los análisis realizados.

Lineamientos principales relevados en las ponencias

Respecto a los trabajos que abordaron las innovaciones introducidas para el fortalecimiento del egreso, destacan aquellas que ponen el foco en los trabajos finales. La ponencia “Acompañar la escritura en la universidad. La escritura académica en la finalización del trayecto formativo” de Viñas, Cammertoni, Festa, Secul Giusti, propone reflexionar sobre la implementación de un taller extracurricular en el marco de las cursadas de verano en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Se trata de una experiencia que pretendió fortalecer el pensamiento crítico, el reconocimiento de las partes que demanda ese tipo de trabajo y las especificidades y requerimientos de la escritura académica del mismo. Por su parte, la ponencia “Políticas académicas e intervención pedagógica”, de la Facultad de Artes (FDA) de la UNLP, con la autoría de Cuomo, Belinche Montequin, Dameno, Pérez Lus y Sirai, presenta un plan para mejorar el tránsito de los y las estudiantes hacia el egreso, con foco en la trayectoria de los distintos años y materias de los planes de estudio de las carreras de Artes Visuales, Artes Audiovisuales, Música y Diseño, a partir de cuyo análisis se pudo detectar los momentos y/o espacios en donde se dificulta el camino a la finalización de las carreras

El trabajo “Reflexiones sobre el taller PRAE de Genética en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP”, de Saldua, Bongiorno, Tacaliti, Tocho y Lodeiro, repone la experiencia de la cátedra de Genética en el diseño y la implementación de talleres intensivos para que estudiantes que aprobaron la cursada hasta hace ya más de quince años, pudieran promocionar la materia. En este sentido, se valora el alto porcentaje de estudiantes que se presentó a cursar el taller y promueve la materia, a la vez que se propusieron ajustes metodológicos que la cátedra incorporará en próximas ediciones.

En la misma unidad académica, FCAy F, UNLP, Guaymasí en el trabajo “Aspectos que inciden en la finalización de la trayectoria académica de estudiantes avanzados de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal”, expresa que la preocupación central que motivó esta indagación es la duración real de las carreras, que supera los diez años para carreras cuya duración teórica es de cinco. Los aspectos indagados refieren a la situación académica y

socioeconómica de los estudiantes que dificultan la obtención del título. Entre los factores que obturan la obtención del título se destacan las dificultades para compatibilizar trabajo y familia con las obligaciones académicas. A la vez, se formulan algunas sugerencias para el mejoramiento de la permanencia y el egreso.

La presentación “El Trabajo Integrador Final (TIF) como requisito obligatorio para el egreso: implementación y vicisitudes”, con autoría de Mariela Di Meglio, Torres, De Hoyos, Cobo y Palma indaga en el marco de la Facultad de Psicología, UNLP, indaga en el Taller de Producción Textual, que acompaña a los estudiantes en la realización del trabajo final de grado y las condiciones de posibilidad respecto a la mejora de las estrategias de acompañamiento que promuevan el egreso de los estudiantes.

Recuperando también la problemática del egreso, “¿Con quién hago la tesina? La mutua elección entre estudiantes de grado y directores” de Marmisolle, reflexiona sobre la elección de directores de tesina por parte del estudiantado en la Licenciatura en Química, Facultad de Ciencias Exactas (UNLP). Esa elección de directores se convierte en un problema al correr por cuenta de los y las estudiantes, y al no disponer, la institución, de agentes institucionales que les acompañen en este proceso de elección, lo que termina por aplazar más de la cuenta la elección de los directores.

Desde la Facultad de Agronomía y Veterinaria, UNRC, Maccor, Macías y Barbeitto, en el trabajo “Desafíos en la finalización de Trabajos Finales de Grado: Reflexiones en clave de taller”, proponen la realización de estos talleres como espacios de conversación y reflexión entre los actores, docentes y directores que acompañan el proceso de su elaboración y evaluación. Esto permitió conocer con mayor detalle los aspectos que facilitan y dificultan la concreción de los trabajos finales y a partir de allí, ajustar las acciones pedagógicas y didácticas a las necesidades y desafíos de los estudiantes que realizan el Trabajo Final de Grado.

Encuadrada en la misma problemática de finalización de los estudios, pero a nivel de posgrado, Alegre y Pozo presentan el caso de las carreras de posgrado de la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional de Rosario, a partir del trabajo “La finalización de los estudios de posgrado desde la perspectiva de los directivos”. La preocupación surge del incremento de estudiantes que inician carreras de posgrado, crecimiento que no se correlaciona con la cantidad de estudiantes que lo finaliza. Para comprender el modo en que se finalizan los estudios, se considera fundamentalmente en la perspectiva que tienen los directivos respecto a la finalización de las carreras.

Más allá de la sistematización de experiencias sobre el egreso y la graduación, se diferencian otros trabajos cuyos aportes pretenden enriquecer el área de estudios desde perspectivas que reflexionan sobre la investigación y las políticas institucionales para el egreso. En el

primer caso, Torti, Causa y Lastra (UNLP/UNSAM) en la ponencia “Reflexividad, decisiones y acciones en la experiencia de investigar el egreso universitario en la UNLP”, demarcan algunas reflexiones emergentes a partir de la experiencia de investigar sobre las políticas institucionales y trayectorias académicas de estudiantes avanzadas/os y graduadas/os recientes entre los años 2022-2024. En este sentido se recorren decisiones y acciones llevadas a cabo, y se exponen algunas reflexiones sobre la práctica de investigación y su contextualización.

En el segundo caso, Lastra (UNSAM), en el trabajo “Trayectorias académicas de egreso en facultades de Humanidades de la Región Bonaerense. Hallazgos en torno a las dinámicas institucionales para la promoción de la graduación”, se propone indagar sobre las políticas institucionales para la promoción del egreso desde el reconocimiento de la incidencia de múltiples dimensiones, con especial énfasis en el análisis de estrategias orientadas a intervenir sobre las trayectorias. En este sentido se propone como un aporte para la perspectiva de las trayectorias, a la vez que identifica una relativa área de vacancia respecto a estudios cualitativos que aborden el tema.

Entre las ponencias que se explaya sobre otras líneas de acción, se encuentra el trabajo “Reconocimiento de Trayectorias Formativas y Articulación Académica en la UNSAdA”, de Sannuto, Di Santo, Suárez, Cobe y Sansarricq sobre la implementación en la UNSAdA del Programa de Articulación Académica y Reconocimiento de Trayectos Curriculares para mejorar el acceso y la graduación de los y las estudiantes mediante la colaboración entre niveles educativos y sectores socio- productivos. Estas políticas buscan coordinar contenidos y propuestas formativas entre instituciones, facilitando el progreso de los y las estudiantes en la educación y el mundo laboral.

Finalmente, desde la Universidad Nacional del Sur, en la Carrera de Ciencias de la Educación, Rasmussen en su trabajo “Iniciación a la investigación en la formación universitaria de grado: la perspectiva de directores/as que participan de las Becas de Introducción a la Investigación en la Universidad Nacional del Sur”, indaga sobre los inicios a la investigación en la formación universitaria de grado desde la perspectiva de los directores que participan de las becas de introducción a la investigación. A diferencia de otras posturas que sostienen que la formación en investigación se inicia en el posgrado, en este trabajo se postula que la iniciación a la investigación se inicia en el grado y que resulta clave la figura de los agentes, directores, que acompañan el ingreso al campo científico.

Algunos hallazgos

De la lectura de las ponencias presentadas en la mesa, podemos observar algunos abordajes y preocupaciones comunes en el estudio de las trayectorias, en el marco de aportes que

podrían diferenciarse entre aquellas vinculadas a alguna innovación académica, y otras cuyo propósito se traduce en un aporte a la investigación en el área.

En el primer caso, las ponencias centradas en la elaboración de los trabajos finales de egreso y la batería de dispositivos y estrategias diseñados a tal fin se destacan por su propósito de impactar en las tasas de mejora de los indicadores de graduación. También el reconocimiento a las trayectorias y el sistema de créditos, inspirado sin dudas en la Res. 1752/23 del CIN, aparece en un trabajo en particular caso como una línea de acción para la promoción del egreso.

En el segundo caso, desde el marco general que indaga en la investigación sobre políticas institucionales para el fortalecimiento del egreso, ya sea desde la UNLP o bien en configuraciones territoriales específicas como la región bonaerense, se pretende realizar aportes a un área de relativa vacancia que encuentra tensiones entre las perspectivas que se enfocan en la eficiencia terminal y otras más incipientes, que priorizan una mirada sobre aspectos cualitativos.

Hacia la comprensión de la complejidad de las trayectorias educativas en la Universidad Pública

Stella Maris Doná y Cecilia Nóbile

Las 5° Jornadas sobre docentes en la Universidad Pública, organizadas por la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de La Plata, bajo lema “La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora” buscaron visibilizar y reflexionar sobre las maneras en que deben plasmarse los necesarios cambios institucionales para hacer frente a las crecientes desigualdades educativas universitarias. Garantizar la justicia educativa implica revisar y buscar cambios en áreas que, si bien confluyen en un objetivo común, son heterogéneas; abarcan desde el funcionamiento de las universidades, el trabajo docente, el estudiantado, investigación, extensión, financiamiento educativo. Las Trayectorias Educativas son uno de los aspectos en constante revisión y actualización por ser uno de los ejes transformadores de la Universidad.

Entendemos por Trayectorias Educativas a los recorridos individuales que los estudiantes realizan a lo largo de su formación académica y que resultan ser atravesadas por diversos factores, tanto individuales como sociales. Los trabajos que se comentan aquí contienen gran riqueza en la presentación de innovaciones educativas y una rica representatividad a nivel nacional: Universidades de Mar del Plata (UNMDP), de la Patagonia Austral (con sede en Río

Gallegos), de La Plata (UNLP), de San Luis (UNSL), de Cuyo (UNCUYO, con sede en Mendoza), de Misiones (UNaM), de Río Negro (UNRN), del Oeste (UNO, con sede en Merlo), de Salta (UNSa). Los temas tratados se centraron en la transmisión de experiencias respecto de las estrategias implementadas en cada una de las Cátedras docentes o Facultades para la mejorar la calidad educativa de grado.

El problema de la interrupción de los estudios

Aparece en las instituciones como uno de los problemas más preocupantes. A fin de abordar esta problemática, la Facultad de Arquitectura (UNMDLP) desarrolla desde 2018, Tutorías Académicas. El Programa busca brindar orientación y acompañamiento a estudiantes que buscan apoyo frente a las dificultades académicas que manifiestan atravesar. A partir de los emergentes surgidos durante el año 2023, se llevaron a cabo una serie de encuentros denominados “Construyendo habilidades para la vida estudiantil”. El objetivo fue recoger la demanda de los estudiantes de afrontar las instancias tanto de aprendizaje como de evaluación, desplegando un proceso donde pudieron identificar las dificultades a las se enfrentan tanto como sus propios intereses. Además de realizar recomendaciones sobre técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.

En igual sentido, el “Programa de Acompañamiento de los inicios a la vida universitaria”, llevado adelante desde hace varios años por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, gestiona la realización de talleres para espacios atravesados por espacios de investigación, docencia y extensión, que se erigen como el primer vínculo entre los estudiantes y la institución en su primer paso en el proceso de afiliación a la vida universitaria.

La asignatura Introducción al Derecho, de la Carrera de Abogacía (UNSL) también desarrolla estrategias destinadas a estudiantes del primer año de vida universitaria. La modalidad es la de agencia, espacios de reflexión para analizar el propio proceso de aprendizaje.

Diversidad e inclusión

Un aspecto que favorece la permanencia universitaria es la atención a la diversidad en el aula. La necesidad de implementar políticas que aborden las desigualdades sociales y culturales es crucial para la integración de los estudiantes. La UNSa es muy sensible a este tema. Las carreras del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación realizan un proceso de investigación que analiza la configuración característica migrante de sus alumnos. La mayoría de los estudiantes llegan desde el interior de la Provincia y las desigualdades culturales se evidencian en los espacios universitarios. Migrar para estudiar no debe volverse un problema.

Superar la evaluación como barrera

Uno de los tramos críticos para la continuidad educativa lo constituyen el ingreso y el primer año de la vida universitaria. Si a ello le sumamos los aspectos relativos a la evaluación de contenidos y conocimientos, el problema de la permanencia se complejiza aún más.

La Cátedra de Gramática Inglesa I, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) planificó, organizó e implementó la Cursada de Verano, en febrero de 2024, como una estrategia para acompañar y sostener trayectorias académicas en los primeros pasos en la vida universitaria, fundamentalmente, para abordar el problema de estudiantes que no pueden acreditar el examen final de la materia. La experiencia fue positiva. El formato de la Cursada de Verano resultó ser un recurso apropiado para soslayar la dificultad de evaluación.

Un planteo similar es el de la Cátedra B, de Anatomía, de la Facultad de Medicina (UNLP): estudiantes del 1er año que presentan dificultades para rendir el examen final oral de la materia. A fin acompañar los procesos de afiliación institucional e intelectual, se implementa un Taller de dos meses de duración para que los estudiantes puedan incorporar estrategias de estudio y prácticas de expresión oral mediante ensayos de exámenes.

La UNRN analiza el problema de la evolución, pero ya no desde el punto de vista del estudiante sino desde la misma institución universitaria. Estudia tres universidades argentinas y advierte cómo son las mismas organizaciones las que hacen de la evaluación un problema al mantenerse incólumes a través del tiempo, resistentes al cambio que las mismas universidades proclaman que debe realizarse.

Las marcas de la suspensión de clases por la pandemia de COVID-19

La pandemia afectó directamente la educación durante 2020 y 2021. Las universidades se vieron obligadas a adaptarse a la nueva realidad. Las Facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Educación y Filosofía, y Letras, de la UNCuyo, desarrollan una investigación sobre las experiencias universitarias de jóvenes estudiantes en torno a los cuerpos, las subjetividades, las nuevas características de la grupalidad y los sentidos construidos en torno a la educación universitaria, frente al impacto que produjo el aislamiento por la pandemia.

Haciendo foco en la alteración de la dinámica institucional, en el proceso de formación profesional y en las prácticas pedagógicas desplegadas por los docentes en un escenario de emergencia sanitaria, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM) realiza una investigación cualitativa que busca hacer un aporte a la gestión de políticas universitarias analizando criterios y fundamentos de las decisiones que configuraron el andamiaje normativo que determinó el proceso de recontextualización en tiempos de pandemia.

Las trayectorias de inserción laboral

La proximidad al egreso enfrenta al estudiante con su ejercicio profesional. La UNO lleva adelante una investigación destinada al estudio de las trayectorias laborales en egresadas de la Carrera de Enfermería que, frente al prematuro ingreso en el mercado laboral, las alumnas avanzadas se enfrentan al problema de la continuidad académica, muy cerca del final de la carrera. Mediante el estudio de historias biográficas con entrevistas en profundidad, se busca comprender mejor la situación planteada.

Haciendo foco en la relación entre trayectorias estudiantiles, incumbencias del graduado y experiencias de egresados sobre su tránsito por el tramo final de la carrera y su formación como investigadores de la carrera de Licenciatura en Inglés (UNLP), se realiza un estudio que busca indagar sobre los aspectos más importantes que debería tener una trayectoria académica ideal a la hora de pensar en el perfil de un egresado en investigación y una formación óptima para la salida laboral.

Adaptación curricular

La necesidad de adaptar los planes de estudio a las demandas del mercado laboral y a los cambios tecnológicos es un tema crucial. Los docentes de la Tecnicatura Universitaria en Cultivos Protegidos y Ambientales (UNLP) buscan integrar nuevas metodologías y contenidos en función de las actuales demandas del sector. Su desafío se centra en la adaptación del plan de estudios a la diversidad de los estudiantes, buscando ajustar el currículum académico y las estrategias pedagógicas, a una formación más efectiva en vistas a la inserción laboral en el sector agrícola.

Estrategias de aprendizaje

La búsqueda de metodologías que promuevan el aprendizaje es un interés constante de los docentes. A fin de abandonar el dictado de clases más de tipo tradicional, la carrera de Enfermería (UNLP) se propone la implementación de clases centradas en el aprendizaje colaborativo. El carácter social del aprendizaje propicia el análisis crítico y la construcción colectiva de los saberes. Para ello, diseñaron actividades que buscan fomentar la participación estudiantil activa, acompañada de métodos de evaluación formativa. Se observaron aumentos en la asistencia a clases y mejora en las relaciones entre estudiantes.

Reflexiones finales

Con particularidades según la universidad y la disciplina, las trayectorias educativas refieren a momentos y aspectos diversos, del inicio, permanencia y egreso de los estudiantes durante su tiempo de formación de grado.

Las trayectorias educativas de estudiantes universitarios son variadas y diversos los problemas que aparecen en su transcurso. El debate de los docentes que participaron de las Jornadas ha destacado la necesidad de implementar estrategias que favorezcan la equidad educativa, de manera contextualizada geográfica y socialmente. Todo lo que hagamos –ó no incide sobre la vida de cada estudiante.

Enfoques y retos en el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles: reflexiones sobre las prácticas docentes y la articulación institucional

Andrés Szychowski

Es indudable que el de las trayectorias estudiantiles constituye un eje muy complejo, debido a las múltiples dimensiones y problemas que engloba. Pero no es menos cierto que esta noción nos permite pensar políticas educativas articuladas, que visibilicen las tramas entre sujetos e instituciones en un contexto de complejidad creciente.

En el marco de las Jornadas se compartieron investigaciones, experiencias de campo en pandemia y en el regreso a la presencialidad, y se identificaron desafíos pedagógicos actuales. En más de un pasaje se destacó la relevancia de la reflexión sobre las prácticas docentes y el papel de los distintos actores institucionales, poniendo el foco, lógicamente, en nuestros estudiantes.

Uno de los desafíos pedagógicos giró en torno al vínculo pedagógico. Una de las ponencias versó sobre las subjetividades actuales, muchas veces signadas por el individualismo y la desconfianza hacia el conocimiento científico. En este punto hubo coincidencias en torno a la democratización de la educación superior como horizonte en el marco de la construcción del vínculo entre docentes, estudiantes y conocimiento.

En otras ponencias se puso el foco en la importancia de los equipos interdisciplinarios y en la articulación de programas, proyectos y prácticas institucionales que garanticen el ingreso, la permanencia y la graduación de los/as estudiantes.

En relación a las tensiones entre tradición e innovación, pudimos escuchar un trabajo acerca de las relaciones entre la evaluación sumativa y la evaluación formativa, en el contexto de intervenciones diferenciadas, estrategia pedagógica para accionar contra la discontinuidad en los estudios y las desigualdades.

No faltaron los aportes en torno a investigaciones que tienen por objeto el conocimiento profesional de los y las docentes en formación y las transformaciones del conocimiento didáctico del contenido. Una de las ponencias sobre la formación del profesorado recuperó la figura del co-formador, docente que recibe a los/las practicantes y aporta sus conocimientos

sobre el aula, la institución y la comunidad educativa toda. Una investigadora compartió su tesis doctoral, en base a un enfoque antropológico relacional, y nos brindó herramientas para enriquecer nuestras propias investigaciones. También se puso en valor, a través de una de las ponencias, la producción, sistematización y análisis de narrativas en las prácticas docentes; recurso que permite problematizar la configuración del perfil del profesor como autor, creador e investigador. Por su parte, dos colegas expusieron sobre una experiencia institucional en torno a prácticas docentes en el marco de la pandemia, en donde lograron sobreponerse a las dificultades y establecer toda una red de relaciones entre instituciones para garantizar la formación de sus estudiantes.

En cuanto a la articulación entre escuelas secundarias y Universidad, se compartieron experiencias de tutorías llevadas a cabo por profesionales en formación que acompañaron trayectorias educativas de estudiantes de secundario que padecieron los efectos del distanciamiento social preventivo. Una de las experiencias de articulación entre niveles educativos se enmarca en un Programa en el que participaron diversas figuras (tutores, graduados, docentes), y que buscó acompañar las trayectorias en la terminalidad de la educación obligatoria, el pasaje a los estudios universitarios y la construcción de identidad y pertenencia. Otra actividad de articulación entre escuela secundaria y Universidad se propuso fomentar, a través de una competencia educativa, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de problemas.

Por supuesto que hubo coincidencias respecto a que el derecho a la educación no culmina en el ingreso a las carreras universitarias: resulta fundamental acompañar las trayectorias que se ralentizan. En este sentido, una de las ponencias compartió las políticas educativas desarrolladas en una unidad académica para abordar el tema.

Trayectorias estudiantiles en la universidad: retos, desigualdades y estrategias de acompañamiento

Adolfo Nicolás Balbín

En el marco de las 5° Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública y específicamente de la mesa de trabajo bajo mi coordinación, se presentaron una serie de trabajos que abordan el eje Trayectorias desde un conjunto relevante de aristas que lo complejizan. Sus abordajes evidencian que las trayectorias estudiantiles no solo dependen de las decisiones individuales de los estudiantes, sino también de las políticas institucionales, las características del cuerpo docente, el acceso a recursos y la capacidad de las universidades para dar lugar a las realidades cambiantes de la sociedad y de los estudiantes.

El trabajo de Virginia Vetere, titulado “Reflexiones como docente transcurridos 20 años en el curso de Agroecología, FCAYF-UNLP”, resalta la importancia de conocer las características que los estudiantes valoran en los docentes durante el primer año de la carrera. A partir de las opiniones de los estudiantes de la asignatura Química General, se identifican cualidades clave como paciencia, explicación clara, predisposición, compromiso, puntualidad, motivación y responsabilidad. Además, se enfatiza que los docentes de primer año, al ser la primera impresión de la institución, desempeñan un papel fundamental en la permanencia de los estudiantes, lo que hace relevante comprender sus prácticas para mejorar las políticas institucionales de ingreso y permanencia.

por su parte, el trabajo de Daniela Blanco y Rosario Porzio Fazio, titulado “Evaluación de la calidad de la información de los sitios web universitarios para aspirantes”, analiza el papel de los sitios web en el trayecto educativo de los estudiantes, enfocándose en la calidad de la información disponible en las universidades públicas argentinas que ofrecen carreras en ciencias económicas. Evaluaron la calidad de la información en tres niveles (alta, media y baja) en septiembre de 2023, destacando las ventajas y desventajas del entorno virtual. Además, proponen pautas para mejorar la precisión y calidad de la información, con el fin de apoyar la toma de decisiones de los estudiantes al buscar información en estos sitios.

El trabajo de Agustina Madarieta y Maura Jorgelina Sajeve, titulado “Igualdad académica, afiliación y ejercicio de la ciudadanía”, se centra en una materia cuatrimestral del primer año de formación docente en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, un espacio masivo e interdisciplinario con estudiantes de diversas edades. Las autoras identifican como problema la falta de dispositivos pedagógicos que fomenten la lectura y escritura de los estudiantes, proponiendo la inclusión de estas prácticas en el plan de estudio. A su vez, ponen la mirada en las demandas sociales de la educación, y en la importancia de lograr una universidad equitativa, así como también una distribución justa del capital social, en medio de la concepción de los estudiantes como sujetos de deseos, y el incremento de la efectividad de la educación superior.

El trabajo de Vanesa López y Jorge Lorenzo, titulado “Derecho a la Educación Superior y condiciones de partida de los ingresantes a las carreras de grado de Humanidades”, se enfoca en la preocupación por la disminución y el abandono de estudiantes en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Su intervención busca conocer las condiciones de los estudiantes al ingresar, con el fin de fortalecer acciones institucionales que favorezcan su permanencia y finalización de los estudios. Analizaron una muestra de 200 estudiantes de un total de 1.600, utilizando datos del sistema Siu Guaraní sobre domicilio, trabajo, nivel educativo, conectividad y situación familiar. Concluyen que

estos factores ofrecen claves para diseñar estrategias que apoyen a los estudiantes en "riesgo académico".

El trabajo de Andrea Celeste Isaguirre y María Angélica Gil, titulado "El ingreso al nivel superior: reflexiones sobre las prácticas docentes en la FQByF – UNSL", aborda el trayecto educativo del ingreso y primer año en la carrera de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis. Las autoras destacan la falta de mecanismos actuales que no solo faciliten el ingreso de los estudiantes, sino también su permanencia en la universidad. Señalan que las formas de trabajo docentes deben ser reformadas para que la educación superior cumpla su función social, y proponen considerar la expansión, la formación pedagógica del profesorado, la incorporación de recursos digitales y la superación de la enseñanza tradicional.

El trabajo de Agustina Castro, Paula Fontana, Claudia Ateiro, Alejandro Sáenz y Jenifer García, titulado "Trayectorias de estudiantes de 2do año de la carrera de Cs. Veterinarias de la UNLP", aborda la preocupación institucional sobre el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en relación con los exámenes y la finalización de la carrera. Para analizar esta problemática, realizaron una encuesta en tres áreas: caracterización de los estudiantes, su desempeño y estrategias de aprendizaje en cursadas y exámenes finales, y las condiciones socioeconómicas y modalidades de estudio. El trabajo concluye con la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza y diseñar estrategias que enfrenten los desafíos de la masificación y la deserción estudiantil.

El trabajo titulado "Del territorio a la Academia", realizado por Claudia Terreros, Diana Barragán, Flavia Mancini y Karen García, presenta una experiencia pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Fonoaudiología, en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. La práctica se llevó a cabo en el Espacio Comunitario "La Casita de los Pibes" y la "Guardería Comunitaria Evita" de Villa Elvira. Su enfoque fue promover la salud integral y la prevención de enfermedades en la comunidad, desde una perspectiva interseccional. Los autores destacan que fundamentar la práctica en la pedagogía crítica y la educación popular tuvo un impacto positivo en la formación.

El trabajo de Jorgelina Tucker, titulado "Derecho a la educación y trayectorias educativas", analiza la educación como un derecho, explorando su relación con las trayectorias educativas y la democracia, y los desafíos que enfrenta la tarea docente. Focaliza en las cursadas de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNLP, destacando la importancia de reconocer y acompañar los recorridos formativos, laborales y militantes de los estudiantes, especialmente al inicio de la carrera. Tucker subraya la distinción entre "inclusión" e "igualdad de oportunidades" y la necesidad de que las prácticas docentes tengan en cuenta las realidades

de los estudiantes. Concluye que es esencial fortalecer dispositivos institucionales que apoyen el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes.

El trabajo de Adela Astudillo Vázquez, titulado “El Químico Farmacéutico Industrial y los requerimientos sociales”, presenta una experiencia en la unidad de aprendizaje “Problemas Sociales y la Profesión” del plan de estudios de la Licenciatura en Químico Farmacéutico Industrial en el Instituto Politécnico Nacional de la Ciudad de México. La autora destaca el uso del cine como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza, señalando su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes y los desafíos enfrentados. Concluye que el cine es una herramienta poderosa para lograr un aprendizaje significativo, y enfatiza la importancia de considerar el perfil de los estudiantes para una formación más efectiva en esta asignatura.

Esteban Abbona, de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, refirió a su aporte titulado “Reflexiones como docente transcurridos 20 años en el curso de Agroecología, FCAYF-UNLP”. Explicita sus reflexiones en torno a la trayectoria docente desplegada en la disciplina de agroecología, con miras a contribuir a la mejora en el trabajo tanto para con los estudiantes como para los docentes en formación. Hizo alusión a representaciones vinculadas con una evolución en su trabajo en cátedra relacionado sus primeros pasos en la docencia y su trayecto posterior desde el año 2001 al 2024, junto a la necesidad de “habitar” y no “ocupar” el espacio del aula respecto de los estudiantes.

Gabriela Esteva, de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República de Uruguay, presentó el trabajo titulado “Rezago en las trayectorias escolares: desigualdades y tensiones para la integración plena de trabajadores-estudiantes a licenciaturas de una universidad pública”. La investigación aborda las desigualdades sociales y educativas que dificultan que los jóvenes trabajadores-estudiantes completen sus trayectorias académicas en tiempos razonables. Destaca factores como el pánico, la invalidación personal, la competencia, la falta de colaboración y un entorno hostil. Este fenómeno, relacionado con el abandono estudiantil, representa un desafío para la democratización de la educación superior. En conclusión, subraya la necesidad de considerar el contexto socioeducativo de los estudiantes y de implementar intervenciones específicas para reducir las desigualdades y promover la equidad en la educación superior.

Sofía Rasilla Tomaselli, de la Universidad Nacional de La Pampa, presentó el trabajo titulado “Acompañar Trayectorias Estudiantiles a través de Programas Institucionales- UNLPam”. Su investigación, centrada en la Facultad de Ciencias Humanas de la misma universidad, analiza el contexto post-pandemia y su impacto en los primeros años de los estudiantes. Destaca que la formación académica debe enfocarse en el sujeto, considerando a los ingresantes como actores activos en el diseño de su trayectoria, con el apoyo institucional adecuado. Rasilla Tomaselli subraya la importancia de una estrategia integrada que abarque aspectos

académicos, sociales, curriculares y didácticos, para mejorar las propuestas de ingreso y apoyar el éxito estudiantil. Conocer los perfiles de los ingresantes es clave para adaptarse a sus necesidades y facilitar su integración.

Los trabajos presentados ofrecen una variedad de perspectivas sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios en su trayecto formativo. Entre las dimensiones que se tornan relevantes considerar, que se desprenden de los mismos pueden señalarse:

La enseñanza y el papel de los y las docentes en las trayectorias estudiantiles resulta crucial en el primer año universitario en tanto éstos no sólo son transmisores de conocimientos, sino también elementos clave en la experiencia formativa y en la permanencia de los estudiantes en la universidad. Por su parte, las expectativas de los y las estudiantes en cuanto a las características del cuerpo docente pueden influir significativamente en su afiliación y permanencia en la universidad. Por su parte, las prácticas tradicionales de enseñanza deben ser revisadas para dar lugar al reconocimiento de las necesidades actuales de los estudiantes. La incorporación de recursos digitales, la superación de la clase magistral y la expansión de las modalidades de enseñanza son necesarios para responder a la masificación de la educación superior y las diversidades de los estudiantes. Se reflexiona también sobre cómo las experiencias de aprendizaje contextualizadas y basadas en la pedagogía crítica pueden enriquecer las trayectorias estudiantiles, ayudando a comprender la relación entre su formación académica y las necesidades de la comunidad. Esto subraya la importancia de integrar la formación teórica con prácticas que conecten a los estudiantes con problemáticas reales y les permitan desarrollarse como profesionales conscientes de su rol social.

Se analizan asimismo las desigualdades sociales que afectan las trayectorias que enfrentan los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de contextos más vulnerables. Las desigualdades en el acceso a recursos, la falta de preparación previa o el trabajo académico precario son factores que dificultan la integración y consolidación académica de muchos estudiantes. Los retos de los trabajadores-estudiantes, ponen de relieve cómo las condiciones socioeconómicas, como el trabajo o las realidades familiares, condicionan las trayectorias educativas. Esto subraya una vez más la necesidad de políticas inclusivas que permitan una educación superior que supere desigualdades. La noción de "acompañamiento" surge como una necesidad común entendiendo que las intervenciones institucionales que van más allá de la simple gestión administrativa y se orientan hacia un acompañamiento integral, tanto académico como emocional, son claves para la retención y la inclusión. Asimismo, la capacidad de las universidades para reconocer las trayectorias previas de los estudiantes y sus contextos individuales se vuelve central para diseñar estrategias que las favorezcan.

El acceso y la calidad de la información como factores fundamentales, en tanto la calidad de la información disponible en línea puede impactar en la toma de decisiones de los futuros

estudiantes, desde su ingreso hasta la permanencia, en el contexto contemporáneo se resalta la necesidad de una infraestructura digital eficaz que permita a los estudiantes acceder a información precisa y relevante sobre las carreras, requisitos y servicios académicos.

Estos estudios reflejan un panorama diverso y complejo de las trayectorias académicas, en el que las universidades tienen un papel crucial en la creación de condiciones que favorezcan tanto el ingreso como la permanencia y culminación de los estudios universitarios.

Reflexiones y estrategias para la mejora de las trayectorias estudiantiles: de las experiencias pedagógicas a las políticas institucionales

Emilia Di Piero y Belén Morris

En el marco de las 5^o Jornadas compartimos la coordinación de una mesa cuyo eje organizador fue la temática Trayectorias. El eje que sintetizamos a continuación reunió trabajos vinculados a la temática de las trayectorias desde relatos de experiencias pedagógicas (8 trabajos), reflexiones sobre las prácticas (1 trabajo) y reseñas de investigaciones (2 trabajos) desde dos provincias argentinas como son San Juan (1 trabajo) y Buenos Aires, más precisamente desde la ciudad de La Plata (8 trabajos) y también desde México (2 trabajos). A continuación, desarrollamos tres ejes que permiten organizar los temas abordados.

Primer eje: el despliegue de estrategias docentes en el aula

Un primer grupo de trabajos presentó una serie de estrategias docentes desplegadas en el aula, orientadas a mejorar el recorrido de los/as estudiantes por las asignaturas e instituciones. En esta dirección, Adela Astudillo-Vázquez, Luis Biniza Cruz López y Héctor R. Andrade López, del Instituto Politécnico Nacional (México) identificaron una dificultad en relación con la lectura. Relataron una experiencia pedagógica que consistió en conectar los contenidos de la licenciatura técnica donde se desempeñan como docentes con obras literarias donde podían rastrear problemas sociales que atraviesan a los/as estudiantes para, desde ese lugar, plantear un interés por la lectura.

Otra experiencia pedagógica desplegada en el aula fue planteada por Sara Carmen Reyes Ortiz, Emma Felicia Salazar Salvatierra, Sara Carolina Zamora Chávez, Yolanda Quispe Alosilla y Rolando Vásquez Alva, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). Los/as docentes comentaron una forma de evaluación en la carrera de obstetricia que consiste en la ponderación de competencias: el Examen Clínico Objetivo Estructurado.

En este grupo está también una experiencia pedagógica llevada adelante por Santiago Garriga Olmo en la Facultad de Ciencias Médicas (Universidad Nacional de La Plata). La estrategia consistió en promover que, como tarea vinculada con la lectura de textos académicos en una materia de los primeros años, los estudiantes salieran “a la calle a preguntar” sobre cuestiones trabajadas por esa bibliografía para, luego, conectar esas respuestas con el contenido de la asignatura. En diálogo con ello, se destacó la importancia de movilizar en los/as estudiantes un deseo por saber y conocer como vehículo para el aprendizaje.

La preocupación por imprimir un sentido específico al tránsito por la universidad también estuvo presente en la presentación de Lisandro Alfredo Valenzuela Oro y Alexander Elio Fernandez, de la Universidad Nacional de San Juan, quienes mostraron un balance de un proyecto de extensión llevado a cabo en una biblioteca popular. A través de diversas actividades vinculadas con la aeronáutica, la astronomía y la robótica, los docentes-extensionistas proponen a los/as estudiantes un compromiso con el entorno y una articulación entre saberes teóricos y prácticos. Ambos aspectos fueron ponderados como una herramienta para apuntalar las trayectorias estudiantiles.

Segundo eje: la indagación sobre perfiles estudiantiles

Un segundo eje de trabajos se centró en problematizar el perfil y el recorrido de los estudiantes que asisten a determinados trayectos formativos. Los dos trabajos que situamos aquí provienen de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. Ana Carolina Cattáneo, Virginia Aliverti, Sebastián Picco, Carlos Golijow y Guillermo Giovambattista, docentes del curso Genética General, analizaron comparativamente algunas dimensiones de las cohortes 2019 y 2020 para buscar algunas regularidades en el tránsito por la materia y, particularmente, en la aprobación de la evaluación final.

Por su parte, Carolina Conti, Vanessa Pastorelli, Lucio Brandi, Mauricio Pugh y María Verano Gómez compartieron los avances de una investigación en curso que llevan adelante en la Facultad desde hace algunos años. Esta perspectiva diacrónica les permitió plantear interesantes cuestiones en relación con la procedencia de los estudiantes, el desempeño en los exámenes y el perfil profesional al que aspiran. En ese sentido, encontraron que haber transitado por escuelas con un perfil agrotécnico incidía en los recorridos estudiantiles tanto en el presente como al momento de proyectarse como profesionales.

Tercer eje: estrategias institucionales para el ingreso, permanencia y egreso

Un tercer grupo de trabajos se orientó a la presentación y problematización de estrategias institucionales para el ingreso, la permanencia y el egreso. Por un lado, desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), Isabel Trybalski Eichholz y Maria Teresa Oltolina Giordano presentaron un trabajo sobre la Ley de educación superior e ingreso a las carreras de educación física. Se trató del avance de una investigación en curso cuyo objeto de estudio es el conjunto de condiciones (comparadas) de ingreso a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de universidades e institutos de educación superior de Argentina, con una metodología de carácter cualitativa. El trabajo dejó planteados interrogantes referidos a las tensiones que plantea el ingreso abierto y las posibilidades reales de efectivizar las cursadas por parte de los estudiantes.

Desde la Facultad de Ciencias Exactas (UNLP), Analía Pilco Rueda, Hernán Arce, Malena Reyna, Victoria Baldassari y Laura Socolovsky presentaron un escrito sobre los talleres por asignatura para estudiantes que inician su trayectoria en la Facultad de Ciencias Exactas, los cuales se proponen como un ámbito de enseñanza y aprendizaje optativo vinculado específicamente con las materias del primer tramo de las carreras de la FCEX. Se desarrollan desde el año 2019 organizados por el Espacio Pedagógico en coordinación con cada cátedra, buscando colaborar con los procesos de afiliación universitaria de quienes ingresan. Los autores se centraron en presentar los rasgos de los talleres, su propósito y su diseño.

Si bien entienden que el dispositivo tiene un alcance limitado respecto de la cantidad de estudiantes que logra atender, valoran que promueve estrategias de enseñanza participativas, con actividades grupales, desarrollo de debates, explicación a cargo de estudiantes y posibilita la integración de actores con distinta trayectoria formativa.

Desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) Ayelen Sidun, Rossana Viñas, Santiago Pescio y Antonella Filipin presentaron el trabajo Transitar y egresar. Estrategias para la trayectoria por la Tecnicatura en Periodismo Deportivo. Allí enumeraron una serie de estrategias para ingreso y de egreso pensadas de forma articulada, se trata de políticas planificadas para el tránsito de los/as/es estudiantes de la Tecnicatura a las que subdividen según se ocupen de ingreso, la permanencia o el egreso. Valoran positivamente la experiencia dado que no solo abordan las necesidades académicas de los/as/es estudiantes, sino que también consideran sus contextos socioeconómicos.

También desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), pero en este caso centrándose en el egreso, Marisol Cammertoni, Facundo Miranda, Natalia Quiroz y Gisela Sasso presentaron un trabajo sobre la acción tutorial para el egreso universitario. En particular, mencionan 5 políticas de egreso centradas en planes de finalización y talleres de escritura y acompañamiento en la elaboración del trabajo final. A modo de conclusión,

señalan que entre 2013 y 2021 las políticas académicas implementadas impactaron positivamente en los niveles de egreso en un 10% aproximadamente cada año.

Por último, desde la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, Mariana Gravellone y Maria Agustina Rocca presentaron el Programa de bienestar emocional en el ámbito universitario, que se ocupa del manejo de la ansiedad entre las y los estudiantes. La experiencia emergió a partir de observar la gran cantidad de consultas que no solo refieren a lo pedagógico (metodologías de estudio) sino a las emociones. Trabajan desde una perspectiva psicológica y psicopedagógica que permite la planificación de acciones a las que clasifican según siete estrategias de trabajo. Las autoras concluyen señalando la importancia de apostar a lo que denominan como “emocionalidad académica”, interviniendo sobre las experiencias.

Comentario de cierre

A modo de conclusión del eje, observamos la importancia de entender las trayectorias estudiantiles ligadas a la dimensión institucional, recuperando los aportes de Gabriela Marano en el panel correspondiente al Eje 1. Al respecto, la pedagoga mencionaba la dimensión institucional o regulatoria; la dimensión curricular; la dimensión pedagógica y las políticas y acciones institucionales para la orientación, el acompañamiento y la continuidad de las trayectorias.

En ese sentido, el espacio permitió compartir reflexiones y estrategias institucionales que pueden favorecer la implementación de dispositivos en pos del horizonte de la educación universitaria como derecho.

El aula entre pantallas. Lecturas y escrituras en el primer año de comunicación

María Lucía Sánchez

María Florencia Seré

Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE), Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata

marialucia.sanchez@perio.unlp.edu.ar

mf.sere@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza de la lectura y escritura resultan claves para las trayectorias formativas de los/as/es estudiantes en la universidad pública, sobre todo en disciplinas como la comunicación. En la actualidad, los/as/es jóvenes leen y escriben en entornos digitales, en donde realizan apropiaciones de sentidos, discursos y lenguajes que son propios del mundo de la Internet. Por lo tanto, estas prácticas que moldean sus trayectorias universitarias representan, a su vez, oportunidades, tensiones y desafíos para el rol pedagógico vinculados a las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura desde una mirada crítica.

Este trabajo propone recuperar el relato docente sobre la experiencia de enseñanza/aprendizaje en el tránsito de una materia lectoescritural que recibe a los/as/es estudiantes en el primer cuatrimestre del primer año. ¿Cuáles son los recorridos? ¿Cuáles son las experiencias que anudan sus trayectorias biográficas? ¿Cuáles son las competencias, los (des)encuentros y las aproximaciones? ¿Desde dónde partimos para generar acercamientos a los contenidos que trazan los propósitos del diseño curricular mediados por la cultura digital? Estas serán las premisas que acompañen el desarrollo del artículo.

PALABRAS CLAVE: lectura; escritura; cultura digital; comunicación

INTRODUCCIÓN

En este relato abordaremos la experiencia pedagógica como docentes del Taller de Lectura y Escritura, perteneciente al primer año de la Tecnicatura Superior Universitaria en Comunicación Pública y Política de la FPyCS de la UNLP. En este Taller, los propósitos del programa favorecen la enseñanza de la lectura y de la escritura desde la mirada comunicacional, lo cual implica una problematización desde la tríada de texto-contexto-autor/a/e (Allegrucci & otros, 2018). De este modo, a lo largo del cuatrimestre, se trabaja con la producción de textos, que comprenden una síntesis de lectura inicial y un trabajo práctico de desarrollo posterior. A su vez, respecto de las lecturas, el cronograma de las mismas se compone de narrativas ficcionales de autores clásicos de la Literatura, en donde se destacan autores/as/es de los siglos XIX y XX. El Taller propone una revisión temporal de «la memoria universal y latinoamericana» (Belinche & Viñas, 2023, p.9), que incluye períodos históricos como la Revolución Francesa en Europa y la Cubana en Latinoamérica, entre otros.

Dentro de la selección bibliográfica, construimos como equipo de trabajo una línea de tiempo que aborda los principales hechos de la historia reciente que cimentaron el mundo que nos toca habitar hoy. De ese modo, cuando leemos *El conde de Montecristo* de Alejandro Dumas, lo hacemos como un modo de acercarnos al contexto de referencia a la Revolución Francesa, lo cual nos permite reflexionar críticamente sobre la consolidación de los Estados nación y de las democracias modernas, proponiendo una articulación sobre esas categorías con la actualidad que nos atraviesa -y atravesamos-. Dickens, Brontë, Poe, Verne, Maupassant, Tolstoj, Wilde, Mansfield, Hemingway, Carpentier, Benedetti y García Márquez son las plumas que, trazo a trazo, dibujan el mapa de un mundo que continúa en construcción. Y la lectura y la escritura son las prácticas epistémicas (Serrano, 2014) de articulación con los saberes, pero también, en el caso de nuestra *expertise* como comunicadores/as, son el oficio que anuda nuestro hacer profesional.

Un eje fundamental es que, durante el recorrido por la materia, los/as/es estudiantes comienzan a transitar la cultura académica, que se despliega en dinámicas institucionales que son diferentes a las trayectorias escolares previas y suponen un acercamiento hacia el saber-hacer académico. En este aspecto es donde el Taller se presenta como instancia de formación respecto de la lectura y escritura, con énfasis en la tríada, con las finalidades de problematizar en aquellas huellas presentes en la literatura acerca de los diferentes procesos sociales, políticos y culturales que comprenden a la línea histórica mencionada. Para el equipo docente, este no es solo un dato o un a priori, se trata de una premisa clave desde la cual se dinamizan los acercamientos a los saberes y se planifican las estrategias didácticas, desde una perspectiva de la educación como derecho de los pueblos.

Ahora bien, ¿cómo adaptamos la propuesta pedagógica a los nuevos modos de leer y de

escribir de nuestros/as/es estudiantes? ¿Qué estrategias desarrollamos en el espacio áulico para captar la atención de quienes cursan la materia y traen consigo incorporadas las TICs en el desarrollo de sus prácticas de lectura y escritura cotidianas? En el presente trabajo recuperamos los desafíos pedagógicos que se transforman, a su vez, en estrategias de inclusión educativa para que estos/as/es estudiantes que ingresan a un trayecto formativo, se sientan interpelados/as/es, se queden dentro del aula y revisen sus modos de leer y de escribir los diferentes textos a los que se enfrentan en la cotidianeidad.

Como bien lo expone Cecilia Exeni (2023) en su capítulo “Estrategias y recursos para la educación con TIC” dentro del libro *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior. Nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad*, el desarrollo tanto del hardware como del software amplían, modifican y transforman los modos en que transmite y apropia la información compartida en una clase, «abriendo posibilidades hasta hace poco tiempo impensables, con alternativas para ofrecer clases amenas y significativas en las que todos se sientan motivados: los docentes para planificarlas y los estudiantes para experimentar y aprender» (p. 81).

En tiempos de cultura digital, de aceleración y convergencia de lenguajes, formatos y plataformas; no solo se actualizan los soportes y dispositivos, sino también las racionalidades y las subjetividades. Una tecnología novedosa implica una técnica novedosa de exploración, de navegación, de indagación, de escritura, de lectura. Pero con ella, no solo se modifican las tecnicidades; estas están anudadas a los vínculos que los sujetos tenemos con ellas, con los discursos y con las otredades. Y por supuesto que esta racionalidad es configuradora de una mirada que trasciende las plataformas per se para construir una trama relacional que desborda las pantallas y mediatiza el saber-hacer-conocer-aprender en la vida cotidiana.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En primer lugar, comprendemos que la lectura y escritura son prácticas sociales y culturales mediadas por relaciones subjetivas y contextuales. Hoy en día leemos y escribimos en diversos formatos y entornos, lo cual las resignifica, de modo que las complejiza y les otorga nuevos sentidos a la experiencia con el conocimiento. El Taller de Lectura y Escritura, ubicado en la currícula como una materia obligatoria, es una propuesta de invitación a la lectura. En este sentido,

la invitación sin imperativos que la lectura propone es, de modo sucinto, la de realizar tanto un acto individual –en términos de soledad, del apartarse, de silencio, de refugio, del estudio– como una acción colectiva –en el sentido de agregarse, de nutrirse juntos, de conversación en comunión y de comunidad–. (Skliar, 2020, p. 30)

Por lo tanto, el momento de problematización en el aula, acerca de la lectura que convoca a cada clase, es de interpretación, reflexión e intercambio colectivo: ¿Qué pasó con esa lectura?, ¿La habían leído antes, quizás en la escuela?, ¿Conocen a su autor/a/e?, ¿Vieron alguna película o serie relacionada con la temática?, son algunos de los interrogantes que proponemos como docentes para abordar ese momento e iniciar la conversación respecto de la tríada texto-contexto-autor/a/e. Partimos desde este lugar, entendiendo que así como los/as/es autores escriben atravesados por sus propios contextos, biografías, representaciones, imaginarios e ideas. Entonces, habilitamos el espacio de escucha dando cuenta de que hay tantas lecturas como lectores/as y todas ellas son válidas. Allí, proponemos pensar en la diferencia entre el sentido que le damos al texto y la intención del/a autor/a/e.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Yendo hacia el presente ciclo lectivo, identificamos problemáticas referidas a las prácticas de lectura en el entorno digital que realizan los/as/es estudiantes. De este modo, es que observamos que se refieren al encuentro con la lectura a través de plataformas y redes sociales: series, películas y múltiples contenidos. Entonces, en estas prácticas es que realizan diferentes apropiaciones de sentidos, lenguajes y discursos a partir de aquello que leen.

En estas apropiaciones, esas lecturas se dan de manera fragmentada, es decir, leen fragmentos, partes, encuentran imágenes, memes, videos, titulares de notas o *tuits* virales que dialogan con diferentes temáticas que son de su interés o con las que simplemente se encuentran por navegar en el entorno digital. Por lo tanto, estas prácticas configuran diferentes tipos de lectores, porque los caminos que abren los hipervínculos pueden ser abordados o no, de acuerdo a qué tan atractiva resulte esa invitación a la lectura. Sin embargo, al momento en que los/as/es estudiantes realizan una búsqueda vinculada a la temática del Taller, generalmente optan por explorar las entradas de *Wikipedia*.

Estas prácticas son las que el filósofo Alessandro Barico (en Huergo, 2013, p. 24) denomina lecturas de surfistas y de buceadores, nos permite reflexionar sobre las lecturas anudadas a los distintos soportes.

En la cultura centrada en el libro, el tipo de experiencia del saber es como la del buceador: se circula y trabaja con los saberes preferentemente en un punto y en profundidad. En cambio, en la cultura digital, el tipo de experiencia es como la del surfista: se circula por la superficie y a velocidad. (Huergo, 2013, p. 24)

Estas búsquedas y exploraciones están vinculadas con nuevos modos de consumo que hay en las sociedades del conocimiento. En esta línea, resulta necesario que como docentes podamos recuperar estas experiencias que los/as/es estudiantes traen al aula para formar profesionales de la comunicación competentes a las exigencias del mercado, en las que las tecnologías están constantemente presentes. Esto se relaciona directamente con lo que propone Carlos Scolari (2008) quien expresa que «para entender las hipermediaciones debemos ir más allá del proceso de producción o de las nuevas textualidades: debemos entrar de lleno en las nuevas dinámicas de consumo. Las hipermediaciones traen consigo nuevas modalidades interpretativas» (p. 288).

Sin embargo, interpretamos como equipo docente que aún circula en los universos vocabulares (Freire, 1996) una definición de la lectura y de la escritura fijada a los soportes papel. Cuando iniciamos el recorrido pedagógico, preguntamos qué les gusta leer y qué les gusta escribir o cuándo suelen hacerlo, las respuestas -luego de un breve silencio de reflexión- oscilan entre el relato de prácticas escolares, de alguna novela y/o cuento de la biblioteca familiar. Escribir es hacerlo a mano alzada, en una hoja; leer es hacerlo de un libro. Ahora bien, ¿qué sucede con esas experiencias en la vida cotidiana? Actualmente, la práctica de la escritura en la cultura digital tiene lugar en el envío ilimitado de mensajes, las reflexiones, lecturas y escrituras a partir de un perfil de usuario en las redes sociales, y las lecturas de medios de comunicación o de fragmentos de comentarios, publicaciones y demás contenidos. En este complejo y dinámico escenario identificamos que la lectura de los textos largos -como novelas cortas- resultan una complejidad; por lo general leen solo los capítulos iniciales, buscan resúmenes que estén disponibles en la nube o audiolibros. Es decir, identificamos allí una resistencia, pero también, de manera solapada, cuando consultamos si prefieren leer un fragmento, solicitan las versiones completas. Asimismo, cuando leen todo el material realizan también la indagación sobre la biografía de cada autor/a/e y sobre su contexto de producción. Como equipo docente tomamos la decisión de realizar un trabajo de síntesis de lectura, este se trata de una planilla con un recuadro para cada clase, en donde les hacemos una pregunta sobre el tema del texto, sobre la relación con la biografía del autor/a/e, sobre el argumento, sobre la relación con el contexto. Esto nos permite dar cuenta de cuáles son los imaginarios que circulan, qué apropiaciones hay sobre los materiales, la identificación de ideas principales y secundarias, la escritura de síntesis y resumen y las miradas que se anudan sobre los ejes, estos interrogantes los retomamos en la instancia de intercambio y, a su vez, el trabajo de síntesis funciona como relevamiento de asistencia.

En cuanto a la escritura, identificamos que el sentido sobre esta práctica es hacerlo en diferido. Hay un hábito en los/as/es estudiantes sobre el hacer/ser en clase: ir a clase es sentarse a escuchar y a tomar apuntes. Cuando se proponen instancias de producción in situ

esa lógica se tensiona: «¿ahora hay que hacerlo? ¿Para entregar hoy? ¿En hoja aparte?» son algunos de los interrogantes que plantean los/as/es estudiantes. Desde el Taller dedicamos una hora reloj a la producción escrita, porque entendemos que es parte de la profesionalización del/a/e comunicador/a/e, en donde apuntamos a escribir textos prolijos, precisos, cohesivos y publicables en la inmediatez que propone el tiempo del aula como laboratorio creativo; desde una lógica procesual de planificación estratégica-producción-edición-circulación.

Para los/as/es estudiantes estas resistencias iniciales se transforman en una práctica que se desprende de la construcción de la cotidianeidad del proceso pedagógico. Porque el tiempo educativo es un tiempo que se planifica, que implica acuerdos para hacer juntos/as/es una rutina con un propósito formativo. Escribir in situ nos permite expandir la idea de la escritura como una praxis solitaria e individual e inscribirla en el encuentro con otredades. Esta mirada implica revisión, edición, reescrituras, diálogos y preguntas que no serían posibles en la práctica en diferido.

Por otra parte, durante el momento de intercambio, proponemos una exploración de narrativas mediáticas y culturales en diferentes soportes y lenguajes que nos permiten dar cuenta de los circuitos de apropiación de los contenidos del programa. Tal como lo plantea Scolari (2013, p. 342) «Las narrativas transmedia actualmente son escenario de negociaciones semánticas o de conversaciones», reconocer este universo narrativo implica dar cuenta de los distintos caminos a partir de los que los/as/es lectores se relacionan con los saberes. Entonces, tal vez no leímos *La guerra de los mundos* de H.G. Wells pero vimos una película, jugamos un videojuego, escuchamos un podcast de ciencia ficción, un audiolibro, vimos un capítulo de *Los Simpsons*, leímos un tuit o apareció un marciano en *TikTok* que nos permite, desde allí, tramar diálogos posibles.

Es importante reconocer que la discusión, desde nuestro punto de vista, no está en preguntarnos si los consumos culturales de la actualidad deben reemplazar a las obras originales. Sostenemos que la convivencia y la construcción cartográfica que implica la identificación de ese universo narrativo nos da herramientas para problematizar críticamente la densidad semántica y discursiva de nuestras lecturas.

REFLEXIONES FINALES

Para cerrar esta reflexión abordaremos algunos alcances, logros, tensiones y desafíos del presente ciclo lectivo 2024. Un ciclo que aún tenemos en el cuerpo, que está siendo en un contexto para la educación pública argentina de profunda crisis material y simbólica, un momento de nuestra historia reciente que no tiene precedentes.

Hacia la finalización de este proceso pedagógico logramos que las/os/es estudiantes construyan una definición de lecto escritura desde una mirada comunicacional. La cual propone una conceptualización que traspasa las narrativas ficcionales, que son nuestro objeto de problematización, y que se transforma en un modo de leer toda materialidad discursiva que circula en la sociedad.

Asimismo, reconocemos un sentido de apropiación de la escritura como proceso estratégico de planificación, producción, edición y circulación de textos. La producción deja de ser considerada una escritura cuyo destinatario es el equipo docente y da paso a la reflexión sobre los públicos, sus usos y sentidos de lecturas posibles.

El mayor obstáculo y desafío que se presentó a lo largo de este primer cuatrimestre de 2024 fue la continuidad de las trayectorias. Aquí ponemos en valor el rol fundamental del equipo de adscriptos/as/es que siguen las singularidades de cada estudiante. Sin embargo, la crisis económica, política y simbólica tensionaron no solo las presencias en el aula, en donde estudiantes argumentaron priorizar el trabajo o reducir la frecuencia de los viajes por el valor del transporte. Sino también, y sobre todo, la idea de que estudiar en la universidad es un deseo que no puede concretarse en una sociedad en donde los/as/es jóvenes deben abandonar el aula para volver a sus casas o salir a buscar un trabajo.

Como desafío hacia el futuro queremos seguir abordando la idea de escritura como trama colectiva en prácticas colaborativas en donde los soportes nos permitan imaginar posibilidades para leer y escribir. Plataformas como *Overleaf*, *Authorea*, *Fidus Writer*, *ShareLaTeX* y *Google Docs* pueden transformarse en laboratorio creativo. Sobre todo en un mundo que nos propone el aislamiento y la individualidad, pensar modos para hacer y estar juntos/as/es es una forma de resistencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ademar Ferreyra, H. y Tenutto Soldevilla, M. A. (Comp.) (2023). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior. Nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad*. Noveduc.

Allegrucci, M.D; López, Y. y Ullman, A. (2018). "Texto, contexto y autor/a: tríada para leer y escribir en la universidad". *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 4, N.º 2. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/5410/4663>

Belinche, M. y Viñas, R. (2023). *Cuaderno de estudios. Taller de Lectura y Escritura I de la Licenciatura en Comunicación Social Taller de Lectura y Escritura de la Tecnicatura Superior Universitaria en Comunicación Pública y Política. Ediciones de Periodismo y Comunicación* (EPC), Argentina. <https://doi.org/10.35537/10915/157918>

Freire, P. (1996). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura (75)*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), La Plata, Argentina.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto, Barcelona.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Skliar, C. (2020). *Lectura y educación. Entre argumentos pedagógicos y literarios*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

El ingreso, un momento clave.

Estrategias para el fortalecimiento de las trayectorias de los estudiantes de las carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata

Abigail Herrera

Camila Belén Ravettino

Universidad Nacional de La Plata

abigailherrera1023@gmail.com

camilaravettino@gmail.com

RESUMEN

En este escrito nos proponemos relatar y reflexionar en torno a nuestra experiencia en el marco de los Talleres denominados “Un acercamiento a las lógicas universitarias”. Los mismos formaron parte de la primera materia de las carreras de Ingeniería, “Matemática para Ingeniería” (Mate PI), incluidos dentro de las estrategias de ingreso de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Se trata de una propuesta destinada a estudiantes recursantes de la materia mencionada en la que se abordaron distintas estrategias de afiliación intelectual e institucional que buscaron favorecer al proceso de construcción del oficio de ser estudiante universitario (Coulon, 1995). Nos proponemos dar cuenta de una problemática vigente en las Universidades que requiere de la atención de los actores educativos que la componen y de la creación de estrategias de acompañamiento de las trayectorias que permitan la plena democratización de la educación superior.

PALABRAS CLAVE: ingreso; oficio del estudiante; trayectorias; derecho a la educación superior

INTRODUCCIÓN

Siguiendo lo desarrollado por diversos autores (Pedragosa, 2019; Araujo, Southwell y Zysman, 2020), si bien las Universidades Nacionales e Internacionales reciben cada vez más estudiantes, la realidad es que esos números no se mantienen a la hora de analizar la permanencia y el egreso de los mismos. Este fenómeno es considerado como una problemática multicausal que requiere prestar atención en las trayectorias estudiantiles de los primeros años, entendiendo a éstas como el “conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones” (Bracchi, 2016; 07). Particularmente, la deserción en el primer año, así como la cantidad de recursantes, es una problemática identificada por la Facultad de Ingeniería que motiva a la creación de estrategias de acompañamiento que permitan la permanencia de los estudiantes que ingresan. Es por esto que la Prosecretaría de Asuntos Estudiantiles en conjunto con la cátedra de la primera materia de la carrera “Matemática para Ingeniería” (en adelante Mate PI), proponen incluir un espacio obligatorio destinado a abordar aspectos propios de la vida universitaria en general, y de la facultad de Ingeniería en particular que fuera complementario al contenido disciplinar propio de la materia. De esta manera, se pensó una propuesta dirigida al fortalecimiento de la afiliación institucional y que a su vez, permita a los estudiantes indagar en distintas herramientas y estrategias de organización de sus estudios de cara al parcial programado para el mes de abril del corriente año.

Es con este propósito que se nos convoca a través de la Dirección de Vinculación con el Nivel Medio, la cual se encarga, tal como indica su nombre, de articular entre niveles educativos para acercar a los estudiantes la posibilidad de acceder a la educación superior, desde una perspectiva de la orientación. En este espacio nos ponemos en contacto con docentes, directivos y otros actores educativos para presentarle a los estudiantes del último año la oferta académica, servicios y beneficios de la UNLP y para trabajar en torno a temáticas que resultan relevantes en este momento de transición, tales como la evaluación, estrategias de estudio, organización de tiempos, autonomía universitaria, entre otros.

Si bien nuestro paso por la Dirección nos ha brindado distintas experiencias sumamente significativas trabajando en torno a estas temáticas, al convocarnos desde la Facultad de Ingeniería nos encontramos ante un gran desafío. Esto se debe a que, si bien estaríamos abordando una problemática familiar, como lo es el ingreso a la educación superior, en esta ocasión tendríamos que pensarla situada en una Facultad específica, con un grupo destinatario muy diferente al que estábamos acostumbradas. Se trata de estudiantes que ya forman parte de la Universidad y que tienen recorridos y experiencias muy diversas.

En este sentido, al escuchar las demandas de la Facultad y la evaluación realizada frente a esta problemática, nos surgieron diversos interrogantes que en ningún caso se agotaron al

terminar de escribir la propuesta, sino que nos acompañaron en el desarrollo de la misma y que hoy por hoy siguen vigentes. Estos interrogantes, que se verán reflejados a lo largo del escrito, siguen alimentando reflexiones complejas para una problemática que así lo requiere y nos habilita a pensar en nuevas estrategias tanto para el acompañamiento en las primeras materias de las carreras universitarias, como para el momento previo al ingreso, en donde nos encontramos trabajando actualmente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Frente a la demanda de una posible estrategia que busque abordar la problemática actual en el tramo inicial de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, desarrollaremos la propuesta presentada a la Cátedra de Mate PI. La misma consistió en dos encuentros en modalidad taller que fueron pensados atendiendo a las particularidades del grupo al que nos dirigimos. El mismo se compone de 249 inscriptos de las 13 carreras de Ingeniería que se cursan en la Facultad. Para participar de esta instancia obligatoria, los estudiantes completaron un formulario de Google con datos que nos sirvieron como insumo para pensar nuestra propuesta de una manera situada. Estos datos, junto con aquellos brindados por quienes nos convocaban, nos permitieron reconocer necesidades y dificultades específicas sobre las cuales nos basamos para definir los temas de los encuentros, así como estrategias para su abordaje.

A continuación, de acuerdo a las respuestas obtenidas, compartimos algunas características del grupo acerca del año en el que ingresaron a la carrera (tabla 1) y razones por las que recursan la materia (tabla 2).

Año de Ingreso	Cantidad de Estudiantes
antes del 2018	2
2018	1
2019	2
2020	8
2021	19
2022	57
2023	160
Total Estudiantes:	249

Tabla 1: Año de ingreso de los estudiantes de Mate Pi.

¿Cuáles son las razones por las que no aprobaste MatePI antes?	Cantidad de Estudiantes ¹
No tengo una buena base del secundario	126
Me cuesta organizarme para estudiar	123
Dejé antes de terminar la cursada	68
Problemas de salud personales / de un familiar	53
Trabajo y tengo poco tiempo para estudiar.	46
No me gusta matemática	25
Son demasiados temas	22
No entiendo cuando explican	21

Tabla 2: Razones por las que los estudiantes recursan Mate Pi.

Al analizar estos resultados, empezamos a reconocer lo desafiante de pensar una propuesta diferente a las que veníamos trabajando en la Dirección de Vinculación con el Nivel Medio. La misma debía considerar el carácter heterogéneo de las trayectorias socio-educativas de los estudiantes (Pierella, 2014), cuyo reconocimiento es crucial para responder a los desafíos de democratización del nivel superior (Gluz, 2011).

Si bien tuvimos en cuenta las características generales de todos los estudiantes, nos detuvimos centralmente en estos dos datos, aunque podríamos habernos centrado en otros (tales como género, procedencia o edad). Al considerar el año de ingreso (tabla 1), nos encontramos con una gran cantidad de estudiantes ingresantes recientes, pero también con estudiantes de años anteriores a quienes se les suma el factor problemático que implicó ingresar durante la pandemia o en el proceso de transición a la presencialidad.

En cuanto a las razones por las cuales desaprobaron Mate PI (tabla 2), nos encontramos con que las percepciones de los estudiantes son muy variadas. Principalmente predomina, por un lado, el reconocimiento de una base de contenido disciplinar insuficiente en relación a su formación obligatoria y, por el otro, la falta de herramientas para organizarse a la hora de estudiar, aspectos que, creemos, van de la mano. Al respecto, Pierella (2014) menciona que,

¹ En esta pregunta los estudiantes podían marcar más de una opción.

al reconocer un déficit de conocimientos y hábitos de estudios exigidos como punto de partida, los estudiantes experimentan la sensación de tener que “hacerse solos”. En este sentido, la autora recupera el concepto de “capital cultural” de Bourdieu para dar cuenta de la incidencia de las trayectorias escolares previas de los estudiantes, así como de las experiencias y competencias culturales de la familia o el entorno cercano. En cuanto a esto último, Araujo, Southwell y Zysman (2020) sostienen que el oficio del estudiante es sostenido por la experiencia de otros miembros de la familia, lo que implica un soporte intangible para enfrentar condiciones selectivas presentes en las rutinas universitarias.

De esta manera, reconocemos al ingreso y al primer tramo de la carrera como una instancia clave que, en muchos casos, incide en el posterior desempeño del estudiante, como menciona Coulon (1995; 158) “la mayor dificultad que se plantea a los estudiantes es precisamente la de *resistir* más allá del primer año”. En este sentido, siguiendo al mismo autor, la primera tarea a la que se enfrenta el estudiante al acceder a la universidad es la de aprender el oficio de estudiante. Se trata de un proceso complejo que no se da de la noche a la mañana, sino que requiere de cierta afiliación a través de la asimilación de información específica y de rutinas propias de la educación universitaria que deben ser demostradas para ser reconocido socialmente como “individuo competente”. De esta manera Coulon (1995) reconoce al ingreso como un proceso de transición que implica tres fases: el tiempo de alienación, en donde el estudiante entra a un universo desconocido; el tiempo de aprendizaje, en donde se adapta progresivamente a ese nuevo universo; y por último, el tiempo de afiliación, en donde el estudiante ha incorporado las reglas propias del sistema.

A partir de estas ideas, y atendiendo a las particularidades de los estudiantes, nuestra propuesta consistió en dos encuentros en modalidad taller que buscaban, principalmente, acercar a los estudiantes a las lógicas universitarias, centrándonos en aquellas propias de la Facultad de Ingeniería. Específicamente, buscamos abordar cuestiones referidas a la autonomía universitaria, referentes institucionales de la Facultad, estrategias de estudio y organización. Se escogió la modalidad taller ya que buscamos generar un espacio de confianza, diálogo y reflexión a través del intercambio con los estudiantes que nos permitiera nutrir y reflexionar en torno a nuestra propuesta inicial. A continuación se detalla lo ocurrido en cada uno de los encuentros.

En el primero de ellos, denominado “Ser Estudiante Universitario en la Facultad de Ingeniería”, nos propusimos abordar algunos aspectos clave que permite la afiliación institucional e intelectual de la que habla Coulon (1995), estas son: la autonomía, los espacios institucionales de referencia y lenguaje académico, entendido como aquellas palabras que son de uso cotidiano en las aulas de la facultad, tales como “parcial”, “parcialito”, “flotante”. Para iniciar, les propusimos una actividad donde pudieran indagar sobre su motivación inicial

al elegir la carrera. Para ello, les pedimos que escriban de manera anónima una palabra que defina su decisión de elegir la carrera. Al leer sus respuestas nos encontramos con respuestas muy variadas que tenían que ver con motivaciones personales, económicas, sociales, laborales e intelectuales, aunque también nos encontramos con algunas respuestas que declaraban que su elección había estado influida por motivaciones familiares o de otras personas. Que la actividad haya sido anónima nos permitió establecer un espacio de diálogo en torno a esta cuestión, la cual derivó en otras reflexiones en torno a la elección de la carrera y su carácter no definitivo.

A su vez, esta actividad nos permitió conversar acerca de la importancia de identificar nuestros objetivos y motivaciones iniciales por las cuales elegimos la carrera, aspectos que es necesario tener presentes, sobre todo cuando surge el desánimo y la frustración, emociones que resultan inevitables, sobre todo en los primeros años. Al respecto de esto último, también abordamos la importancia de los lazos sociales en la carrera tanto a la hora de estudiar como para establecer redes de contención en estos momentos en donde las emociones negativas parecieran oscurecer el camino.

Otra de las actividades que realizamos en este primer encuentro fue la de reconocer algunos pensamientos negativos que muchas veces nos atraviesan sin darnos cuenta y que condicionan nuestra percepción como estudiantes y sobre el contenido que se nos presenta. La misma consistió en pedirles que cierren los ojos, para que ninguno esté condicionado por la respuesta de los demás, y levanten la mano si se sentían identificados con alguna de las siguientes afirmaciones: *1. Siento que las matemáticas me cuestan mucho* *2. Siento temor o vergüenza de hacerle preguntas a los docentes* *3. Siento miedo de atrasarme con las materias en relación a mis compañeros* *4. Siento temor de no poder avanzar.* Tal como imaginamos, muchos estudiantes levantaron la mano al identificarse con estas afirmaciones, aunque algunos no de inmediato, lo cual nos permite pensar que sus respuestas fueron meditadas. Al abrir los ojos los estudiantes se quedaron en silencio, como si algo en sus respuestas los hubiera dejado reflexionando sobre las inseguridades que acababan de identificar.

Nos tomamos unos momentos para conversar sobre sus respuestas y compartir experiencias que consideramos que fueron muy significativas tanto para nosotras como para los estudiantes. Luego, trabajamos en torno al origen de estas sensaciones, las cuales muchas veces tienen que ver con percepciones erradas de sí mismos, de comparaciones, creencias limitantes, procrastinaciones, entre otras. Concluimos con una pequeña actividad en donde les pedimos que reconozcan tanto sus debilidades como sus fortalezas, poniendo especial énfasis en estas últimas y, por último, construimos colectivamente algunos consejos para hacerle frente a los momentos de estancamiento en la carrera.

En cuanto al segundo encuentro, denominado “Aprendiendo a aprender, a estudiar y a organizarse. Tips y estrategias para encontrar una forma personal del estudio”, lo pensamos para trabajar en torno a la idea de evaluación, problematizar sus concepciones negativas para resignificarla, así como compartir y dialogar con los estudiantes en torno a estrategias con las que cuentan a la hora de organizarse y de estudiar para ponerlas en común y que nos permita indagar en otras que podrían ser útiles. En cuanto a sus concepciones sobre la evaluación, reconocimos que resulta un componente negativo vinculado únicamente a la demostración y la acreditación. Es por esto que buscamos profundizar en los usos y sentidos de la misma, la cual debería permitir regular tanto las estrategias de aprendizaje como de enseñanza. Es decir, buscamos redirigir su perspectiva y reconocerla como una herramienta para avanzar en conocimientos y no solo para aprobar materias, al reconocer qué es aquello que sabemos y qué aún debemos seguir reforzando.

Por otro lado, en cuanto a la manera en la que suelen organizar sus tiempos, tareas y momentos de estudio, reconocimos estrategias muy diversas que los estudiantes identifican como nuevas en relación a las que usaban en la escuela secundaria. Para abordar este aspecto, les propusimos que las identifiquen y conversen en grupo para luego ponerlas en común. En los tres grupos pudimos recuperar muchas estrategias específicas para la carrera de Ingeniería, particularmente para estudiar matemáticas, las cuales pudimos sistematizar para que sirvan de insumo para el grupo. También, trabajamos en torno al reconocimiento de nuestras estrategias y a la creación de hábitos, los cuales no se construyen de la noche a la mañana, sino que requieren de su práctica consciente y sostenida para conseguir resultados.

LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Si bien las temáticas planteadas en la propuesta inicial fueron abordadas, la forma en la que fueron presentadas, así como su orden, fueron modificadas y enriquecidas al conocer al grupo y sus inquietudes a raíz del diálogo que pudimos establecer con ellos y de la reflexión realizada luego de cada taller. De esta manera, incorporamos nuevas temáticas a las ya existentes, tales como la importancia de identificar nuestro estado de ánimo y la percepción del entorno a la hora de estudiar, comprendiéndolos como factores clave que influyen considerablemente en nuestras tareas diarias. Este aspecto sumó nuevos interrogantes a nuestra reflexión, especialmente considerando el componente emocional que conlleva la frustración de recurrir en las primeras instancias de la carrera.

Al respecto, nos preguntamos por el papel que cumplen los docentes de los primeros años y el resto de los actores institucionales a la hora de acompañar estas primeras trayectorias en la Universidad, especialmente al momento de evaluar, ya que se trata de un punto de inflexión en la vida del estudiante que ingresa a la Universidad que muchas veces define su recorrido

posterior. Tal como menciona Pierella (2014) se trata de actores institucionales claves a considerar en el diseño de políticas de admisión de carácter inclusivo.

En este mismo sentido, también reconocimos la importancia que adquiere conformar redes de contención dentro de la carrera entre estudiantes, con espacios de referencia tales como el centro de estudiantes u otras agrupaciones estudiantiles, la Prosecretaría de Asuntos Estudiantiles, docentes, entre otros. Particularmente, en un primer momento nos encontramos con grupos que, mayormente, no se conocían entre sí o que, sí bien cursan en la misma comisión, no se reconocían por fuera del aula. Es por esto que, incluimos a nuestras propuestas momentos en los que debían agruparse con el objetivo de resolver una consigna, que mayormente fueron de reflexión, para ejercitar el animarse a conocer y trabajar con personas nuevas.

Creemos que fue un aspecto sumamente enriquecedor tanto para la propuesta como para los estudiantes, ya que al poner en común lo conversado reconocimos reflexiones muy poderosas que quizá, de otra manera, no se hubieran dado; pudimos recuperar múltiples voces y, a su vez, se estableció un contacto más estrecho entre los estudiantes, lo que esperamos que haya permitido la conformación de lazos posteriores. Siguiendo a Pierella (2014), el hecho de poder integrarse en un grupo con el que se comparten horas de estudio, de cursada, de salidas, reuniones y, en algunos casos, de participaciones políticas, es vivido como una experiencia que involucra aprendizajes intelectuales, pero sobretodo sociales (Carli, 2012). En este sentido, la amistad es visto por Pierella (2014) como un factor central de integración a la institución, especialmente en cursadas e instituciones masivas.

Si bien notamos un buen recibimiento de la propuesta, tanto por los estudiantes como por quienes nos convocaron, creemos que aún quedan algunos aspectos inconclusos que es necesario seguir trabajando, tales como la articulación entre cátedras, la incorporación de estrategias en las materias de primer año destinadas al acompañamiento de los estudiantes que ingresan, la realización de tutorías para acompañar el aprendizaje de los ingresantes que requieren reforzar contenidos, espacios que permitan la socialización de los estudiantes, proyectos que permitan su afiliación institucional, el acompañamiento en la trayectoria de los estudiantes que recursan, entre otros.

CONCLUSIONES

A modo de reflexión, consideramos sumamente enriquecedor la oportunidad que tuvimos de realizar estos dos encuentros con tres grupos diferentes. Es por esto que se volvía imperiosa la necesidad de reflexionar sobre nuestra práctica de una manera retrospectiva. Esto nos permitió, entre otras cosas, reconocer los aspectos compartidos y particulares entre los grupos que dan cuenta, por un lado, de la complejidad y atención que requiere la problemática

del ingreso, considerando todos los aspectos que se ponen en juego y, por el otro, de la heterogeneidad de las trayectorias socio-educativas de los estudiantes que, como mencionamos antes, es necesaria al considerar los procesos de democratización de la educación superior. A su vez, también nos permitió problematizar las estrategias de enseñanza planteadas en un principio, abonando a la construcción de nuevas propuestas en función de las necesidades planteadas y reconocidas en cada grupo y a la revisión de otras ya existentes.

Si bien se trató de una propuesta desafiante, creemos que fue sumamente enriquecedora para pensar en estrategias específicas que atiendan a las problemáticas puntuales de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, comprendiendo a la permanencia en los estudios como un fenómeno que implica diversos factores. Se trata, en definitiva, de una problemática que deben atender todas las unidades académicas universitarias para conformar y poner en práctica estrategias adecuadas de acuerdo al contexto, y la particularidad de cada institución y de sus integrantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo S., Southwell M. y Zysman A. (2020). *3° Jornadas sobre Las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. PANEL 3: Afiliación.* Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pxmqskGTyD8>
- Bracchi, Claudia (2016) Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias Universitarias*, Vol. 2, N°3. UNLP.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación.* Paidós.
- Gluz, N. (2011). Recapitulación: cuando la admisión es más que un problema de ingreso. En Gluz, N. (edit), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos".* Buenos Aires: UNGS.
- Pedragosa, María Alejandra, directora; Palacios, Analía Mirta, codirectora. (2019). *Orientación Educativa Universitaria: análisis de prácticas con un abordaje integral / H875.* (Proyecto de investigación). UNLP-FaHCE. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.968/py.968.pdf>
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades.* (60), 51-62.

Filiación de los estudiantes de la carrera licenciatura en comunicación social de la Universidad Nacional de Chilecito

Carlos R. Rodríguez

Universidad Nacional de Chilecito

krlos1669@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo propone generar un Taller de Reflexión Pedagógica y de Formación Didáctica, como un espacio de acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje entre el docente, como impulsor del conocimiento, y las y los estudiantes cuyas expectativas de aprendizaje se hacen presentes en el entorno del aula universitaria.

Pretendemos intervenir en esta relación para producir un vínculo educativo dinámico que desarrolle una aproximación a los contenidos disciplinares de las asignaturas específicas de la carrera Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Chilecito de una manera accesible que tenga en cuenta esta heterogeneidad cultural, social, de saberes e intereses de la población estudiantil local y las características de sus contextos, a la hora de organizar las clases y los trabajos prácticos de dichas asignaturas.

El Taller se concibe como una instancia en la cual los docentes, en su rol de intelectuales (Giroux, 1997), puedan identificar núcleos problemáticos en sus asignaturas para luego, buscar posibles alternativas que permitan optimizar su intervención como sujetos que diseñan y elaboran propuestas áulicas para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de modificar el presente escenario de deserción estudiantil.

Este proyecto se circunscribirá a las asignaturas específicas de la carrera.

PALABRAS CLAVE: entorno; aula; práctica; intervención; didáctica

CARACTERIZACIÓN DEL TEMA/PROBLEMA, CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En las últimas dos décadas las posibilidades que se abrieron en el espacio digital modificaron los lenguajes propios que tenían los medios de comunicación, tal como se presentaban a finales del Siglo XX. Actualmente el lenguaje sonoro no es ya propiedad sólo de la radio, como tampoco el audiovisual lo es de la televisión, ni el texto escrito o la imagen estática lo es de los medios gráficos impresos en papel.

Las posibilidades de combinación de todos estos lenguajes que se nos presentan hoy en un formato de página web han modificado los hábitos tanto de la producción de contenidos como del consumo de medios y la circulación de la información.

Esto constituye un fenómeno impensado hace algunos años que hoy requiere formar a nuestros estudiantes desde una mirada más transversal de los lenguajes mediáticos y sus posibilidades de interactuar en un espacio de convergencia digital y la producción multimedia, prevista en los últimos años de cursado.

Por ello, la currícula de la carrera Licenciatura en Comunicación Social de la UNdeC nos insta a generar espacios de reflexión sobre esas prácticas de enseñanza de los lenguajes mediáticos, de manera tal que estas prácticas no sean solo un emergente de la innovación a la que nos somete permanentemente el fenómeno acelerado del cambio tecnológico, sino que se conviertan en un proyecto.

Estos cambios abren también brechas en la población, a partir de las oportunidades que brinda la inclusión tecnológica con las posibilidades que ofrece la conectividad, condicionando más a algunas poblaciones y potenciando a otras, de tal modo que define pautas de convivencia en la sociedad.

Por ello, el ámbito de intervención de nuestro trabajo se enmarcará en las propuestas de innovación pedagógico-didáctica sobre las prácticas de enseñanza y los procesos de formación universitarios. Se planteará en torno a los modos de configurar la enseñanza y las construcciones metodológicas elaboradas desde la docencia, tendientes a identificar las diversas dimensiones involucradas en los procesos de formación de los y las estudiantes.

Asimismo, se tendrán como ejes de reflexión las modalidades y formas de estructurar las propuestas de enseñanza, las estrategias y configuraciones didácticas, las relaciones con el conocimiento que se despliegan en las situaciones de enseñanza, los modos en que se articulan sujetos y conocimientos desde las propuestas didácticas y los modos de intervención desde los y las docentes en el aula.

También nos proponemos analizar en este plano cómo impactan dentro del cursado de las asignaturas consideradas específicas o troncales del plan de estudio de la carrera Licenciatura en Comunicación Social de la UNdeC (las ya mencionadas Producción Gráfica I

y II, Producción Radiofónica I y II, Producción Audiovisual I y II, Producción Multimedia y Convergencia de Medios) fenómenos como la masividad, la heterogeneidad, las nuevas prácticas culturales estudiantiles, los nuevos modos de circulación y producción del saber en las sociedades contemporáneas, en la medida en que modifican los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende la vinculación entre docentes y estudiantes en el ámbito de la educación superior.

Por eso en nuestro proyecto procuramos implementar un taller que tenga en cuenta en sus planificaciones a las y los estudiantes que son los sujetos de aprendizaje de nuestra universidad, en su mayoría jóvenes con estas características de consumidores provenientes de poblaciones periurbanas o rurales

Muchos de estos estudiantes provienen de familias recientemente migradas a Chilecito desde otras provincias de Argentina o de países latinoamericanos limítrofes.

Muchas veces esas características entran en tensión, se contraponen y hacen crisis cuando el cuerpo docente no tiene hábitos de reflexión sobre este entorno, cuando no se revisan los contenidos con flexibilidad, se omite indagar en los intereses de los y las estudiantes, ajustar las planificaciones y estrategias didácticas frente a una clase, revisar los modos de presentar las bibliografías, etc.

Es posible que producto de ello, en el transcurso del cursado de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social se registra un alto índice de deserción de un cuatrimestre a otro y no existe un espacio institucional dentro de la carrera destinado a que los docentes podamos problematizar esta situación, analizarla y proponer acciones para revertir esta tendencia y promover la permanencia de los y las estudiantes en el sistema universitario. Pensamos en un espacio que facilite el intercambio de conocimientos, saberes entre docentes de las asignaturas correlativas que invite a compartir experiencias, estrategias, y que promueva el armado de un proyecto integrador, que auspicie una acción colectiva orientada a dar una respuesta a la frustración, la impotencia y las angustias de los y las estudiantes cuando se encuentran con una situación problemática en una asignatura que les impide avanzar en el cursado, poniendo en riesgo su condición de alumno regular de la universidad.

A nuestro criterio se hace necesario entonces crear un ámbito de confianza en el cual poder interactuar entre colegas para advertir estas situaciones y colaborar en destrabar conflictos, revisando posicionamientos, prácticas didácticas, curación de bibliografías y contenidos (García, García Cabeza, 2020) para garantizar la permanencia de los y las estudiantes, y ser capaces de revisar y hasta modificar, si es necesario, el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, nos parece importante pensar en la universidad situada, reflexionar sobre los sujetos que tenemos en las aulas, sus procedencias, sus recorridos en los niveles

educativos previos al universitario y las alternativas de formación superior que coexisten en el medio.

En ese marco, una primera situación problemática a trabajar en nuestro taller entre el cuerpo docente surge de plantear cuáles son sus propias expectativas - desde sus entornos y experiencias en otros ámbitos universitarios – y en qué medida guardan un sentido con el contexto chilecoteño. Lo mismo sucede con las expectativas de los y las estudiantes locales, que se acercan a las aulas de la UNdeC para cursar esta carrera, teniendo en cuenta que muchos y muchas son la primera generación en sus familias que tienen la posibilidad de acceder a estudios en una universidad pública.

DESAFÍOS FUTUROS

Este Taller busca brindar pautas de cómo administrar el aula y las formas de habitarla para potenciar los aprendizajes pero desde la perspectiva de la práctica docente, reflexionando sobre ella, haciéndonos cargo de lo que nos compete vigilar a los docentes para que las circunstancias que se presentan en nuestros intercambios con las y los estudiantes no sean motivos de exclusión, de imposición, de condicionamiento a esos sectores de la comunidad a los que la universidad se planteó alcanzar y emancipar desde su instancia fundacional.

Si a la luz de las experiencias instrumentadas hasta el momento el resultado en términos de la permanencia de los estudiantes en la universidad sigue siendo casi la misma y no impactan en la desaceleración del ritmo de la deserción, es hora de desandar caminos y animarse a una mirada introspectiva en la que pongamos en juego mandatos históricos y condicionamientos institucionales que afectan de manera directa o indirecta la supervivencia de los estudiantes en el sistema universitario.

A la par de estas reflexiones a nivel docente, será importante poder articular también a través de la Dirección de la carrera un relevamiento de datos sobre los intereses que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNdeC, sus expectativas respecto al campo laboral, las oportunidades y las amenazas que visualizan en el cursado de la misma. Así también, poder establecer una trazabilidad sobre asignaturas cursadas y regularizadas por año, asignaturas aprobadas en el año y su relación con las inscripciones a las mesas de finales, materias aprobadas en relación con el año de cursado, calificaciones obtenidas en las materias específicas o troncales en comparación con las asignaturas que no lo son, entre otros datos que colaborarán también a establecer un diagnóstico situacional para encarar el diseño de alternativas sobre prácticas que los docentes podríamos ofrecer para garantizar la filiación a la propuesta académica que se brinda desde la UNdeC.

Desde este punto de vista es importante agotar todos los esfuerzos y completar el trabajo docente con las acciones que se despliegan desde los espacios de tutorías y el

acompañamiento de pares a fin de garantizar de una manera contundente el acceso a la universidad de los y las estudiantes, para que los mismos no queden librados a su suerte puertas adentro de la universidad una vez que las consignas del acceso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza les haya despertado una expectativa de formación profesional en el campo de los estudios superiores.

Si esta posibilidad política e institucional se abre a través de las políticas públicas desplegadas desde las órbitas oficiales del Estado argentino, es lógico y coherente pensar en un escenario interno dentro de las universidades públicas para que esta oportunidad no se termine convirtiendo en una frustración, fruto de la incoherencia entre lo que se proclama y lo que se vivencia en la experiencia universitaria.

Confirmar a los y las estudiantes en la opción de carrera universitaria que eligieron surge como uno de los objetivos a plantearse por el plantel docente en sus prácticas.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

La propuesta del Taller constará de cuatro encuentros quincenales en los que los equipos docentes de las asignaturas en cuestión trabajarán de manera conjunta con la dirección de la carrera de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNdeC.

La finalidad de estos talleres es construir una articulación entre las asignaturas específicas de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNdeC, a través de un accionar docente coherente y armónico, que permita formular un marco de filiación que garantice el acceso a la universidad, la permanencia y la titulación.

Para ello, el Taller de Reflexión Pedagógica y de Formación Didáctica se presentará como un espacio de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas y didácticas que los docentes de estas asignaturas desarrollan en sus respectivos ámbitos de enseñanza, como así también tiene la intención de identificar núcleos problemáticos que obstaculizan el cursado para poder problematizarlos y buscar alternativas, de forma tal que dejen de ser motivos de deserción o abandono de los estudios.

Por ello, en este espacio se pondrán a disposición de los docentes herramientas teóricas, conceptuales y procedimentales que permitan reflexionar y problematizar situaciones en el campo de la enseñanza, articulando nuevas prácticas áulicas que optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PRIMER ENCUENTRO: DIAGNÓSTICO INICIAL – PUNTO DE PARTIDA

OBJETIVO

La intención de este encuentro es poder reflexionar sobre el trabajo docente en cada una de las asignaturas y analizar la percepción que cada docente tiene acerca de su práctica en el

aula, pero al mismo tiempo construir una visión colectiva de la práctica docente dentro del ámbito universitario en general y de la UNdeC en particular, a partir de los datos aportados por el diagnóstico inicial que releva datos sobre matrícula, cantidad de alumnos regulares interanual, deserciones, etc.

SEGUNDO ENCUENTRO: REFLEXIONAR SOBRE LAS PRÁCTICAS EN EL AULA

OBJETIVO

En esta instancia del taller pretendemos reconocer que los docentes podemos intervenir de manera activa a través de nuestras prácticas áulicas, reflexionando sobre lo que ponemos en juego cuando decidimos trabajar ciertos contenidos de determinada manera, la forma de presentarlos, las actividades que abordamos como mediadoras entre contenido y aprendizaje, y la forma en la que pensamos la evaluación de cada una de ellas.

En este encuentro queremos analizar de manera propositiva alguna alternativa que nos invite a intercambiar experiencias áulicas ejecutadas por los colegas en sus respectivas asignaturas y alentar la posibilidad de establecer un correlato con los contenidos del cursado de un cuatrimestre a otro o de un año al otro.

Nuestra intención es que los aprendizajes dejen de aparecer como parcelados en cada una de las asignaturas y comiencen a visualizarse continuidades, complementos, puentes que conectan una asignatura con otra, relaciones que en definitiva justifican la presencia de cada espacio curricular en el marco más general del plan de estudio.

TERCER ENCUENTRO: LA IMPORTANCIA DE LA DIDÁCTICA

OBJETIVO

En esta jornada la propuesta se desarrollará a través de la lectura de materiales teóricos que nos describan los procesos de enseñanza y aprendizaje como una construcción histórica, social y política cuyas determinaciones en el marco institucional están ligadas al desarrollo de un proyecto educativo.

La intención de esta actividad es analizar en conjunto la importancia que tiene la didáctica a la hora de instrumentar nuestras prácticas áulicas y analizar de qué manera ellas se van adaptando a los diferentes contenidos, a los conocimientos previos que los y las estudiantes tienen sobre el tema abordado.

Materiales de lectura:

Grupo 1: FELDMAN, D. (2010) Didáctica general. Capítulo 3. Las funciones del enseñante: procedimientos, técnicas y estrategias (páginas 33-40). 1a ed. - Buenos Aires Ministerio de Educación de la Nación.

Grupo 2: EDELSTEIN, G. (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En Revista IICE. Año IX, Nº 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Grupo 3: LITWIN, E. (2005) Las Configuraciones Didácticas. Buenos Aires. Paidós. Capítulo 2. La didáctica como objeto de estudio (Páginas 35-44)

CUARTO ENCUENTRO: UNA MIRADA INTROSPECTIVA

OBJETIVOS

En este cuarto encuentro del Taller buscaremos analizar los aportes del taller a la práctica docente e identificar a partir de esta nueva mirada algunos puntos a trabajar en el desempeño de nuestra actividad como profesionales de la educación en el ámbito de la universidad pública.

Invitaremos a que los docentes expresen de qué manera los contenidos trabajados en las jornadas anteriores pueden impactar y modificar las formas en la que desarrollaban sus clases, los o el método que seguían para hacerlo, las secuencias en las que ordenaban los contenidos a lo largo del cuatrimestre, la vinculación entre teoría y práctica y procurar identificar la transversalidad de contenidos comunes a las asignaturas correspondientes al mismo año de cursado de la carrera.

EVALUACIÓN DE ALCANCES/MODIFICACIÓN DE CONTEXTOS EN RELACIÓN AL INICIO

La evaluación de esta propuesta innovadora tendrá lugar en dos instancias, una primera instancia de proceso y otra integral en la que mediremos los resultados obtenidos a partir de la innovación, para posteriormente reajustar y, en caso de ser necesario, brindar una modificación a la propuesta original.

La instancia de proceso tendrá lugar durante el desarrollo del taller, en el que observaremos la capacidad de los docentes para identificar determinados contenidos que atraviesan sus asignaturas en las que los y las estudiantes hayan manifestado dificultades en el cursado (sea por las calificaciones obtenidas, por la pérdida de regularidad, etc.), y la posibilidad de replantear pautas de trabajo, a partir de la reflexión realizada, trazando algunas líneas de acción que manifiesten nuevas prácticas de enseñanza o un abordaje distinto de ese contenido curricular.

Mientras que, en una segunda instancia, se monitoreará la manera en que se está ejecutando la propuesta. Con ello se pretende analizar si los replanteos contribuyen a la adscripción de los estudiantes a la carrera: qué adhesiones hubo, cómo fue recibido por los estudiantes, si se comprendieron las consignas o no, si mejoró el rendimiento de los estudiantes en el

cursado, teniendo en cuenta las calificaciones obtenidas en prácticos y parciales, si se cumplió el objetivo de aumentar la condición de regularidades, si se logró bajar el índice de alumnos que queden libres en la cursada y los que por este motivo terminan abandonando la carrera.

Finalmente tendrá lugar una instancia de evaluación integral de la que participarán la Dirección de la carrera y la asignatura Producción Radial I –como coordinadora del taller- en la que requeriremos nuevamente acudir a los datos estadísticos para poder medir la incidencia que tuvo la innovación en la afiliación de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Haciendo una breve referencia a todo lo transitado y expuesto en este trabajo, a modo de conclusión sostenemos que las prácticas docentes constituyen ejes articuladores de la democratización de las universidades públicas argentinas, toda vez que ellas puedan concebirse desde lógicas que consoliden las iniciativas de inclusión o consagren procesos de exclusión, como ha venido siendo su característica en los últimos tiempos, en los que los altos índices de ingresantes contrastan drásticamente con los escuetos números de egresados de las carreras.

Ante esta problemática, atravesada por múltiples factores, intentaremos dar una respuesta acotada y local, contextualizada, a través del desarrollo de este Taller de Reflexión Pedagógica y Formación Didáctica, planteado desde el trabajo docente, es decir desde la enseñanza, y no desde los estudiantes, quienes son siempre los convocados a mejorar su rendimiento estudiantil apuntando a optimizar el aprendizaje, sin que medie la reflexión pedagógica y la formación didáctica del intermediario, del nexo entre el conocimiento y el sujeto de ese conocimiento que es el docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonafé, J.M. (2015). Enseñar en la Universidad pública. Sujeto, conocimiento y poder en la educación superior. *Revista Trayectorias Universitarias*, Vol. 1, N°1. UNLP.

Chiroleu, A. (2016). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. En: Damián Del Valle, Federico Montero y Sebastián Mauro (Comp.) Capítulo 5. *La democratización universitaria en América latina: sentidos y alcances en el siglo XXI*. IEC-CONADU / CLACSO.

Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *Educación: ese acto político*. Del Estante Editorial.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *Revista IICE*. Año IX, N° 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires. Paidós.

Litwin, E. (2005). *Las Configuraciones Didácticas*. Buenos Aires. Paidós.

Mariani E. L., Morandi G. y Ros M. (2019). La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: un análisis de las perspectivas de docentes de primer año. *Trayectorias Universitarias*, 5(8), e003, 2019 ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e003>
[https://revistas.unlp.edu.ar/Trayectorias Universitarias](https://revistas.unlp.edu.ar/Trayectorias%20Universitarias). Universidad Nacional de La Plata.

Zabalza, M. (2004). *Innovación en la enseñanza Universitaria*. Universidad de Santiago de Compostela.

¿Impactan los contenidos del ingreso en las primeras evaluaciones de la carrera?

Regina Ravone

Julieta de Iraola

Jonatan Terminiello Correa

Federico Alvarez

Vanina Cambiaggi

Instituto de Anatomía Veterinaria, Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP

rravone@fcv.unlp.edu.ar

jdeiraola@fcv.unlp.edu.ar

jterminiello@fcv.unlp.edu.ar

falvarez@fcv.unlp.edu.ar

vcambiaggi@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

La afiliación académica e institucional de los ingresantes a la vida universitaria es un desafío para estudiantes y docentes. El módulo de Embriología y Anatomía Sistemática del ingreso a la carrera de Medicina Veterinaria desarrolla los contenidos disciplinares de la primera actividad del curso anual. Pretendemos evaluar si hay impacto de los contenidos desarrollados durante el ingreso en la primera evaluación del curso, como así también en las evaluaciones de las demás actividades y su correlación con los resultados del primer parcial. De los estudiantes ingresantes que asistieron y evaluaron la primera actividad aprobaron el 57 %. Mientras que en el resto de las actividades el porcentaje de aprobación fue menor en todas las comisiones. Sobre el total de inscriptos se destaca un alto porcentaje (52%) entre ausentes y abandono y solo un 16 % de aprobados. Los resultados evidencian que los contenidos en el ingreso favorecen el desempeño del estudiante solo en la primera evaluación, no encontrándose impacto en las demás evaluaciones individuales ni en el examen parcial. Esto genera la necesidad de buscar nuevas estrategias que permitan al estudiante tomar contacto previamente con el material didáctico y que lo oriente para el desarrollo del aprendizaje autónomo.

PALABRAS CLAVE: evaluación; ingreso; anatomía veterinaria

INTRODUCCIÓN

En la Facultad de Ciencias Veterinarias se entiende al ingreso a la universidad como una etapa de inserción a la vida universitaria, en el cual los estudiantes deben adaptarse a un nuevo estilo de vida que representa el ser un estudiante universitario, por esta razón se realiza el “Curso de Inserción a la vida universitaria” (CIVU) que se desarrolla en el mes de febrero y que *“tiene como uno de sus objetivos acompañar la construcción del oficio de estudiante universitario, intentando no perder de vista la heterogeneidad del conjunto de ellos en relación con procedencias, edades, trayectorias educativas previas, capitales culturales”* (Benito y Cambiaggi, 2019).

El investigador Coulon (1995) propone considerar la entrada a la universidad como un tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra. En el sentido que le daría un etnógrafo, ese pasaje exige una iniciación: lo primero que está obligado a hacer un ingresante cuando llega a la universidad es aprender su oficio de estudiante. El proceso se daría en tres tiempos: el tiempo de la alienación (entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior); el tiempo del aprendizaje (movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva); y el tiempo de la afiliación (relativo dominio de las reglas institucionales). Si el pasaje es exitoso, el individuo progresa de su condición de novato a la condición de aprendiz, y de ella a la de miembro afiliado.

El CIVU presenta actividades que fomentan el desarrollo de la afiliación institucional de los estudiantes entendido como el conocimiento de las normas que regulan el funcionamiento de la universidad y sus actores, desde lo administrativo y funcional (Coulon 1995). También presenta 5 Módulos introductorios: Biofísica, Bioquímica, Bioestadística, Biología Celular y Embriología y Anatomía Sistemática, desarrollados por docentes pertenecientes a las respectivas Cátedras.

El módulo de Embriología y Anatomía Sistemática tiene como objetivos:

- Conocer y utilizar la nomenclatura anatómica.
- Identificar y utilizar los planos espaciales para comprender la ubicación de las estructuras anatómicas en el espacio.
- Identificar los aparatos y sistemas de los mamíferos domésticos.
- Introducir al estudiante en las etapas del desarrollo embrionario.

Los contenidos se desarrollaron en 3 actividades de 3 horas de duración cada una a lo largo de 3 semanas consecutivas durante el mes de febrero de 2024. Los mismos son:

-Anatomía: concepto y definición. Anatomía y Embriología Veterinaria.

-Conceptos generales de taxonomía. Clasificación de las especies domésticas.

-Nomenclatura, planos espaciales y anatómicos, características de un mamífero cuadrúpedo.

-Mamíferos domésticos: Generalidades de los aparatos y sistemas. Conceptos de fecundación y gestación. Aparato genital femenino y masculino.

-Embriología: Fecundación. Anexos Embrionarios. Formación del embrión bilaminar. Gastrulación y formación de embrión trilaminar.

Las condiciones de aprobación del CIVU es únicamente el 80 % de asistencia a cada módulo. Una vez finalizado el CIVU los estudiantes deben inscribirse en los cursos del primer cuatrimestre del primer año.

DESCRIPCIÓN DEL CURSO ANUAL DE EMBRIOLOGÍA y ANATOMÍA SISTEMÁTICA

El curso de Embriología y Anatomía Sistemática (EyAS) constituye la única asignatura anual del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria, perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata. Este curso presenta una complejidad mayor con respecto a otras materias de la carrera, lo cual puede adjudicarse a diferentes factores, tales como:

- ✓ Incorporación de una gran cantidad de terminología nueva (nomenclatura anatómica veterinaria), la cual constituye una de las bases de la Anatomía.
- ✓ Actividades prácticas con piezas anatómicas que orientan al estudiante en los planos espaciales que marcan el volumen y la tridimensión del cuerpo animal.
- ✓ Mayor cantidad de contenidos respecto a otros cursos de primer año, ya que, al ser un curso anual, presenta mayor carga horaria que los cursos cuatrimestrales.

Sumado a los factores mencionados se cuenta con el antecedente de trabajos realizados en la misma Unidad Académica, por Benito (2019), donde se relevó que el 70% de los estudiantes enfatizaron que no habían visto contenidos de Embriología y Anatomía en el secundario. Lo cual genera mayores dificultades de aprendizajes por carecer de conocimientos previo en comparación con las otras materias del primer año.

El curso está organizado en 3 bloques de contenidos (bloque 1: embriología, bloque 2: aparato locomotor y sistema nervioso periférico y bloque 3: esplacnología y estesiología). Al finalizar cada bloque se lleva adelante una evaluación parcial.

Cada bloque tiene una metodología de enseñanza-aprendizaje diferente que pretenden generar en el estudiante afiliación académica/intelectual que supone apropiarse de discursos y prácticas propios de la educación universitaria (Coulon, 1995).

En el bloque de embriología la metodología de enseñanza presenta dos partes: una parte teórica y una parte práctica. En la actividad 1, se desarrollará la **introducción teórica** donde se presentan, organizan y jerarquizan los aspectos más importantes de los contenidos del temario. En estas exposiciones los docentes utilizan material audiovisual y distintos tipos de elementos disponibles en el Instituto de Anatomía (piezas anatómicas, fotos, esquemas, y otros). La **parte práctica** dura aproximadamente 2 horas, en ella se abordarán los contenidos

vistos en el teórico. El trabajo a realizar se encuentra pautado en una guía de actividades diseñada por el cuerpo docente, que facilita el aprovechamiento del tiempo y organiza las discusiones sobre los distintos contenidos. El contrato pedagógico establecido por la guía de la actividad exige, por parte del estudiante, el estudio previo del tema para resolver los distintos ejercicios planteados. Además, sugiere la concurrencia del estudiante a los horarios de consulta dispuesto por los docentes. La interacción de docentes y estudiantes durante el desarrollo de las actividades obligatorias y en los horarios de consulta favorece el uso cotidiano de la terminología científica de la disciplina y contribuye a crear un ambiente de aprendizaje que facilita el desarrollo del pensamiento científico. Todas las actividades prácticas proponen el trabajo en grupos coordinados por un docente para facilitar el aprendizaje mediado por pares e incentivar el respeto por las ideas de otros.

El curso cuenta con un libro de cátedra para el bloque de embriología que presenta una parte teórica y guías de trabajos prácticos. Los contenidos del módulo de Embriología y Anatomía Sistemática del CIVU abarcan los dos primeros capítulos del libro de cátedra. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104033>

Con el objetivo de orientar y familiarizar al estudiante con la metodología de evaluación, se realizan al finalizar cada actividad una evaluación que consta de 8 preguntas de respuesta corta, de completamiento, interpretación de esquemas, definiciones, entre otras que se califican con las notas de aprobado/desaprobado con un mínimo del 50% correcto. Para acceder al parcial se requiere del 50% de aprobación de las evaluaciones que se realizan al final de cada actividad.

La evaluación parcial posee tres instancias donde el estudiante puede elegir en cuál de ellas presentarse. El instrumento de evaluación es escrito y consta de preguntas de formato similar al de las actividades individuales. Para la aprobación de la misma deben alcanzar un mínimo del 50% de las respuestas correctas.

La cátedra ofrece horarios de consulta 3 días a la semana y en este ciclo lectivo se ofreció un curso complementario optativo de estrategias de lectocomprensión en embriología donde se utilizaba el material bibliográfico del curso como material de trabajo y constaba de 4 encuentros semanales.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

“La masificación y ampliación de la matrícula de las universidades públicas y de la educación superior se ha visto interpelada por la emergencia de nuevos sujetos que integran el espacio universitario. Desde aquí, se han ido desarrollando dispositivos y políticas institucionales tendientes a dar respuesta al sostenimiento de estos procesos, que apuntan a la inclusión de sujetos históricamente excluidos por las prácticas institucionales y pedagógicas desplegadas

en el interior de las instituciones universitarias. Algunos de estos dispositivos remiten a los programas de becas, orientación, tutorías, ingreso y articulación con la escuela secundaria entre otros” (Morandi, 2019).

En las asignaturas del primer año de la carrera lo que se suele observar como principal problemática es la dificultad del aprendizaje de los contenidos por parte de los ingresantes, por lo cual se han llevado adelante diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje en el momento del CIVU. *“Las dificultades de los estudiantes detectadas por los docentes, tanto en el CIVU como en los cursos del primer semestre, coinciden con las postuladas por otros autores (Martinez y col., 2007), en cuanto a problemáticas referidas a lectura y escritura, falta de comprensión lectora, la no jerarquización de ideas, la falta de competencia en la comunicación oral y escrita, así como en las dificultades relacionadas con la administración de los tiempos de estudio, la ausencia de conocimientos básicos o el desaprovechamiento de la clase de consulta” (Gómez, 2016).*

En los últimos años el módulo de ingreso de “Embriología y Anatomía Sistemática” está organizado en 3 actividades en las que se desarrollan los contenidos que luego son evaluados en la primera actividad del curso anual, llegando al interrogante de si dar los contenidos con anticipación y divididos en tres clases, facilitan su aprendizaje, lo que suponemos podremos ver reflejado en el resultado de la evaluación de la primera actividad.

OBJETIVOS

En este trabajo nos detendremos en el análisis del bloque de embriología y la afiliación académica/intelectual de los contenidos desarrollados durante el ingreso y su impacto en la evaluación de la primera actividad presencial obligatoria del curso anual de Embriología y Anatomía Sistemática. Por otro lado, evaluaremos el porcentaje de aprobación de los estudiantes en las diferentes actividades, así como también los resultados de las categorías (abandono, ausente, aprobado y desaprobado) del bloque.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El curso de Embriología y Anatomía Sistemática lleva adelante un registro personalizado de cada estudiante, que cuenta con su nombre y apellido, número de legajo, comisión, subcomisión, asistencia, nota de la evaluación de cada actividad y nota del examen parcial. Esta información se vuelca semanalmente en una planilla de Excel que permite rápidamente poder obtener la información que se necesite y realizar el seguimiento de las subcomisiones y de los estudiantes en particular.

A partir de estos registros se aplicó un filtro para seleccionar solo a los estudiantes ingresantes 2024, y a partir de este grupo se analizó:

- El impacto del CIVU en la primera actividad del curso a partir de medir el porcentaje de aprobación en este grupo.
- La comparación entre los porcentajes de aprobación de las 8 actividades.
- El porcentaje de aprobación de la evaluación parcial de los ingresantes que cumplieron con el 50% de aprobación de las actividades individuales.

Se trabajó con los aspirantes de la cohorte 2024. En este ciclo lectivo se postularon 1087 estudiantes de los cuales 961 cumplieron con los requisitos del CIVU. Luego estos ingresantes se inscribieron en el curso anual de Embriología y Anatomía Sistemática.

Los estudiantes se agruparon en cuatro comisiones, A, B, C y D y a su vez cada comisión se dividió en 6 subcomisiones.

Los registros de los estudiantes fueron cargados en un Excel donde se aplicaron fórmulas para calcular los porcentajes de las diferentes categorías de estudiantes en total y por comisión. Las categorías de desempeño estudiantil fueron las establecidas por la reglamentación vigente, “Reglamento para el desarrollo de los cursos”, Artículo 12, en:

- Ausente: estudiantes que nunca asistieron a las actividades (0% de asistencia).
- Abandono: estudiantes que no cumplieron con el porcentaje de asistencia mínimo.
- Aprobados: estudiantes que obtuvieron una calificación mayor a los cuatro puntos en la evaluación parcial.
- Desaprobados: estudiantes que obtuvieron una calificación inferior a los cuatro puntos en la evaluación parcial.

Dentro de las cuales también se discrimino la categoría abandono parcial: estudiantes que cumplieron con el porcentaje de asistencia y aprobación de las evaluaciones de las actividades y no se presentaron a rendir el parcial en ninguna instancia.

RESULTADOS

Los resultados que pudimos evidenciar respecto del impacto de los contenidos desarrollados en el CIVU en la primera actividad, son: que en la comisión A y B del total de ingresantes que se presentaron a la actividad el 66% aprobó la evaluación. En las comisiones C y D el porcentaje fue levemente inferior, en la D fue del 56% de aprobación y en la C ligeramente menor, siendo de un 50% de aprobación. (ver tabla 1).

Tabla 1. Resultados de la evaluación de la primera actividad.

	Comisión A	Comisión B	Comisión C	Comisión D
Aprobado Actividad 1	131	135	100	94
Desaprobado Actividad 1	68	71	100	75
Total, presentes Actividad 1	199	206	200	169

Porcentaje total de aprobado	66%	66%	50%	56%
------------------------------	------------	------------	------------	------------

En cuanto a los porcentajes de aprobación de todas las actividades (tabla 2). La primera actividad presenta mayor porcentaje de aprobación en todas las comisiones. También se ve reflejado que la actividad 3 “Desarrollo del mesodermo axial y paraxial” presenta el menor porcentaje de aprobación en las comisiones A, B y C (34%, 18% y 14% respectivamente). Por otro lado, en la comisión D es la actividad 5 “desarrollo del endodermo” (16%) la que mostró menor porcentaje de aprobación.

Tabla 2. Porcentajes de aprobación de las 7 actividades del bloque de embriología.

	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6	Actividad 7
Comisión A	66%	42%	34%	49%	48%	55%	46%
Comisión B	66%	47%	18%	46%	54%	34%	35%
Comisión C	50%	24%	14%	33%	44%	26%	32%
Comisión D	56%	25%	28%	37%	16%	47%	38%

Por último, a partir de los datos que relevamos podemos observar el porcentaje de aprobación de la evaluación parcial de los ingresantes, así como el de las demás condiciones ausente, abandono, insuficiente, abandono parcial, insuficiente parcial (Tabla 3). Se puede evidenciar que el porcentaje más alto es de abandono en las cuatro comisiones, llegando al 40% en la C y D, en la A del 35% y en la B del 29%, siendo este respecto al total de ingresantes un 36%.

Tabla 3. Condición final del bloque de Embriología total de ingresantes.

	Comisión A	Comisión B	Comisión C	Comisión D	Total
% Ausente	18%	13%	11%	22%	16%
% Abandono	35%	29%	40%	40%	36%
% Insuficiente actividad	5%	14%	22%	11%	13%
% Abandono parcial	1%	1%	1%	1%	1%
% Insuficiente parcial	22%	19%	15%	15%	18%
% Aprobado	18%	24%	11%	11%	16%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

CONCLUSIONES

El porcentaje de aprobación de la primera actividad de los estudiantes presentes a la actividad fue elevado. En todas las comisiones el porcentaje de aprobación fue igual o superior al 50%. Este alto porcentaje de aprobación en la primera actividad puede deberse a la estrategia del

CIVU de presentar los temas de la misma en 3 clases permitiendo más tiempo destinado a los mismos contenidos que se reflejaron en un mejor aprendizaje y preparación para la evaluación por parte del estudiante.

En cuanto a la disminución del porcentaje de aprobación de los ingresantes con respecto a las evaluaciones de las actividades de la 2 a la 7 podría deberse a que los contenidos se van complejizando en términos de nueva nomenclatura, también se evidenció la falta de organización y ritmo de estudio de los ingresantes, la cercanía a la fecha de parciales de otros cursos, entre otras.

No podemos dejar de mencionar que el número de estudiantes va disminuyendo drásticamente semana a semana generándose un abandono por causas multifactoriales difícil de atender porque la persona directamente deja de concurrir sin ningún tipo de aviso.

Por todo lo expuesto previamente, se concluye que el impartir los contenidos de la primera clase del curso anual de Embriología y Anatomía Sistemática, puntualmente del primer bloque “embriología” en el CIVU (los mismos contenidos divididos en tres clases) colaboran en el desempeño del estudiante en la primera evaluación, pero esto mismo no se correlaciona en el desarrollo del total de las actividades, ya que se remarca una disminución en el porcentaje de aprobación. Como así tampoco con el porcentaje de aprobación del examen parcial el cual fue mucho menor. Podemos interpretar que el estudiante precisa tres semanas de estudio previo para llevar a cabo un aprendizaje de manera eficiente demostrado en la evaluación. Por una cuestión temporal, esta propuesta no es posible de realizar en la cursada anual. Esto genera la necesidad de buscar nuevas estrategias didácticas y pedagógicas que permitan a los estudiantes tomar contacto con el material de estudio del curso previamente y así adquirir los conocimientos mínimos para la acreditación, con la intención de promover en el estudiante el aprendizaje autónomo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benito, M. y Cambiaggi, V. (2019). Inserción a la vida universitaria: una primera aproximación a las trayectorias estudiantiles. Revista *Docencia Universitaria*, vol. 3, 43. (ISSN: 2618-186X)

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.

Gómez, M., Coll Cardenas F., Gonzalez N., Piove M., Müller R., Zeinsteger P., Zuccolilli G., Cambiaggi V. (27 y 28 de octubre, 2016). Estrategias de ingreso en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. IV Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria “Hacia una mirada interdisciplinaria”, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/153881>

Morandi, G., Ungaro, A., Arce, D., y Gallo, M. (2019). Los procesos de afiliación académica en el ingreso a la Universidad Pública: la experiencia estudiantil. *Actas de Periodismo y Comunicación Social*, vol 5 (ISSN: 2469-0910).

La tutoría par como estrategia de acompañamiento en el ingreso a las carreras de medicina y enfermería

Florencia Bellomo

Fabiana Caruso

Carolina Lopez

Florencia Scigliano

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

florencia.bellomo@salud.unicen.edu.ar

fabiana.caruso@salud.unicen.edu.ar

carolina.lopez@salud.unicen.edu.ar

florencia.scigliano@salud.unicen.edu.ar

RESUMEN

Las prácticas de tutorías en la universidad se constituyen como una alternativa para acompañar el tránsito por la formación. El propósito último de la acción tutorial, es acompañar, favorecer y potenciar el desarrollo integral del estudiantado, promoviendo la reflexión y la toma de decisiones sobre diferentes aspectos que afectan su desarrollo personal, académico y socio-profesional, dentro y fuera de la propia institución universitaria.

En la experiencia que aquí presentamos coincidimos en que los espacios de tutoría, y en especial las tutorías de pares, se diseñan y llevan adelante como una construcción pedagógica y como un recurso integral para encarar procesos de acompañamiento que posibiliten estimular los procesos de enseñanza aprendizaje, como así también al resto de las dimensiones que la vida universitaria ofrece.

PALABRAS CLAVE: tutorías; tutor par; universidad; acompañamiento, ingresantes

INTRODUCCIÓN

La universidad no está exenta de las crisis que caracterizan a la sociedad actual y la pregunta por las condiciones de ingreso y permanencia en los recorridos que ofrece la formación significan un tema de preocupación y/o agenda académica y política de las últimas décadas. Es en este contexto y en el marco de estas preocupaciones que se van dando lugar a las prácticas de tutorías, como una alternativa de posibilidad para transitar una de las dimensiones de la crisis, la que afecta al ingreso, trayectoria y permanencia de las y los jóvenes en la universidad.

El propósito último de la acción tutorial es acompañar, favorecer y potenciar el desarrollo integral del estudiantado como parte de la formación, promoviendo la reflexión y la toma de decisiones sobre diferentes aspectos que afectan su desarrollo personal, académico y socio-profesional, dentro y fuera de la propia institución universitaria (Méndez Tacuri, A y Quevedo Arnaiz, N 2022)

En la experiencia que aquí presentamos coincidimos en que los espacios de tutoría se diseñan y llevan adelante como una construcción pedagógica y como un recurso integral para encarar procesos de acompañamiento que posibiliten estimular los procesos de enseñanza aprendizaje y amenizar la vida universitaria.

En particular, la tutoría universitaria de pares se propone brindar a los estudiantes nuevas oportunidades de aprendizaje en las cuales ellos sean los principales actores. En este punto es que cobra relevancia el aprendizaje colaborativo entre estudiantes. En este marco, el Departamento de Educación en Ciencias de la Salud (DECS) dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) fue creado en el año 2011 por Resolución de Consejo Superior N°1006, como organismo técnico consultivo y asesor de las autoridades sobre los diversos aspectos del proceso educativo en el marco de las carreras dictadas en la institución.

En el año 2017 por Resolución de C.D. N° 060/17, se aprueba una estructura funcional dividida en cuatro áreas: Área de seguimiento de planes y programas curriculares, Área de articulación, Ingreso, Permanencia y Graduación, área de capacitación docente, Área de seguimiento de graduados.

En el marco del área de articulación, Ingreso, Permanencia y Graduación del DECS, en el año 2024, luego de varios años trabajo a través de tutorías personalizadas a demanda por parte del equipo del DECS compuesto por una psicopedagoga y una psicóloga, surge la propuesta de generar un Programa de Tutorías pares para brindar a los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Enfermería y Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud un

acompañamiento de pares en las transiciones, de manera tal que puedan avanzar en sus trayectorias sin enfrentar un retraso significativo en sus carreras y evitar el abandono.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Programa de Tutorías Pares (Cardozo-Ortiz 2011) apunta a poder generar un espacio de tutorías propio de la Facultad de Ciencias de la Salud y que sea sostenido en el tiempo ya que hasta el 2023, los espacios con los que se había contado dependían de programas que ofrecía rectorado de la Universidad.

El origen de la propuesta se sustenta en la importancia de acompañar el proceso vivido por las y los estudiantes en los momentos de transición de la trayectoria educativa (pasaje del nivel secundario a universitario - ciclo básico a ciclo clínico en la carrera de Medicina - Enfermero Profesional a inicio de Licenciatura). En esta primera experiencia del programa, sólo se da inicio a la tutoría par para ingresantes a las carreras.

Para llevarla adelante, se pensó como tutores a estudiantes que hayan cursado el primer y segundo año de la carrera, ya sea de las carreras de Medicina o Enfermería. Mientras que los tutorados son estudiantes de ambas carreras que, al momento de ingresar, manifiesten el deseo de recibir el acompañamiento de un tutor par en sus primeros pasos en la universidad. En una etapa previa a la puesta en marcha, los tutores recibieron una capacitación. La misma estuvo dividida en tres jornadas donde se abordaron temas como:

- Rol y responsabilidades del tutor.
- Ética del tutor/a
- Habilidades para el estudio
- Límites y alcances de la tutoría.
- Construcción del “ser estudiante”
- La construcción de un proyecto de vida en torno al estudio.
- La importancia de la confidencialidad y la empatía.
- Construcción de relaciones positivas.
- Formas de comunicación y acompañamiento. (grupos de whatsapp, reuniones grupales convocadas con un objetivo)

Dicha capacitación permitió contar con un grupo de 17 estudiantes de enfermería y medicina preparados para acompañar a otros estudiantes ingresantes y recomendarles hábitos de estudio, motivarlos y enseñarles estrategias que les permitan generar aprendizaje significativo y sortear las dificultades que se le presenten durante sus inicios en el tránsito por la universidad.



La tutoría tuvo una duración total de un cuatrimestre, en el cual los tutores y tutorados tuvieron la libertad de programar el esquema de reuniones que se requerían y bajo la metodología que mejor se adapte a cada necesidad.

Al finalizar el cuatrimestre el equipo del DECS convocó a dos reuniones de cierre, tanto para tutores como para tutorados, para evaluar la primera experiencia del Programa de tutorías pares.

Entre las cuestiones más destacadas que los tutores resaltan como recurrentes en las diferentes tutorías, se encuentra el acompañamiento en la frustración “Ya no va a haber alguien que va a venir y te va a decir esto es así, y así”. Los estudiantes ingresan a la vida universitaria “sin tener el pie para tropezar”. Hubo varios tutorados que desaprobaron y “desde mi rol de tutor no hice más que transmitirles mi experiencia, en la cual también había desaprobado, mostrándoles que es parte del proceso y que se puede seguir”. “Es ayudarles a ver que la carrera es muy larga y es posible que te vaya mal”. “Acompañé mucho desde ahí y logré motivar”.

Los tutores coincidieron que la herramienta que más les sirvió para poder acompañar, fue su propia experiencia, recordar sus comienzos y todo lo que ellos habían necesitado y les hubiese servido escuchar, teniendo ahora en claro que “estudiar una carrera es un proceso que tiene altos y bajos y son muchas las veces que uno tiene que volver a levantarse”. Se dieron cuenta que los miedos que hoy ven en los ingresantes, eran los mismos miedos que ellos tuvieron, la diferencia que ellos sí estuvieron solos, académicamente hablando, para poder superar y comprender cuán diferente es la exigencia, responsabilidad, dedicación y perseverancia que implica estudiar.

Como tutor “remarque la importancia de tener un grupo y hacer una rutina de estudio, por ejemplo, la semana de bio tienen aconsejé que tienen que dedicarse a bio. Los ejes no se estudian una semana antes.”

Asimismo, escuchando las experiencias de los tutores, se vislumbran 3 momentos marcados en todas las tutorías. Al comienzo la mayoría de los tutorados tenían dudas entorno al Sistema de inscripción en materias y exámenes (SIU Guaraní) y al aula virtual, luego se produce una meseta en la mitad de la tutoría cuando no hay parciales, donde los tutorados no realizan demasiadas consultas y llegando a la fecha de las mesas de exámenes los estudiantes retomaban el contacto mostrando la necesidad de sentirse acompañados, dado que comenzaban a ponerse en juego sus emociones (nervios, frustración, falta del manejo del tiempo, ansiedad).

En general la mayoría de las tutorías fueron a demanda y todos los tutores sintieron dudas en este marcado momento que ocurría cuando no veían mucha interacción con su tutorado, pero la premisa siempre fue mostrar que están para ellos y cuando se retomaba el contacto se validaba en lo que consistía una tutoría; de acompañar en momentos de quiebre, difíciles en los que todo estudiante se siente solo.

Es un gran paso, el ingreso a la universidad, por lo que “yo le transmití mi experiencia de estar sola en la ciudad, soy de Tandil y ellos tienen la suerte de estar acá con su familia y el valor de esa contención. Yo les hablé de igual a igual y les dije lo que me hubiese gustado que me digan en 1º, que no es una carrera a ver quién llega primero, cada uno va a su ritmo, sino sale en esta, en la próxima saldrá.”

Otro tema recurrente que mencionaron los ingresantes es “que no querían decepcionar a los padres” por ello cuando, llegaba la hora de rendir, aparecían los miedos al fracaso.

Al principio de la tutoría se percibió que los tutorados esperaban recibir una tutoría académica y no de índole orientativa, administrativa y de servicios, a pesar que la comunicación del programa fue clara y detallaba cuáles eran los aspectos que contemplaba la tutoría. Esto se lo atribuimos a que el principal tema para ellos es el estudio y no dimensionan las cuestiones que atraviesan dicho proceso, cómo juegan las emociones y cuánto necesitan de empatía y contención en esta etapa.

En términos generales, los tutorados tenían buena información acerca de la vida universitaria, por eso ciertas cuestiones ya estaban allanadas. “No es que estaban perdidos, gracias al curso de ingreso conocían bastante de la Facultad.” “Acompañamos para anotarse al SIU Guaraní”, como así también “preguntaban formas de estudio y consultaban por material para recomendar”.

En general la demanda era muy pasiva, lo cual generó que los tutores se replantearan su tarea, dado que ellos se mostraron presentes pero en el momento de la meseta, no tenían

nada puntual sobre lo que trabajar. Hecho que permitió que desarrollen habilidades también como tutores, vinculadas con la paciencia, la empatía, la escucha y el saber esperar el momento adecuado para intervenir. “Uno quiere estar presente, sin molestar pero pasaba que cuando no había consultas, dudábamos de si estábamos haciendo bien nuestra tarea”. “Cuando aparecían en busca de ayuda me ponía feliz y ahí veía lo que estaba siendoles de ayuda la tutoría”.

Otra variable, no menos importante, que surge en los ingresantes es la organización de *tiempos y espacios*. Variables que entran en juego a la hora de construir el “oficio de ser estudiante universitario”. Los tutores observaron que los tutorados no querían que le anticipen información que no usarían a la brevedad. El estudiante avanzado valora el poder anticiparse a situaciones que acontecen en la vida académica para no desorganizarse. Los tutorados aún se encuentran en proceso de construcción de esta variable “tiempo” académico.

Otra experiencia de una tutora de la carrera de Enfermería hizo hincapié en que “las chicas que acompañé no se animaban a interactuar con el docente, no sabían cuanto tiempo requería estudiar para el primer examen y les agarró ansiedad. Son las primeras instancias de evaluación que tienen y se van conociendo de a poco; por eso recalqué que tengan paciencia y que se conozcan, que vas creciendo mucho en el proceso”.

“Por mi parte, al ser parte del centro de estudiantes, y estar presente en la Facultad hice un recorrido por la Facultad, les presente a los diferentes equipos de trabajo y referentes del área administrativa y gracias a eso conocieron desde otro lado la facultad, conocieron los laboratorios, y se motivaron sintiéndose parte”.



Por su parte, los tutorados manifiestan que la tutoría les sirvió en las siguientes circunstancias:

- “Ayuda y consejos con respecto a la organización de estudio, dudas con respecto al aula virtual siu guaraní y formas de evaluar.”
- “Principalmente en la moral y sobre cómo orientarme y empezar a estudiar.”
- “Para sacarme dudas en momentos que tenía poca información.”
- “Me ayudo mucho emocionalmente para animarme y afrontar el estudio.”
- “Me ayudó a entender el uso del aula virtual y la modalidad de evaluación.”
- “En circunstancias sobre dudas en torno a inscripción de materias o electivas.”
- “En explicaciones sobre cómo son los parciales, cómo anotarse a un final y en el apoyo/aliento cuando teníamos nervios.”
- “Nos guió mucho para utilizar páginas(aula, siu, sacar el boleto , etc), ayudarnos en esto que somos principiantes estando en una facultad, muy buena onda y conexión conmigo y mi compañera! Y siempre estuvo para poder hablar de algún tema específico.”

En relación a la posibilidad de continuar con un tutor, la mayoría manifiesta tener interés en continuar teniéndolo ya que “pedí tener tutor para ser orientado en cómo funciona el sistema de la facultad, me sirvió mucho y estoy muy agradecido.”, “Me parece que sirve mucho como el apoyo académico en cualquier circunstancia que se nos presente como estudiante”, “Me gustaría seguir teniendo un tutor porque es de mucha ayuda, y aún más porque estoy en primer año y siento que tengo a quién consultarle dudas”.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

De un universo de 186 estudiantes que ingresaron a las carreras de medicina y enfermería, solicitaron un tutor, 47 estudiantes; lo que representa un 25%. Esto no lleva a pensar en trabajar la convocatoria a los estudiantes que inician las carreras para llegar a un universo mucho más amplio.

Si bien la tutoría fue planteada con libertad para poder actuar a partir del conocimiento de las posibles inquietudes y a demanda, las necesidades que surgieron y la metodología que adoptó cada uno de los tutores fue muy similar; y las experiencias se fundamentan en la misma lógica, debido a la propia idiosincrasia institucional y al proceso de adaptación de un estudiante en su ingreso a la vida universitaria.

La constante es el cambio y la adaptación y en esa búsqueda de adaptarse y permanecer, cobra importancia una tutoría par; no sólo para ingresantes, sino cabe destacar que el programa contempla otra instancia de acompañamiento que refiere a la transición en la mitad de carrera, la cual será puesta en marcha en el próximo cuatrimestre .

Conociendo las diferentes experiencias, cómo equipo de trabajo, nos surgen ciertos disparadores sobre los cuales trabajar:

¿Se debería pensar en incluir tutorías académicas?

¿Qué se puede ofrecer desde el espacio del DECS en los momentos de “meseta”?

¿La tutoría podría ser anual para poder tener parámetros de medición?

¿Cómo lograr mayor cantidad de ingresantes inscriptos al programa de tutorías?

CONCLUSIONES

Si bien la Facultad de Ciencias de la Salud viene realizando una tarea de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes desde la creación del DECS, de manera individualizada y a demanda, el Programa de Tutorías Pares logra institucionalizar una tarea que se venía realizando y amplía el universo de estudiantes que reciben asesoramiento en cuestiones de la cotidianidad del tránsito por la universidad que, de otra manera, no hubieran llegado a ser consultadas.

Teniendo en cuenta que fue la primera experiencia del Programa, es destacable que tanto tutores como tutorados se sintieron satisfechos, acompañados y manifestaron su conformidad con la puesta en marcha del mismo, ponderando el inicio de dicha propuesta y promoviendo su continuidad.

Los tutorados continúan sus estudios, tuvieron herramientas de un estudiante par que les permitió sortear dificultades y vislumbran la posibilidad de continuar recibiendo este acompañamiento en el transcurso de su carrera.

Queda como desafío, crear propuestas para dar contenido a los momentos de meseta que generen impacto positivo en las trayectorias y que no impliquen una sobrecarga tanto en tutores como en tutorados, teniendo en cuenta la intensidad de la carga horaria de cursada de ambas carreras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benoit Rios, C. (2021). La tutoría entre pares: una estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica. *Transformación*, 17(1), 1-17.

Cardozo-Ortiz, C. E.(2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2), 309-325.

Méndez Tacuri, A y Quevedo Arnaiz, N. (2022) “La acción tutorial como propuesta innovadora para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes” en *Revista Cognocis. Revista de filosofía, letras y Ciencias de la Educación* Vol. VII. Año 2022. Número 3, julio-septiembre.

Lectura en el aula universitaria: aportes para repensar su abordaje

Fernanda Barranquero

Agustín Lódola

Verónica Irrazabal

Facultad de Ciencias Económicas, UNLP

fernanda.barranquero@econo.unlp.edu.ar

agustin.lodola@econo.unlp.edu.ar

veronica.irrazabal@econo.unlp.edu.ar

RESUMEN

Este relato de experiencia se centra en compartir la primera de una serie de acciones tendientes a la mejora de las prácticas de lectura en el marco de una cátedra del primer año de Introducción a la Economía. A diferencia de abordajes más tradicionales, se centra en el análisis de los primeros textos del programa de la asignatura, en función de tener una aproximación sobre posibles dificultades que ciertos rasgos de los textos de Economía pueden representar para lectores noveles. Así, al hacer foco en los textos como artefactos culturales que median las experiencias de lectura de los estudiantes, se pretende ofrecer algunos aportes para pensar el problema de la lectura en las aulas universitarias y crear dispositivos situados y colaborativos más ajustados a las necesidades concretas de las prácticas de lectura propias del contexto académico disciplinar. Se presenta el encuadre de la experiencia, el análisis de los textos y su posible vinculación con dificultades en la comprensión. Esta experiencia dio pie luego a la creación de talleres de formación docente en la cátedra y dispositivos alternativos de trabajo con estudiantes en función de contribuir a la participación progresiva de quienes inician sus trayectorias en la comunidad disciplinar.

PALABRAS CLAVE: lectura; comprensión de textos; primer año

INTRODUCCIÓN

Este trabajo comparte una experiencia realizada colaborativamente entre una cátedra de Introducción a la Economía del primer año y la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP tendiente a la comprensión y mejora de las prácticas de lectura de textos académicos. Centrar la mirada en las prácticas de lectura en la Educación Superior, pone de manifiesto el interés por ampliar el acceso y contribuir al sostenimiento de las trayectorias estudiantiles, ya que son estas prácticas las que abren paso al conocimiento de la disciplina y lo van apoyando en la construcción de la participación progresiva en una comunidad discursiva disciplinar (Barranquero y Pedragosa, 2019). En lo que sigue se presenta el encuadre de la experiencia, las perspectivas teóricas que sustentan el accionar, así como el primer paso necesario para la creación de dispositivos tendientes a la mejora de las prácticas de lectura.

ENCUADRE DE LA EXPERIENCIA

La experiencia tiene lugar a partir del acercamiento del Profesor Titular de una de las cátedras de Intr. a la Economía a la Unidad Pedagógica en el marco del Programa de Promoción de la Lectura, Escritura y Oralidad. El planteo inicial se relacionó con la preocupación por la vinculación de los estudiantes con los textos en general y los que se proponían en la asignatura en particular; en la cátedra se habían planteado algunas conversaciones acerca de prácticas de lectura que observaban en los estudiantes, tales como evitar la bibliografía para leer los resúmenes hechos por otros o leer solo las presentaciones usadas en las clases teóricas. *¿Cómo hacer para “traccionar” a los estudiantes hacia los textos de economía?* Esta pregunta se conformó como la orientación inicial de una serie de acciones y la creación de dispositivos específicos tendientes a contribuir a la mejora de las prácticas de lectura en la asignatura desde una perspectiva situada. No hubo un “protocolo de intervención”, sino que las alternativas de trabajo fueron surgiendo en el intercambio mismo, a medida que íbamos identificando distintas aristas del problema y a lo largo del proceso de su diseño.

Entre las acciones que integran el trabajo colaborativo realizado con la cátedra se encuentran:

- el análisis de textos representativos de las primeras unidades del programa en función de identificar algunos de los elementos que podrían dificultar la lectura de los estudiantes
- la organización de un taller de formación docente en la cátedra, y a partir de allí,
- iniciativas ligadas al trabajo con los estudiantes tales como “UP va a las aulas”, una Guía de Referencias bibliográficas y recursos mediados por tecnologías.

El orden de estas acciones no es arbitrario, sino que se vincula con entender a la lectura como parte de un *sistema de actividad* desde una perspectiva sociocultural. Es decir, no se trata solo de poner el foco en las habilidades de los estudiantes, sino de intentar comprender mejor la situación en las que estas habilidades se ven desafiadas y apelar a distintas aristas que constituyen al problema para proponer alternativas de mejora. El presente trabajo se concentra en el primer aspecto.

COMPRENDER LA LECTURA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL²

Con frecuencia encontramos que las acciones tendientes a la mejora de las habilidades de lectura de los estudiantes universitarios suelen concentrarse en el estudiante en sí. En el caso de esta experiencia el punto de partida es otro.

Desde una perspectiva sociocultural Cole y Engeström (1993) proponen que el desarrollo experto de las habilidades de lectura requieren del trabajo y orientación explícita de quienes ya son miembros de la comunidad académica disciplinar. A diferencia de lo que sugieren algunos modelos cognitivos, más centrados en los niveles involucrados en los procesos de lectura de decodificación (“top-down” y “bottom-up”) y en los que se plantea implícitamente a la lectura como un proceso solitario e individual, se considera que la lectura es parte de un *sistema de actividad*, en el que los procesos cognitivos involucrados se encuentran distribuidos entre docente, estudiante, otros estudiantes y artefactos culturales. El situar la lectura como parte de un sistema de actividad, no solo posibilita comprenderla en su complejidad, sino que pone en el centro de la escena dos cuestiones clave: el rol que puede desempeñar el docente para contribuir a la apropiación experta de las prácticas discursivas de un campo disciplinar, por otro, el papel que juegan ciertos artefactos que median la experiencia de lectura como las características de los textos en sí, recursos y dispositivos didácticos (como tareas, estrategias de trabajo dentro y fuera del aula, etc.), (Barranquero, 2024). Esta conceptualización, no implica ignorar las contribuciones que desde otras perspectivas cognitivistas se han hecho en torno a la comprensión de los procesos involucrados en la lectura y las estrategias para su mejora, sino su reconsideración desde un marco que las integre en un todo más amplio, en el que asumen un protagonismo clave la singularidad de los textos de economía como géneros discursivos novedosos para lectores no expertos, las situaciones de clase y el rol docente. Así, se recupera el valor que posee el trabajo explícito con los textos en la clase, en el marco de la enseñanza de la disciplina.

² Parte de lo que se comparte en este apartado ha sido presentado en el marco del Proyecto PPID - UNLP E022 “El desarrollo de la lectura en el ámbito académico disciplinar de las ciencias económicas” dirigido por la Mg. Fernanda Barranquero.

Desde esta perspectiva, leer es una práctica cultural de una comunidad particular -que posee una historia, tradiciones, hábitos y modalidades de comunicación singulares- y por ende, quien quiera participar de tal comunidad deberá conocer estas particularidades, en función de construir significado en los términos en que ésta lo hace. Ello involucra el conocimiento de la estructura de los géneros textuales, cómo los utilizan autores y lectores, las funciones que desarrollan, qué conocimientos se explicitan y los que se presuponen, entre otros (Cassany, 2006).

LOS TEXTOS UNIVERSITARIOS COMO GÉNERO TEXTUAL

Si bien distintos autores han desarrollado mucho el concepto de géneros discursivos, a los fines de este trabajo partiremos de la propuesta de Swales (1990) quien propone que los géneros son tipos de textos reconocibles para lectores y escritores que satisfacen necesidades propias de determinadas situaciones retóricas en las que operan y se desarrollan en el tiempo en respuesta a necesidades retóricas recurrentes. Distintas comunidades discursivas utilizan géneros que siguen sus propias convenciones y que surgen a la luz de objetivos deseados. Dado que los géneros funcionan como herramientas de comunicación específicas dentro de comunidades discursivas particulares, puede resultar pertinente develar ciertas convenciones que los caracterizan a fin de facilitar su comprensión y uso, en el intento por iniciar a nuevos miembros en la comunidad discursiva particular.

En el caso de los textos universitarios, Lapegna (2020) basándose en Ciapuscio y Kueguel (2002), Kueguel (2007, 2009, 2010), identifica algunos rasgos característicos de los libros de texto tales como:

- tienen una finalidad didáctica y su ámbito de circulación es el académico
- el conocimiento se presenta como ya legitimado por una comunidad disciplinar
- los destinatarios son estudiantes semilegos o legos en la disciplina; recurren al saber experto para el aprendizaje de una temática
- se emplean elementos lingüísticos y no lingüísticos (como subtítulos, síntesis, gráficos ilustrativos, etc.) para ofrecer apoyaturas a la comprensión.
- tienen una función metalingüística en la que los conceptos se definen, se amplían y se revisan reiteradamente con el fin de facilitar su apropiación.

Ciapuscio et al. (2010) propone que alguien que busca comprender un texto pone en juego distintos sistemas de conocimiento interrelacionado: conocimiento sobre el mundo, conocimiento lingüístico (léxico y gramática), conocimiento interaccional-situacional y conocimientos de clases de géneros. Dado que los estudiantes del primer año de Introducción a la Economía son lectores legos, es decir, que presentan cierta ajenidad a textos académicos

universitarios, a vocabulario y formas de expresión propias del campo disciplinar, así como a ciertos rasgos del género (libro de texto universitario), consideramos que podría ser relevante el análisis y explicitación de elementos distintivos de los textos de Economía, en función de comprender mejor qué podría obstaculizar su lectura así como contribuir a una mejor experiencia de aprendizaje. Este análisis se constituye como el puntapié inicial para poder avanzar luego sobre las instancias de formación docente y trabajo con estudiantes. Tal esfuerzo no refiere a un análisis pormenorizado con intencionalidad eminentemente lingüística sino que constituye una primera aproximación a la comprensión de ciertos rasgos de estos textos con finalidad pedagógica, a fin de contribuir a mejores experiencias de lectura en la asignatura. Tal accionar se inscribe así, dentro de una perspectiva ligada a contribuir a la *concientización de géneros* (Johns, 2008) que facilite la sensibilización sobre aspectos clave y la negociación de significados a partir de los textos en las aulas universitarias.

ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA

En esta sección compartimos algunos de los rasgos comunes identificados en los distintos textos de las primeras unidades del programa de Introducción a la Economía de la cátedra participante de la experiencia³. Entre los textos seleccionados para introducir conceptos básicos de economía se combinan uno que es referencia mundial y tradicional en este tipo de cursos (Samuelson y Nordhaus, 2010) con otro que agrega una visión argentina y más moderna (Fanelli, 2012). El análisis que aquí se plantea busca recoger los aspectos globales que pueden demandar un esfuerzo adicional a los estudiantes para comprender los textos y apropiarse de los conceptos e ideas que allí se comparten. Son estos aspectos globales los que fueron utilizados luego para crear orientaciones para contribuir a mejores prácticas de lectura en el marco de las clases de Introducción a la Economía.

Algunos de los rasgos que son característicos de los textos académicos específicos de este campo disciplinar son:

- **Terminología específica y densidad léxica:** Como todo texto académico especializado, los fragmentos analizados presentan terminología específica y alta densidad léxica (Halliday, 1987). Ambas cuestiones ciertamente pueden representar un obstáculo a superar al encarar la lectura de los textos por varias razones: en primer

³ Para realizar este análisis se utilizaron capítulos de Samuelson, P. y Nordhaus, W. (2010); "Economía", México, Mc Graw Hill, 19 EDICIÓN y Fanelli, J.M. (2012); "La Argentina y el Desarrollo Económico en el Siglo XXI", siglo veintiuno editores. Otros capítulos de estos textos son utilizados además en otras unidades del programa así como en otras cátedras de Introducción a la Economía de la FCE, por lo que nos resultaban particularmente relevantes en función de ampliar la posible contribución.

lugar, el uso de terminología específica en los textos de Economía (en los cuales se emplean términos como *inflación*, *mercado*, *oferta*), adquieren significaciones que difieren del uso cotidiano no especializado. Si consideramos que la complejidad de estos términos depende de la información semántica especializada que necesite recuperarse para su comprensión, y que tal información responde a una estructura conceptual específica de la comunidad disciplinar (Lapegna, 2020; Kueguel, 2010) es posible entender que los lectores lego enfrenten dificultades para autónomamente, discriminar las diferencias entre el lenguaje especializado y no especializado e internalizar progresivamente el uso convencional dentro del campo semántico disciplinar del sistema conceptual del campo. En segundo lugar, la alta densidad léxica que suele caracterizar a los textos académicos en general, también se da en los textos analizados. Esto puede constituir un obstáculo para el lector inadvertido que no cuenta con conocimientos disciplinares y/o estrategias que le permitan “desarmar” las cláusulas en función de aumentar la comprensión y luego integrar estas comprensiones en un todo coherente resignificado⁴. Así, de alguna forma, la densidad léxica propia del género se ve impactada por la “extranjería” de lectores recién iniciados en la comunidad discursiva académico disciplinar (Ure, 1971). De allí la necesidad de contribuir a la consciencia de estos aspectos y al uso deliberado de estrategias específicas que orienten explícitamente la comprensión de los textos de Economía.

- **Utilización de representaciones figurativas** para comunicar información clave. Tal como enuncia Brandi (2016) los gráficos, constituyen un lenguaje para la ciencia económica dado que posibilitan la matematización de los fenómenos que se estudian. Su interpretación no resulta necesariamente evidente para estudiantes del primer año ya que demanda de una serie de habilidades que van desde la identificación, comparación e interrelación de valores, pasando la aplicación de procedimientos matemáticos para comprender la estructura de las representaciones figurativas hasta la predicción e inferencia a partir de datos implícitos (Estrella et al, 2012 en Brandi, 2016). En los textos abordados se encuentran especialmente (aunque no solamente) representaciones cartesianas que muestran relaciones entre variables vinculadas con distintas conceptualizaciones del campo disciplinar. Estos gráficos contienen mucha

⁴ Este fragmento extraído de FANELLI, J.M. (2012), permite ejemplificar este aspecto: “Un sistema económico es una estructura de organizaciones cuyo fin es facilitar el uso de recursos y las tareas de cooperación y de manejo de conflictos que son inherentes a las actividades económicas; esas organizaciones se articulan a través de un marco institucional que tiene por fin garantizar la funcionalidad de las organizaciones y de la estructura del sistema como un todo.”

información y su interpretación así como su relevancia no es evidente para quienes no disponen de conocimientos disciplinares porque son nuevos en el campo y/o experiencia en este tipo de lectura. La explicitación de los procesos que posibilitan la interpretación de tales gráficos, tan “naturales” para los docentes expertos del campo disciplinar, resulta un elemento clave para contribuir a la comprensión de los textos de Introducción a la Economía.

- **Tácticas metadiscursivas para facilitar la comprensión:** Las tácticas metadiscursivas refieren a acciones retóricas tales como explicitar objetivos del texto, expandir y ejemplificar, mostrar, sugerir, ofrecer resúmenes, usar conectores del discurso para explicitar la estructura/conexiones lógicas (“*en primer lugar,...* *en segundo lugar*”...; “*Tres problemas en la organización económica*”⁵; “*Seis observaciones en la actividad económica*”⁶; entre otros, son muy frecuentemente utilizadas en los textos de Economía analizados. Son propias de textos orientados a lectores nóveles y ofrecen una apoyatura para facilitar la comprensión al contribuir la anticipación, activación de saberes previos, orientar atención, organizar conceptos e ideas clave, etc. En la atención personalizada con los estudiantes de Introducción a la Economía en la Unidad Pedagógica como en el trabajo que se realiza en las aulas, se observó que rara vez prestan atención a estas tácticas: son muy pocos los estudiantes que, por ejemplo, utilizan los propósitos planteados al inicio de algunos textos para orientar la búsqueda de información importante; las síntesis del final del capítulo para monitorear la comprensión, o la explicitación de la estructura a través de títulos y subtítulos para crear organizadores gráficos y/o sistematizar la información. Es posible que, la falta de familiaridad de los estudiantes con este tipo de apoyaturas demande su señalamiento y modelado explícito de parte de los docentes acerca de cómo pueden ser utilizadas en función de contribuir con la tarea de aprender a partir de la información expuesta en los textos.

La identificación de estos rasgos se realizó en el marco de una conceptualización que entiende a los textos como artefactos culturales que median las situaciones educativas en las que se pone en juego la lectura. Resultó una instancia clave por muchas razones: en primer lugar, posibilitó comprender algunos de los rasgos prototípicos de estos textos que pueden obstaculizar la comprensión de lectores no especializados. En segundo, identificar aquellos

⁵ Samuelson, P. y Nordhaus, W. (2010)

⁶ Fanelli, J.M. (2012)

cuya explicitación puede utilizarse como apoyatura para lograr mejores comprensiones. En tercer lugar, nos llevó a trabajar en la identificación de estrategias de lectura específicas que pueden emplearse en los textos de Economía para contribuir a la mejora de las prácticas lectoras en el contexto de las clases.

CONCLUSIONES

Este relato de experiencia buscó compartir una perspectiva más centrada en los textos como artefactos culturales que median las experiencias de lectura de los estudiantes de Introducción a la Economía. El tomar al texto en sí, como una arista clave para pensar el problema de la lectura en las aulas universitarias, posibilita crear dispositivos situados y colaborativos alternativos a las soluciones tradicionalmente dadas en ámbito de la Educación Superior, centradas solamente en el estudiante. Esto no significa ignorar la necesidad de fortalecer las habilidades de lectura con las que cuentan los estudiantes que inician sus trayectorias académicas, sino por el contrario, al complejizar la mirada, se pueden generar dispositivos más ajustados a las necesidades concretas de las situaciones de lectura propias del contexto académico disciplinar. Retomando la inquietud inicial planteada por el Profesor Titular de la cátedra participante, para “*traccionar*” a los estudiantes hacia la lectura de los textos, necesitamos previamente anticipar los aspectos que posiblemente generen dificultad y diseñar estrategias de acompañamiento y orientación tanto en el marco de la clase como por fuera. Así, el análisis planteado de los textos es un esfuerzo inicial sobre el que luego construye el trabajo colaborativo con la cátedra en los talleres de formación docente y con los estudiantes en distintos formatos como: “la UP va a las aulas”, la creación de un recurso digital para acompañar la lectura, la atención personalizada en la Unidad y la elaboración de la Guía de Referencias Bibliográficas para usar los textos en las clases, evitando que los mismos aparezcan como algo *ad hoc* de lo que sucede en el aula. Estos dispositivos se constituyen como vías alternativas de acompañamiento que conforman un accionar integral en pos contribuir al sostenimiento de las trayectorias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barranquero, M.F. (2024) El desarrollo de la lectura en el ámbito académico disciplinar de las ciencias económicas. PPID E022. Instituto de Investigaciones y Estudios Contables. Facultad de Ciencias Económicas. UNLP Desde 1/1/24 hasta 1/12/25
- Barranquero, M. F., y Pedragosa, M. A. (2019). Dinamizar la clase universitaria a partir de la producción oral y escrita de los estudiantes: Relato de experiencia.
- Brandi, J. P. (2016). *Los gráficos en la enseñanza y el aprendizaje*.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57333>

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Ciapuscio, G.; Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: Propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en Argentina, en Parodi, G. *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*;p. 317 - 345
- Cole M.y Engeström Y., Enfoque Histórico-Cultural de La Cognición Distribuida. en Salomon, G. (1993) *Cogniciones distribuidas*. Cambridge University Press.
- Johns, Ann. (2008). Genre Awareness for the Novice Academic Student: An Ongoing Quest. *Language Teaching*. 41. 237 - 252. 10.1017/S0261444807004892.
- Halliday, M.A.K. (1987). Spoken and Written Modes of Meaning. In R. Horowitz and S. J. Samuels (Eds), *Comprehending Oral and Written Language*, (pp 55-82). *San Diego: Academic Press. Inc.*
- Lapegna, M. (2020). Discurso académico escrito en el nivel universitario: clasificación y caracterización de los textos especializados en cursos de inglés con fines específicos. *RASAL Lingüística*, (1), 79–109. <https://doi.org/10.56683/rs201082>
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ure, J. (1971) Lexical Density and Register Differentiation. *Contemporary Educational Psychology*, 5, 96-104.

Observaciones de prácticas de enseñanza del Ciclo de Nivelación de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC)

Jennifer Daiana Cargnelutti

Milena Inés Perugini Barragán

Agustina Ayelén Rodríguez

Facultad de Ciencias Económicas. Área de Formación Docente y Producción Educativa,
Universidad Nacional de Córdoba

jcargnelutti180@unc.edu.ar

milena.perugini@mi.unc.edu.ar

agustina.ayelen.rodriguez@unc.edu.ar

RESUMEN

El presente escrito presenta los resultados obtenidos de una intervención pedagógica del Área de Formación Docente y Producción Educativa en el Ciclo de Nivelación para el ingreso de estudiantes a las carreras de Economía, Administración y Contabilidad de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Dicha intervención, solicitada por la coordinación del ciclo, consistió en la observación de clases con el fin de reconocer las estrategias implementadas para sostener la trayectoria de los/as estudiantes, mejorar los resultados de rendimiento académico y el efectivo ingreso a la carrera.

En ese marco, aquí se ofrece la sistematización y análisis de las observaciones de clases, realizadas durante el mes de febrero y marzo. Para tal ejercicio se propusieron como criterios atender a la mayor cantidad de variables posibles: distintas asignaturas, modalidades de clases y turnos. Producto de ello, aquí se presenta el análisis de un total de 9 (nueve) clases observadas, de las 3 (tres) materias del CN (Introducción a la Contabilidad, Introducción a la Matemática e Introducción a los Estudios Universitarios y a la Economía). Junto a ello, se describen las principales recomendaciones realizadas y las líneas de acción sugeridas para la continuidad del proceso de mejora.

PALABRAS CLAVE: ingreso; evaluación; planificación

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

CONTEXTUALIZACIÓN

El relato es narrado desde el Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE) y se centra en la experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas, de la Universidad Nacional de Córdoba. FyPE es un área creada en el año 2016 (Ord. del HCD 542), funciona en el ámbito de la Secretaría de Asuntos Académicos y tiene entre sus objetivos promover la formación metodológica de docentes e impulsar actividades de innovación, mejora y apoyo a la docencia. Está conformada por un equipo interdisciplinario de profesionales que provienen del campo de la educación y la comunicación.

Una de las funciones del área remite a atender las demandas concretas de los equipos docentes a partir de inquietudes e intereses particulares sobre la enseñanza. En ese marco, la coordinación del Ciclo de Nivelación⁷ de la Facultad de Ciencias Económicas (CN en adelante) solicitó al equipo pedagógico del área la observación de clases, con la intención de reconocer las estrategias implementadas para sostener la trayectoria de los/as estudiantes, mejorar los resultados de rendimiento académico y el efectivo ingreso a la carrera. En ese marco, el presente escrito reúne la sistematización y análisis de las observaciones de clases del Ciclo de Nivelación (CN) de 2024, realizadas durante el mes de febrero y marzo.

Para tal ejercicio se propusieron como criterios atender a la mayor cantidad de variables posibles: distintas asignaturas, modalidades de clases y turnos. Producto de ello, aquí se presenta el análisis de un total de 9 (nueve) clases observadas, de las 3 (tres) materias del CN (Introducción a la Contabilidad, Introducción a la Matemática e Introducción a los Estudios Universitarios y a la Economía). La observación fue de carácter descriptivo y no evaluativo, en base a una grilla de observación compuesta por las siguientes dimensiones: registro de uso del tiempo, uso de dispositivos y recursos tecnológicos, uso de materiales y recursos, tratamiento del contenido, actividades, formas de interacción en el aula, formas de estar de las y los estudiantes en la clase, y cogestión de la clase.

HALLAZGOS

⁷ Las principales características que describen al Ciclo de Nivelación de la FCE UNC son:
-3500 ingresantes en promedio por año.
-Se conforman aproximadamente 12 comisiones (10 presenciales y 2 virtuales).
-El promedio de estudiantes por curso/docente es de 350 (pero las comisiones no son homogéneas).
-El ingreso no es eliminatorio.
-El cursado se conforma por tres materias que se cursan de forma paralela, pero por día se tiene clase solo de dos espacios curriculares en simultáneo.

En las clases de las tres asignaturas que conforman el Ciclo de Nivelación se observan como recurrencias las siguientes situaciones:

- La asistencia a clases disminuye en las semanas de parciales.
- En las clases presenciales, es notable un descenso de asistencia luego de un receso y en las clases virtuales tras proponer actividades grupales por salas.
- Las preguntas más frecuentes del alumnado en clases tienen que ver con la evaluación (temas que ingresan al parcial, fechas, posibles consignas/ejercicios, entre otros).
- El recorte de contenidos, los ejemplos y los ejercicios seleccionados y/o mencionados por las/os docentes suelen estar relacionados a lo que se evaluará en el parcial.
- Los momentos expositivos suelen tener mayor dedicación de tiempo que las actividades.
- Las/os docentes realizan múltiples preguntas de seguimiento a las y los estudiantes, en especial referidas a la comprensión del tema explicado o al repaso de temas vistos en clases anteriores.

De este listado se destaca que en la enseñanza de los contenidos del CN se produce un cierto **desplazamiento hacia la evaluación y la acreditación**. Un desplazamiento, en términos didácticos, significa que en el desarrollo de las clases el trabajo en torno al conocimiento deja de ser el eje estructurante ante otros aspectos que ganan mayor relevancia (como puede ser el disciplinamiento, lo administrativo o la evaluación, como en este caso). A continuación se ofrecen algunos fragmentos de clases que dan cuenta de ello:

El desafío es que ustedes puedan identificar en el apunte aquellos temas que van a estar en el parcial [...] Este tema por favor leanlo, el tema "Problemas actuales de la economía" es el último del apunte. Ese seguro va al parcial, no es que no se va a tomar. Puede aparecer en una pregunta. (Registro de campo IEUyE, 19/02/24)

Atiendan acá que esto es un error muy común en los parciales [respecto a un procedimiento de despeje en la tabla].(Registro de campo, Introducción a la Matemática, 19/02/24)

Vamos a traer a la mesa ese concepto y vamos a registrar. Les cuento un secreto, es más complejo el ejercicio que vamos a resolver hoy que el que está en el parcial. A mi en lo personal cuando esto se enseña de forma conjunta puede confundir un poco porque hay que tener en cuenta de que lado del mostrador estamos. (Registro de campo Introducción a la Contabilidad, 27/02/24)

El desempeño que muestran las y los estudiantes en relación con el aprendizaje de los

contenidos que se enseñan en el CN es una preocupación central para los equipos docentes a cargo. Por su parte, teniendo en cuenta las preguntas frecuentes del alumnado, pareciera que sus inquietudes se centran en sortear las instancias de parciales. Estos aspectos permiten hipotetizar que la evaluación condiciona la enseñanza y, en consecuencia, aprender un contenido interesante o valioso para la formación profesional, podría limitarse sólo a saber si será considerado para aprobar la asignatura (Litwin, 2008).

Los registros de las clases observadas muestran el gran peso que tiene la evaluación para los equipos docentes y para el estudiantado. Los altos porcentajes de reprobados en las evaluaciones parciales marca sin duda índices de fracasos significativos por parte del estudiantado, los que son percibidos como frustración por parte de las y los docentes. En el estudiantado este sentimiento se transforma en angustia, estrés y miedo al error (Astolfi 2004). Si bien se advierte acerca de las limitaciones de la masividad, la muestra de exámenes suele ser entendida como “te muestro en qué te equivocaste” y, hasta cierto punto el alumnado no logra advertir sus errores de comprensión, atribuyendo sus resultados a variables que se escapan a su control, como la mala suerte o lo “inútil” del ejercicio.

En este sentido, se ofrecen algunas pistas para pensar los procesos de evaluación en el CN:

- **El vínculo entre la evaluación y el proceso de enseñanza.** Vale preguntarse si los sentimientos de miedo o angustia del estudiantado no están relacionados con la percepción de encontrarse durante el cursado frente a actividades codificadas, a las que no se les encuentra sentido y que no se llegan a dominar.
- **El vínculo entre la evaluación y el estudiantado.** Desde la perspectiva de Edith Litwin (2008), la autoimagen que las y los estudiantes construyen sobre sí mismos puede verse modificada dependiendo de sus calificaciones.
- **El vínculo entre la evaluación y la acreditación.** Diaz Barriga (2005) señala que la evaluación, como acto educativo, incluye procesos de acreditación pero no se reduce a esto. El objetivo básico de la evaluación es proporcionar elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula, mientras que la acreditación responde a una lógica institucional, no del aprendizaje. La acreditación permite certificar - mediante una calificación- que un sujeto se ha apropiado de ciertos conocimientos.

También fue posible advertir para cada asignatura algunos rasgos particulares sobre el modo en que se estructuran las clases, los cuales se detallan a continuación.

❖ **Estructura típica de clase de Introducción a la matemática:**

1. Exposición de contenidos y/o temas nuevos. Este momento suele ser el que cuenta con mayor dedicación de tiempo en la clase.
2. Resolución de un ejercicio grupal o individual.

3. Puesta en común de los resultados del ejercicio y socialización del proceso.

Recursos: pizarrón, presentaciones visuales y aplicaciones para graficar.

❖ Estructura típica de clase de Introducción a la contabilidad:

1. Repaso temas vistos en clases anteriores.
2. Introducción de un tema nuevo a partir de un ejercicio o un ejemplo.
3. Resolución de una actividad que recupera un caso real para la profesión.
4. Puesta en común de los resultados del ejercicio y breve recapitulación de los temas desarrollados en la clase.

Recursos: pizarrón, presentaciones visuales, planillas de cálculo.

Para estas dos asignaturas se advierte un modo similar en la forma que adoptan las clases. No obstante, en base a las observaciones realizadas, se identifica que Introducción a la Contabilidad presenta la particularidad de promover el abordaje de contenidos a través del trabajo con casos reales de la profesión y ello incentiva en mayor medida la participación e involucramiento de las y los estudiantes.

Es probable que este reconocimiento de la estructura de clase esté influenciado por la lógica del contenido de las asignaturas, que admite mayor o menor variación en el desarrollo de contenidos, actividades y recursos que se proponen. En relación a ello, resulta valioso señalar que el contenido no es independiente de la forma en la que es presentado y las metodologías escogidas para enseñar tienen consecuencias en la apropiación posible del conocimiento por las y los estudiantes (Edwards, 1997).

❖ Clases de Introducción a los Estudios Universitarios y Economía:

El caso de IEUyE no presenta una estructura de clase que se reitere entre docentes y formatos (presencial y virtual). Aún así, fue posible registrar las siguientes decisiones compartidas y situaciones que coinciden entre clases:

Decisiones docentes recurrentes

- Se ubica el tema de la clase en la unidad correspondiente de la asignatura.
- Se incluye, con frecuencia, más de una actividad por clase.
- Se abordan conceptos a través de ejemplos de la vida cotidiana.
- Se mencionan errores frecuentes en parciales, se enfatizan los temas que se evaluarán y posibles preguntas de examen.

Situaciones observadas

- Se incorpora mayor diversidad de recursos en comparación con las otras asignaturas del CN: Pizarrón, presentaciones visuales, pizarras interactivas, Apps Educaplay.
- Se advierten dificultades en la distribución de los tiempos dedicados a la exposición y el tiempo para resolver actividades con su respectiva puesta en común.
- Se realizan, por parte del equipo docente, aclaraciones fruto de su experiencia explicando el tema (sobre confusiones y errores frecuentes en exámenes).

Es posible hipotetizar que la variación de dinámicas de clases y recursos en IEUyE se debe al trabajo de revisión que la cátedra realizó sobre cada una de las planificaciones de sus clases durante el año 2023. Por este motivo, algunas de las cuestiones observadas (por ejemplo, se planifican más actividades de las que luego se pudieron llevar a cabo) se deben al hecho de que se trata de clases que se ponen en juego por primera vez. Este proceso de revisión no sólo permitió al equipo de cátedra implementar innovaciones sino que hacia delante les permitirá continuar el proceso de mejora a partir de los ajustes que puedan advertir y hacer.

DESAFÍOS FUTUROS

Se entrevistó a un grupo de estudiantes (4) que cursaron el CN anticipado en el 2023 y a un grupo de estudiantes (10) del CN 2024 que al mes de marzo se encontraban cursando el 1er año de una de las carreras de la FCE. El objetivo de estas entrevistas fue recuperar la visión del estudiantado sobre la experiencia del ingreso y complementar las observaciones de clases. Si bien la cantidad de estudiantes entrevistados no resulta un número representativo en proporción con la población, se considera que algunas de las cuestiones señaladas a continuación se constituyen como desafíos a atender desde dos dimensiones: aquellos aspectos a sostener (para el caso de lo que se valora positivamente) o a revisar (para las cuestiones que se manifiestan como problemáticas).

Sostener aquello que se valoran positivamente

- Las instancias en que se ofrecen orientaciones para estudiar. Mencionan que resulta muy útil el material de estudio con mapas conceptuales al final de cada tema. Consideran que no poseen aún hábitos y estrategias de estudio universitarios.
- Los espacios de estudio brindados por fuera de las clases (clases de consulta, simulacros, grupos de estudio) para resolver dudas. Destacan las clases del Centro de estudiantes.

- La propuesta de cursada virtual, en especial aquellos/as estudiantes que provienen del interior.

Revisar aquello que se presenta como problemático

- Les resulta abrumador el cursado, en tanto señalan que se abordan muchos contenidos en poco tiempo. Una de las voces entrevistadas señala que *“se nos hace muy agobiante cambiar tan de repente la rutina de secundario a universidad y que en menos de 2 meses tengas que dar exámenes de 3 materias”*.
- En algunos casos se considera que los resultados obtenidos en los exámenes del CN son un condicionante para la continuidad en la carrera.
- Se señala que el CN es una instancia linda pero con mucha incertidumbre, en relación al *“paso del secundario donde el contacto con el profe es más cercano comparado con una facultad tan masiva como la de económicas”*.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

En el marco del acompañamiento a las cátedras en los procesos de innovación y ejercicio continuo de reflexión de las prácticas, se ofrecieron orientaciones para la enseñanza.

Pistas para pensar los procesos de evaluación en el CN:

- *Promover la cognición distribuida* (Perkins, en Salomon 2001). Se trata de repensar si las instancias de acreditación deben ser siempre de ejecución individual, considerando que en la vida cotidiana aprendemos con y de otros, a partir de interacciones entre personas/colegas utilizando el lenguaje y también otros sistemas simbólicos que nos proveen diversas herramientas (como la calculadora, por ejemplo).
- *Construir una cultura de la confianza*. Frente a la representación de que “siempre que pueden, las y los estudiantes se copian”, llevar la cuestión a cuando egresen: ¿tenemos personas que son esencialmente tramposas? Si esto no es así, la pregunta es ¿de qué manera determinada situación educativa es la que está generando estudiantes que necesitan hacer trampa?
- *Revisar el diseño de consignas y materiales de estudio*. Se identifica que muchas consignas (actividades en clase y los materiales de cátedra) son complejas y requieren de una revisión de su redacción. Así como se advierten situaciones en que lo abordado por las y los docentes presenta inconsistencias con lo presentado en los materiales. Por tanto, es recomendable atender a la coincidencia de títulos, capítulos y orden de temas entre el material impreso, lo publicado en el aula virtual y el desarrollo de clases.

Pistas para promover mejoras en las clases:

- *Gestionar tiempos y seleccionar contenidos.* Se propone una organización de los tiempos que prevenga tanto la posibilidad de abordaje y profundización de contenidos claves para la cátedra así como el desarrollo de actividades. Estas podrían permitir indagar en las dudas, conocimientos previos de las y los estudiantes así como medir el nivel de apropiación del contenido para tomar decisiones a futuro. En este sentido, es importante seleccionar, como equipo, tanto contenidos como ejercicios claves y valorados por su implicancia en el saber disciplinar.
- *Reforzar el rol del equipo docente.* Se recomienda pensar en conjunto el rol o tareas que la figura de adscriptos/as podrían desempeñar en la co-gestión de la clase, es decir, en la propuesta de actividades, seguimiento de los intercambios e interacciones de las y los estudiantes en el aula virtual.

A modo de cierre, es relevante mencionar los avances y las líneas de transformación que ya se están promoviendo y que resultan de buenas prácticas:

- La iniciativa de realizar observaciones de clases que permitan obtener insumos para la toma de decisiones en pos de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del Ciclo de Nivelación de nuestra casa de estudios. Revisar las prácticas es un camino potente para promover innovaciones y desde FyPE celebramos esa posibilidad.
- El esfuerzo que los equipos docentes del CN realizan ante el reconocimiento de la diversidad de las trayectorias de las y los estudiantes. Aspecto que se advierte en dos sentidos: por un lado, en la búsqueda constante de ofrecer ejemplos y casos de la vida cotidiana y de la profesión; y por otro, al contemplar las características particulares que adopta el estudiantado hoy (mayor porcentaje de recursantes o estudiantes trabajadores/as o madres, etc.).
- La revisión de materiales de estudio, siendo una iniciativa de la coordinación de Introducción a la Matemática.
- La revisión de las planificaciones de clases, atendiendo a las particularidades del contexto que vivimos y de las características del estudiantado.
- La tendencia a incorporar mayor trabajo en grupos, actividades y casos reales en pos de alivianar la carga teórica en clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Astolfi, J. P. (2004). *El "error", un medio para enseñar.* (pp. 7 -25). Díada/SEP Biblioteca para la actualización del Magisterio. México.

Díaz Barriga, Á. (2005) *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.* Ediciones Pomares, S. A. Barcelona.

Edwards, V. (1997). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación. En: Torres, R.M. Remedi, E. *Curriculum, maestro y conocimiento*. Universidad Autónoma Metropolitana. Uam-Xochimilco: México.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. (pp. 165-183) Paidós. Buenos Aires.

Salomon, G. (2001). *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Económicas.(2016) *Resolución del Honorable Consejo Directivo: Creación de FyPE (N°542)*.

Percepciones de los estudiantes ingresantes sobre el Ciclo Introdutorio Universitario: el caso de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta

Exequiel Alberto Flores

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta

vladimir.ezequiel.flores45@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo dar a conocer los avances en la indagación, análisis y comprensión de las percepciones que tienen los ingresantes sobre el Ciclo Introdutorio de la carrera de Ciencias de la Educación⁸. Esta investigación se establece con la finalidad de poder aportar a la construcción del conocimiento sobre el espacio del CIU y como potencial espacio bisagra para la filiación a la vida universitaria. Se parte del supuesto de que el curso de ingreso universitario es percibido como un puente entre la secundaria y la universidad, que permite un acercamiento a una nueva cultura académica. Es un espacio facilitador en la comprensión de los códigos, las exigencias implícitas y el dominio de rutinas propias de la universidad para establecer una cursada sin inconvenientes. Asimismo, como espacio de acompañamiento, la socialización moviliza la consolidación de grupos de estudios y amistades que se constituyen en el sostén afectivo-emocional en las trayectorias de los estudiantes ingresantes.

PALABRAS CLAVE: educación; ingreso universitario; estudiantes; percepciones; universidad

⁸ La investigación se enmarca en la Beca de Estímulo Científico (EVC-CIN) otorgada en la convocatoria 2023 dirigida por las profesoras Adriana Ortiz y Fabiana López respectivamente.

INTRODUCCIÓN

En la Argentina, el ingreso a estudios de nivel superior es irrestricto en la mayoría de las universidades. Muchas de éstas reciben una gran variedad de estudiantes cada año, con particularidades, características y contextos sociales diferentes. Ya sea por motivaciones intrínsecas o extrínsecas, el primer acercamiento a la universidad suele ser bastante complejo, debido a la naturaleza propia en cómo se gesta la articulación y el paso del nivel secundario hacia el superior. Ingresar a la universidad no solo es estudiar una carrera, implica el acceso a la vida universitaria como tal, con todo lo que ello significa.

Al respecto, Penengo Ricci (2015) explicita que el ingreso es un pasaje, un tránsito de un estatus social a otro, un puente entre el viejo mundo del secundario y el nuevo mundo universitario al que está ingresando el estudiante. Por su parte, Vidal Franco (2016), al trabajar sobre los esquemas perceptivos de los estudiantes, da cuenta del peso y el impacto de los sentimientos, de la interpretación y el sentido que tiene el ciclo de ingreso universitario como espacio que potencia el interés y los motivos que sostienen la continuidad del trayecto educativo en la universidad.

Investigar el ingreso universitario, supone también indagar en las interpretaciones y características que las y los sujetos atribuyen a la identidad estudiante ingresante y la de estudiante universitario. Ambas se construyen y se cargan con sentidos, valoraciones e imaginarios siendo categorías en constante cambio y son inacabadas ya que “el estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios” (Dubet, 2005, p. 1), y el hacer universidad y el proceso de afiliación que, según Casco (2009) se establece como la construcción de la identidad del estudiante dentro de los deberes y responsabilidades de la universidad, incorporar y reconstruir la cultura institucional y social de la academia para poder ingresar en ella.

Es por todo lo mencionado anteriormente que, conocer las perspectivas de los estudiantes ingresantes es de vital importancia para dar continuidad a un proceso de análisis, crítica y reflexión acerca sobre la toma de contacto de estos, como así también el estudio de los espacios de transición, de camino que conecta el mundo de la escuela secundaria con el mundo universitario. A su vez, moviliza el ejercicio en continuar pensando en prácticas, maneras y formas de comprender los fenómenos de la deserción y el abandono desde una mirada que considere la mirada y la propia experiencia de los estudiantes ingresantes.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

En lo respectivo al problema de investigación, el fenómeno a estudiar tiene que ver con las percepciones de los estudiantes ingresantes acerca del CIU (ciclo Introdutorio Universitario), dado que se conforman como un espacio que, de acuerdo a las circunstancias y las situaciones que allí vivan los estudiantes como así también sus lecturas, interpretaciones y significaciones del mismo pueden llegar a otorgarle un sentido bifronte: por un lado se erige como un posible espacio de transición, un puente que comunica dos mundos académicos y dando mantenimiento a la trayectoria educativa y facilitando la comprensión de los códigos, las exigencias implícitas y el dominio de rutinas propias de este espacio para establecer una cursada sin inconvenientes ni contratiempos. Por otro lado, este espacio también puede ser interpretado en clave de espacio social, de acompañamiento y de construcción de vínculos donde prima la socialización, movilizandando la consolidación de grupos de estudios y amistades que se constituyen en el sostén afectivo emocional en las trayectorias académicas de los estudiantes ingresantes.

OBJETIVOS

A partir de la problematización del tema de investigación, los objetivos planteados son:

- Conocer y comprender las percepciones de los estudiantes ingresantes acerca del Ciclo Introdutorio de la carrera de Ciencias de la Educación, COHORTE 2024, con la finalidad de aportar a la construcción del conocimiento sobre el espacio del CIU y como potencial espacio bisagra para la filiación a la vida universitaria.
- Describir los factores que influyen en la construcción de las percepciones que tienen los ingresantes acerca del CIU.
- Identificar el origen de las percepciones que tienen los ingresantes sobre el CIU.
- Reconocer aquellos elementos significantes acerca de estudiar en la universidad que circulan en el entorno social de los estudiantes y cómo la sociedad los determina y los configura.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La investigación aquí reseñada se enmarca dentro del enfoque cualitativo de investigación, que “estudia e indaga sobre los diferentes objetos y fenómenos para comprender la vida social de sujeto a través de los significados desarrollados por este” (Mejía citado en Katayama, 2014, p. 43). También este tipo de enfoque “permite un ir y venir antes, durante o después de la recolección y el análisis de datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más

bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma” (Hernández, Fernández y Baptista. 2014. p. 7). Asimismo, retomando los aportes de Dankhe (1986) definen a este tipo de investigación como estudios focalizados en buscar aquellos elementos que determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables o categorías y son la puerta para investigaciones posteriores con mayor rigurosidad.

Esta investigación trabaja con el método de comparación constante (MCC) propuesto por Strauss y Corbin. (1991). El MCC supone la puesta en marcha de un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría sustantiva que se deriva inductivamente de los datos empíricos. Consiste en realizar un análisis de información en espiral donde se combina la obtención de la información y el análisis de la información recolectada.

En lo respectivo al abordaje metodológico, para esta investigación se procedió de la siguiente manera:

PARTE I: “CAMINANDO A OSCURAS...TODAVÍA”

Para la primera parte se empleó, como instrumento de recolección de datos el cuestionario autoadministrado, el cual “mediante la interrogación a sujetos aportan información relativa al área de la realidad a estudiar” (Yuni y Urbano, 2006, p. 65). El cuestionario constituyó la primera modalidad de indagación a partir de la cual, se pudieron construir los otros instrumentos tras el posterior análisis de los datos obtenidos. Dicho instrumento se construyó utilizando la herramienta Google Forms, y su despliegue se realizó a través de folletos que incluían una breve explicación y un código QR elaborado y supervisado a través de Code Generator Monitor.

Así, el cuestionario permitió relevar información de los estudiantes ingresantes Cohorte 2024 de las carreras del profesorado y la licenciatura de Ciencias de la Educación durante el CIU Momento II realizado durante el mes de febrero del año 2024. El mismo tuvo como fin un primer acercamiento a la cohorte y conocer e identificar las ideas, valoraciones, motivos, percepciones en torno al CIU.

PARTE II: “ENTRE VOCES, DECIRES Y DESEOS”

En una segunda parte, y tras recabar la información analizada del cuestionario, se dió lugar a la construcción del siguiente instrumento.: el grupo focal, entendido como “(...) una técnica de recolección que parte de respuestas directas que los entrevistados irán dando al investigador, dentro de una situación comunicativa” (Yuni y Urbano, 2006, p. 81).

El criterio de selección de participante se estableció mediante un muestreo intencional, de 12 (doce) estudiantes. Pero por las circunstancias situacionales personales, el grupo original quedó finalmente conformado por 6 (seis) estudiantes.

PARTE III: “UNA LECCIÓN VALIOSA”

Para esta última parte, se trabajó con la técnica “Colcha de Retazos”. Esta se entiende como “una técnica interactiva que permite representaciones de los sujetos en las que ellos reconozcan y exterioricen sus sensaciones, experiencias, sentimientos, intenciones y expectativas” (Chacón, Gonzáles, Quiroz y Velásquez, 2002, p. 68-70). La realización de esta técnica, tuvo como condición el realizarse hacia el final del cuatrimestre. Esto porque, era necesario analizar y contrastar la información del grupo focal y del cuestionario a fin de ajustar las actividades para esta técnica. El criterio a trabajar tuvo que ver con la reflexividad ya que se orientó a profundizar en los aspectos inherentes a la cursada y al CIU III considerando las experiencias, los sentires, valoraciones y significados vivenciados por las y los estudiantes ingresantes a lo largo del cuatrimestre.

La técnica Colcha de Retazos consistió en una serie de actividades descriptas a continuación:

1. Se organizó un encuentro final con las y los estudiantes voluntarios, en este encuentro, se hicieron las presentaciones correspondientes y se dieron las explicaciones sobre la actividad. La consigna fue la siguiente: se les presentó a las y los estudiantes una caja que contenía una buena cantidad de hojas de colores. Se les indicó que debían seleccionar una, del color que gusten y a continuación responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué experiencias y/o saberes te ha dejado el CIU y la cursada del primer cuatrimestre?
- ¿Qué temática y/o contenido te gustaría que se trabaje en el CIU?

Se les dio el tiempo suficiente para que las y los participantes pudieran desarrollar las preguntas con tranquilidad. Y una vez que todos/as concluyeron, se pasó a un espacio de intercambio para compartir lo escrito y desarrollar un poco más lo que cada uno construyó.

Tras ello, se les indicó la siguiente consigna:

- En una palabra, varias palabras, una frase o en un comentario responda: ¿Cómo te has sentido en todo este primer cuatrimestre?

Para esta actividad se les otorgó un tiempo más extenso para que pudieran desarrollar sin inconvenientes la consigna. Una vez transcurrido el tiempo, y dado el aviso de que todas/os terminarían, se les avisó que esta consigna no sería compartida, sino que tenía un carácter más personal.

Finalmente, para la última actividad se dieron las siguientes orientaciones: se les presentó a las y los participantes una hoja blanca, y, se les pidió que, en ella, en base a todo lo comentado en el encuentro debían escribir aquello que le gustaría o quisieran decir a un estudiante que está por ingresar a la universidad.

Una vez concluida la última actividad, se procedió a disponer los retazos y construir la colcha uniendo los mismos de la forma en que las y los participantes lo dispusieran.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

Un aspecto interesante que ha surgido durante el relevamiento de información de la parte I, tiene que ver con la singularidad de las respuestas otorgadas por las y los estudiantes que respondieron el cuestionario encontrando similitudes y las mismas dificultades, aunque con matices claramente definidos. Un elemento que emerge se vincula con lo económico que permita sostener su paso por la universidad en el tiempo, sobre todo si se toma en consideración el contexto histórico que acontece. Ejemplo de ello son las consideración extraídas del cuestionario auto suministrado, apartado “Acceso a la Universidad”:

- “Si no seré una carga de dinero para mis padres, porque a pesar de ser una universidad pública, hay otros problemas que se presentan”.
- “Porque tenían la carrera que estaba buscando, y además por cuestiones económicas ya que no tengo los ingresos suficientes para pagar una privada”
- “Con todo lo que está pasando, lo pensé mucho si estudiar o ir a trabajar...”
- “estoy haciendo las dos cosas estudiar y trabajar pero le estoy dando mas al laburo”
- “este año estudiar si se siente como una inversión no en dólares pero si en futuro... futuro incierto”
- “está la carrera que me gusta (prof.y lic. Ciencias de la educación) y la podía cursar gratuitamente más en estos tiempos. Además siempre tuve referencias positivas de la unsa y tenía muchas ganas de conocer”

Otro elemento para considerar es la referenciación a: “estudiar para ser alguien en la vida”. Estas dos preocupaciones aparecen como elemento distintivo durante su experiencia en el CIU. A continuación, algunas respuestas sobre ello extraídas también del cuestionario auto suministrado, apartado “Motivos y/o razones para estudiar en la universidad”

- “Me gustaría tener una carrera, ser alguien en la vida”
- “Querer ser licenciado y también por la razón de existir en algo”
- “Tener un futuro.”
- “Los motivos fueron más que nada el hecho de estudiar y ser alguien en la vida, tener mi propio título y trabajar de esta carrera”
- “Estudiar una carrera es como que te hacer ser alguien, tener metas y logros

- “Las razones que me llevaron a estudiar en la universidad fue para poder formarme profesionalmente como persona”

De las lecturas del material de la parte I, también aparecen menciones acerca de la función y el papel que tiene el CIU con una fuerte impronta de cuidado y acompañamiento. En este sentido, cuidar o acompañar es altamente valorado, sin embargo, también mencionan que la existencia de muchas facilidades a la larga puede generar dificultades en la cursada de la carrera. De igual manera, se presentan algunos fragmentos extraídos del cuestionario auto suministrado, apartado “Valoraciones acerca del CIU”

- “Esperaba una mayor exigencia y no se cumplió. Pero sí esperaba una buena introducción a la carrera y si se cumplió.”
- “Quizás el CIU tendría que enfocarse más en lo que es la cursada con los textos o cómo desarrollar argumentos y no tanto en las emociones”
- “Me parece bueno pero pensé que iba ser más serio teórico o solamente charlas y no hacer trabajo en equipo desde el primer momento, pero me parece muy bueno que desde ahora empezar a darnos una idea de cómo va ser la vida universitaria y que no sea de golpe todo”
- “Esta bueno como para empezar pero me esperaba algo más serio o más acorde a la universidad”

Estas respuestas, dadas por las y los estudiantes ingresantes son revisitadas nuevamente durante la parte II. La entrevista grupo focal permitió evidenciar que las facilidades también están presentes en las asignaturas del cuatrimestre del primer año. Un claro ejemplo son los dichos por las y los entrevistados.

163 – “creo que la facilidad termina convirtiéndose en algo que juega en la contra porque no te ayudan a tomar con seriedad la cursada y muchos dejan la carrera”

192 – “paso que en una clase de pedagogía y didáctica en donde tenía que entregar un trabajo a tiempo fue un viernes pero ese día no dormí para entregarlo y cuando lo entregó la profesora ve que pocos hicieron la tarea y les da hasta el domingo en la noche para entregar”

232 – “pienso que esta facilidad también es la que hace que uno piense que todo los años siguientes serán como este pero cuando pasó lo del parcial cuando dieron la nota muchos no volvieron mas”

267 – “entiendo que es el primer año y como que es nuevo todo pero te juega en contra así como en el CIU donde te dan herramientas pero como que tratan de cuidarte en lo psicológico y queda un poco de lado lo de la carrera

Son algunas lecturas provisorias de los relevamientos realizados pero ya nos permiten observar un poco las interpretaciones y sentidos que las y los estudiantes ingresantes están dando a sus experiencia tanto en el CIU como en propio cuatrimestre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Casco, M. (2009) Prácticas Comunicativas del Ingresante y Afiliación Intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional del Centro, Buenos Aires. Argentina.

García Chacón, B., Gonzáles Zabala, S., Quiroz Trujillo, A. y Velásquez, A. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Federación Internacional de Universidades Católicas.

Dubet, F. (2005) Los Estudiantes. Instituto de Investigaciones en Educación. *Revista de Investigación Educativa*. Universidad Veracruzana.

Hernández R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6. ed. México D.F.

Glaser B. y Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company

Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*. Lima: Fondo Editorial de la UIGV

Penengo Ricci, V. (2015) "El ingreso a la vida universitaria: un recorrido incierto" Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

Strauss, A. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London - New Delhi: Sage.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía, Medellín.

Vidal Franco, M.O. (2016) Percepciones estudiantiles frente al ingreso y la permanencia en la universidad. Universidad del Valle.

Yuni, José Alberto y Urbano, C.A. (2006). Técnicas para Investigar volumen 2,º IFSSA Biblioteca Digital.

Programa de tutorías.

Un comienzo

Carolina Escudero

Fabiana Vidal

Equipo Programa Tutorías, DEF, FAHCE, UNLP

tutoriasdef@fahce.unlp.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo propone presentar la puesta en marcha y funcionamiento del “Programa de Tutorías para ingresantes a primer año en el Profesorado y Licenciatura de Educación Física” del Departamento de Educación Física (DEF), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Para ello recuperaremos parte de la experiencia de lxs docentes a cargo, en la interacción con lxs estudiantes, las reuniones de equipo y; durante los intercambios con docentes del Curso de Ingreso, materias del primer año y la Directora y Secretarixs del Departamento de Educación Física que apuntalaron y acompañaron todas las etapas del Programa.

La implementación del Programa ha funcionado como laboratorio y a través de la articulación que este ha llevado adelante con otros Departamentos en la Facultad, permitió realizar intercambios no sólo con relación a datos de interés en común, sino a la mirada sobre el formato y la dinámica que se desarrolló, como se mencionará en una carrera masiva, con un espacio de tutoría que también lo fue.

PALABRAS CLAVE: tutoría; alfabetización académica; oficio de estudiante; trayectorias

PRESENTACIÓN

Como menciona Garese (2015), “La introducción de las tutorías en la universidad, en una acción de cambio de paradigmas, ha contribuido a sostener la idea de que la enseñanza y la investigación forman parte de una misma tarea. Además, la función tutorial dio pie para el surgimiento de procesos de observación, de seguimiento y evaluación, y también ha sido propiciadora del desarrollo del pensamiento crítico.” (p.4)

La narrativa se desarrollará con el interés de volver crítica y reflexivamente sobre nuestros pasos y pensar en las transformaciones, tanto con relación a los contenidos e implementación del programa, como de las instancias formativas que se articulan de manera inmediata con el mismo, en particular su relación con el Curso de Ingreso.

Las carreras del Departamento de Educación Física (Profesorado y Licenciatura), son de las carreras de la FaHCE, que a la fecha reciben el mayor número de ingresantes. Durante el último ingreso de los 4139 estudiantes que se inscribieron 1882 fueron para las carreras de este Departamento.

La masividad con la que lxs jóvenes se vuelcan a estas carreras ha requerido y requiere que se instrumenten espacios para garantizar, una vez ingresadxs, la permanencia, que es uno de los tres pilares junto al ingreso y el egreso, para garantizar el derecho a estudiar de nuestra Universidad.

Así poner en marcha el “Programa de tutorías para ingresantes a primer año en el Profesorado y Licenciatura de Educación Física” de la FaHCE – UNLP, como brazo del Programa de Apoyo y Orientación para estudiantes en Educación Física (PAOEF), definió una instancia ampliatoria de las posibilidades e intenciones para garantizar que todxs quienes quisieron ingresar pudiesen concretar ese deseo.

Entre la decisión de inscribirse en la carrera, el momento de realizar el curso de ingreso, el desarrollo de este y el inicio de cursadas, dió al comienzo del ciclo lectivo un número de inscripción que cerró en 1332 estudiantes de lxs cuales 237 pasaron al Programa de Tutorías con diversas situaciones que se definieron en el no cumplimiento de las expectativas planteadas para cumplimentar el curso.

De esta manera y con el interés de volver crítica y reflexivamente sobre lo acontecido durante las situaciones mencionadas y plantear posibles transformaciones, tanto con relación a los contenidos e implementación del programa, como de las instancias formativas que se articulan de manera inmediata con el mismo, en particular su relación con el Curso de Ingreso comenzamos a trabajar en el contacto directo con lxs estudiantes.

Para ello abordamos dos dimensiones que son analíticamente diferentes, pero que se conjugaron en sinergia para dar como resultado esta primera experiencia de Tutorías en el marco del Departamento de Educación Física. Por un lado, el trabajo “interno” de formación del equipo de tutorxs, donde los criterios de selección, armado de criterios comunes de trabajo, y consolidación de una dirección de trabajo resultaron fundamentales. Por otro lado, el trabajo concreto de las tutorías y todo su montaje en el marco de, como ya se ha mencionado, una carrera masiva.

Cabe destacar que la implementación del programa está monitoreada por la gestión académica de la Facultad representada por la Jefa de Departamento De Educación Física quien ha logrado mediar entre las “expectativas” y las “posibilidades” reales de un modo sumamente acertado dado el contexto en el que el programa se implementa.

Para introducir la mirada sobre el proyecto que da lugar a la presentación, citaremos parte de la fundamentación del programa que recrea el espíritu que él mismo condensa,

Este programa tiene como objetivo fundamental brindar acompañamiento y orientación a lxs estudiantes de primer año de la facultad, colaborando en la incorporación de prácticas de funcionamiento institucional que permitan sostener las cursadas en tiempos y formas requeridos. Dicho programa se presenta para dar continuidad a las políticas llevadas adelante por el Departamento de Educación Física (DEF) en relación a la promoción del ingreso a la educación superior, la permanencia y el egreso para obtener la titulación como profesxr y /o Licenciadx. Las líneas de abordaje que se planteen promoverán la construcción de espacios que definen el ingreso a la vida académica en el marco de un acompañamiento atento que permita enfrentar problemas que plantee un nuevo mundo que interpela a lxs estudiantes en forma constante, requiriendo de ellxs la adaptación en y para un mundo nuevo, pleno de incertidumbre y que define otras dimensiones para el ser y el hacer. (2024, p.1)

ARMADO DEL EQUIPO Y CONSOLIDACIÓN DE LA PROPUESTA

El equipo de trabajo está conformado por seis un Profesorxs de asignaturas que se cursan en el primer y el quinto año de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Física, la Directora del Departamento de Educación Física y sus Secretarixs.

Se conformó teniendo en cuenta la disponibilidad en las dedicaciones y a través de asignaciones puntuales con reconocimiento económico para el cumplimiento de las tareas así como también en criterios ligados al desempeño y trayectorias académicas, perfiles relacionados a las instancias del ingreso , por su participación en años anteriores al curso, pertenencia a asignaturas, como se ha mencionado del primer año y el último de la carrera, miradas ligadas a situaciones de ingreso y egreso; pertenencia a claustros con definición en

responsabilidades de gestión y enseñanza; participación en el programa de Apoyo y Orientación a estudiantes de Educación Física. Estos perfiles permitieron consolidar el marco de referencia de la propuesta que plantea que;

En este marco pensar la función tutorial se implica como parte de una responsabilidad institucional que demanda pensar en una intervención organizada de acompañamiento que debe ser asumida conjuntamente por todxs quienes acompañen a lxs estudiantes, y por lxs estudiantes como parte de un colectivo en formación, esto es, todxs quienes participan en las acciones como sujeto comprometidxs con el proyecto.

Nuevas figuras y roles, nuevas formas, nuevos espacios. Lógicas y dimensiones sostenidas por decisiones propias en marcos normativos, que se desconocen y para los que nunca será suficiente el tiempo en el aprendizaje. Los tiempos que se definen para lograr ciertas rupturas y adaptaciones no son siempre para todxs iguales y se requiere de un tiempo extra para que a otro ritmo y con otro acompañamiento las cosas sucedan. (Marco de la propuesta, 2024, p.1)

Para el cuerpo de tutorxs el Proyecto delinea la siguiente misión, que orienta y determina el espíritu de la función a desarrollar en el proceso:

Será la articulación entre las diferentes instancias en las que lxs estudiantes estén involucradxs, parte del trabajo de quienes ejerzan el rol tutorial, procurando garantizar la continuidad de lxs mismxs, así como el acompañamiento en las Cátedras a lxs docentes que soliciten se acompañe a sus estudiantes. De esta manera pensar en acompañar el pasaje, el comienzo de un viaje, la permanencia. La posibilidad de sostener la continuidad del inicio de un deseo. Dar espacio para construcciones de procesos con otros tiempos en los que no siempre es sencilla la autonomía. (Marco de la propuesta 2024, p.2)

Así conformado el equipo, planteada su misión y funciones, un primer momento de la puesta en marcha del programa estuvo signada por reuniones para consolidar las principales líneas de trabajo, el establecimiento de ejes de abordaje específico, como lo concerniente a la ciudadanía universitaria - conocimiento de las diferentes instancias institucionales, reglamentaciones, derechos y obligaciones, claustros, y otras referencias; y la alfabetización académica - plan de estudios, programas, contenidos, bibliografía, técnicas de estudio, lectura y escritura académica, comunicación con profesores, y otras acciones.

Se definieron destinatarios y objetivos en el Marco de la propuesta (2024), del programa, en este sentido recuperamos del documento fundacional los siguientes puntos:

El programa está destinado a estudiantes: (p.2)

- ✓ Que tengan pendiente la acreditación del curso introductorio (CICEF 2024)

- ✓ Que soliciten el espacio de tutoría voluntariamente o por recomendación de diferentes canales habilitados para tal fin.
- ✓ Por solicitud expresa de lxs profesorxs de de 1er año al evidenciar dificultades al momento de comenzar las cursadas, que pueden resolverse mediante acompañamiento y asesoramiento.
- ✓ Que sean derivadxs a través del Programa PAOEF y la Prosecretaría de Derechos Humanos.

Y sus objetivos se enuncian para (p.3)

- Favorecer la permanencia y la asistencia a las clases, evitando la paulatina desvinculación y discontinuidad de las cursadas
- Conectar a lxs estudiantes con recorridos y circuitos que generan la necesaria inmersión en la vida académica para sentirse y ser parte de la vida y la cultura institucional.
- Promover acciones de apoyo que atiendan y contemplen las problemáticas que se presentan en las trayectorias estudiantiles
- Generar espacios de intercambio y vinculación con las materias de primer año para favorecer la inserción de lxs estudiantes en los procesos de alfabetización y vida académica

PUESTA EN MARCHA DEL PROGRAMA

A comienzos del mes de abril y habiendo delineado, el trabajo en general, pautas, articulaciones y responsabilidades comenzamos a tomar contacto con lxs estudiantes que conformaron los grupos de trabajo en horarios en diferentes franjas horarias y días de la semana. El proceso de consolidación de los grupos fue trabajoso y llevó tiempos de convocatoria, refuerzo y reinserción; ya que no todxs lxs estudiantes tomaron la responsabilidad de asistir con continuidad y una gran cantidad de ellxs a la fecha nunca asistió a los encuentros a pesar de todas las instancias que el programa planteó para su asistencia. En este punto cabe destacar que como parte del cronograma de trabajo del equipo se definieron momentos de revisión para encaminar la participación del mayor número posible de estudiantes que fueron derivadxs a las Tutorías.

El programa de trabajo con estudiantes provenientes del ingreso que no alcanzaron con las expectativas; si bien se abrió la posibilidad de asistir para otrxs estudiantes la asistencia voluntaria y la articulación con las asignaturas del primer año tuvo gran aceptación por parte de lxs docentes, no tuvimos derivaciones desde allí.

Es importante hacer una consideración con relación a la obligatoriedad que se definió sobre la asistencia para lxs estudiantes derivadxs del curso de Ingreso. Al no haber una acción punitiva real sobre la no asistencia, el equipo debió generar formas alternativas que motivaran

más allá de posibles consecuencias reales en algún momento por no cumplir con el requisito de la aprobación del curso de ingreso.

Se trató de implementar un esquema de días y horarios que pudiese cubrir la mayor cantidad de opciones. Así lxs estudiantes asistiendo una vez a la semana a los encuentros con su tutxr en los que completarían en ritmos personales aquellas situaciones pendientes en el marco de la alfabetización académica y la ciudadanía universitaria.

Cada tutxr en el marco de lo planteado como propósitos para el espacio desarrolló abordajes particulares con relación a su estilo y a los requerimientos del grupo que le fue asignado.

Los primeros encuentros más ligados a la ciudadanía universitaria tendieron a consolidar y acompañar situaciones que posibilitarán la inserción básica de lxs estudiantes, muchxs de ellxs con situaciones ligadas a la asistencia. Luego, el mayor tiempo dedicado a técnicas de estudio y abordaje de contenidos que comenzaron a desarrollarse en vínculo con las materias que se encontraban cursando.

El espacio de trabajo diferenciado de cada tutxr, propició vivencias que el intercambio convirtió en muchas oportunidades a compañerxs en tutorxs de compañerxs. Se dio respuesta a problemáticas diversas; una experiencia que con y para el conjunto de los estudiantes fue muy positiva, y al no ser esta una forma de tutoría convencional dado el número y la diversidad de situaciones que cada tutxr debió atender durante los encuentros; el trabajo en grupo (definidos por criterios diversos como por ejemplo las materias que cursaban en común, la problemática que traían del curso de ingreso, entre otros), posibilitó llevar adelante el espacio.

Al momento de desarrollar este escrito nos encontramos en la etapa final de la implementación del programa, trabajando sobre la revinculación de estudiantes que han dejado por causas varias de asistir a los encuentros y a la vinculación de quienes no asistieron nunca a la tutoría, así como del seguimiento de quienes presentan problemáticas derivadas por la prosecretaría de Derechos Humanos; y la planificación de acciones de acompañamiento de lxs estudiantes que requieren de mayor tiempo ya sea por requerimiento de ellxs mismxs o por apreciación de los tutores y tutoras, se considera la etapa de tutoría no ha concluido.

El recorrido ha sido una muestra de lo difícil que es para muchxs estudiantes y profesorxs asumir que como menciona Weisberg (2006),

"El cambio implica muchas rupturas, un nuevo espacio social y físico que debe investigarse y construirse, y un difícil proceso de ajuste y adaptación. Todo esto ocurre en una etapa de la vida que por definición resulta particularmente convulsionada: la adolescencia. Los adolescentes pasan de un mundo conocido que se va diluyendo, la infancia, a otro que aún tarda en aparecer. Por lo tanto, todo les resulta nuevo,

extraño, dudoso y hasta perturbador.” (en Aportes de la Tutoría a la convivencia en la escuela, p.23)

Ya sean adolescentes como menciona el autor, jóvenes y aún adultxs, la academia conforma un nuevo reto, una nueva y necesaria alfabetización, una nueva y necesaria forma de habitar, no dada, no conocida, porque nueva.

DESAFÍOS FUTUROS Y POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Como se ha mencionado los desafíos para el Programa comenzaron al momento de plantear la resolución de la idea de Tutoría al número de estudiantes suponíamos recibiríamos, que por datos de años anteriores en relación a lxs estudiantes que no logran acreditar el curso de ingreso contábamos con que la relación estudiante - tutxr no sería de unx a unx , ni siquiera pensando en una estructura que permitiera con el número de tutorxs distribuir en el tiempo esa relación. En este punto hacer la salvedad sobre la importancia de la continuidad en el contacto con lxs estudiantes, esquema que apoyamos con la comunicación a través de horarios de consulta e intercambio de correos en forma particular y general y que permitió sostener la relación y el contacto en un contexto difícil para la continuidad.

El desarrollo de las variadas formas de llevar adelante las acciones nos permitió relevar datos que creemos contribuirán a revisar críticamente el formato no solo del curso de ingreso en lo que respecta a la organización de tiempos y requerimientos para la mejor forma de brindar herramientas a lxs estudiantes para la vida universitaria, sino también para la unificación de criterios en y entre quienes estamos a cargo de la alfabetización académica de lxs estudiantes.

Más allá de las posibilidades que como se ha mencionado el programa se propuso como espacio de indagación para la reflexión crítica sobre el hacer de quienes estamos a cargo de la vida universitaria de lxs estudiantes , su ingreso, permanencia y egreso; el impacto concreto de la tutoría en la trayectoria de lxs estudiantes que asistieron, es y será considerado como el punto de partida para todas las conclusiones y modificaciones futuras, su voz sincera, clara, rotunda deja líneas de revisión que nos dicen más allá de los números estadísticos con los que seguramente incluiremos en uno de los ítems del informe final de este período del Programa.

El impacto de sesgo, el de esas voces, nos dice mucho más que el “real” que da que de entre 237 estudiantes que debieron realizar la tutoría sólo la mitad de ellxs asistieron con regularidad. Nos dice que del conjunto que realizó la tutoría, un alto porcentaje ha sostenido sus cursadas y está aprobando sus parciales y /o consultando formas de poder continuar cursando sin perjuicio para la continuidad y la permanencia; que consolidaron el vínculo con

la institución reconociendo en los espacios institucionales lugares a los que acudir para allanar sus dudas y resolver cuestiones administrativas/operativas.

Así mismo pudimos reconocer en muchas de las charlas y narrativas de lxs estudiantes como el espacio acompañó en la orientación sobre el funcionamiento de la carrera (la diferencia entre asignaturas EF 1/TEF 1, la diferencia entre SIC y SIU, las cursadas por letra de su apellido, el REP, entre otras) y contribuyó a ampliar la socialización (encuentro con nuevos compañeros y con los tutores).

Para muchxs estudiantes, el espacio de tutoría se convirtió en un lugar de referencia para tomar decisiones respecto de su trayectoria.

El desafío será poder continuar con el compromiso que lxs estudiantes nos han hecho tomar a través de su respuesta al programa y canalizar sus voces y nuestras experiencias para transformar lo transformable y sostener lo sostenible y proponer nuevos caminos.

Al momento de enviar este trabajo la etapa que nos ocupa nos encuentra realizando reuniones de equipo, con el DEF, otros Departamentos y el Programa de Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en la Universidad (PALEU) de la Secretaría Académica de la FaHCE- UNLP, que acompañó el desarrollo del Trabajo Final del curso de Ingreso y sus instancias previas así como parte del desarrollo de nuestro Programa; e instrumentando una encuesta a través de la cual, les estudiantes tomarán parte una vez más en la evaluación del Programa. Este momento nos desafía particularmente, ya que refiere a la revisión del trabajo, el cierre de todas las instancias relacionadas con lxs estudiantes y la mirada a futuro pensando en la continuidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Garese, R. (2015). La tutoría, una función que se construye? VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-015/445.pdf>

Aportes de la Tutoría a la convivencia en la escuela. Coordinación de Programas para la Campelo A.; Hollmann J. y Viel P. Construcción de la Ciudadanía en las Escuelas.

Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000759.pdf>

Marco de la propuesta. Programa de Tutorías para estudiantes del primer año de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Física. (2024).

<https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos/educacion-fisica/noticias/programa-de-tutorias-para-estudiantes-del-primer-ano-de-la-carrera-del-profesorado-y-licenciatura-en-educacion-fisica>

Reflexión crítica sobre nuestras prácticas docentes: Fotografía

Mercedes Isabel Vivero Barrios

María Norma Irala

Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNNE, Chaco

mhviverocontin@gmail.com

marianoirala@gmail.com

RESUMEN

Reflexionar sobre nuestras propias prácticas como docentes universitarios es esencial para nuestro crecimiento profesional. Al reconstruir nuestra enseñanza, podemos partir de los componentes clave del proceso educativo, como la docencia, la investigación y los enfoques pedagógicos. La desconstrucción implica cuestionar y desmontar las estructuras y supuestos subyacentes en nuestra enseñanza. Al reflexionar sobre nuestra práctica, debemos considerar preguntas como:

¿Por qué enseñamos de la manera en que lo hacemos? La reflexión nos permite examinar nuestras creencias y valores, así como los modelos pedagógicos que seguimos.

¿Qué impacto tienen nuestras acciones en los estudiantes? Observar cómo responden los estudiantes a nuestras estrategias nos ayuda a ajustar y mejorar nuestra enseñanza.

¿Cómo podemos adaptarnos a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad? La reflexión constante nos permite ser más ágiles y receptivos a los cambios.

¿Qué sesgos o prejuicios pueden influir en nuestra práctica? La mirada crítica nos ayuda a identificar y abordar estas cuestiones.

En resumidas palabras, la desconstrucción y reconstrucción de nuestras prácticas docentes nos permite ser más conscientes, creativos y efectivos en el aula. Es un proceso continuo que nos desafía a crecer y evolucionar como educadores

PALABRAS CLAVE: desconstrucción; reconstrucción; acciones; impactos; necesidades

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

Si hablamos en términos de reconstrucción, es decir volver a construir nuestras prácticas de la enseñanza, no sería desacertado partir de los componentes claves que hacen al proceso educativo, y de aquellas situaciones que ya han sido abordadas y atravesada transversalmente en este taller, como docencia universitaria, investigación, enfoques, saberes, etcétera, pero desde nuestro enfoque, desde nuestra mirada, desde nuestro contexto social y académico.

Primeramente, nos gustaría enmarcar el contexto donde estas prácticas de enseñanzas acontecen y bajo qué circunstancias se desarrollan y como son sus figuras, educador y educando, actores que componen la educación universitaria.

Partiremos referenciando nuestra casa formadora, la Universidad Nacional del Nordeste, la cual surge el 14 de diciembre de 1956 por Decreto Ley N° 22.299, alberga 12 facultades, entre ellas se encuentran, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura.

En ambas facultades se dicta la materia fotografía, en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo la asignatura forma parte de la currícula de la carrera de Diseño gráfico. Fotografía es una materia cuatrimestral perteneciente al tercer año de ambas carreras, su trayecto es optativa de orientación, pertenece al área de la tecnología y la gestión y su modalidad es teórico-práctica, pueden cursarla estudiantes de diseño como de arquitectura.

En la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, es una materia de primer año en la carrera de la Tecnicatura en Diseño de Imagen, Sonido y Multimedia, es una materia cuatrimestral y la pueden cursar tanto estudiantes de la tecnicatura como trayecto obligatorio y también estudiantes de la licenciatura como trayecto optativo. Pertenece al área de artes, diseño y tecnología.

Actualmente la UNNE, cuenta con una matrícula de estudiantes, según las últimas estadísticas dadas a conocer, de 56.538 estudiantes en general, de los cuales 24.019 son varones y 32.519 son mujeres, según el boletín oficial.

Si bien, esto lo consideramos sumamente importante como punto de partida, la necesidad de considerar las condiciones histórico-políticas y socio-culturales en que dichas prácticas se producen, no cuenta mucho acerca de nuestras prácticas de enseñanzas, es por eso que necesitamos introducirlos más en la intimidad del aula y desde ahí construir como nos dice la Dra. Gloria Edelstein, una puesta en valor de la enseñanza como actividad central en la educación universitaria relacionada con una mirada de profesionalidad ampliada y coherente con la indagación, saber dar razón, cuenta, referir, del qué, del por qué, del cómo de las propias prácticas de enseñanzas. Un docente que no sólo actúa, sino que además es capaz de evaluar las consecuencias de sus acciones y generar cursos alternativos a partir de la ampliación permanente de sus marcos conceptuales.

Teniendo en cuenta la manera de abordar el saber, el conocimiento, pero planteado desde las singularidades propias de los sujetos participantes con un docente comprometido con su labor, generando las mejores propuestas en el campo pedagógico como también, confiriendo las mejores condiciones para el aprendizaje. En este sentido nos gustaría enfatizar en los conceptos de aula y clase, como modos de organizar nuestras prácticas, en donde se crea un ambiente comunicativo que vincula a estudiantes, docentes y recursos en coordenadas temporales, espaciales y socioculturales, según Davini: nuestras fuerzas, para “habitar” el lugar que solo “ocupamos”.

Aula N°6, es el espacio físico que habitamos los días martes de 8 a 13 hs. Ámbito principal de realización de la escena pedagógica, de concreción de la práctica de la enseñanza, según Dussel y Caruso, el aula es, estructuración material, organización del espacio, elección de locales, mobiliario, además de formar parte de la estructura comunicacional, quien habla, su ubicación, el fujo, etc. En este sentido, el aula, es un lugar amplio, con sillas, algunas de plástico frágil y otras de metal frías, a los costados amplios ventanales y al final, un pizarrón desgastado como testigo silencioso de tantas experiencias, sobre el desciende lentamente la pantalla blanca al presionar el botón, y se enciende la luz, la luz que acontece, la luz que educa, la luz que revela el saber, la luz que proyecta los contenidos pensados para cada clase, y ahí mismo aparece la figura del profesor, quien comienza saludando a los estudiantes anunciándoles el tema que abordaremos en la clase. Como nos dice la Dra. Edelstein en una clase es importante dejar en claro la temática para los estudiantes. Estudiantes de tercer año de la carrera de diseño gráfico y de arquitectura, quienes optaron por cursarlas y están ansiosos por aprender, comunicar, transmitir, registrar, crear a través de las imágenes. Entonces el aula se convierte en el estudio fotográfico, esto haciendo referencia a la apropiación del aula como una posición activa, creando un entorno agradable y propicio para aprender, lámparas, sombrillas, difusores, fondo infinito, cables, pie, pantalla, cámaras, flash, luces, la clase entusiasma, la clase atrapa, los estudiantes son los actores principales, son los que cámara en mano, aplican aquellos conocimientos proporcionados, facilitados por el docente. El docente que media, entre lo que quiere que los estudiantes aprendan y lo que ellos aprenden, como nos dice Meirieu en concordancia con la Dra. Edelstein, que tenga lugar un proceso de enseñanza, no garantiza el aprendizaje en el otro, porque en cada grupo de estudiantes, hay realidades diferentes, vivencias particulares, miradas e historias diversas, sujetos concretos, diversos y singulares, eso hace que el proceso de enseñanza se torne con cierto grado de complejidad, generando ciertos debates o retomen viejas concepciones respecto a la tarea que el docente desarrolla. Esta relación entre enseñar y aprender nos dice la Dra. Edelstein es ontológica, pues la razón de ser de la enseñanza es que otros aprendan, bajo las mejores condiciones, lo cual, nada tienen que ver con reproducir los temas recibidos,

como prescripciones. El aula, lugar donde se despliegan los múltiples guiones que, como actores, producimos educadores y estudiantes. En ocasiones repetimos líneas de otros, en muchas otras creamos nuestro propio texto; no siempre nos damos la posibilidad de reflexionar sobre ambos, de pensarlos y pensarnos.

Es por ello, que al referimos al docente como profesional, estamos de alguna forma refiriéndonos al docente que vuelve sobre sus propios pasos, estudiando, pero con una mirada crítica sobre su propia práctica. En tal sentido, siempre surgen cifras, al realizar el informe final de la cursada, donde se detallan entre otras cuestiones, números de estudiantes inscriptos en la materia, números de estudiantes que han quedado libre por no cumplir con las asistencias, o algún otro requerimiento, números de estudiantes que han logrado promocionar la materia, números de estudiantes regulares, entre otros, pero esto no determina si los estudiantes han aprendido o no, si se generaron posibilidades de conocimientos, de comprensión o diferentes perspectivas de intervención.

También, siguiendo con esta línea de pensamiento, nos gustaría referenciar la labor docente, que no termina dentro de las cuatros paredes llamada aula, “*microcosmo*” sino que trasciende en tareas extra didácticas, que forman parte la dinámica institucional, como reuniones inter cátedras, departamentales, de áreas, corrección de trabajos, perfeccionamiento, investigación, etcétera, Como nos señala Philip Jackson: los procesos del enseñar además de tener que dar lugar a la consideración de múltiples cuestiones de distintos tipo, epistémico, sociales, antropológica, afectivas, psicológica, económica, políticas, etcétera, que dan cuenta de la problematicidad, y complejidad del proceso de enseñanza, atravesando los procesos y sujetos en el ámbito educativo, además debe, resolver acontecimientos de diversos órdenes y tomar decisiones, lo que Jackson denomina multidimensional, es que en una clase pasan determinadas cuestiones que los docentes tenemos que atender y resolver por ejemplo, luego de dos años de virtualidad, nos encontramos en el aula descripta anteriormente con un proyector con fichas obsoletas, una computadora sin cable de alimentación y un proyector tapado de tela de araña, ante esta situación no cabe otra, que ver la manera de resolver estas problemáticas en la inmediatez, encontrar alternativas en el ahora, ya, en este momento, y que no fueron pensadas en el momento de previsión de la clase.

Al mismo tiempo, debíamos poder dar cuenta, de los estudiantes que aparecían inscriptos y los que no aparecían en planilla, de los estudiantes que no tenían espacio donde sentarse, de manera simultánea en que los docentes tienen que salvar ciertas cuestiones para seguir con la clase,

Además, los docentes siempre estamos diseñando nuestras clases con un público referencial, imaginario, pensando en generar las mejores propuestas para que el aprendizaje surja, pero luego en el acto mismo de la clase, todo lo planificado se moviliza, ocurren

irrupciones, acontecimientos impredecibles, asociados a cuestiones externas de la clase, Impredecibilidad nos dice Jackson, resonancias de las propuestas, que es imposible anticipar en su totalidad.

Por otro lado, al pensar la clase como estructuras globales de actividad según Edelstein, recupera como base, una propuesta de análisis en clave didáctica los procesos de las prácticas, de ver la clase, no como una mera sumatoria de contenidos, consignas, actividades, evaluación, de esquemas y rutinas, que se van acumulando como experiencias históricas, sino pensar en desnaturalizar, desnormalizar, todo lo que pensamos como natural, como normal, tratar de salir del modelo y producir una diferencia en nuestras vidas y en las de otros, así evitar resolver mecánicamente las situaciones, que surgen desde la propuesta del docente, acciones, decisiones articuladas con supuestos, en sentido amplio, ligado a su concepción su campo disciplinar de conocimiento, las estructuras conceptuales, las relaciones entre las mismas, las herramientas de orden práctico, las habilidades que son propias en cada caso.

También, en este sentido, es necesario pensar cómo romper con ciertas categorías clásicas, e incorporar nuevas categorías, la propia, como una reinención propia, permitiéndonos ampliar a través de la lectura, la escritura, la mirada y la escucha, nuestros procesos críticos y reflexivos, pensar qué acciones autorizamos y cuales desautorizamos en nuestra práctica cotidiana.

Pero también, pensar desde supuestos más amplios, como incorporar ciertos elementos que hacen a nuestra perspectivas sobre el saber y el enseñar, cómo priorizamos y entendemos los procesos interactivos con los estudiantes como mediadores de los procesos de la práctica ligado no solo al campo disciplinar propio, sino también, al posicionamiento que tomamos, en cuanto a que toda práctica de enseñanza forma parte de las prácticas sociales, y en este sentido, los educadores, en tanto sujetos que ocupamos una posición particular en la transmisión de la cultura de la sociedad, tenemos un poder y una autoridad que nos trascienden como individuos y que tienen que ver con el lugar social que ocupamos.

Asimismo, pensar los condicionantes que regulan las prácticas docentes entendidas como prácticas sociales, macro, meso y micro que se presentan y atraviesan los procesos de la práctica más allá de lo que hayamos considerado e imaginado.

En este aspecto, las prácticas docentes como prácticas de la enseñanza y prácticas educativas, se inscriben social y culturalmente en un contexto histórico determinado (macro), bajo instituciones y normativas institucionales que la regulan (meso), desarrollándose en espacios concretos de procesos interactivos con los estudiantes y los docentes como mediadores, que hacen a la perspectiva sobre el saber y el enseñar, ¿cómo priorizamos y entendemos esos procesos? (micro).

Entonces esta idea de unidad y de sentido que es fundamental y que la Dra. Edelstein articula primeramente con la clase, donde se observan categorías analíticas, como, el manejo del espacio, uso del tiempo, lenguaje corporal, los contenidos, etcétera. Como, asimismo, lo que se consideran los espacios del poder, donde el nexo saber y poder cobran relevancia. Aristide.

Después, lo articula con la unidad didáctica, en donde se mencionan las categorías clásicas, como, objetivos, contenidos, metodologías, actividades, etcétera. Pero, también aquellas que Jackson denominó currículo oculto.

En este sentido, podríamos decir que muchas de las actividades realizadas por la cátedra de fotografía, no son registradas, por ejemplo, desde la cátedra no contamos con un aula acondicionada o una infraestructura propia para poder dar las clases, todo lo descripto anteriormente, que hacen al aula como un estudio, son recursos propios de cada docente, recursos que el docente pone a disposición de los estudiantes para propiciar y potenciar el aprendizaje. Por otra parte, al finalizar el cursado de la materia se realiza en la galería de la facultad, lugar que corresponde al área de extensión, una exposición con los trabajos de los estudiantes, pero al no presentar un proyecto de manera formal el titular de la cátedra, no queda constancia del mismo. Acciones y decisiones desacertadas, y aceptadas sin criticidad, que de alguna manera se normalizan para no entrar en conflicto con el titular de la materia, estructura jerárquica. Otras cuestiones, como documentar las reuniones previstas por la cátedra, en donde se tratan temas diversos que suceden en el aula, antes, durante y luego de la clase. Cuestiones como, la intervención frente a alguna problemáticas, por solo ejemplificar o resaltar algunos de ellos, los trabajos que se realizan en la materia son de orden práctico y grupales, donde el trabajo colaborativo y participativo son clave, y sobre toda la gestión del grupo, pero sucede que, internamente en cada grupo la responsabilidad de cumplir con ciertos roles a veces no se cumplen y ahí es donde los conflictos entran a formar parte de los contratiempos, aquello que Jackson denomina impredecible. En tal sentido, aludiendo a la bibliografía, la noción de grupo es una construcción y un proceso que demanda tiempo, donde un conjunto de sujetos se reúne para llevar a cabo una tarea común y esto implica crear condiciones propicias.

Otro de los aspectos centrales que la Dra. Edelstein nos hace pensar es en el desafío de modificación de los planes de estudios y de los programas, en este caso la materia fotografía sufrió cambios estructurales importante al cambiar recientemente el plan de estudios de la carrera, donde fundamentalmente pasó de ser una materia semestral a cuatrimestral, y en donde el programa y toda la estructura tuvo que repensarse y adaptarse al tiempo estipulado. En este sentido, la materia fotografía, se encuentra como una materia de trayecto optativo de orientación, perteneciente al área de la Tecnología y la Gestión, y su modalidad es teórico-

práctica, teniendo una carga horaria de 70 hs máxima, lo que nos permite desarrollar en 16 clases, las actividades propuestas, entre ellas, las teorías, las prácticas, colgadas de trabajos, correcciones, trabajo en equipo. La materia es promocional, y para lograr la promoción, se deben presentar y aprobar trabajos prácticos, parciales y cumplir con las asistencias requeridas. Pero, como nos dice la Dra. Edelstein tenemos que tener una mirada más profunda cuando hablamos en repensar la reestructuración de los programas y planes de estudios, tratando de romper esos esquemas (en este caso, desde la cátedra pensamos que si bien, se actualizó el plan de estudio, sigue teniendo mucho déficit, y eso es porque se continúa sin priorizar a los estudiantes, sus necesidades, el contexto social y socio-cultural) además porque entran en conflicto materias que deberían reestructurarse o actualizarse y no lo hacen, porque no es conveniente desde un punto de vista totalmente arbitraria y son justamente estos esquemas que parecen inapelables, irremplazables desde una mirada positivista de carácter universal asociados a un orden único, un solo modo de enseñar en concordancia con el aprendizaje, lo que hay que romper y superar.

Desde esta perspectiva la metáfora de Salame, pone cierta claridad: sobre todo cuando hace referencia al cuestionamiento, al hacernos preguntas, a interpelar al objeto de conocimiento y no reproducir lo aprendido, como mera sumatoria de lo acontecido. En tal sentido, nos señala la Dra. Edelstein, profundizar el conocimiento sobre las prácticas docentes caracterizadas desde la historicidad y su complejidad, requiere cambiar los registros, ampliarlos y suspender los juicios totalizantes como visiones unilaterales, implica la búsqueda desde un enfoque teórico metodológico. Por eso también, y siguiendo en esta idea de reconstrucción crítica, la modificación y el cambio con respecto a la categoría método para hablar de construcción metodológica, en término de macro decisiones dentro de las disciplinas, como el aprender, el enseñar, pero también a las cuestiones, éticas, estéticas, ideológicas, es decir, cosmovisiones que los docentes ponemos en juego a la hora de pensar nuestras propuestas de enseñanzas y para significarla desde una construcción casuística que se realiza de manera ubicada en relación a cada contexto y entrelazando sujetos y contenidos en ambiente de vinculación. En relación a lo metodológico, es decir componentes operativos que los docentes articulamos de formas diferentes, y aluden a las técnicas procedimentales, los recursos, los materiales, es lo que aparece como recurrente, o de forma persistente en un docente, cuando se habla de configuraciones didácticas, denominado por Edith Litwin como marca de su estilo.

Todos estos procesos son claves para analizar reflexivamente, críticamente y en forma contextualizada nuestras prácticas de enseñanzas, volver sobre lo que realizamos y cuestionarnos, pero tomando cierta distancia, de esta manera poder dar cuenta de las decisiones tomadas, es que son tantas las situaciones de contextos históricos, políticos,

sociales y culturales que se ponen en juego al momento de estar frente a los estudiantes que el “cómo actuar” para lograr resultados deseables se convierte en un desafío permanente. Por eso, es importante que el docente, plantee condiciones adecuadas de aprendizaje, además de tener el dominio de su disciplina para lograr de forma coherente, consistente y pertinente la transmisión de aquello que será objeto de enseñanza. En este sentido, es imperioso entender que toda propuesta de enseñanza se genera fundamentalmente para los estudiantes, de esta forma podremos re pensar las múltiples configuraciones que se dan en nuestras prácticas, así advertir ajustes que permitan recrearlas desde un abordaje alternativo.

DESAFÍOS FUTUROS

En el contexto educativo actual, los desafíos futuros para las prácticas docentes adquieren una relevancia fundamental. Por tanto, es imperativo reconsiderarlos. Partiendo de nuestra función primordial como docentes, ya no se trata simplemente de transmitir conocimientos, sino de fomentar el pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes. Esto implica desarrollar habilidades para resolver problemas y analizar información de manera autónoma. Asimismo, es crucial otorgar una mayor jerarquía a nuestro rol docente. Aunque hemos evolucionado hacia una relación más horizontal con los estudiantes, aún enfrentamos desafíos en cuanto al reconocimiento y la valoración de nuestra labor. Específicamente, en el caso de las profesoras, su trabajo a menudo se subestima y no recibe la apreciación que merece.

La implementación de nuevos enfoques educativos es esencial en la labor docente. Como profesionales, debemos adaptarnos y desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras. Sin embargo, en ocasiones, nos encontramos con dificultades debido a la falta de recursos en algunas escuelas y las disparidades socioeconómicas entre los estudiantes. Estas situaciones representan desafíos significativos que requieren flexibilidad, creatividad y disposición para aprender y aplicar nuevas estrategias.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Formación continua y actualización pedagógica:

Mantenerse al día con las últimas tendencias educativas mediante la participación constante en talleres, cursos y conferencias.

Explorar metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, para enriquecer la práctica docente.

Integración de la tecnología en el aula:

Aprovechar herramientas digitales, como aplicaciones educativas y recursos multimedia, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Considerar el aprendizaje en línea como una opción para ampliar el acceso a contenidos y actividades.

Diseño de estrategias inclusivas:

Atender las necesidades de todos los estudiantes, promoviendo la diversidad y la inclusión en el entorno educativo.

Adaptar materiales y enfoques pedagógicos para garantizar que cada estudiante pueda participar activamente.

Evaluación formativa y seguimiento continuo:

Implementar técnicas de evaluación que permitan identificar el progreso de los estudiantes de manera constante.

Proporcionar retroalimentación oportuna para mejorar el aprendizaje.

Alianzas con instituciones culturales y empresas locales:

Establecer vínculos con organizaciones externas para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Buscar oportunidades fuera del aula, como visitas a museos o colaboraciones con expertos en el campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. L. (1990). *Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. CRICSO. Fac. de Humanidades y Artes. Rosario.

Alliaud, A. *Narración y experiencia Aportes para abordar la formación de los docentes*. Mimeo.

Arduino, J. (1991) El análisis multirreferencial. Colección *Recherches et Sciences de l'éducation*, 1991, pp. 173-181.

Becerra García, G., Garrido Flores, M. Romo Beltrán, R. (1989). *De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum*. Escuela Nacional de estudios profesionales Iztacala, UNAM. México.

Dussel I. y Caruso M (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. (Capítulos 1 y 2). Ediciones Santillana.

Edelstein, G. (2005). *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*. Del Estante Editorial. Bs. As.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En *Revista IICE*. Año IX, N° 17. *Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA*.

Edelstein, G. Documento Escrito 1: Espacio de apertura y Presentación teórico-metodológica de la propuesta. Documento Escrito 2: Debates pedagógicos contemporáneos y enseñanza.

Documento Escrito 3: La enseñanza como práctica socio-histórica compleja. Documento

Escrito 4: Aula y Clase: aproximaciones para su comprensión desde un enfoque multirreferencial. Documento Escrito 5: El análisis didáctico y la construcción de conocimiento profesional para la enseñanza. Los docentes y la construcción de conocimiento profesional para la enseñanza. Documento Escrito 6: Construcción didáctica; construcción metodológica y configuraciones didácticas. Documento Escrito 7: Un profesorado orientado a la indagación. Aportes de la perspectiva socio-antropológica y de la narrativa en la investigación educativa. Edwards, Verónica (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación*. Mimeo.

Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México: Crefal.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores. (Capítulo II y III).

Litwin, E. (2005). *Las Configuraciones Didácticas*. Buenos Aires. Paidós. Capítulos 2.

Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes S. A. de Ediciones. En *A mitad de recorrido. Por una verdadera revolución copernicana en pedagogía*.

Terigi, F. (2004) *La enseñanza como problema político. Serie Seminarios del CEM*. Buenos Aires: Editorial del Estante.

Meirieu, P. (2020) «*La Escuela Después*» ... ¿*Con la Pedagogía de antes?*

Perez Gomez, A. (1993). La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores.

Reflexiones sobre los sentires de estudiantes, tutorxs y docentes acerca del Programa de Tutorías de Primera Etapa de la Facultad de Ciencias Exactas - UNLP

Fernanda Silveti

Jazmín Fógel

Virginia Gangoiti

Carla Mucci

Flavia Villordo

Facultad de Ciencias Exactas, UNLP

fersilveti2014@gmail.com

jazminfogel@gmail.com

viriniagangoiti@yahoo.com.ar

muccicar@gmail.com

flaeuge@gmail.com

RESUMEN

El Programa de Tutorías de Primera Etapa forma parte de las líneas de acción del Espacio Pedagógico⁹ de la Facultad de Ciencias Exactas - UNLP, surge como una herramienta a través de la cual, en su carácter institucional, se plantea abordar la problemática del primer año de manera activa. A partir de este trabajo nos proponemos analizar el efecto que tiene el programa de Tutorías de Primera Etapa en la subjetividad de quienes participan, ya sea como “usuarios” o “quienes lo llevan adelante”. Para esto se realizó una serie de encuestas a tutorxs, estudiantes y docentes que forman parte del programa ponderando los sentires vinculados a las diferentes intervenciones e interacciones que se desarrollan en las aulas. Las aulas son consideradas espacios de encuentros vinculantes para las tutorías, donde se realizan actividades y ciertas estrategias de acompañamiento planificadas por la coordinación del programa y llevadas adelante por un equipo de tutorxs. El aspecto fundamental que nos proponemos analizar es la incidencia del programa de tutorías como dispositivo de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles desde las percepciones de estudiantes, tutorxs y docentes que a la vez favorece a la construcción del oficio de estudiante.

⁹ El Espacio Pedagógico de la Facultad de Ciencias Exactas, dirigido por la Esp. Myriam Mihdi, depende de la Secretaría Académica.

PALABRAS CLAVE: trayectorias estudiantiles; primera etapa; tutorías en el aula.

INTRODUCCIÓN

El Programa de Tutorías de Primera Etapa dependiente del Espacio Pedagógico de la Facultad de Ciencias Exactas - UNLP surge como una herramienta a través de la cual, en su carácter institucional, se plantea abordar la problemática del primer año de manera activa.

La masificación de la educación superior que se visualiza en las últimas décadas nos invita a pensar acerca de la democratización de los estudios superiores y advertir que la expansión de la matrícula no implica solamente “abrir la puerta” a lxs “recién llegadx¹⁰”, sino desarrollar políticas institucionales que permitan la permanencia y el egreso de quienes eligen iniciar sus estudios superiores en nuestra facultad.

Diversas investigaciones señalan que el ingreso a la educación superior conlleva ciertos desafíos propios de este nuevo nivel que no está exento de dificultades. Se trata de un período de transición entre la educación media y la superior, en donde lxs estudiantes se incorporan a un ámbito desconocido, con particularidades en su funcionamiento que deben ser aprehendidos. En este sentido, emerge la importancia de un acompañamiento institucional que posibilite la afiliación de lxs estudiantes. El programa pretende acompañar a lxs estudiantes en su recorrido académico y social como parte de la política de inclusión que lleva adelante la facultad. Como ya mencionamos, **las aulas** son consideradas espacios de encuentros vinculantes para las tutorías, donde se realizan actividades y ciertas estrategias de acompañamiento, por tanto son el escenario preeminente del programa.

Uno de los propósitos de las tutorías de primera etapa es acompañar y orientar a lxs estudiantes en los primeros tiempos en la facultad, en donde las reglas son desconocidas y difíciles de identificar para muchxs estudiantes (Coulon, 2017). Se aspira a que este reconocimiento por parte de la institución favorezca la afiliación a la comunidad de la facultad (Pierella, 2014). Asimismo, pensamos en “trayectorias acompañadas” priorizando la construcción (acompañada) del oficio de estudiante. Por otro lado, el contacto fluido de lxs tutorxs con un grupo relativamente chico de estudiantes es un ámbito propicio para conocer las motivaciones, preocupaciones y dificultades de quienes se están incorporando a la Universidad.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El programa de tutorías de primera etapa¹¹ que se implementa desde el año 2018 tiene un corto pero activo recorrido. Primeramente se llevó a cabo con tutorxs en pocas comisiones y

¹⁰ Término que hace referencia a la primera generación de estudiantes universitarios, que no suelen ser aquellos que la tradición universitaria espera.

¹¹ Está conformado por un equipo coordinador y un equipo de tutorxs.

el acompañamiento por fuera de las aulas (2018 y 2019). Basados en la experiencia inicial, para el año 2020 se plantea una tutoría en las aulas, que se vio condicionada por la pandemia atravesada en dicho año. Para los años 2022 y 2023 lxs destinatarixs fueron todxs lxs ingresantes de la Facultad de Cs. Exactas. Lxs tutorxs ingresaron a las aulas desde el comienzo del curso de ingreso acompañando a lxs estudiantes desde los inicios de la vida universitaria hasta el fin del primer semestre. Esto permitió realizar el acompañamiento y llevar adelante las actividades de manera presencial, logrando observaciones de clases y un vínculo más cercano con lxs estudiantes.

Cabe destacar que en las diferentes ediciones se llevó a cabo un trayecto formativo para lxs tutorxs. Consideramos que estos encuentros formativos no sólo fortalecen en términos individuales a lxs tutorxs, sino que permiten un trabajo colectivo de reflexión y producción.

TRABAJO ESPECÍFICO DE TUTORÍAS

El acompañamiento a lxs estudiantes por parte de lxs tutores comienza en el Curso de ingreso y continúa durante el primer semestre de cursada.

TUTORÍAS DURANTE EL CURSO DE INGRESO

Lxs tutorxs inician su trabajo en duplas, al comienzo del dictado del curso de ingreso, en el mes de febrero. Previamente la dupla de tutorxs se comunica con el equipo docente para la planificación del primer encuentro. La presentación del equipo docente-tutore se considera fundamental para un buen desarrollo del programa. Este trabajo está pautado de manera conjunta entre la coordinación del programa y la coordinación del curso de ingreso de Facultad de Ciencias Exactas. Para el desarrollo del programa contamos con dos tipos de perfiles de tutorxs¹²:

-tutorxs CiBEx: quienes trabajan con todxs lxs ingresantes de todas las carreras del grupo CiBEx¹³. Cada dupla de tutorxs trabaja con lxs estudiantes de una comisión y también con una lista de estudiantes que están eximidxs del ingreso.

-tutorxs FM (física y matemática): un grupo menor de tutorxs trabajan con el grupo de estudiantes que ingresan a la Lic. en Matemática y a la Lic. en Física en duplas por comisión y unx tutorx para lxs estudiantes de la Lic. en Física Médica.

Durante el curso de ingreso, lxs tutorxs asisten a las aulas de sus respectivas comisiones una vez por semana, entre 2 y 3 horas por encuentro. Desde el primer día lxs tutorxs gestionan

¹² Siempre se considera de importancia que los que fueran docentes del ingreso y tutorxs, no lo sean del mismo grupo de estudiantes.

¹³ Farmacia, Lic. en Bioquímica, Lic. en Biotecnología y Biología Molecular, Lic. en Óptica Ocular y Optometría, Lic. en Química, Lic. en Química y Tecnología Ambiental, Lic. en Ciencia y Tecnología en Alimentos, Tec. Universitaria en Química.

un grupo de WhatsApp de la comisión con el fin de compartir información más rápidamente ya sea de cambios de aulas por algún imprevisto, inasistencias por enfermedades o cuestiones particulares, información de beneficios para lxs estudiantes como así también que sirva de espacio de encuentro para favorecer el vínculo entre estudiantes. Para favorecer la integración y construcción del oficio del estudiante se proponen desde el programa actividades optativas como por ejemplo la realización de un glosario de bienvenida a la facultad; donde se propicia generar un espacio de intercambio que aborde las inquietudes en torno a algunos términos que son claves para cursar el primer año y que muchas veces se dan por sabidos.

TUTORÍAS DURANTE EL PRIMER SEMESTRE

Lxs tutorxs asisten a las aulas una vez por semana (previo contacto con los equipos docentes), entre dos y tres horas. Allí realizan observaciones de clase con la finalidad de obtener información situada acerca de las interacciones que se establecen entre lxs estudiantes y con lxs docentes, cómo transitan y gestionan lxs estudiantes la diversidad de situaciones que se suelen presentar en las clases, cómo se desenvuelven en relación con los contenidos que se desarrollan en las clases. La idea es utilizar esta información para delinear modalidades de intervención tutorial.

Como registro de las observaciones áulicas, lxs tutorxs elaboran reseñas escritas en donde se plasman aspectos relevantes para lxs tutorxs, sentires vinculados a lo observado, apreciaciones en general con un componente valorativo.

Como registro del seguimiento de cada estudiante, lxs tutorxs completan una planilla de seguimiento donde vuelcan información detallada de la trayectoria educativa de lxs estudiantes. A partir de estas planillas de seguimiento podemos ir contabilizando posibles factores de desgranamiento que posibilitan, a la vez, pensar estrategias de acompañamiento para la permanencia.

Durante el semestre el acompañamiento también se desarrolla mediante el grupo de WhatsApp creado en el ingreso.

Desde el programa de tutorías se proponen también diferentes actividades a lxs estudiantes de carácter optativo, recomendando fuertemente la participación y aprovechamiento de las mismas (por ejemplo, realización de un cronograma para organizar los tiempos, preparación de parciales, toma de apuntes, etc).

CONSIDERACIONES Y SENTIRES DE TUTORXS SOBRE EL DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS

En las diferentes ediciones, desde la coordinación del programa y como cierre del mismo, se les solicitó a lxs tutorxs que compartan por escrito su balance sobre el desarrollo del programa en general. Estas encuestas de opinión y balance son importantes como insumo para introducir mejoras en el programa. Los aspectos a relevar fueron acerca de la vinculación que entablaron con los equipos docentes, la pertinencia de las actividades que desarrollaron y el grado de participación del estudiantado. Asimismo nos interesaba conocer la relación con el equipo de coordinación de tutorías y sus percepciones vinculadas a los distintos espacios de encuentro en los que compartimos experiencias y formación. Es posible ver que las opiniones de lxs tutorxs respecto de la funcionalidad de las actividades es diversa. Así, por ejemplo, durante la edición 2023, los encuentros de formación que se realizaron se planificaron en función de las distintas inquietudes/ debilidades/ fortalezas que lxs propixs tutorxs manifestaron en el cierre 2022. Tenerlas en cuenta permitió realizar ajustes en los encuentros como así también en algunas actividades propuestas desde la coordinación para la edición 2023.

-Sobre las actividades

En general lxs tutorxs consideraron que las actividades propuestas son adecuadas, pero que los tiempos para entenderlas y realizarlas fueron muy ajustados. Ante la sugerencia/pedido de lxs tutorxs de tener el material con antelación, surgió el diseño de un compendio de actividades de manera que al inicio del semestre 2023 tuvieran a disposición el conjunto de las actividades con un cronograma flexible que se pudiera acomodar a los requerimientos de los grupos de estudiantes. Dichas actividades se fueron trabajando en diferentes encuentros con el equipo coordinador, donde se presentaron los propósitos y la fundamentación, favoreciendo el intercambio entre lxs tutorxs y permitiendo unificar criterios, como también acercarse a la propuesta y compartirla con otrxs antes de presentarla al grupo de estudiantes.

-Sobre el rol de tutor de la Fac de Cs Exactas:

Durante el período 2022-2023 se pudieron establecer encuentros mensuales con todo el equipo donde se abordaron diferentes temáticas formativas, logrando una retroalimentación de la propia experiencia y de diversas investigaciones que suman a la construcción del rol de lxs tutorxs en la Facultad de Ciencias Exactas. Dejamos a continuación una de las definiciones desarrolladas por el equipo de tutorxs que, de manera situada y colectiva, sintetiza el arduo trabajo formativo realizado durante el 2023.

“El rol delx tutorx en la Facultad de Ciencias Exactas se basa en una interacción y

conformación de un vínculo tutores- estudiantes, con el propósito de lograr su inserción en la vida universitaria. Esta interacción está conformada por una escucha activa, empatía y acompañamiento a fin de detectar necesidades, preocupaciones, problemáticas, dificultades e intentar brindar apoyo/soluciones para lograr la integración a la Facultad de Ciencias Exactas, reconociendo el AULA como su espacio fundamental. Para desarrollar este rol destacamos el trabajo activo tanto individual como con grupos de estudiantes y en equipo tutores- coordinación- docentes. Este rol conlleva una dinámica de adaptación constante atenta a las problemáticas y necesidades individuales y colectivas que se identifiquen”.

CONSIDERACIONES Y SENTIRES DE DOCENTES SOBRE EL DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS

La institucionalización del Programa se ha dado de manera paulatina, y en su devenir podemos advertir modificaciones en las apreciaciones de los equipos docentes respecto al trabajo que desarrollan lxs tutorxs.

En 2022 recibimos respuestas a una encuesta realizada que indicaron la necesidad de repensar las vinculaciones entre equipos. El 45% de lxs docentes ya tenía la experiencia del trabajo con tutorxs en ediciones anteriores, pero no mucha claridad respecto de la función ni propósitos del programa. Más del 50% de lxs encuestadxs no habían sido incluidxs en las actividades realizadas por tutorxs y no conocían la propuesta a desarrollar. No obstante, el 50% expresó estar muy conforme con el trabajo de lxs tutorxs.

En 2023 notamos cambios significativos en las respuestas de lxs docentes. El 80% está muy conforme con el trabajo de lxs tutorxs, mencionando que han tenido una muy buena interacción. En relación a las actividades desarrolladas por lxs tutorxs, el 90% de lxs docentes conocían previamente la propuesta y el mismo porcentaje considera que fueron pertinentes, sumado a que el equipo docente se sintió incluido en su realización. Asimismo lxs docentes manifestaron una muy buena comunicación con lxs tutorxs y estar conformes con las acciones tutoriales desarrolladas.

CONSIDERACIONES Y SENTIRES DE DE ESTUDIANTES SOBRE EL DESARROLLO DE LAS TUTORÍAS

Con el objetivo de conocer las opiniones de lxs estudiantes vinculadas al programa de tutorías, lxs tutorxs realizaron al final del primer semestre una encuesta (2022 y 2023 con muy similares resultados) que permitió relevar algunos datos de interés, ya que consideramos que el acompañamiento de lxs estudiantes durante todo el semestre facilita el proceso de afiliación teniendo impacto también en lo académico. A partir de la encuesta que respondieron 120 estudiantes pudimos recabar que el 87% consideran que su trayecto por la Facultad no

habría sido igual sin la presencia de lxs tutorxs, en donde a la vez se ponderan diferentes acciones tutoriales relacionadas con gestión de trámites, organización de tiempos en cuanto a cursadas y estudio, y aquellas vinculadas con lo socioafectivo: *“me levantó el ánimo cuando me bajoneaba por las notas de los parciales”, “me hizo sentir más cómodx en la facu”*. Asimismo, un 64% manifiesta que la figura del tutorx favoreció su integración a la facultad, y entre el 60 y 70% valora como beneficiosas las actividades propuestas. Consideramos que estos datos positivos pueden atribuirse a varios factores, entre ellos:

- presencia de tutorxs semanalmente de manera sistemática.
- trabajo conjunto con el equipo docente.
- formación permanente de tutorxs. Entendemos que los encuentros mensuales que hemos mantenido con el equipo permitieron anticipar las actividades, conocer en profundidad los propósitos y que lxs tutorxs puedan transmitir a lxs estudiantes (y docentes) su importancia.
- permanente contacto de la coordinación con el equipo tutor, realizando un acompañamiento en cada una de las instancias.

CONSIDERACIONES Y SENTIRES DE ESTUDIANTES AVANZADOS SOBRE EL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN SUS INICIOS ACADÉMICOS

En el segundo semestre de 2023 realizamos una encuesta a estudiantes que estaban cursando en ese momento alguna materia de las carreras de CiBEx pertenecientes al cuarto o quinto semestre del plan de estudios. Es decir, estudiantes que ingresaron a la Facultad de Cs Exactas en ediciones donde lxs tutorxs estaban en las aulas. El propósito fue recopilar información sobre las herramientas y/o posibles intervenciones del Programa de Tutorías de Primera Etapa que les hubieran resultado útiles en el inicio de su recorrido académico en la Universidad. Conocer las opiniones de este grupo de estudiantes resulta interesante para determinar el impacto del programa luego de transitar varios semestres en la facultad.

Obtuvimos 87 respuestas en total, de las cuales 66 pertenecen a estudiantes que ingresaron entre los años 2020 - 2022 (2020 - 23%, 2021 - 27% y 2022- 50%). De ellos, el 65% expresó haber tenido acompañamiento de unx tutorx en sus comienzos. Asimismo, la mayoría (el 85%) recuerda alguna o todas las actividades /intervenciones propuestas por lxs tutorxs y haber participado de ellas. Podemos destacar que el 50 % de esxs estudiantes afirma que la acción tutorial contribuyó a su permanencia en la facultad.

A continuación se presentan algunos de los sentires que manifestaron al ser consultadxs por qué pensaban que la tutoría fue importante para continuar:

- Me ayudó a sentirme más acompañado
- Me ayudó a organizarme

- Porque estaban dispuestos a ayudarnos y guiarnos en la primera etapa de adaptación!
- Las explicaciones sobre la organización de la facultad me fueron muy útiles
- Creo que ayuda con el hecho de entender la diferencia del secundario con la facultad
- Me ayudó a introducirme al manejo de las cosas en la institución
- Demostraban interés en la inserción de los ingresantes en el ámbito de la facultad
- Porque me incentivó a continuar estudiando y saber el funcionamiento de la facultad.
- Lograron abrirme ante los compañeros y profesores y así perder un poco el miedo a entablar conversaciones.
- Me permitió tener una primera persona de confianza que me ayudó como conexión entre profesores y yo alumno, hasta que le tome la mano a la dinámica de la facultad, en cuanto a vías de comunicación y organización de la semana y el estudio.

CONCLUSIONES

La presencialidad plena en 2022 y 2023 permitió un esquema de tutorías centrado en el **aula** para el acompañamiento de lxs estudiantes. El inicio del trabajo de tutorías durante el curso de ingreso fue para la gran mayoría de lxs tutorxs un aspecto muy positivo que permitió diferenciar roles y entablar una relación más cercana con lxs estudiantes. Si bien este fue un objetivo del programa desde el 2020, dada la pandemia de SARS-CoV-2, recién en las ediciones 2022 y 2023 pudimos observar la importancia del encuentro áulico entre tutorxs y estudiantes a lo largo del semestre y de manera sostenida.

Asimismo en relación a los sentires de lxs **docentes**, insistimos en la confluencia de dos factores importantes que nos permiten comprender la modificación en sus apreciaciones docentes: una vinculada a la formación de lxs tutorxs, donde se ha priorizado el rol que deben desarrollar ponderando estrategias de comunicación (tanto con estudiantes como con docentes) en los diferentes encuentros realizados. Otro, que refiere a la institucionalización del programa, es decir que lxs docentes vayan conociendo la propuesta de tutorías y reciban a tutorxs en las distintas ediciones.

En cuanto a lxs **estudiantes** destinatarixs de las acciones tutoriales advertimos que, si bien no podemos realizar un registro cuantitativo, se pondera positivamente la presencia de tutorxs y manifiestan la importancia de este acompañamiento en los inicios de la vida universitaria ya que consideran que ese encuentro propicia no solo la permanencia sino sentir que pueden recurrir a lxs tutorxs ante cualquier necesidad vinculada a la vida universitaria. El acompañamiento brindado por lxs tutorxs durante el ingreso y el primer semestre de cursadas en la facultad, realmente marca una diferencia en los comienzos de la trayectoria universitaria de los estudiantes, tal como se puede observar a través de las encuestas realizadas a **estudiantes avanzadx**s. Esta diferencia radica principalmente en que la presencia de lxs

tutorxs en las aulas favorece el encuentro para observar situaciones, entablar diálogos, compartir sentires y brindar apoyos fundamentales para quienes se inician en la universidad. El oficio de estudiante se construye desde los comienzos de la trayectoria universitaria y no se refiere sólo al ámbito académico sino también a incertarse en una nueva comunidad, con reglas, términos y lógicas diferentes a las transitadas en estudios anteriores. En este sentido, el programa de tutorías brinda un gran aporte para favorecer la permanencia de los estudiantes que comienzan la trayectoria universitaria.

Reconocemos asimismo en el trabajo formativo de lxs **tutorxs** un fortalecimiento que propicia intercambios reflexivos, lxs involucra en el acompañamiento propuesto, entendiendo que la educación superior es un derecho y al Programa de Tutorías de Primera Etapa como parte de una política institucional de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata que asiste a ese derecho, en el marco de la inclusión. A la vez, entendemos que forma parte de las apreciaciones que se van construyendo y le dan sentido al programa desde las consideraciones y sentires de lxs tutorxs.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*, 6(7), 3-11.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239–1250.
- Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-1.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC–CONADU. ISBN 978-987-630-109-1.*
- Piarella, M. P., (2014) “El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y proceso de afiliación a la vida institucional”, *Universidades* (60), 51-62, UDUAL, México.

Tutorías: acompañamiento más allá de lo académico. Experiencias en las carreras de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Sur

María Paula Monzón

Juan Manuel Ferro

Abril Soria

María Soledad Araujo

Natalia Stefanazzi

Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca

mpaula.monzon@gmail.com

juanmaferro@gmail.com

abrilsoria050@gmail.com

msaraujo@uns.edu.ar

nstefanazzi@gmail.com

RESUMEN

Los primeros años de estudio de una carrera presentan los mayores desafíos para los estudiantes. Las tutorías son una herramienta de acompañamiento principalmente a ingresantes con el fin de orientar la transición desde el secundario, como también el apoyo durante su trayectoria académica. Desde las tutorías se ofrecen actividades que permiten la afiliación universitaria. Estas incluyen: recorridas por las instalaciones de la Universidad Nacional del Sur (UNS), asesoramiento sobre planes de estudio y encuentros de planificación académica. Sumado a esto, llevamos a cabo un sistema híbrido de seguimiento y asesoramiento continuo a través de redes sociales y reuniones presenciales, resolviendo dudas administrativas o académicas y dando apoyo en cuestiones de índole personal o emocional. Participamos también en la muestra anual de carreras y organizamos charlas con graduados para orientación académica y profesional. Por otro lado, recibimos una capacitación en escucha empática, dictado por un psicólogo, con el fin de mejorar la experiencia de los estudiantes en sus consultas. A su vez, trabajamos en conjunto con Asesoría pedagógica, y le son derivados los casos que lo requieran. Estas propuestas abordan diversas problemáticas de los estudiantes y buscan mejorar la inserción y retención de los mismos en la UNS.

PALABRAS CLAVE: sistema de tutorías; universidad nacional del sur; ingresantes; biología

INTRODUCCIÓN

Las universidades de todo el mundo están poniendo en marcha diferentes acciones de orientación y acompañamiento al alumnado. La educación superior se ha distanciado de las formas en las que los/las estudiantes se vinculan con el mundo y, en muchas ocasiones, es débil al momento de sincronizar con las nuevas generaciones. Los/as ingresantes son nativos digitales y se caracterizan por ciertos rasgos distintivos como la demanda por recibir la información de forma inmediata, la atracción por multitareas; la preferencia de publicaciones en redes sociales.

Dentro de las problemáticas prevalentes de la educación superior en la actualidad, se encuentra el alto índice de desgranamiento durante el primer año de cursado de carreras universitarias. Esta situación trascendió el ámbito del quehacer profesional docente y se instaló como problemática social con componentes educativos, económicos, históricos y políticos (Marazza De Romero et al., 2009).

Algunos estudios realizados en el país respecto de los factores asociados tanto al acceso como a la permanencia en la universidad señalan que los más altos índices de abandono se registran durante el primer año de la carrera y que las dificultades más habituales se refieren a las áreas de: lectura y escritura (falta de comprensión lectora, problemas para la producción textual, dificultades para la búsqueda de información, etc.); habilidades para el procesamiento del conocimiento disciplinar (carencia de prácticas de razonamiento, de habilidades metacognitivas, etc.); prácticas de estudio y el uso del tiempo (carencia de hábitos y de técnicas, imposibilidad de la construcción de una agenda del estudiante, etc.); actitudinal (abandono ante las dificultades, temor a consultar en clase en voz alta, etc.); relaciones estudiante/universidad (desorientación en la universidad, desconocimiento del plan de estudios y del régimen de correlatividades, etc.); futuro profesional (desconocimiento de la actividad profesional propia de la carrera elegida, etc.); condiciones sociales y materiales de los estudiantes (situación económica desfavorable, exceso de horas de trabajo, etc.) (Martínez et al. 2007; Cambours de Donini et al., 2011).

Las características propias y personales podrían hacer que los/las estudiantes se alejen de la institución educativa o no logren insertarse en la misma. Por ejemplo, si el/la estudiante no es originario/a de la ciudad en la que está emplazada la Universidad, tal vez le resulte difícil incorporar costumbres, grupos, personas y ello lleve a un malestar generalizado que finalmente termine con el abandono. A esto se le suma que los/las estudiantes tienen distintos niveles de formación de su escuela secundaria y a algunos/as les resulta difícil adaptarse a las exigencias de una carrera universitaria, llevando a la frustración y, en muchas ocasiones, al fracaso y abandono. Además, se suman factores externos a la persona como los aspectos administrativos y/o académicos: vencimiento de las materias, necesidad de correlatividades,

tiempos de cursado, pedidos de excepciones y certificados, necesidad urgente de rendir materias, entre otros que hacen que el/la estudiante se sienta agobiado/a.

La orientación y la tutoría en la Educación Superior es uno de los tópicos que, a nivel teórico, más se trabajan tanto en el escenario nacional como internacional en estos últimos años. Su protagonismo (Muñoz y Gairín, 2014) no sólo reside en el importante papel que tiene en relación con la formación integral de los/as estudiantes, sino en el rol que juega al ser uno de los ejes articuladores del enfoque educativo centrado en el alumnado y el aprendizaje (Pantoja Vallejo et al., 2022). Desde su origen, el tutor ha tenido un rol clave en relación con los aprendizajes, en el marco de los distintos contextos sociohistóricos en los que se ha ido configurando su desempeño. Como figura que acompaña y guía a los/as alumnos/as, existe desde la etapa de institucionalización inicial de la universidad (Baudrit, 2000). En la actualidad, este rol se constituye dinámicamente al interior de contextos universitarios con profundos cambios en sus identidades y resulta depositario, también, de diversas expectativas sociales, culturales, educativas, económicas. Su figura parece involucrar tensiones entre viejas y nuevas formas de concebir el aprendizaje, la enseñanza y la misión y funciones de la universidad (Capelari, 2009).

La tutoría es una herramienta, un recurso o dispositivo pedagógico que permite seguir, facilitar, acompañar, guiar, procesos educativos. Consecuentemente no es un fin en sí misma, sino un medio para el mejoramiento de las trayectorias de los/as estudiantes, con atención a sus necesidades y a las condiciones particulares de cada caso. Diseñar un plan de acción tutorial en la universidad implica la realización de un diagnóstico que permita identificar las necesidades de los/as estudiantes teniendo en cuenta algunas cuestiones generales como el conocimiento, las materias y programas; y con la incorporación a la vida y cultura universitarias. Este diagnóstico debe identificar, asimismo, las características del plantel de tutores/as y las condiciones institucionales (Cambours de Donini et al., 2011).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Sistema de Tutorías de la Universidad Nacional del Sur (UNS) se creó en el año 2012 con el objetivo de acompañar y orientar a los/as estudiantes ingresantes durante su primer año en la universidad, sin embargo, sostiene y orienta a los y las estudiantes en toda su trayectoria académica. Cada Departamento académico de la UNS posee un equipo de tutores/as bajo la coordinación del/de la CAT (Coordinador/a de Acciones Tutoriales), que ofrece un acompañamiento fundamental para sostener las trayectorias estudiantiles, teniendo en cuenta las individualidades y necesidades. El Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia (DBByF) de la UNS nuclea cuatro carreras: Licenciatura en Ciencias Biológicas, Bioquímica, Farmacia y Profesorado en Ciencias Biológicas.

El objetivo de este trabajo es presentar una descripción de las acciones tutoriales realizadas en el periodo 2021-2024, por el equipo de tutores/as del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias Biológicas del DBByF.

Específicamente en el período relevado se realizaron diversas actividades tendientes a facilitar el acercamiento de los/as ingresantes a la UNS, pero también para estudiantes avanzados/as; asimismo, se ha participado en actividades que permitieron el fortalecimiento del sistema de tutorías. Entre ellas podemos destacar las que mencionamos a continuación:

ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS

Se trató de diferentes actividades en modalidad presencial, poniendo especial atención en los/as alumnos/as de primer año de ambas carreras. La difusión de las mismas se realizó a través de redes sociales, principalmente Instagram. Las actividades de acompañamiento proponen “abrazar” a los/as ingresantes y facilitarles la transición que supone pasar del nivel secundario a la universidad, sumado a que además muchos/as de los/as estudiantes ingresantes no son originarios de la ciudad de Bahía Blanca y ello implica una gran cantidad de cambios. En este sentido, en cada una de las actividades se generaron espacios para la contención, el diálogo y la escucha. Las propuestas fueron: recorridas por las instalaciones de la UNS para reconocer los espacios académicos (aulas, salas de estudio, sala de lectura, biblioteca), de esparcimiento (comedor, buffet, patios) y de asistencia (centro de estudiantes); encuentros de asesoramiento sobre planes de estudio para responder dudas acerca de materias correlativas, cursadas, finales; encuentros para planificar planes de estudios preferenciales según las necesidades del/de la estudiante; asesoramiento para concursos de ayudantía B (ayudante alumno/a), otras reuniones con estudiantes para responder consultas puntuales.

SEGUIMIENTO Y ASESORAMIENTO

Es una tarea permanente que se realiza de forma híbrida ya que existe un contacto constante con los/as estudiantes a través de las redes, la principal es Instagram; allí se realizan publicaciones periódicas sobre diferentes trámites (inscripciones a orientaciones, horarios de colectivos, becas de investigación, difusión de charlas y convocatorias, consultas sobre la elecciones, información sobre el centro de estudiantes, Biblioteca Central, horarios de cursada, información sobre las diferentes etapas de nivelación, inscripción, modalidad de dictado, medios de contacto para consultar dudas). En términos generales, los interesados se contactan vía mensaje de IG y realizan consultas reiteradas. La mayoría de los mensajes corresponden a alumnos/as de primer año con inquietudes de tipo administrativas (acerca de promociones, inscripción a finales, correlatividades, inecuación) y en menor medida solicitan

consejos u opiniones acerca de cómo manejarse con el estudio, las materias y los finales. En los meses de febrero/marzo y noviembre/diciembre muchos/as se contactan para solicitar información específica acerca de las fechas y modalidad de ingreso, los cursos de nivelación, la inscripción a las carreras y a las materias de cada uno de los planes. Por último, los mensajes que llegan por parte de alumnos/as de los últimos años están mayormente asociados a trámites como la elección de la orientación en el caso de la Licenciatura, solicitud de excepciones, acreditación de materias optativas o pases de carrera.

Además, siempre que ha sido requerido se realizan encuentros presenciales para tratar diferentes problemáticas en base a las necesidades de los/as alumnos/as.

Cabe destacar que el plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas, incorporó en su última versión, un Taller de Introducción a las Ciencias Biológicas, una materia anual correspondiente al primer año.

Tal como mencionamos, el proceso de iniciación a la vida académica universitaria entraña una síntesis entre el temor a lo desconocido y el entusiasmo por empezar un nuevo ciclo en la vida y hacer lo que les gusta. Asimismo, implica la asimilación de códigos, costumbres, lenguajes y lugares a los que, el/la estudiante, no está acostumbrado (Carlino, 2005), y desde el cual el sujeto alumno se apropia y se piensa a sí mismo como partícipe de la cultura universitaria (Brunner, 2007). En tal sentido, el Taller de Introducción a las Ciencias Biológicas se conformó en respuesta al requerimiento expuesto por el Comité de Pares durante el proceso de acreditación de la carrera, en cuanto a “Mejorar los mecanismos de retención y las estrategias destinadas a asegurar un normal desempeño de los/las alumnos/as a lo largo de su proceso de formación”. Desde el año 2014, las actividades de este espacio curricular intentan promover la inserción paulatina de los/as ingresantes a la vida universitaria, la apropiación de las rutinas académicas del DBByF, el conocimiento de las distintas alternativas laborales que otorga el título y la motivación del aprendizaje crítico a través del contacto con proyectos basados en el abordaje científico. En este Taller participan los distintos actores de la vida universitaria: docentes investigadores/as, graduados/as, alumnos/as avanzados/as, que contribuyen a brindarle a los/las biólogos/as en formación, una visión amplia de las diversas aristas del proceso de formación de un/a Licenciado/a en Ciencias Biológicas. La estructura curricular está conformada por clases, seminarios, debates y salidas a campo en las cuales, los/las alumnos/as, se inician en el conocimiento sobre la carrera elegida y la lógica del plan de estudios, incursionan en las diferentes áreas temáticas que abarca, se vinculan con los/las docentes de las diferentes asignaturas de la carrera, se insertan en las rutinas académicas universitarias y desarrollan o consolidan estrategias de aprendizaje personales. Si bien el Profesorado en Ciencias Biológicas no cuenta con una materia de este

tipo, varios/as de los/as docentes compartimos espacios e intentamos acercar las propuestas del Taller.

MUESTRA DE CARRERAS DE NIVEL SUPERIOR

Este evento anual se organiza desde hace 32 años en la UNS, y reúne a todas las Instituciones Educativas de nivel Superior, públicas y privadas de la ciudad de Bahía Blanca donde se da a conocer la diversidad de oferta académica de la ciudad y la región durante dos días. Desde el año 2022 se realiza, además, en modalidad híbrida, ofreciendo la posibilidad de acceder a la información para aquellos/as estudiantes que no pueden acercarse a la ciudad. En la plataforma virtual, se encuentran disponibles los planes de estudio, videos con relatos de estudiantes y docentes, las redes sociales de tutorías y del DBByF y se publican las actividades que se realizan en el stand presencial. Asimismo, se ofrecen encuentros por plataformas de videollamada con docentes o estudiantes de cada carrera. En el formato presencial, en el stand del DBByF se disponen lupas y microscopios para observar diferentes muestras representativas de nuestras carreras. Durante los días de la muestra contamos con un grupo de docentes y estudiantes que van explicando a los visitantes todo lo relacionado con las propuestas de grado (ingreso, nivelación, planes de estudio) además de aportar sus experiencias, informar sobre salida laboral y brindar consejos cuando son solicitados. Por otra parte, se ofrecen actividades de laboratorio y campo representativas de cada carrera. En el marco de la muestra, se realizan visitas guiadas personalizadas a estudiantes (muchas veces acompañados/as por sus familias) para que conozcan las instalaciones de la UNS y del DBByF, y comenten sus inquietudes en ámbitos más íntimos. También, como parte de las actividades realizadas por el equipo de tutores/as de Biología se suman las visitas a escuelas de nivel secundario, en las que se ofrecen charlas sobre las carreras del Departamento.

CAPACITACIONES

En el año 2023 la Secretaría General Académica junto a la Secretaria de Bienestar Universitario de la UNS ofrecieron una capacitación para el equipo de Tutorías sobre escucha empática, a cargo del psicólogo Juan Ignacio Yalour. La misma constó de 8 encuentros en los cuales se brindaron herramientas para la escucha activa al momento de encontrarnos con un consultante, a identificar sentimientos y necesidades y así poder conectar con el/la estudiante. La capacitación fue muy importante ya que es frecuente hablar con estudiantes que manifiestan estados de gran angustia, frustración, desánimo, entre otros. Por ello también se abordó un protocolo de ayuda psicológica para acompañar en este tipo de situaciones,

entendiendo que estudiar una carrera forma parte del proyecto de vida del/la estudiante, y cualquier factor que desestabilice sus expectativas puede ser motivo de abandono de la carrera o el comienzo de algún problema de salud. Por último, también se habló del abordaje psicoterapéutico de la conducta suicida, entendiendo que no somos profesionales de la salud, pero que necesitamos algunas herramientas mínimas para acompañar, eventualmente, algún caso que lo requiera.

ACOMPañAMIENTO A ESTUDIANTES AVANZADOS/AS

En junio de 2021, se realizó una charla con Graduados de nuestro Departamento con diversos perfiles profesionales que fue recibida con mucho entusiasmo por parte de los/as estudiantes avanzados/as. Aquellos/as estudiantes que asistieron tuvieron la posibilidad de escuchar a biólogos y biólogas que trabajaban en diferentes ámbitos y que pasaron por situaciones similares a las que ellos/as estaban atravesando. Esta experiencia fue muy enriquecedora y con un gran impacto en los/as futuros/as graduados/as.

OTRAS ACTIVIDADES

Además de estas charlas organizadas desde el Sistema de Tutorías del DBByF, los/as estudiantes fueron invitados/as a dos actividades comunes a todos los departamentos de la UNS. Estos encuentros formaron parte del denominado “Ciclo de actividades para la Construcción del Oficio de Estudiante Universitario” que constó de una charla sobre trámites académicos brindada por la Dirección General de Gestión Académica y un Taller de alfabetización en gestión sobre usos y servicios de la Biblioteca Central “Profesor Nicolás Matijevic”.

LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Todos/as los/as integrantes del Sistema de tutorías del DBByF desempeñan un papel fundamental en el acompañamiento de las/los estudiantes ingresantes a la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias Biológicas. Cada una de las acciones llevadas a cabo presentaron un impacto positivo en los/as alumnos/as ya que permitieron mantener y afianzar su vínculo con la UNS.

Durante 2024 se viene trabajando de forma similar a estos últimos años, reforzando aquellos aspectos que se presentan como desafíos para la labor de los/as tutores/as. Un ejemplo de ello es la gran cantidad de casos de estudiantes ingresantes que mencionan tener alguna situación respecto de su salud mental. Cada año es más frecuente que los/as estudiantes mencionen que tienen situaciones de estrés, angustia, ansiedad, aislamiento. Muchos/as de ellos/as presentan certificados médicos que demuestran acompañamiento terapéutico. En

estos casos, se mantiene una comunicación fluida con las autoridades del DBByF y con Asesoría Pedagógica. Sin lugar a dudas, esto representa un enorme desafío para los equipos de tutores/as que deberán seguir actualizándose en esta y otras temáticas que van emergiendo producto de los cambios que se van dando en las nuevas generaciones de ingresantes.

CONCLUSIONES

En conclusión, gracias al contacto permanente, al diálogo y al trabajo en conjunto con el equipo de tutores/as, se logró la planificación y el desarrollo de acciones tendientes al acompañamiento e inserción de los/las ingresantes a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas del DBByF, UNS, entre 2021 y 2024. Creemos que el proceso de tutoría debe establecerse más allá de un interés académico, la primera relación tiene que ser personal, debe haber un interés y un respeto por el otro. Sin embargo, y a pesar de tener en cuenta los aspectos propios de cada alumno/a, el grupo de tutores/as deberá velar por la construcción comprensiva colectiva a partir de esa diversidad. Para ello, debemos conocer y respetar los sentidos de nuestros/as estudiantes y enriquecernos de dicha diversidad sin una mirada homogeneizadora. *“Cada historia posee una trama singular, hilos que se anudan de un modo particular. Bordeando vacíos que en ocasiones son difíciles de llenar”* (Dussel et al., 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M.W. (2012). *Crisis global, justicia social y Educación*. New York: Routledge.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Brunner, A. S. (2007). *La enseñanza universitaria desde la opinión de los/las alumnos/as de la Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Sur*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Nacional de Comahue. Cipolletti, Argentina
- Cambours de Donini, A., Iglesias, A., y Muiños de Britos, S. M. (2011). La tutoría en la Universidad: una estrategia para la retención de los estudiantes. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/853>
- Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(8), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie4981985>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Dussel, I. y otros (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, ISBN 978-987-3805-51-6

Marazza De Romero, E.; Sarubbi De Rearte, E.; Castaldo, R.I.; Murhell, A.N. y Chirre, A.E. (2009) *Expectativas y preocupaciones de ingresantes al sistema universitario. Primeros Avances. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, UBA. En: <https://www.aacademica.org/000-020/374>

Martínez, S. et al (2007) *Prácticas de acompañamiento y seguimiento a estudiantes: experiencias en la Universidad del Comahue. Actas de las Segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires: UNSAM.

Mena, I., Bugueño, X., Valdés, A.M. (2015). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición año 2008. Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valorasuc.cl

Muñoz, J.L. & Gairín, J. (2014). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: El plan de acción tutorial. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 172-192.

Pantoja Vallejo, A., Colmenero Ruiz, M. J., & Molero, D. (2022). Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 33–49. <https://doi.org/10.6018/rie.373741>

Pantoja Vallejo, A., Colmenero Ruiz, M. J., & Molero, D. (2022). Aspectos condicionantes de la tutoría universitaria. Un estudio comparado. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 33–49. <https://doi.org/10.6018/rie.373741>

Repensar las consignas para mediar los aprendizajes. El caso de Administración I

María Amanda Plano

Fernanda Barranquero

Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata

amanda.plano@econo.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo compartir la experiencia de revisión y modificación de la guía de trabajos prácticos de la asignatura Introducción a la Administración y al Estudio de las Organizaciones correspondiente a la cátedra B de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de La Plata. A partir de un trabajo colaborativo entre los docentes de la materia y el equipo de la Unidad Pedagógica de la FCE, se reflexionó sobre las dificultades frecuentes en la interpretación y resolución consignas de los Trabajos Prácticos, se plantearon cambios y se desarrollaron recursos que orientaran a los ingresantes en el trabajo con el caso vertebrador de la Guía. Estos recursos buscan mediar la experiencia de los estudiantes, haciendo más explícitas las expectativas de interpretación y resolución de las consignas, y ofreciendo orientaciones en torno a la lectura de los textos asignados, la escritura de respuestas fundamentadas, la sistematización de información, etc.; contextualizadas en las tareas involucradas en cada TP. De esta forma, se propuso una innovación en los dispositivos y mediaciones pedagógicas con el fin de lograr un mejor acercamiento a las prácticas y formas discursivas de la comunidad académica disciplinar específica de Administración.

PALABRAS CLAVE: administración; trabajos prácticos; consignas; alfabetización académica; educación superior

INTRODUCCIÓN

La ampliación del acceso a la Educación Superior, así como la inclusión y permanencia de los estudiantes en el sistema universitario es una preocupación sostenida en la Universidad Nacional de La Plata, tal como se evidencia en los programas y líneas de trabajo que se han generado en la institución. El crecimiento progresivo del ingreso a los estudios superiores requiere por parte de universidades destinar esfuerzos a nivel institucional, curricular y pedagógico tendientes a trabajar con las desigualdades ligadas al punto de partida, considerando distintas aristas de la problemática que exceden a los estudiantes como única variable en cuestión (Ros, 2016). Es desde este marco que se plantea esta experiencia en el primer año, en una búsqueda por proponer innovaciones en los dispositivos y mediaciones pedagógicas que posibiliten a los estudiantes el acercamiento a las prácticas y formas discursivas de comunidades académico disciplinares específicas..

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Este trabajo relata una experiencia de trabajo colaborativo entre la cátedra B de Administración I -Introducción a la Administración y al estudio de las Organizaciones- y la Unidad Pedagógica¹⁴ de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

La asignatura es de carácter propedéutico y corresponde al primer cuatrimestre del primer año común del plan de estudios VII de las carreras: Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía y Tecnicatura en Cooperativismo.

El dictado de la materia se lleva adelante en dos clases presenciales semanales de 3 horas de duración cada una de ellas; además se utiliza el “AU24” -campus virtual de la FCE- como apoyo a la actividad presencial con el fin de potenciar y facilitar los intercambios entre alumnos y docentes.

Para dar una idea de la condición de masividad y heterogeneidad en la que se abordan estos contenidos disciplinares, compartimos algunos datos relativos al ingreso de alumnos a carreras de grado de la FCE UNLP. El promedio de ingresantes inscriptos en las carreras mencionadas es de 3000 personas por año, y las comisiones de Administración I tienen en promedio 140 alumnos por comisión teórico práctica. Estos números dan cuenta de las condiciones con las que nos encontramos los docentes de primer año tanto dentro del aula como en las actividades realizadas en apoyo a la presencial, vía campus virtual. En este

¹⁴ La Unidad Pedagógica lanzó en el 2023 un Programa tendiente al acompañamiento y mejora de la Lectura, Escritura y Oralidad en el marco de la FCE. Esta experiencia forma parte de las acciones impulsadas en este encuadre de trabajo.

marco de masividad y diversidad propio de la educación superior de carácter público, es posible deducir el esfuerzo implicado en la labor docente por conocer para fortalecer las condiciones académicas de los alumnos; considerando además las complejidades relativas a las condiciones socio - culturales y económicas que impactan directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A continuación desarrollamos la propuesta presentada a la convocatoria del Programa de Asistencia de Actividades para el Fortalecimiento de Equipos de la Secretaría Académica de la FCE, a realizarse durante el segundo semestre del año 2023. A partir de un trabajo colaborativo entre la cátedra B de Administración I y la Unidad Pedagógica se propuso la realización de las Jornadas: “Impulsando cambios metodológicos para la práctica y evaluaciones en Administración I cátedra B FCE.UNLP.” Esta actividad tuvo como objetivos:

- Dar continuidad al análisis y reflexión realizado en el Seminario 2022 “Reflexionando sobre las evaluaciones parciales en Administración I” (realizado en el marco del Programa de Asistencia de Actividades de Fortalecimiento) entendiendo que existen nuevas estrategias y metodologías, tanto en materia de evaluación como en el trabajo con casos prácticos, susceptibles de ser aplicadas en la instancia de Educación Superior.
- Introducir mejoras en la Guía de Trabajos Prácticos, parciales y estrategias de enseñanza a partir del trabajo colaborativo de la Unidad Pedagógica con un equipo ad hoc conformado por docentes de la cátedra.
- Presentar la propuesta al resto de la cátedra, generando acuerdos para la implementación de los cambios a aplicar en el dictado de la asignatura correspondiente al año 2024.

La actividad fue encabezada por el Profesor Titular y se conformó un equipo de trabajo compuesto por docentes de la cátedra (dos Profesoras Adjuntas, la Jefa de Auxiliares Docentes de la cátedra, tres Ayudantes Graduadas) y la Unidad Pedagógica de la FCE. En este trabajo se comparte solamente lo referido a la iniciativa planteada por la Unidad Pedagógica (en base a la experiencia previa del 2022 mencionada) y a la necesidad expresada por algunos integrantes del cuerpo docente de repensar la Guía de Trabajos Prácticos en términos de instrumentos mediadores de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Si bien, inicialmente la preocupación que dio origen a las acciones incluidas en el programa de Fortalecimiento de Equipos se vinculaba con la mejora de las consignas de las evaluaciones parciales; pasada la instancia del 2022 y a partir del intercambio entre algunos docentes de la cátedra y la Unidad Pedagógica, fue surgiendo la necesidad de repensar no sólo las evaluaciones en sí mismas sino las instancias preparatorias que mediaban los aprendizajes durante la cursada. De allí que la mirada se detuviera en la Guía

de Trabajos Prácticos, se apostara a una revisión de las consignas de cada uno de ellos y a la creación de apoyaturas diseñadas específicamente para los distintos tipos de tareas involucradas en las mismas

Para la concreción de la propuesta trabajada por el equipo conformado a tal efecto, se desarrollaron dos encuentros con todos los integrantes de la cátedra B de Administración I. En un primer encuentro se presentó la propuesta y se trabajó sobre las razones que justifican la necesidad de repensar los Trabajos Prácticos (TP) y evaluaciones en Administración I B, en clave de habilidades de lectura, escritura y oralidad. En el segundo encuentro se dio a conocer la nueva versión de la Guía de Trabajos Prácticos elaborada por el equipo de la Unidad Pedagógica y revisada por el equipo “ad hoc” de docentes a fin de compartir los aspectos más relevantes de las innovaciones introducidas y ponerlas a consideración de los demás integrantes del equipo de cátedra. Se ofrecieron además algunas orientaciones metodológicas aunque quedó pendiente un tercer encuentro especialmente focalizado en esta cuestión.

A raíz de los cambios presentados se introdujeron modificaciones en algunas de las consignas de las evaluaciones parciales en un trabajo posterior entre la Jefe de Auxiliares Docentes (JAD) y la Unidad Pedagógica.

PENSAR LOS TRABAJOS PRÁCTICOS COMO MEDIADORES DEL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES QUE INICIAN SU TRAYECTORIA ACADÉMICA

En este trabajo nos concentramos en un aspecto en particular de las modificaciones de la Guía de Trabajos Prácticos, aquel ligado a explicitar mejor las expectativas docentes que se encuentran detrás de las consignas, así como ofrecer orientaciones que medien la lectura y escritura involucradas en la resolución de las tareas, en el momento en que ésta tiene lugar. Esto posibilita ofrecer apoyaturas situadas en la especificidad del discurso y comunidad disciplinar, en el contexto mismo de la resolución de la tarea.

Siguiendo a Riestra (2005) entendemos que las consignas de las tareas, como las de los Trabajos Prácticos de esta experiencia, operan como instancias de andamiaje de las acciones mentales que se ponen en juego en la labor con los textos; se trata de un espacio de mediación que podrá, en mayor o menor medida, contribuir a la apropiación de saberes en el marco del discurso académico disciplinar específico. Si pensamos, tal como enuncia Stagnaro (2013), que las consignas son instrumentos didácticos para orientar, ordenar, regular y dirigir el el razonamiento dentro de una lógica disciplinar, la intervención en los Trabajos Prácticos que se comparte en esta experiencia, se encuadra dentro de la intencionalidad de hacer un mayor aprovechamiento de las consignas como instrumentos mediadores de los aprendizajes. Stagnaro y Martínez (2014) agregan que desde los distintos

componentes que integran una consigna: *operación discursivo cognitiva* (en nuestro caso clasificar, crear supuestos, ejemplificar, etc.), *tema* (los contenidos de las unidades del programa involucrados) y *fuentes/perspectiva* desde la que abordar la respuesta (bibliografía, autores, recursos), se contribuye a enmarcar el accionar del estudiante dentro de la propia lógica disciplinar. Dado que los estudiantes del primer año están recién iniciándose en la participación de la comunidad académica específica, resulta pertinente repensar las consignas desde una mirada orientadora que explicita expectativas, anticipe dificultades de interpretación y oriente la resolución.

Ambas cuestiones: la relevancia de la consigna como espacio de mediación de las operaciones que se ponen en juego en la apropiación de saberes y la necesidad de ofrecer orientaciones específicas para estudiantes que se encuentran en el inicio de su trayectoria académica en la disciplina llevaron a los siguientes cambios:

- revisión y reformulación de consignas en función de explicitar expectativas que suelen estar implícitas respecto del tipo de respuesta esperada;
- inclusión de recursos a través de hipervínculos en la Guía de Trabajos Prácticos y en formato imprimible que ofrecen orientaciones acerca de:
 - cómo encarar la lectura de los textos de la unidad: la vinculación con el programa, la razones que justifican hacer una lectura exploratoria;
 - la resolución de consignas que ponen en juego procesos específicos tales como la clasificación (en este caso de organizaciones), la justificación de respuestas, la ejemplificación de un concepto/idea a partir del caso, la construcción de supuestos;
 - la recuperación y sistematización de información importante a través de organizadores gráficos (tales como fichas, cuadros, mapas conceptuales);
 - la mejora de la expresión escrita a través de la distinción entre escritura pública y privada y estrategias de planificación, textualización y revisión de respuestas;
 - la expresión oral solicitada en una exposición grupal en clase o video y la elaboración de apoyaturas visuales (presentaciones, video) para acompañar el discurso;
 - la búsqueda de información a través de técnicas de observación en organizaciones, entrevistas a actores clave, recopilación de información en las redes.

Se seleccionó qué aspecto resulta central en cada TP (lectura, organización de la información, escritura, oralidad); modelos de formulación posibles y/o ejemplos, de acuerdo al contenido específico y tipo de consignas propuestas. Así, por ejemplo, lo vinculado con el uso de organizadores gráficos para la sistematización de información se compartió en el TP

referido a las distintas Escuelas de la Administración, en tanto las orientaciones vinculadas con la identificación de ejemplos en el caso y su vinculación con conceptos clave fue una cuestión transversal a varios TP.

Las razones que justifican los cambios introducidos se vinculan con crear instancias específicas de andamiaje, disponibles para todos los estudiantes, que, al estar hipervinculadas en los mismos TP pudieran ofrecer asistencia en el momento mismo en que la resolución tiene lugar. Asimismo, constituyen una base común para docentes y estudiantes desde la cual trabajar colaborativamente en clase en la resolución de los TP. Se trata de un diseño que parte de una mirada integral y comprensiva del entramado de la enseñanza y el aprendizaje, tendiente a favorecer un mayor despliegue de la comunicación y construcción de conocimientos en el aula universitaria (Barranquero y Pedragosa, 2019).

Dada esta configuración de los cambios en los TP y la intencionalidad de uso colaborativo en el diálogo entre estudiantes y docentes, las reformulaciones de la Guía de Trabajos Prácticos contribuyen como instancias promotoras de procesos de andamiaje (Woods, Bruner y Ross, 1976) a explicitar deliberadamente el aprendizaje de habilidades requeridas pero implícitas en el desempeño de estudiantes del primer año. De esta forma, los apoyos embebidos en los TP, en sus distintos formatos, anticipan dificultades, explicitan expectativas, contribuyen a focalizar la atención en aspectos clave, brindan orientaciones que ligan habilidades generales (de lectura, escritura, oralidad) sobre aspectos específicos del tema del TP, ofrecen modelos de resolución y listas/ preguntas de verificación tendientes a una mejor regulación de la calidad de sus respuestas.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

En la primera parte del cuatrimestre se realizaron encuestas a los estudiantes a fin de valorar en qué medida y de qué manera los cambios introducidos en los TP habían contribuido en la resolución de las consignas. Se comparte en este apartado los resultados las encuestas a las 7 comisiones de la cátedra B de Administración 1 en los que se agregaron recursos vinculados con las lectura (uso del programa, lectura exploratoria, vinculación de los textos con el caso), la resolución de consignas ligadas a la clasificación, justificación, ejemplificación y creación de supuestos y la sistematización de información.

Sobre una base de 187 respuestas, casi el 30% de los estudiantes utilizó todos o la mayoría de los recursos introducidos, el 63% utilizó algunos y el 7.5% ninguno. Cerca del 19% considera que los recursos le resultaron muy útiles, el 76% bastante útiles y un 5% poco útil. La gran mayoría sostiene que le ayudó mucho/bastante a vincular el programa con los textos, a relacionar los conceptos abordados en la materia con el caso, y a usar ejemplos y supuestos para resolver los TPs.

En los comentarios abiertos, suman cuestiones tales como: *“Me ayudaron mucho a la hora de saber si vengo bien para el parcial”*; *“Me sirvió para integrar temas”*; *“Me pareció mucho más dinámica que en otras materias. No suelo tener la costumbre de realizar los TP junto al programa, por lo que incorporar los pequeños cuadros con los puntos del programa me pareció muy útil”*; *“De verdad me fueron útiles a la hora de sentarme a leer o resolver un trabajo práctico. Me orientaron para poder dar una buena respuesta.”*; *“Me sirvieron no sólo para mí si no para mi grupo en general”*; *“Creo que fueron importantes para saber por dónde encarar los trabajos prácticos, más que nada para orientarte”*.

La experiencia fue enriquecedora, tanto para los estudiantes, tal como lo revelan las encuestas; como para el cuerpo docente, según se manifestó en conversaciones en el marco de la cátedra; dado que permitió un proceso de reflexión sobre las propias prácticas, realmente necesario en estos tiempos caracterizados por la heterogeneidad presente en los alumnos ingresantes a la comunidad universitaria. En este proceso se logró una reflexión sobre los destinatarios (características y necesidades), sobre el propósito de las consignas de los TP y sobre las expectativas docentes en relación a lo que es considerado como buenas respuestas.

Esta experiencia adquiere aún más valor si se considera, tal como lo afirma Carlino (2010), que los docentes expertos de un campo disciplinar no necesariamente se han ocupado de enseñar a leer y a escribir sobre el mismo, por diversas razones (que no hacen al objetivo del presente trabajo). Esta experiencia además, muestra que el trabajo colaborativo de las cátedras y la Unidad Pedagógica puede resultar muy fructífero para proponer alternativas pertinentes y situadas. Cualquier desarrollo que avance para contribuir a la mejora de estas competencias, requerirá de espacios dialógicos entre los distintos participantes: los docentes, el equipo pedagógico y los estudiantes; así la cooperación permite el fortalecimiento del proceso educativo en favor de las trayectorias estudiantiles..

Asimismo, se trata de una experiencia tendiente a la mejora de la lectura, la escritura y la oralidad desde el ámbito concreto del aula, evitando un abordaje periférico. El trabajo *codo a codo* de los docentes y el equipo de la Unidad Pedagógica posibilitó avanzar en la mejora de la mediación pedagógica de la enseñanza y aprendizaje de manera situada y ajustada a la singularidad del contexto, desde una perspectiva de la orientación educativa universitaria integral (Pedragosa, 2021).

CONCLUSIONES

En esta experiencia hemos compartido un accionar concreto en el que en la mejora de las consignas de la Guía de Trabajos Prácticos desde la perspectiva de la mediación pedagógica y haciendo una puesta un trabajo colaborativo entre docentes de la cátedra y la Unidad

Pedagógica. Tal accionar se concentró en la explicitación de las expectativas docentes implícitas en las consignas, la mediación de la lectura, escritura y oralidad involucradas en la resolución de las tareas en el momento en que éstas tienen lugar a través de apoyaturas situadas en la especificidad disciplinar. Ello involucró crear recursos tendientes a ofrecer orientaciones acerca de cómo encarar la lectura de los textos, los procesos específicos puestos en juego (clasificación, justificación, ejemplificación, construcción de supuestos, etc.), la recuperación y sistematización de información, la mejora de la expresión escrita, la expresión oral, y la búsqueda de información a través de distintas fuentes. Una buena parte del valor de estas orientaciones se ubica en su pertinencia de acuerdo al contenido específico de cada TP, en la presentación de modelos de formulación posibles y/o ejemplos, y en el hecho de ponerlo a disposición a través de hipervínculos en la misma Guía en función de contribuir a la mediación de la resolución en el momentos en que esta tiene lugar.

Repensar las consignas en función de anticipar dificultades, orientar su interpretación y ofrecer recursos diseñados específicamente para mediar su resolución en contexto, resultó una alternativa viable e innovadora que, desde una mirada integral y comprensiva del entramado de la enseñanza y el aprendizaje, posibilitó favorecer la comunicación y construcción de conocimientos en el aula con miras al fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. 1er ed. 5ta. reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N. y Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ. Educ.* Vol. 14, No. 3, 531-556.

Pedragosa, M.A. y Barranquero, M.F. (2021a). Estrategias de colaboración con docentes universitarios para la migración de la enseñanza a la virtualidad en el contexto de la pandemia COVID19. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 388-395. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592021000100049&lng=es&tlng=es

Pedragosa, M. A (2021b). Orientación Educativa Universitaria: acciones de intervención integral. En: Palacios, A., Pedragosa, M. A. y Querejeta, M. (comps.) *Conocimiento psicoeducativo en acción*. La Plata: Edulp.

Stagnaro, D. (2018). Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura. En L. Natale, & D. Stagnaro (Eds.). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp. 15-58). Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Recuperado de <https://bit.ly/36vhRqu>

Stagnaro, Daniela y Martínez, Damián (2014). Prácticas de evaluación: exploración de las consignas de parcial. *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.*

Riestra, D. y Crivelli, S. (2005). Consignas de trabajo en la enseñanza de la lengua : Análisis desde una perspectiva dialógica sociocultural. *En Actas del II Coloquio Argentino de la Asociación Internacional de Análisis del Diálogo. El diálogo: estudios e investigaciones. Universidad Nacional de La Plata.*

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13095/ev.13095.pdf

Ros, M., Benito, M. L., Germain, L., y Justianovich, S. M. (2016). Las trayectorias estudiantiles en la UNLP. *Trayectorias Universitarias, 2.*

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology, 17*, 89-100

¿Con quién hago la tesina? La mutua elección entre estudiantes de grado y directores

Waldemar A. Marmisolle

Instituto de Investigaciones Físicoquímicas Teóricas y Aplicadas (INIFTA), Departamento de Química,
Facultad de Ciencias Exactas, UNLP
waldemarmarmisolle@quimica.unlp.edu.ar

RESUMEN

En este trabajo se investigaron las experiencias de los estudiantes de Licenciatura en Química (UNLP) en relación con la elección de los directores para la realización de sus trabajos finales de grado (tesinas), a partir del relato de graduados recientes (2018-2021), relevado mediante encuestas y entrevistas. Las tesinas constituyen un acercamiento al mundo de la investigación e implican el desarrollo de un plan de trabajo fuera de los espacios de docencia, normalmente en laboratorios y centros, bajo la guía de directores. Aunque se trata de una asignatura obligatoria para la graduación, carece de una estructura institucional (cátedra, taller o seminario) asociada. Así, encontrar con quién hacer este trabajo corre por cuenta de los estudiantes, quienes recurren mayoritariamente a sus docentes de otras materias. Se identifican mecanismos variados de interacción entre los estudiantes y sus docentes que determinan la decisión de constituirse como dupla tesinista-director/es, en los que el conocimiento personal parece ser fundamental. Sin embargo, para algunos graduados esta instancia no se resolvió satisfactoriamente en los plazos adecuados, lo que deja en evidencia la ausencia de agentes institucionales de acompañamiento en esta etapa.

PALABRAS CLAVE: tesina; licenciatura en química; egreso; directores

INTRODUCCIÓN

Los *trabajos finales* o *tesinas* de grado constituyen una exigencia de muchas carreras en Argentina (las Licenciaturas) a partir de las reformas curriculares de la década del 90. Si bien las problemáticas de las tesinas no constituyen un campo tan explorado como ocurre con las tesis de posgrado, existen investigaciones previas que dan cuenta de algunas caracterizaciones de estas problemáticas en función de varias dimensiones exploradas. En este sentido, Buckle y Barry analizaron las tesinas en varias carreras de informática y observaron que, si bien existen reglamentaciones, aún falta especificar cuál es la naturaleza del trabajo esperado y qué logros se pretende alcanzar (Buckle y Barry, 2009). En parte, las dificultades están vinculadas con que el tesinista es un estudiante que deja de ser un mero reproductor de conocimiento para iniciarse en la producción de conocimiento argumentado y es en este nuevo andar donde surgen interrogantes. Como alumno ha participado de un modelo escolarizado para pasar a un modelo en el que no hay mediación pedagógica áulica. Esta instancia presenta mayor libertad, pero también constituye un camino menos seguro (Mingo, 2013).

En particular, una característica diferencial del tesista frente a otros estudiantes es que elige a su maestro (director). Al respecto de la elección de un director de doctorado, Zhao y colaboradores realizaron estudios de los factores que determinan la elección en varias disciplinas (Zhao et al., 2007). Encontraron que existen tres dimensiones principales que definen la elección, que categorizaron como *reputación* (como investigador, docente y director), *compatibilidad intelectual* (alineamiento entre los intereses intelectuales y capacidades metodológicas con los intereses del tesista, así como las expectativas de un trabajo de calidad) y *beneficios pragmáticos* del mentoreo, como financiamiento y ambiente laboral favorable. Encontraron que los tesistas de Ciencias Exactas les otorgan más peso a los beneficios pragmáticos, mientras que los estudiantes de Humanidades priorizaban la compatibilidad intelectual y reputación del director. Ya en el contexto de las tesinas de grado, Mingo sostiene que la mutua elección del tesista y el tutor supone la conjunción de dimensiones pedagógicas, teóricas y metodológicas, de reconocimiento académico y de relaciones personales (Mingo, 2013).

LA TESINA DE LA LICENCIATURA EN QUÍMICA

La carrera de Licenciatura en Química es una de las primeras carreras de la UNLP y viene dictándose desde 1897.¹⁵ Se trata de una carrera tradicional, con un plan de estudios de cinco

¹⁵ Expediente de presentación del Plan 2013 de la Lic. en Química en la UNLP. <https://www.quimica.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/Plan-Licenciatura-en-Qca.-2013.pdf>

años de duración y un número relativamente reducido de estudiantes. El número de ingresantes en los últimos años se encuentra alrededor de 50 y el número de egresados promedio es cercano a 15, lo que corresponde a una tasa de egreso estacionaria del 30% (Marmisolle, 2021). La baja cantidad de alumnos en esta carrera posibilita un estrecho contacto entre estudiantes y docentes en las materias específicas (luego del segundo año), lo que posibilita un vínculo más personalizado.

En 2001 se estableció un cambio en el plan de estudios que incorporó una tesina en el último cuatrimestre de la carrera. Se trata de una asignatura obligatoria que constituye un requisito para la graduación en la carrera, en la cual el alumno debe realizar un trabajo con una carga total de 208 hs. Luego de su realización, el Trabajo Final deberá ser presentado en forma escrita y defendido en forma oral y pública. Podría decirse que la tesina como espacio curricular reúne una serie de características particulares:

- Carece de contexto áulico formal y de currículum prescrito;
- Requiere la presentación de un plan (un tema) y director;
- Implica (la mayoría de las veces), la realización de tareas de laboratorio fuera de los espacios de docencia.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

De acuerdo con la reglamentación actual de la tesina,¹⁶ existen tres tipos de figuras que pueden integrar la dirección de las tesinas. En primer lugar, el *director*, quien debe ser profesor o un profesional que acredite formación adecuada, es responsable de guiar las tareas del plan y proveer los insumos y acceso al equipamiento necesarios para la realización del trabajo. Si se considera necesario, puede incluirse un *codirector* con la debida justificación. Además, se admite la figura de un *tutor* como apoyo en las tareas cotidianas de laboratorio. El tutor deberá acreditar al menos dos años de experiencia en trabajos de laboratorio y en la temática del plan. En este trabajo se utiliza la denominación de *directores* para hacer referencia a todo el equipo encargado de la dirección de la tesina, sin ahondar en diferencias dentro de esta dimensión. Es importante aclarar en este punto que, a diferencia de los trabajos finales de otras carreras, no existe en la Facultad de Ciencias Exactas ninguna cátedra, seminario o taller vinculado con la tesina de grado. En este sentido, no existe una guía institucional que acerque a los tesinistas con sus directores ni registro de cómo operan estas interacciones.

OBJETIVOS

¹⁶ Plan de estudios. https://www.quimica.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/reglamentacion_tesina.pdf

El objetivo general de esta investigación fue indagar las problemáticas relacionadas a la realización de tesinas de grado que encuentran los alumnos de Lic. en Química de la Facultad de Ciencias Exactas desde la óptica de los graduados recientes (2018-2021) (Marmisolle, 2021). En particular, en este trabajo se abordará el tema de la elección del director.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El estudio fue de tipo diagnóstico y se realizó desde una triangulación de enfoques cuali-cuantitativos (Vera Calzaretta y Villalón, 2005). Se trata de una indagación de problemáticas retrospectiva, en el sentido de que no se siguió la trayectoria de un grupo de estudiantes en el tiempo, sino que se reconstruyeron experiencias pasadas a partir de los relatos y encuestas (Pierella, 2014). Ello implica también, considerar las experiencias estudiantiles ligadas a la narración, a un acto de discurso (Carli, 2012). La indagación sobre las experiencias a través de las entrevistas no pretendió una comprensión totalizadora, sino identificar y situar algunos fenómenos y problemáticas universitarias específicas (Carli, 2012); en este caso, alrededor de las Tesinas de la Licenciatura en Química. En primer lugar, se realizaron cuatro entrevistas a graduados recientes y, a partir de la información de las entrevistas, se diseñaron encuestas de opinión con categorías más acotadas y respuestas múltiples predefinidas, que permitieron ganar representatividad (N=36), constituyendo un enfoque combinado (cuali-cuanti).

¿CON QUIÉN HACER LA TESINA?

Los estudiantes realizan las tesinas en el lugar de trabajo (institutos, centros o laboratorios) de sus directores, por lo que la elección de los *directores* implica la determinación de un *lugar de trabajo*. Las experiencias relevadas en torno a la elección del lugar donde realizar la tesina dan cuenta de procesos disímiles entre los estudiantes, en los que podrían determinarse, a grandes rasgos, tres tipos de mecanismos de interacción.

- 1- Por un lado, para un cierto grupo de estudiantes, el proceso de acercamiento a los grupos de investigación ocurre a mediados de la carrera, invitados por los docentes o movidos por propia inquietud. Es relativamente común que los estudiantes de los últimos años comiencen a colaborar con los grupos de investigación, ya sea mediante vínculos formales (becas de grado o pasantías) o informales (- *Viste que uno a veces se interesa en algún tema, vas charlas con la persona, te ponés a hacer cosas en el laboratorio mientras vas cursando...*). En estos casos, entonces, suele ocurrir que deciden realizar la tesina en estos grupos para aprovechar el tiempo que se ha dedicado a esa tarea o los resultados obtenidos como fruto de esa interacción (-*Al principio fui como a meter mano un rato y después fue como, bueno, sí, presentemos esto, porque no me voy a*

poner a trabajar de vuelta desde cero en algo, menos que menos, en síntesis, que son larguísimos los experimentos).

- 2- Por otro lado, muchos estudiantes comienzan a pensar en la realización de su trabajo de tesina hacia el último año de la carrera. En estos casos los estudiantes parecen estar movilizados por la previsión de resolver la cuestión vinculada con definir dónde y con quién hacer la tesina (*-Ahí hablé con los del (Instituto 2), que quería recibirme y quería hacer una tesina más o menos rápida y que me quedaban unos finales. Y bueno, nada, se ofrecieron, obviamente, y me dijeron: te armamos algo*). Incluso muchas veces son los docentes quienes directamente proponen a los estudiantes realizar la tesina bajo su dirección (cerca de un tercio de los casos encuestados). La gran mayoría de los casos los estudiantes conocen a sus directores, en primer lugar, como docentes (más de la mitad de los casos encuestados). También en estos casos, las interacciones con los docentes, en el reducido ecosistema de las materias de los años superiores, suele propiciar estas mutuas elecciones.
- 3- Por último, en algunos casos, la resolución por encontrar lugar para hacer la tesina se ve demorada hasta el final de la carrera, ya sea en las últimas cursadas o rindiendo los últimos finales. Esta situación parece darse por una combinación de falta de previsión por parte de los estudiantes, pero también por falta de incentivos por parte de los docentes (*-Porque recuerdo que uno como alumno esperaba que le digan, que el profesor venga y te diga: "¿no querés hacer la tesina conmigo?" Porque a vos te daba vergüenza ir a pedirle. Eso también me pasó. Que yo esperé porque digo: bueno, van a venir a pedirte. No. Vos tenés que ir*). En estos casos, la instancia de búsqueda de un director resulta una instancia compleja y es señalada como aquella etapa en la que muchos de los graduados sintieron el menor acompañamiento institucional.

Efectivamente, dado que no existe para esta carrera una cátedra o taller asociado a la materia tesina, la búsqueda debe ser realizada por los estudiantes por su propia cuenta. Si bien se han propulsado espacios *online* de difusión de lugares y temas disponibles, lo cierto es que solamente en un caso, de los 36 relevados, el estudiante recurrió a esa información para acercarse al grupo de investigación. Resulta llamativo que, aunque la generación de espacios de difusión de la información de directores y grupos disponibles para realizar las tesinas es un recurso que resulta muy bien valorado por parte de los graduados recientes, la realidad muestra, una baja efectividad como mecanismo de acercamiento de las partes. Esta situación podría ocurrir porque el acercamiento a personas desconocidas genere dificultades o incomodidades para los alumnos (*-Porque a veces también uno tiene vergüenza, de chico, digo; aunque no soy tan grande. De decir: "bueno, mando un mail a tal o cual investigador a*

ver qué me dice...” Viste, qué se yo. Como que puedo tener todos los mails y contactos y una descripción, pero después es: “che, ¿y me animo a escribirle?”).

A diferencia de lo que suele ocurrir en los posgrados (Zhao et al., 2007), las dimensiones que movilizan la elección de un director de tesina generalmente no están vinculadas con la especificidad temática ni por la reputación científica de los directores. Lo cierto es que los estudiantes cuentan con escasa información sobre estas dimensiones, ni han desarrollado criterios que les permitan decidir en términos de relevancia temática o acceso a recursos económicos, de insumos o equipamiento. La elección del lugar de trabajo donde realizar una tesina está fundamentalmente motorizada por las interacciones entre docentes y alumnos, en las que la afinidad personal parece ser decisiva y podría estar determinada por el conocimiento interpersonal y la confianza.

LA TESINA COMO LA PUERTA AL DOCTORADO

Más de la mitad de los graduados encuestados continuaron vinculados al grupo donde realizaron la tesina haciendo un doctorado. En casi un quinto de los casos, ésta era la intención inicial cuando se acercaron al grupo, pero cerca de dos quintos de los estudiantes no tenían intención inicial de hacer un doctorado cuando realizaron el primer acercamiento al grupo de investigación (*-Al establecer contacto con mi director, me sentí cómodo e integrado al grupo. La propuesta del doctorado surgió naturalmente, ya que me sentí integrado al grupo rápidamente*). Sin embargo, una experiencia negativa en la tesina, también puede definir la idea de no realizar un doctorado (*-Por mi parte, la tesina me llevó a no hacer un doctorado por miedo a repetir la experiencia, pero encima por 5 años*).

LAS TESINAS Y LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS

La dirección de tesinas no es una tarea obligatoria para los docentes ni es posible asignar parte de la carga docente para esta labor. Además, los directores deben proveer los medios materiales para la realización de las actividades experimentales y ocuparse de la tarea formativa, de asesoramiento y corrección de la producción escrita, entre otras tareas. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes se acercó a los grupos de investigación luego de ser invitados por sus docentes a sus grupos. Este contexto lleva a preguntarse por las motivaciones que conducen a los docentes a dirigir estos trabajos.

Si bien la perspectiva de los directores no fue indagada aquí, pueden hacerse algunos comentarios que sirven de complemento de las ideas discutidas desde la perspectiva de los estudiantes. La dirección de tesinas constituye un antecedente acreditado de formación de recursos humanos, que es uno de los pilares del desarrollo de las carreras profesionales de los investigadores. Formar recursos humanos es necesario no solamente como requisito en

algunas instancias de promoción o evaluación, sino también porque los recursos humanos jóvenes (pasantes, becarios de grado y posgrado) son muchas veces los agentes de motorización de las líneas de investigación. Además, la dirección de tesis funcionaría como un espacio en el que los investigadores se forman como formadores; como un ensayo para la futura dirección de recursos humanos de posgrado.

Por otro lado, la tesis constituye para los estudiantes una vía de acercamiento a los posgrados, en particular al doctorado. En este sentido, la mayoría de los graduados encuestados continuaron vinculados al grupo donde realizaron la tesis haciendo un doctorado. Apenas en un tercio de estos casos, los estudiantes tenían la intención de hacer el doctorado cuando se acercaron inicialmente a los directores o los grupos de investigación, el resto decidió realizar un doctorado en esos grupos durante el desarrollo o luego de la defensa de la tesis. Estos resultados dan cuenta de las tesis como un dispositivo potente en la definición de las trayectorias académicas futuras de los estudiantes. Las tesis funcionarían como una ventana al mundo de la investigación científica y también constituyen un primer escenario para la formación del *habitus* del investigador científico. Es decir, es en el microcosmos de las tesis donde los estudiantes comienzan a adquirir inconscientemente disposiciones duraderas y transferibles que están determinadas de manera colectiva, sin la necesidad de manuales (Lara Gallardo, 2017). Como indica Lara Gallardo, “el ingreso a un microcosmos social desconocido significa un cambio radical en el sujeto, que tendrá que integrarse a un nuevo grupo y asimilar una microcultura científica con sus propios valores y creencias” (Lara Gallardo, 2017, p.8). Esta participación en la cotidianeidad de los grupos de investigación permite no solamente observar de cerca la investigación científica en general, sino también conocer mejor a los directores y sus grupos de trabajo en particular. Esta información resulta fundamental a la hora de tomar decisiones que implican compromisos más extendidos en el tiempo y con otro involucramiento mutuo.

LOS NO ELEGIDOS

No todos los estudiantes son invitados a los grupos de investigación por sus docentes, ni se acercan espontáneamente a los grupos de investigación. En el caso de los *no elegidos*, el tema de la tesis suele postergarse hasta el final de la carrera.

Tomar la iniciativa de contactarse con los grupos, aun cuando se trate con personas conocidas, implica poner en juego competencias diferentes a las requeridas en las trayectorias académicas hasta este punto. Se requiere mayor grado de audacia, determinación e involucramiento en la tarea, con respecto a otras decisiones que han tenido que tomar a lo largo de trayectoria curricular (*-Como que es difícil de acomodar (la tesis) y uno siempre dice: bueno, rindo los finales y lo ideal es que te quede tiempo libre e ir a trabajar*

y terminar la tesina “tranqui”. No, tenés los finales, todo..... Incluso conozco gente que se traba en esa parte justamente, porque es difícil. Lo mismo, encontrar lugar me parece que es algo que es muy, muy muy libre. Como que es muy libre decir: “bueno, llegás hasta esa altura de la carrera y maneja”).

Por otro lado, se ponen en juego también cuestiones vinculadas con la autoestima. En este sentido, un 14% de los graduados buscó un lugar donde *fuera aceptado* como tesinista. En esta instancia, y en particular, para los *no elegidos*, no existe un acompañamiento o guía institucional. No existe una figura a la que acudir en estos casos, como una cátedra se ocupe de las tesinas, un taller, ni otro dispositivo específico para esta tarea. Aparece aquí la tensión de la que habla Pierella respecto de la búsqueda de autonomía que se pretende de los estudiantes y el desamparo institucional (Pierella, 2014). En este sentido, la sensación de algunos estudiantes en esta instancia es de soledad (*-Para buscar el lugar. Sí, yo creo que ahí estás sola. Sos vos y vos. No sé, no tenés nada. Sí, depende de uno*).

Sin embargo, la tesina es una materia obligatoria, necesaria para la finalización de la carrera de grado, sobre la que la Facultad tiene cierta responsabilidad para con ellos. Podría incluso considerarse que existe una encrucijada que surge de la tensión de intereses contrapuestos entre dos campos vinculados, pero diferentes: por un lado, el campo científico, y, por el otro, el campo educativo (Molina Galarza, 2016). En el caso del campo educativo, los actores (los docentes, los cuerpos de Gestión Educativa) deberían velar por el acceso democrático a los espacios de formación y garantizar las condiciones para la finalización de las carreras. Sin embargo, desde el punto de vista del campo científico, las tesinas operarían como un mecanismo de selección de los *herederos*.

CONCLUSIONES

De acuerdo con este relevamiento, la búsqueda de un director constituye una de las etapas más problemáticas de las tesinas de la Lic. en Química. Queda en evidencia la marcada influencia de la relación (afinidad personal, confianza) con los docentes en estas definiciones de elección mutua. La llegada de algunos estudiantes a los grupos de investigación de los docentes (o mediados por ellos) suele estar propulsada, por un lado, por el interés de estos estudiantes en el mundo científico, y, por el otro, en el interés de los docentes-investigadores en estos candidatos. En otros casos, esta interacción se produce hacia finales de la carrera con el objetivo de concretar el trabajo de tesina, también motivados por el interés (con intenciones y objetivos diferentes) de estudiantes y directores. En otra fracción de los estudiantes, este acercamiento mutuo no es espontáneo, por desinterés de los estudiantes en los grupos o de los docentes-investigadores en estos estudiantes (los *no elegidos*).

Desde el punto de vista de los estudiantes, hacer la tesina en un grupo es una oportunidad para inmiscuirse en el quehacer científico para luego tomar decisiones sobre su futuro profesional. Por otro lado, la dirección de tesinas constituye una forma de adquisición de *capital* (recursos humanos) por parte de los docentes-investigadores y seleccionar candidatos para posteriores tesis doctorales. La invitación a ciertos estudiantes constituiría un mecanismo de selección de los *herederos* de la cultura científica de la disciplina y la exclusión de algunos sujetos podría deberse a la percepción de la carencia de las características necesarias para ello. Sin embargo, dado que la tesina es un requisito para la graduación, la Institución debería arbitrar los medios para que todos los estudiantes tengan acceso efectivo a algún lugar de trabajo y propiciar que tales definiciones ocurran en un tiempo razonable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buckle, C. E.: Barry, D. (2009). La tesina en las Carreras de Informática: Papel dentro del *curriculum* y lineamientos básicos. XI Congreso chileno de educación superior en computación. Santiago de Chile.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI editores. Buenos Aires.

Lara Gallardo, F. M. (2017). La configuración del *habitus* científico experimental. El problema de la gestación y el nacimiento de un futuro científico. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.

Marmisolle, W. (2021). Problemáticas de los alumnos de Licenciatura en Química en torno a la Tesina de Grado. TFI de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP).

Mingo, G. L. (2013). El tallado de las tesis y tesinas en el ámbito académico y sus actores. *Tiempo de Gestión*, 16, 83–98.

Molina Galarza, M (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cuadernos de Pesquisa*, 46 (162), 942-964.

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, 65(60),51-62.

Vera Calzaretta, A., Villalón C., L (2005). La Triangulación entre Métodos Cuantitativos y Cualitativos en el Proceso de Investigación. *Ciencia & Trabajo*. Vol. 7, núm.16, 85-87.

Zhao, C-M., Golde, C., McCormick A. (2007). More than a Signature: How advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31 (3), 263-281.

Acompañar la escritura en la universidad.

La escritura académica en la finalización del trayecto formativo

Rossana Viñas

Marisol Cammertoni

Claudia Festa

Cristian Secul Giusti

Centro de Investigación en Lectura y Escritura, Facultad de Periodismo y Comunicación Social,

UNLP, Argentina

rovinas06@gmail.com

mcammertoni@gmail.com

claudiamfesta@gmail.com

cristiansecul@gmail.com

RESUMEN

Esta presentación propone la reflexión sobre la implementación del Taller extracurricular “Escribí tu Trabajo Integrador Final (TIF)”, en el marco de las cursadas de verano en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

El mismo fue desarrollado por quienes presentamos este trabajo y buscó promover el desarrollo, reconocimiento y producción de la escritura académica en los/as/es estudiantes en la finalización del trayecto formativo, entendiendo el contexto de los nuevos recorridos y formatos propios de las herramientas de lecto-escritura y comprensión discursiva para el desarrollo de sus TIF. Se pretendió fortalecer el pensamiento crítico, el reconocimiento de las partes que demanda ese tipo de trabajo y las especificidades y requerimientos de la escritura académica del mismo.

PALABRAS CLAVE: universidad; tutoría; egreso; trabajo integrador final; escritura académica

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

El taller extracurricular “Escribí tu Trabajo Integrador Final (TIF)” fue implementado en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata entre los meses de febrero y marzo del corriente año en el marco de las cursadas de verano (del 5 de febrero al 15 de marzo de 2024). Esta propuesta, pensada institucionalmente a partir de una necesidad de los/as/es estudiantes en el proceso de finalización de trayectoria formativa de la Licenciatura en Comunicación Social, nació a partir de diagnósticos realizados por la Dirección de Grado -hoy convertida en Prosecretaría Académica de Trayectoria y Egreso-, perteneciente a la Secretaría Académica, quien coordinó el espacio. Esos diagnósticos arrojaban como resultado la necesidad de acompañar la trayectoria final de los/as/es estudiantes en su trayecto final con herramientas escriturales, pero también el acompañar el proceso de tutoría realizado por docentes en esas instancias. Es decir, el mencionado Taller promovió un doble ejercicio didáctico-pedagógico: la tutoría de la escritura para estudiantes y la tutoría a los/as/es docentes directores/as con respecto al seguimiento del proceso.

Como docentes a cargo de implementar esta innovadora estrategia de Taller nos encontramos quienes hoy escribimos y compartimos en estas líneas, a modo de reflexión de la práctica de enseñanza y la experiencia realizada.

La tutoría académica en la universidad es un proceso de acompañamiento y de apoyo personalizado dirigido a estudiantes, con el objetivo de facilitar su adaptación al entorno universitario, mejorar su rendimiento académico y fomentar su desarrollo personal y profesional. Este proceso se enfoca en diversas áreas que pueden incluir orientación académica, planificación de estudios, desarrollo de habilidades, y hasta apoyo emocional y motivacional.

La evolución de las universidades, desde una universidad de minorías a una universidad de masas, obliga a mejorar la atención de los estudiantes, en el sentido de introducir actuaciones dirigidas hacia un trato o relación más personal e individualizada. (Rodríguez Espinar, 2008, p. 12)

Y es desde conceptualizar este escenario, que la institución universidad puede (o no) tomar decisiones estratégicas en relación a sus políticas académicas con el objetivo del ingreso, la trayectoria y el egreso, como un proceso continuo que, en la Argentina, está avalado por leyes que establecen el derecho a la universidad pública con el Estado como garante.

En este sentido, cabe señalar que durante muchos años las investigaciones vinculadas a la universidad estuvieron centradas en el acceso y el ingreso, mientras que, en los últimos años, se han ampliado a la trayectoria y al egreso y graduación.

En la Argentina, la universidad ha estado atenta a sus devenires y ha implementado sistemas de tutorías, talleres extracurriculares, financiamiento específico, estrategias diversas respecto del trabajo para con sus estudiantes. Por supuesto, y no puede dejar de señalarse, con las diversidades ideológico-políticas de cada institución en particular.

Como primera cuestión fue necesario pensar en qué estudiante estamos recibiendo en la universidad, con qué capital cultural, educativo y social llega y cómo establecemos estrategias adecuadas para su afiliación educativa-institucional. En palabras de Miriam Casco (2009), "lo cierto es que, estamos frente a un perfil de estudiante en constante definición" ya sea en relación a su trayectoria -seguramente diversa- como así también frente al egreso y la futura práctica profesional. Y allí el desafío institucional de estar presente y a la altura, mucho más en estos tiempos, en los que el derecho a la educación superior se ve avasallado constantemente.

Reflexionar, entonces, sobre las trayectorias estudiantiles obligó a (re) pensar el cómo acompañar y definir sólidamente el carácter estratégico de la tutoría:

Es una acción docente de orientación dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, afectiva, personal y social (...). La tutoría contribuye a personalizar la educación universitaria. La enseñanza en la universidad persigue que las personas construyan y maduren unos conocimientos y unas actitudes. (...) La atención al estudiante constituye un elemento clave de calidad. (...) La tutoría canaliza y dinamiza las relaciones del alumnado con los diferentes segmentos de atención al estudiante, tanto de carácter administrativo (facilitando el acceso y la interpretación de la información), docente (contribuyendo a la comprensión del currículum formativo de los estudios y del significado y demandas de las diferentes materias), organizativo (favoreciendo la participación...) y de servicios (de orientación, culturales... a través de favorecer su conocimiento y el encuentro entre ambos). Es, de este modo, un garante en el uso adecuado de los diferentes recursos curriculares y extracurriculares que la institución pone a su alcance. (...) la tutoría permite la integración activa del estudiante en la institución. (Rodríguez Espinar, 2008, pp. 27-28)

En consecuencia, la FPyCS pensó este Taller “Escribí tu TIF” -de modalidad virtual, como decisión de posibilitar el acceso a todos/as/es- para acompañar estudiantes con trayectorias diversas, tanto aquellas que recorrieron la currícula de la manera en la que ésta lo establece, como a aquellas que por diferentes motivos hubieran sido alteradas y/o rezagadas (los efectos de la pandemia, por ejemplo). El desafío fue trabajar con trayectorias teóricas y trayectorias reales (Terigi, 2009) en el mismo espacio pedagógico.

El Taller tuvo como antecedente a los talleres de Escritura Académica realizados en octubre de 2023, junio de 2023, octubre de 2022, febrero de 2020 y febrero de 2019. Cada instancia contó con la inscripción de aproximadamente entre 100 a 150 estudiantes en cada una de las ediciones. Consideramos pertinente hacer mención de estos antecedentes porque no sólo dan cuenta del recorrido y experiencia por parte del equipo docente que llevó a cabo los mismos, sino que se establecen como precedentes que evidencian un posicionamiento determinante en cuanto a la implementación de políticas de egreso por parte de la FPyCS. La diferencia entre los talleres previos al año 2024 con el actual que se aborda en este trabajo, es que los anteriores fueron jornadas de 2 a 3 días y, en este caso, la apuesta y el desafío fue convertirlo en una “casi materia intensiva” de un mes y medio con una planificación que acompañó la escritura del TIF a lo largo del mismo.

El proyecto “Escribí tu TIF” tuvo como objetivos principales colaborar en la integración de procesos de escritura académica y finalización de TIF en estudiantes y potenciar la construcción y comunicación del conocimiento y la producción académica en la universidad. En esta línea, se propuso propiciar el desarrollo de competencias retóricas en estudiantes y promover estrategias de reflexión que apoyen su proceso de escritura y comprensión de textos académicos; desarrollar estrategias para la escritura académica en la elaboración del TIF en sus distintas modalidades (1); sistematizar las herramientas analíticas del discurso académico en relación con los registros de escritura propios de los/as/es estudiantes; explorar la estructura y el género discursivo académico de un TIF, enfatizando la construcción de la instancia teórica, el marco metodológico, el desarrollo y la exposición de resultados de la investigación; y abordar las consideraciones finales del TIF, revisar normas de citado y formas de inclusión bibliográfica en la producción.

Para poder alcanzar los objetivos planteados, para la inscripción al Taller los requisitos solicitados fueron: no adeudar materias y tener plan de TIF aprobado por Consejo Directivo e, indispensablemente, el trabajo de campo y lecturas realizadas y el contacto con el director/a/e. Esto último fue importante, dado que, por la metodología que se planteó, fueron los insumos básicos que posibilitaron el progreso de la escritura y el acompañamiento de la misma.

Respecto a la implementación del proceso, cabe destacar que este Taller contó con una dinámica de trabajo basada en la planificación de los distintos estadios de la escritura del TIF, con tiempos preestablecidos y un orden en la entrega y la devolución de correcciones y observaciones para alcanzar los tiempos planteados como objetivo en la planificación. Para esto, a través de fechas dispuestas y respetadas rigurosamente, se solicitaron entregas de capítulos (que se establecieron en la primera clase en un índice a través del cual trabajamos a lo largo del Taller). Cada apartado del TIF tenía pautado el formato como también la extensión mínima y máxima (de acuerdo a las extensiones totales que plantea el Reglamento de TIF de la Facultad), a los fines de organizar y generar la rutina de la escritura académica de cada estudiante.

Es así que la propuesta fue pensada en diferentes módulos que establecían los siguientes parámetros:

- **Módulo 1: Especificidades de la escritura académica**
Escritura académica - El ethos escritor - El género discursivo Trabajo Integrador Final (TIF) - La normativa de la FPyCS-UNLP.
- **Módulo 2: El proceso de recolección**
Ideas iniciales - Fundamentación y justificación - Planteo de objetivos - Acceso a la información - Estrategias de búsqueda - Recolección de datos - Fuentes primarias y secundarias - El Estado del Arte.
- **Módulo 3: La estructura del texto**
Organización de las ideas - Diseño de estructura - Estilo y registro de escritura - Estado del arte (antecedentes) - Construcción del marco teórico - Abordaje metodológico - Resultados - Consideraciones finales - Normas de citación - Paratextualidad.
- **Módulo 4: Reescritura y coherencia global**
Revisión - Edición - Coherencia global y local - Normas de citación y referenciación
- **Módulo 5: El coloquio de TIF**
La entrega del TIF - La escena del coloquio - La presentación y el diálogo con los/as/es jurados/as/es.

La idea, en cada entrega realizada por los/as/es estudiantes, consistió en la corrección de la misma por parte del equipo docente del Taller para que, consecuentemente, pudieran resolver esas sugerencias y observaciones. Una vez resueltas, el paso siguiente era que lo compartieran con el equipo de dirección del TIF para la mirada específica referida al tema abordado. Cabe mencionar que durante el proceso, los equipos docentes -tutores del Taller y directores de TIF- estuvieron en contínuo diálogo entre sí y con la Dirección de Grado, en una comunicación articulada constante.

A su vez, posterior a cada entrega, se procedió a solicitar la escritura del capítulo siguiente. Al mismo tiempo, el Taller organizó encuentros virtuales sincrónicos donde se presentaron y desarrollaron los ejes y particularidades del capítulo a requerir. Esos espacios fueron de ayuda para el planteo de dudas y consultas por parte de los/as/es tífistas, enriqueciéndose así con el aporte de todas/os/es quienes conformamos esta experiencia.

Cada uno de nosotros/as/es, como docentes, organizó el espacio de entrega y de devolución por medio de una carpeta de Drive para cada TIF. En este repositorio, cada estudiante debía subir lo requerido en la fecha acordada a la carpeta habilitada para tal finalidad. Allí mismo, realizamos las correcciones y devoluciones para que cada estudiante pudiera luego resolver las sugerencias, compartirla con su director/a/e y así concluir los capítulos de sus TIF.

Una vez finalizadas todas las entregas de los capítulos que se acordó comprenden y conforman cada Trabajo Integrador Final se solicitó a los/as/es estudiantes que reunieran cada capítulo en el orden establecido en el índice del trabajo en un único documento y lo subieran en la carpeta de Drive de cada docente asignado a modo de versión final del mismo. Con esta entrega, se procedió a una última revisión y corrección que luego sería avalada por la dirección de cada TIF en particular, para su presentación formal a la Dirección de Grado de la Facultad.

Como corolario, este Taller derivó en la concreción de una Jornada Extraordinaria de Coloquios de TIF el 22 de marzo de 2024.

DESAFÍOS FUTUROS

La experiencia, brevemente compartida en estas líneas, pretende consolidarse como un espacio de acompañamiento y formación para estudiantes de esta casa de estudios en la instancia de finalización de trayectoria formativa de grado. Partiendo de los ejes planteados para esta primera implementación, y los resultados alcanzados, nos proponemos continuar esta línea de trabajo actualizando y fortaleciendo esta propuesta para llegar a más estudiantes y posibilitar el alcance de los objetivos planteados.

El Taller “Escribí tu TIF” fue en esta primera edición extendida una iniciativa importante para apoyar a estudiantes en la planificación, producción y finalización de sus Trabajos Integradores Finales de grado. A partir del desarrollo de estrategias de escritura académica, se procuró fortalecer la construcción y comunicación del conocimiento y las prácticas discursivas en el ámbito universitario.

La calendarización del trabajo y la escritura en sí misma, con entregas pautadas y devoluciones con fechas determinadas, posibilitó el cierre de los procesos de escritura para que luego fueran avalados por los respectivos equipos de dirección. Este seguimiento cuasi

personalizado, estamos convencidos/as/es, es pensar en el otro/a/e que llega a nuestra institución y pensar en sus realidades.

La finalización de las trayectorias académicas en la Facultad es un aspecto central tanto desde una perspectiva política como académica. Desde una dimensión política, los procesos de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) son fundamentales para promover el acompañamiento y la igualdad de oportunidades en la educación superior. En cuanto al enfoque académico, se potencia la calidad de la formación y el cumplimiento de los objetivos educativos y de formación. Al fortalecer el proceso de finalización de las trayectorias académicas, no sólo se contribuye al desarrollo personal y profesional de los/as/es estudiantes, sino también se promueve un egreso acompañado en su escritura, formato y estructura (que también se vincula con los equipos de dirección de cada producción de TIF), y asimismo, en la promoción de una universidad pública y gratuita que como parte del Estado, es garante de derechos.

En términos de estadística, cabe destacar que durante el desarrollo del curso, se inscribieron un total de 102 estudiantes, de los/as/es iniciaron fueron alrededor de 80, representando alrededor de 60 trabajos, demostrando un alto interés en fortalecer sus abordajes y nociones de escritura académica y así avanzar en sus proyectos de TIF. El Taller se centró en trabajar esas investigaciones variadas, que ya que como se mencionó en los requisitos, habían realizado un recorrido de campo y establecido un diálogo fructífero con sus respectivos equipos de investigación.

Para garantizar un seguimiento detallado, los/as profesores participantes dividieron equitativamente los proyectos, asignando 15 proyectos de TIF a cada uno/a/e. Esta distribución permitió un monitoreo minucioso de cada avance, que fue recuperado de manera colectiva en momentos sincrónicos del Taller.

Como resultado de este proceso, generamos la posibilidad en la mencionada Jornada Extraordinaria de Coloquios de TIF, de realización de 33 coloquios de TIF que tuvieron como cifra final 43 personas egresadas (2). Asimismo, es importante destacar la participación de alrededor de 110 docentes entre directores/as y jurados/as evaluadores/as de coloquios presenciales repartidos en varias aulas del edificio Presidente Néstor Kirchner, y virtuales. Un trabajo completamente colectivo que reunió a todos los claustros en una política concreta: el egreso.

Este logro expone el compromiso y el esfuerzo tanto de los/as/es estudiantes involucrados/as/es en el Taller, quienes han trabajado en sintonía con docentes y equipos de dirección, para alcanzar este tránsito académico.

Consideramos que jornadas de esta naturaleza resultan fundamentales, mucho más, teniendo en cuenta el contexto que estamos atravesando en la universidad pública y frente a

los enunciados denostativos acerca de ella, el ajuste presupuestario y los discursos de odio respecto de quienes formamos parte de ella. En ese sentido, estamos convencidos/as/es que esta política es un desafío constante y representa también un modo de lucha y de defensa de la universidad y la enseñanza pública y gratuita en la Argentina.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

La iniciativa del Taller “Escribí tu TIF” se desarrolló con valores de tutoría, rigurosidad, calidad y militancia académica que deben caracterizar a toda institución de educación superior comprometida con el progreso social y académico y la justicia social como meta. Por tanto, resulta necesario continuar reforzando el proceso de finalización de las trayectorias académicas de la Facultad; problemática que se inscribe en una preocupación política y académica por crear y garantizar procesos de inclusión en la Unidad Académica y en UNLP. Creemos importante mencionar que un trayecto formativo no puede pensarse como una hipoteca a largo plazo sino por el contrario, debe construirse no ya desde una moratoria constante sino desde la premura social que hoy es necesaria, y lo que implica tener un título universitario. Y esto implica enseñar y aprender en la universidad en una época de cambios y transiciones en los que las instituciones deben dar respuesta.

En este sentido, es que se hace imprescindible la evaluación de las prácticas institucionales, la actualización docente y la revisión no sólo de trayectos curriculares sino también de su didáctica, con una planificación y gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos tiempos -al decir de Mónica Coronado, estar preparados y dispuestos a adaptarnos y a adecuar nuestras estrategias (2022)- donde la universidad, más que nunca, necesita potenciarse como horizonte de equidad y justicia social posible.

NOTAS

1. El reglamento de TIF de la FPyCS establece tres modalidades posibles: investigación, producción y reflexión de prácticas. Ver en <https://perio.unlp.edu.ar/tif/2021/04/01/reglamento-de-trabajo-integrador-final/>
2. Es importante destacar que el resto de los TIF que no llegaron a presentarse para la jornada de coloquios en marzo, no significa que hubieran abandonado, sino que por cuestiones de avance en la producción, fueron entregados en los meses siguientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Casco, M. (2009). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación institucional. En *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*.

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. . <https://www.enarg.com.br/wp-content/uploads/2019/03/CASCO.-Pr%C3%A1cticas-comunicativas-del-ingresante-y-afiliaci%C3%B3n-intelectual..pdf>

Coronado, M. (2022). *Claves didácticas para renovar la enseñanza. Planificar estratégicamente. Diseñar materiales y entornos estimulantes. Gestionar un aula activa. Evaluar con sentido.* Noveduc. <https://books.google.com.ar/books?id=LLB-EAAAQBAJ&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>

Rodríguez Espinar, S. (2008). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción.* Octaedro-ICE. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143658/1/RODRIGUEZ-ESPINAR_Manual-tutoria-universitaria_p.pdf

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Aspectos que inciden en la finalización de la trayectoria académica de estudiantes avanzados de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal (FCAyF, UNLP)

Delfina V. Guaymasí

FCAyF, UNLP

delfinaguaymasi@yahoo.com.ar

RESUMEN

El trabajo abordó la problemática de la permanencia y duración promedio de las carreras de *Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal* (FCAyF, UNLP), dado que, actualmente, la duración real promedio de las mismas supera los 10 años, a pesar que la duración teórica de ambas carreras es de 5 años cada una, según lo indican los respectivos Planes de Estudios. El *objetivo* del trabajo consistió en caracterizar los aspectos que inciden en la finalización de la trayectoria académica de estudiantes avanzados de dichas carreras, mediante encuestas y entrevistas como instrumentos de indagación de casos, relevando información referida a la situación académica y socioeconómica de dichos estudiantes, que dificultan la obtención del título en los plazos estipulados. A partir de tal información, se identificaron problemáticas comunes predominantes que afectaron el rendimiento académico de los estudiantes. Entre los diversos factores que influyeron, vinculados con el Sujeto, la Institución y el contexto educativo, se destacaron, dificultades para compatibilizar actividades extracurriculares (trabajo y familia) con las obligaciones académicas (cursar, rendir). Algunas propuestas generadas para mejorar el tránsito y egreso fueron: implementación de bandas horaria bien definidas, cursadas semipresenciales, cursos y/o tutorías de preparación de examen final en grupos reducidos de estudiantes con similares características.

PALABRAS CLAVE: trayectorias educativas; egreso; enseñanza superior

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una adaptación del Trabajo Final Integrador (TFI) de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En dicho trabajo se abordó la permanencia, duración real y egreso de las carreras de grado de Ingeniería Agronómica (IA) e Ingeniería Forestal (IF) de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF, UNLP). Ambas carreras, acreditadas por CONEAU, cuentan con su propio Plan de Estudios (PE) vigente (8i)¹⁷, estructurándose en 41 materias obligatorias, a las que se suman Actividades Curriculares Optativas (ACO) y la realización de un Trabajo Final de Carrera (TFC) o “tesina”. La currícula de ambas carreras es muy similar hasta 3er año. Luego, en 4to y 5to año, cada carrera tiene sus materias específicas.

Para cumplir con las ACO, se requiere obtener 24 créditos a través de la realización y acreditación de cursos, seminarios, talleres, pasantías, becas de experiencia laboral, prácticas profesionales, ayudantías de alumnos, eventos científicos según las pautas establecidas en la reglamentación vigente.

Como última instancia para obtener el título de grado, al finalizar con la acreditación de todas las materias obligatorias y ACO, se debe elaborar y realizar la defensa del TFC.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Según los respectivos PE, la duración teórica de ambas carreras es de 5 años cada una, y, a pesar de ello, la duración real promedio de las mismas supera los 10 años, siendo considerada una problemática que preocupa, a quienes hemos transitado, y aún transitan por dicha Unidad Académica, así como a la misma Institución y las diferentes gestiones, que, desde hace varios años, vienen desarrollando diversas estrategias para revertir esta situación. Tal es la importancia de dicha problemática que es mencionada en el Informe de Autoevaluación de la Carrera de Ingeniería Agronómica, FCAyF, UNLP (2014, p.261), el Plan Estratégico FCAyF UNLP 2017- 2022 (pp. 8, 61) y por Delgado et al. (2017, p. 20). En dichos trabajos, además de la duración real promedio de ambas carreras, se indican algunas dificultades en la estructura y/o funcionamiento del sistema de formación que pueden influir en la extensión de la carrera como: falta de bandas horarias, inserción laboral, realización y/o defensa del TFC. A esto puede sumarse inconvenientes para superar las materias de los primeros dos años (“materias filtro”) y la alta carga horaria presencial de las materias.

¹⁷ Durante el desarrollo y a la fecha de entrega del TFI en noviembre de 2022. Durante el año 2023, se realizaron Jornadas de Evaluación y Rediseño Curricular del PE de la Carrera de Ingeniería Agronómica, lo que derivó en un nuevo PE de dicha carrera, el cual entró en vigencia en 2024. Se prevé que ocurra lo mismo en el caso de Ingeniería Forestal (jornadas de evaluación que deriven en un nuevo PE).

A excepción de la situación sanitaria de pandemia por COVID-19, todas las materias obligatorias son imprescindiblemente de carácter presencial, existiendo 2 bandas horarias: una por la mañana (de 8 a 13 horas) y otra por la tarde (de 14 a 19 horas). Sin embargo, algunas materias no brindan esta opción, particularmente en los últimos años de las carreras, cuando la matrícula es aún más baja que la inicial. Asimismo, la banda horaria vespertina - nocturna (a partir de las 17-18 horas) es inexistente lo cual dificulta la posibilidad de compatibilizar las diferentes actividades curriculares (cursar y rendir exámenes) y extracurriculares (obligaciones laborales y/o familiares) de los estudiantes. Además, la carga horaria de las materias es, en general, predominantemente alta, entre 4 a 6 horas presenciales semanales por materia, así como la cantidad de materias por cuatrimestre, entre 4 y 6 materias. No cursar alguna o no acreditarlas implica atrasarse debido al régimen de correlatividades. Asimismo, en algunas materias, existe una carga horaria oculta destinada a la elaboración de trabajos “integradores” (grupales), los cuales son exigidos como un requisito más para la aprobación de la materia.

En relación a las materias de los primeros años puede considerarse que actúan como materias filtro, ya que muchos estudiantes presentan dificultades para su aprobación, y al ver detenido su avance en 1er – 2do año, terminan abandonando la carrera por no poder superar esta instancia, más que por falta de interés. Esto puede deberse, en parte, a falencias de la enseñanza media en la preparación de los estudiantes para acceder al Nivel Superior y poder superar satisfactoriamente los posibles inconvenientes en el desarrollo del “Oficio de Estudiante”. En general, aquellos que logran superar tales dificultades, luego tienen un desempeño académico aceptable en las siguientes materias de la formación, pero con cierta prolongación en la duración real de la carrera.

Otro aspecto vinculado a la prolongación de la carrera es la inserción laboral, relacionada o no con la carrera, y asociada con la necesidad de los estudiantes de percibir ingresos económicos por diversas razones: dificultad (parcial o total) de los padres de seguir costeadando los estudios, aumento de los costos de vida y/o la conformación del propio núcleo familiar.

Además, es frecuente encontrar muchos estudiantes avanzados, e incluso profesionales, realizando trabajos vinculados a la docencia en escuelas urbanas y/o periurbanas y técnicas, a los que podrían haber accedido mediante otras carreras como magisterio o profesorados. Si bien existen materias específicas en escuelas técnicas, particularmente agropecuarias, que sólo pueden ser dadas por un Técnico egresado de la misma escuela, un Médico Veterinario o un Ingeniero Agrónomo (por ej. granja, huerta, vivero); también se desempeñan en otras disciplinas de incumbencia del título. Además, para poder desempeñar este tipo de trabajo, deben realizar el Tramo de Formación Pedagógica (“Capacitación Docente”) para

estar “más preparados” y mejor posicionados (o sea, con mayor puntaje) para acceder a cargos de magisterio, siendo este tipo de trabajo el principal y/o único ingreso.

Si bien algunas cuestiones exceden la intervención institucional, desde las distintas gestiones se han implementado diversas estrategias, como tutorías para ingresantes y para rendir examen final (principalmente en materias de los primeros años, a cargo de docentes de las respectivas cátedras), el Programa ΔG , el Programa Egreso, la flexibilización y ampliación de modalidades del TFC incluyendo la intervención profesional y la modalidad dúo (en parejas). A partir de lo desarrollado, en el marco del TFI de la carrera de EDU, bajo la Modalidad de Indagación Exploratoria, se realizó la recopilación de las trayectorias de estudiantes avanzados de IA e IF de la FCAYF, que terminaron de cursar o adeuden cursar hasta 3 materias de la currícula obligatoria y/o adeuden finales y/o el trabajo final de la carrera, a través de encuestas y entrevistas, con el fin de obtener la perspectiva de estos actores acerca de aquellos factores vinculados con la institución que intervienen y afectan negativamente en la duración real de la carrera y, permitir la generación de estrategias que permita la finalización y obtención del título de grado.

OBJETIVOS

Relevar y detectar características y adversidades referidas a la situación académica y socioeconómica de estudiantes avanzados de las carreras de grado de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la FCAYF (UNLP), que incidan en la finalización de la trayectoria académica, en los plazos pautados por los respectivos PE.

- Identificar problemáticas comunes concretas, prioritarias y/o predominantes (frecuentes).
- Proponer, a partir del intercambio con los estudiantes, alternativas tendientes a mejorar las condiciones institucionales de tránsito y egreso por las carreras

ABORDAJE METODOLÓGICO

El estudio realizado es un trabajo de indagación exploratoria, de tipo cualitativo, relevando información acerca de la Situación Socioeconómica y Académica de estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la FCAYF (UNLP). A partir de tal información se detectaron inconvenientes que se les presentan durante su trayectoria académica, principalmente al final de la misma, generando trabas para su egreso. Estos obstáculos se categorizaron según los factores mencionados por Cubillos Romo *et al.* (2017), que inciden en el retiro y la completación e incluyen las siguientes (3) categorías:

Factores asociados al Sujeto: relacionados con las características de los estudiantes: escolaridad de los padres; lejanía del hogar; trayectoria educativa y desempeño del

estudiante durante su educación secundaria y superior; falta de disciplina y/o débiles hábitos de estudio, tiempo dedicado a las actividades académicas, etc.

Factores asociados al Contexto Educativo: referidas a características y acciones que la Institución educativa realiza, en favor de la retención. Incluye: la *Estructura organizacional* con presencia de instancias de apoyo, normativas y unidades encargadas que actúan como facilitador; la estructura curricular: tipo de exigencias académicas, régimen de estudios y carga horaria que obstaculizan el ingreso de los estudiantes a la organización; el *Aprendizaje de la cultura institucional* que permite la adaptación de los estudiantes a normas, infraestructura y pautas de comportamiento de la cultura propia de cada establecimiento.

Factores asociados al Sistema Educativo: que incluye el *Financiamiento*, ya que en función del ingreso familiar, los estudiantes pueden optar por abandonar los estudios superiores para ingresar al mercado laboral y contribuir a financiar la mantención propia y/o familiar. También inciden los gastos relacionados con el material de estudio, transporte, alojamiento y alimentación.

Los **Instrumentos de indagación** utilizados para obtener dicha información fueron una encuesta y una entrevista. La **encuesta** semiestructurada, disponible a través de Formularios Google y en formato de procesador de texto (Word), se enviaron a dichos estudiantes a través de diferentes medios (WhatsApp, correo electrónico, etc.), para que optarán por el formato que les resultara más accesible. La información a relevar a través de la encuesta abarcó:

La **Situación Socioeconómica** incluyó las siguientes categorías y aspectos:

— **Situación Personal y Familiar:** lugar de residencia, conformación del propio núcleo familiar, asistencia familiar para el cuidado de hijos y/o ayuda económica.

— **Situación de Virtualidad/Conectividad:** disponibilidad de recursos (dispositivos) y servicios (de internet) para realizar actividades virtuales (trabajo y/o estudio).

— **Situación Laboral:** en caso de trabajar, desde cuándo (inicio, promediando o final de la carrera), si es sostén de familia, lugar de trabajo, relación laboral (dependencia o cuentapropista), formalidad, relación con la carrera (y en qué proporción), exigencia de estar recibido, posibilidad de lograr una mejora salarial al egresar. Facilidades para estudiar y recibirse (por ejemplo, días de pre examen o examen/flexibilidad horaria, etc.).

La **Situación Académica** incluyó: año de ingreso, año de finalización de cursadas, *regularidad* (solicitudes de readmisión), finales adeudados al terminar de cursar y en la actualidad. *Nivel de vinculación con la Facultad* (si rindieron finales una vez que finalizaron de cursar) y en relación al **TFC** si está definido y/o realizado y sólo debe realizar la defensa luego de rendir los finales o debe realizarlo.

En relación a los inconvenientes a lo largo de la carrera, se solicitó mencionar en orden de prioridad decreciente (de mayor a menor importancia), las dificultades correspondientes a cada etapa de la carrera¹⁸, así como aspectos positivos y negativos de los programas implementados de la FCAYF. Asimismo, se les solicitó sugerencias para mejorar el egreso. Al final de la Encuesta, se consultó por la predisposición y medios de contacto para concretar la realización de la **Entrevista**, cuyo fin fue profundizar aspectos relacionados con Inconvenientes a lo largo de la carrera y/o estrategias de utilidad para favorecer el egreso, así como sobre el proceder propio e institucional que influyeron en la trayectoria académica. Como **estrategia de relevamiento** se contactó a estudiantes avanzados de ambas carreras de grado de la FCAYF por diferentes medios: WhatsApp, correo electrónico y redes sociales. Además de consultar por la participación en este estudio, se les preguntó si conocían y/o estaban en contacto con otros estudiantes en similares condiciones. Asimismo, se consultó a aquellos conocidos y contactos (ya recibidos), si conocían estudiantes que estén en tal situación. Se eligió recurrir a este método de muestreo conocido como “**Efecto bola de nieve**”, a través de vías no formales para contactar a potenciales encuestados y entrevistados, debido a que la información de contacto de la base de datos del SIU Guaraní de la FCAYF no siempre se encuentra actualizada. Tocho *et al.* (2020) refieren que, diferentes equipos de trabajo de diversas estrategias institucionales (Tutorías, Programa Egreso, etc.), tendientes a mejorar los Índices Académicos, han recurrido a vías tradicionales como la mencionada base de datos para contactar a los estudiantes y ante el inconveniente señalado, debieron recurrir a otras vías alternativas de contacto.

Los **Sujetos de Estudio** encuestados y entrevistados fueron estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la FCAYF (UNLP), que se encuentran en el final de su trayectoria estudiantil y aún no han egresado, a más de 8 años de su ingreso a la FCAYF. Esta situación incluye a quienes estén próximos a terminar de cursar, debiendo cursar hasta 3 materias de la currícula obligatoria y/o ya han terminado de cursar, adeudan finales, actividades optativas y/o el trabajo final de la carrera. También se considera a quienes ingresaron hace más de 8 años a la Unidad Académica y lograron recibirse en el transcurso del último año, considerando que, en algunos de estos casos, al momento de convenir para realizar la encuesta aún no se había concretado el egreso.

El fundamento de considerar aquellos estudiantes que aún no han egresado a más de 8 años de su ingreso se basa en la duración real de la carrera, que es uno de los parámetros de

¹⁸ Respecto a las Etapas de la Carrera, se consideró como: **1ra Etapa** o **Etapa Inicial** desde el ingreso y hasta 2do año inclusive, **2da Etapa** o **Etapa Media** desde el 3er año hasta terminar de cursar inclusive, **3ra Etapa** o **Etapa Final** desde terminar de cursar a concretar el egreso inclusive (acreditar los finales adeudados, las actividades complementarias optativas y la defensa del TFC).]

comparación de PE utilizado por Ixtaina (2019, p. 23), quien indicó que la duración real de la carrera era de 8,8 años para los PE 4 y 6, mientras que para los PE 7/8 era de 12 años en 2004 y de 9 años en 2009.

A partir de las encuestas y entrevistas realizadas, se identificaron los siguientes **Inconvenientes a lo largo de la carrera:**

Durante la **1ra Etapa**, las dificultades estuvieron relacionadas con **factores** del **Sujeto** como una insuficiente preparación del secundario, principalmente en materias del área de Ciencias Exactas (Matemática, Física y Química, materias del 1er año de la carrera). Sumado al pasaje del nivel secundario al nivel universitario, y la *adaptación* a la vida en este último nivel, que implica manejarse *de forma autónoma, metodología de estudio* (aprender a estudiar y/o técnicas de estudio, cantidad de horas necesarias), desconocimiento de funcionamiento (plazos de regularidad, comprensión del PE y régimen de correlatividades).

Otras dificultades relacionadas con **factores** del **Contexto Educativo** y **Sistema Educativo** fueron el solapamiento de fechas de exámenes, cantidad y extensión de materias, altas cargas horarias y exigencias para acreditar la presencialidad, falta de coordinación con horarios de consulta, recursar materias, necesidad de trabajar y falta de bandas horarias para poder compatibilizar trabajo y estudio, distancia a la unidad académica.

Durante la **2da Etapa**, las dificultades relacionadas con **factores** del **Sujeto** y **Sistema Educativo** fueron: Inconvenientes familiares (salud de padres y/o pareja, etc.), distancia a Unidad Académica, conformación del propio núcleo familiar y mayores compromisos personales. Incremento en la necesidad de trabajar por aumento de costo de vida (quienes no lo hacían en la etapa anterior, se incorporaron al mercado laboral en esta etapa), influyendo en el tiempo disponible para el estudio (cursar y rendir). En algunos casos, el empleo obtenido es informal, lo que dificulta acceder a ayuda y/o beneficios.

Mientras que las dificultades vinculadas con la Facultad (factores del **Contexto Educativo** y **Sistema Educativo**) fueron: alta carga horaria de cursadas y carga horaria oculta de los trabajos propios de cada materia; cantidad de materias y su extensión (muy largas); materiales didácticos insuficientes, inadecuados y desactualizados en algunos casos; muy pocas salidas a campo, falta de: bandas horarias y flexibilidad para cursar, horarios de consulta; solapamiento de fechas exámenes (parciales), regularidad, condicionalidad, PE, aspectos burocráticos muy engorrosos (como solicitud de readmisión).

Durante la **3ra Etapa**, las dificultades relacionadas con **factores** del **Sujeto** fueron: conformación del propio núcleo familiar y problemas personales (familiares enfermos), la distancia y la desvinculación temporal y espacial con la Unidad Académica, falta de incentivo (económico) para recibirse, inserción laboral (se profundiza de las etapas anteriores). Respecto a dificultades vinculadas con la Facultad (**factores** del **Contexto Educativo** y

Sistema **Educacional**), se indicaron: cantidad de finales, materias muy largas, realizar el TFC, predisposición de los docentes, falta de bandas horarias para consultas y rendir exámenes lo que dificulta compatibilizar con actividades laborales y personales.

A partir de las encuestas realizadas, se elaboraron las siguientes **Propuestas**:

1) **Contactar** a estudiantes y **realizar entrevistas** para conocer su situación específica, incluyendo necesidades y dificultades que influyeron en el desempeño de su trayectoria y poder realizar un seguimiento personalizado y generando propuestas acordes a sus particularidades y que sean de utilidad para concretar el egreso.

2) **Fomentar el trabajo conjunto**, entre los diferentes equipos de trabajo de FCAyF (Programas, Unidad Pedagógica, Docentes) desarrollando estrategias que generen un verdadero acompañamiento del estudiante a través de diferentes herramientas vinculadas al estudio (estrategias, metodología, compañeros de estudio) y **mecanismos de ayuda** para cuestiones administrativas (readmisiones, contacto virtual y/o presencial con las cátedras, definición del TFC: modalidad, tema, ACO) y, en caso de tener inconvenientes con los docentes de las materias a rendir, ya que no existen posibilidades de ser evaluado por otros docentes y/o cátedras alternativas de la misma asignatura;

3) Promover **Bandas horarias** bien definidas y **variedad de horarios** de consulta, ya que no todas las materias ofrecen estas alternativas y existen solapamientos de horarios de cursada de materias del mismo cuatrimestre y año, sin brindar otro horario alternativo en la misma banda horaria, por lo cual el estudiante no puede cursar todas las materias correspondientes según lo indicado por el PE.

4) Incorporación de la **Virtualidad**, aprovechando herramientas digitales y tecnología disponible, dando continuidad a lo desarrollado e implementado durante la pandemia y brindando la posibilidad de afrontar las dificultades de vinculación con la Unidad Académica de los estudiantes por distancia a la institución, incompatibilidad horaria entre compromisos laborales y/o familiares con clases consultas y/o exámenes. Las medidas incluyen: **Reuniones virtuales, Facilitar el acceso al Aula Virtual** y al material allí presente, eliminando restricciones innecesarias (como matriculación). Implementación de **cursada semipresencial** y **banda horaria vespertina**: dado que algunas materias, conocidas como "Culturas" (por ej. Cereales y Oleaginosas), necesitan realizar algunas actividades prácticas (clases) mediante salidas a campo, por lo que sería conveniente realizar cursadas híbridas: desarrollando contenidos teóricos de forma virtual (asincrónicos y/o sincrónicos) y clases prácticas presenciales en horarios vespertinos (a partir de las 16-17 horas) para resolver aquellas cuestiones empíricas de campo, aprovechando la luz de día y, así, compatibilizar actividades académicas, laborales y familiares de los estudiantes.

5) **Desarrollo y difusión de Tutorías (o Cursos intensivos) específicos** trabajando en grupos reducidos de estudiantes en condiciones similares y por materia a rendir. La estrategia y modalidad a implementar (tutoría, curso intensivo, clases de consulta y/o repaso, semipresencial, virtual, etc.) debe ajustarse a la población destinataria, realizando las adaptaciones pertinentes, para favorecer el acercamiento y mediación entre estudiantes, cátedras e Institución. Los resultados de las experiencias implementadas fueron dispares.

6) Brindar **Cursos de capacitación docente**: ya que, según se señaló, algunos docentes no cuentan con las herramientas necesarias y adecuadas (paciencia suficiente para explicar, falta de **empatía** y comprensión hacia los Estudiantes y contexto que atraviesa: estudio, trabajo, compromisos familiares), lo cual influye en su desempeño académico. Parte de la Capacitación incluiría el manejo de recursos digitales (Aula Virtual, matriculación, etc.).

CONCLUSIONES

Es acertado adoptar la propuesta de factores asociados a la completación y al retiro en educación superior realizada por Cubillos Romo et al. (2017, p. 164), quienes indican la necesidad de partir de premisas como distinguir *diversos factores que actúan en forma concomitante*, así como *considerar una perspectiva multidimensional, que amerita integrar diversas teorías para tratar de comprender y explicar el retiro y la completación*.

Esto se evidenció en la multiplicidad de factores mencionados que influyeron a lo largo de la trayectoria académica de los estudiantes de ambas carreras de grado de la FCAYF, no sólo en la última etapa. Tales inconvenientes formaron parte de la multiplicidad de factores interrelacionados que confluyeron en la prolongación de la duración real de la carrera. Por ello, la necesidad de implementar una serie de estrategias y medidas coordinadas que, en conjunto, permitirían revertir tal situación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cubillos Romo, J. E., Prado Cendoya, G. A. y Altamirano Ojeda, O. J. (2017). Retiro y completación en educación superior. Algunas pistas para repensar programas de intervención. *UTN. Regional Avellaneda. Laboratorio Monitoreo Inserción Graduados. RIES México, UNAM-IISUE/Universia*, Vol. VIII, Núm. 21 pp.154-172. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/316555278_Retiro_y_completacion_en_educacion_superior_Algunas_pistas_para_repensar_programas_de_intervencion/link/59ede0150f7e9bc36521f1d1/download

Delgado, M. I.; Avogadro, E.; Paso, M.; y Acciaresi, G. (2017). Tutorías de fin de carrera: el caso de Ingeniera Forestal en la UNLP. Disponible en:

[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99605/Tutor%C3%ADAs de fin de carrera el caso de Ingeniera Forestal en la Universidad Nacional de La Plata.3da36720-66d9-4b98-beec-18a904a12936 A.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99605/Tutor%C3%ADAs_de_fin_de_carrera_el_caso_de_Ingeniera_Forestal_en_la_Universidad_Nacional_de_La_Plata.3da36720-66d9-4b98-beec-18a904a12936_A.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Informe de Autoevaluación de la Carrera de Ingeniería Agronómica (Segundo Ciclo). (2014). FCAyF, UNLP. Disponible en:

[https://www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/slides/unlp_fcayf_ingenieria_agronomica_informe de autoevaluacion segundo ciclo.pdf](https://www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/slides/unlp_fcayf_ingenieria_agronomica_informe_de_autoevaluacion_segundo_ciclo.pdf)

Ixtaina, V. Y. (2019). *Proyectos curriculares, perfiles profesionales y trayectorias de formación en Ingeniería Agronómica.* TFI EDU UNLP. Disponible en:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/75166/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Plan Estratégico FCAyF UNLP 2017- 2022. Etapa 2 Bases Estratégicas. Documento de Trabajo Proceso de Participación 2017-2022. Disponible en:

https://www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/slides/documento_bases_estrategicas_1.pdf

Tocho, E. F.; Ferro, D. A., Pintos, F. M; Rodríguez, S. A. y Moreno Kiernan, A. R. (2020). *El egreso: ¿El tramo que más se prolonga? Estrategias institucionales de la FCAyF-UNLP para llegar a la meta final. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública.*

Disponible en:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/105619/Documento_completo.%20El%20tramo%20que%20m%C3%A1s%20se%20prolonga.%20Estrategias%20institucionales%20de%20la%20FCAyF-UNLP%20para%20llegar%20a%20la%20meta%20final-pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Desafíos en la finalización de Trabajos Finales de Grado: Reflexiones en clave de taller

Laura Macor

Analía Macías

Azul Barbeitto

Facultad de Agronomía y Veterinaria, Universidad Nacional de Río Cuarto

lmacor@ayv.unrc.edu.ar

RESUMEN

La presente propuesta de innovación se inscribe en la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAV) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), para la carrera de Medicina Veterinaria. En la misma, la realización del Trabajo Final de Grado (TFG) es el último requerimiento para el egreso, y en este proceso los y las estudiantes, manifiestan la necesidad de acompañamiento. Se propone el diseño de un ciclo de talleres para directores/as, co-directores/as y evaluadores/as de TFG, como un espacio de conversación sobre la dimensión pedagógica-didáctica que atraviesan los procesos de formación del estudiante y de los docentes afectados al desarrollo y concreción de estos trabajos. Además de evaluar el impacto del desarrollo de las actividades implementadas en el taller como propuesta pedagógica-didáctica que atraviesan los procesos de formación afectados al desarrollo y concreción de los TFG, se pretende que el taller concluya con la elaboración y análisis de una encuesta para docentes sobre sus percepciones en torno a los aspectos que facilitan y dificultan la concreción de los trabajos finales de grado. Los talleres han promovido un ambiente propicio para la sensibilización y el intercambio de ideas, facilitando la reflexión colectiva y la acción centrada en mejorar las trayectorias académicas de los estudiantes. Los resultados de las encuestas han aportado nuevas ideas y enfoques, fundamentales para ajustar y mejorar las acciones en la última etapa del ciclo de talleres, respondiendo a las necesidades y desafíos reales del proceso de fin de carrera.

PALABRAS CLAVE: trayectorias; trabajo final de grado; talleres

INTRODUCCIÓN

Ardoino (2005) evidencia las trayectorias como un camino en construcción permanente que no puede modelarse o anticiparse, que se aleja del estándar previsto por las normativas: una trayectoria ideal y teórica, homogénea, que plantea una disyuntiva entre trayectorias académicas teóricas y reales. Los estudios sobre las trayectorias reales concebidos desde una mirada sistémica, vinculada a las diferentes historicidades de los sujetos, sumado al entramado institucional, permiten ampliar la información sobre la cual las instituciones puedan basarse para generar proyectos o programas que posibiliten a sus alumnos completar sus recorridos curriculares (Zandomeni y Canale, 2010).

Las trayectorias estudiantiles dependen de muchos factores y los resultados obtenidos en los niveles de egreso muestran que las trayectorias reales son diferentes a las previstas de manera teórica en los planes de estudios. La problemática vinculada a la conclusión del trabajo final de grado (TFG) aparece cuando se advierte que muchos estudiantes terminan de aprobar las materias del plan de estudios, cumplen con las horas del ciclo de especialización, presentan el proyecto de TFG, incluso hacen la parte de investigación a campo o la práctica profesional, pero en muchos casos no llegan a comenzar el proceso de escritura del mismo. Esta situación coincide con una inserción temprana al mundo laboral, previo a recibirse, sumado a la desvinculación de los estudiantes del ámbito universitario y de los docentes que lo acompañan en su proceso de desarrollo del TFG.

Un primer paso para contribuir a potenciar los niveles de egreso en la facultad, desde la reconstrucción de nuestro rol docente, en este caso como directores, codirectores o evaluadores de TFG, de manera más activa y comprometida con esta problemática, es incluirla en los debates sobre los diferentes aspectos de la educación, desde la cultura institucional, la praxis docente, el acompañamiento del proceso de TFG y las posibilidades de cambios organizativos en torno a los mismos. Es por esto que se plantea la presente propuesta de innovación basada en el diseño de una estrategia de intervención integral como es el diseño de Talleres de capacitación para directores/as, codirectores/as y evaluadores/as de TFG.

La propuesta se basa en un ciclo de talleres en torno a favorecer las trayectorias de egreso a partir de la comprensión de los aspectos que facilitan y dificultan la concreción de los trabajos de grado, y así el acceso al egreso. Se diseñaron cuatro talleres orientados a docentes que desempeñan los roles de director, codirector, evaluador o integrante de la comisión de TFG. Cada taller se organizó en dos encuentros quincenales de dos horas de duración cada uno. Los docentes participantes contaron con un soporte virtual EVELIA, que incluyó propuestas de lectura o trabajos entre talleres.

Los objetivos de los talleres fueron: A. Generar un espacio de conversación sobre la dimensión pedagógica-didáctica que atraviesan los procesos de formación afectados al desarrollo y concreción de los TFG. B. Fortalecer la realización y concreción de los TFG mediante la Implementación estratégica de un ciclo de talleres para docentes que realizan las tareas de dirección, codirección y evaluación. Reconocer los factores que dificultan o facilitan la concreción de los TFG.

El ciclo de talleres se estructuró en cuatro sesiones. En el Taller 1, titulado "El TFG en la FAV: ¿Cómo nos atraviesa?", se realizó una introducción al ciclo de talleres, comunicando la manera de trabajar y sensibilizando a los docentes sobre la problemática del TFG. El Taller 2, "El TFG en la FAV: ¿Cómo nos interpela?", se centró en el diseño e implementación de un estudio de opinión. En el Taller 3, "El TFG en la FAV: ¿Cómo lo percibimos?", se abordó la sistematización y análisis de los resultados del trabajo de campo. Finalmente, en el Taller 4, "Pasar a la acción: ¿Qué hacemos para potenciar el TFG en la FAV?", se propusieron, acordaron y diseñaron estrategias de acción para mejorar la implementación y concreción de los TFG en la facultad.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Una pedagogía universitaria, demanda, además de producir conocimiento que reflexionemos sistemáticamente acerca de los modos en que las definiciones curriculares y docentes, e incluso administrativas, afectan de manera desigual, constituyen obstáculos, y pueden limitar el derecho a una educación universitaria. El fenómeno de egreso es un fenómeno vivo y dinámico, que requiere tomar en cuenta diferentes dimensiones, una multiplicidad de acercamientos que, aunque incompletos, son pensados como complementarios y considera múltiples miradas que intentan dar cuenta de ese objeto, en este caso nuestro objeto profesionalizante: el ser, hacer y estar siendo docentes (Ardoino, 1991). Un ser, hacer y estar siendo, desde los roles de directores y codirectores de TFG, que habite la "compreensión", el "acompañamiento" y no está demás decir, las "habilidades" necesarias para su desarrollo y conclusión.

La problemática en torno a la finalización de los Trabajos Finales de Grado (TFG) en la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto revela una serie de factores que afectan las trayectorias estudiantiles y los niveles de egreso. Estos factores incluyen tanto aspectos institucionales como habilidades personales de los estudiantes y los docentes encargados de la dirección y evaluación de estos trabajos.

La formación de profesionales, inequívocamente implica la formación de los docentes (Camilloni, 2010). El conocimiento de las representaciones, concepciones que tienen los docentes y la preparación para encargarse de la innovación de sus prácticas resulta una de

las acciones que pueden aportar al entendimiento de las complejidades que rodean la problemática (Macanchi Pico et al., 2020). Entre ellas, el tiempo que demanda a los docentes esta actividad, y formarse para llevarla a cabo, en comparación al reconocimiento que tiene la misma con otras actividades, respecto al avance en la carrera docente por ejemplo.

En la investigación evaluativa sobre la innovación se buscó responder las preguntas ¿Cómo experimentaron los talleres los docentes participantes? ¿Qué elementos facilitaron la implementación exitosa de los talleres?

OBJETIVOS

Generar un espacio de reflexión y diálogo sobre la dimensión pedagógica-didáctica de los TFG, promoviendo la sensibilización y el intercambio de experiencias entre los participantes.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La innovación educativa genera un proceso de transformación y ruptura, que se sustenta en el análisis crítico y reflexivo sobre diferentes problemáticas vinculadas a las prácticas de enseñanza universitaria con el propósito de ampliar, mejorar y potenciar las posibilidades de aprendizaje. La innovación requiere apertura, creatividad y actualización sostenida, que incluye un proceso de evaluación que dé continuidad a la generación de conocimientos sobre la misma, y además se generen fundamentos para generar ajustes sobre la misma. Asimismo, constituye un elemento imprescindible de planificación, de gestión y de toma de decisiones, con el gran objetivo de mejorar, en este caso, los procesos de enseñanza y aprendizaje, más en concretamente la experiencia de los docentes y estudiantes en el último tramo de su carrera, principalmente en contextos complejos, multidimensionales, que requieren contextualización y análisis (Escudero, 2016).

Los instrumentos utilizados consideraron registro de actividades, planillas de seguimiento de procesos, y conversaciones durante la evolución del ciclo de talleres, registro de las percepciones de los docentes ejecutores a través de los encuentros, diario de campo de los docentes que participen en la organización de los talleres, y encuestas realizadas a docentes hayan participado de los talleres, o no.

Antes de comenzar el ciclo de talleres, los docentes ejecutores se reunieron para acordar las modalidades de trabajo del equipo y definir cuestiones técnicas y operativas. Además, se reunieron antes de cada encuentro para intercambiar percepciones sobre lo vivido en los talleres, preparar las siguientes sesiones, realizar ajustes necesarios, preparar el material de trabajo y hacer el seguimiento y síntesis de las actividades propuestas entre los talleres.

Luego de la convocatoria se realizaron todos los talleres planificados durante 2023 con elevada participación de docentes, el último taller consistió en el desarrollo de una encuesta,

para documentar percepciones de los docentes de la carrera sobre los aspectos que facilitan y dificultan el TFG.

Como dificultades en la implementación del ciclo de talleres se puede mencionar la multiplicidad de trabajo, actividades y horarios de los docentes por lo que se dificulta coordinar un momento en el que la mayoría pueda asistir. Para intentar minimizar este inconveniente, los talleres se abordaron incluyendo la virtualidad de forma sincrónica por lo que se tuvieron que diagramar actividades que incluyeran a asistentes presenciales y virtuales. Por otra parte, también se creó un aula virtual en donde se podía acceder a toda la información de cada taller y donde podían encontrar material bibliográfico de interés para su lectura y algunas actividades para quienes no podían asistir en alguna oportunidad. Las actividades que se proponían entre semanas, no tuvieron el nivel de participación que se esperaba.

Respecto a los aspectos que facilitaron la implementación del proyecto destacamos el compromiso y participación activa de los integrantes, y se pudo advertir la necesidad de los participantes de expresar sus sensaciones y sensibilizarse con el tema, ya que ellos mismos habían tenido dificultades en la escritura de sus trabajos finales, de grado o posgrado. Los docentes manifestaron que a través del taller pudieron abordar algunas cuestiones referidas a normativa, proceso de acompañamiento, comunicación con los estudiantes y metodología de trabajo.

Durante los talleres se observó una gran dispersión de criterios, principalmente en torno al rol del director y las habilidades requeridas por los estudiantes. Estos fueron identificados por los docentes asistentes al taller como los principales aspectos a indagar en la encuesta para docentes.

La mayoría de los docentes que respondieron la encuesta no participaron en los talleres de TFG. El 70% tenía experiencia en la realización de un trabajo final, ya sea en grado o posgrado, y todos habían participado en alguno de los tres roles: director, codirector o evaluador. El 90% de los encuestados considera que los estudiantes no adquieren la formación necesaria durante la carrera para realizar esta actividad. Sin embargo, ninguno de ellos sugirió que el director o codirector debería ofrecer esta formación, sino que manifestaron que debería impartirse como cursos extracurriculares, otra materia o bien durante la carrera. Para estos docentes, los estudiantes encuentran mayores dificultades al comienzo y al final del proceso de escritura. Al inicio, tienen problemas para encontrar un tema, delimitar el problema, buscar bibliografía y comenzar a escribir debido al desconocimiento. Además, enfrentan muchos desafíos al momento de sistematizar datos, manejar herramientas tecnológicas, buscar bibliografía a través de papers, y ordenar y valorar la información sin copiar el texto, redactando de forma original.

La última etapa del ciclo de talleres que gira en torno a la elaboración de propuestas superadoras para abordar estas problemáticas se encuentra en desarrollo actualmente.

CONCLUSIONES

La propuesta de diseñar talleres de capacitación para directores, codirectores y evaluadores de TFG busca abordar de manera integral las complejidades identificadas en la concreción de estos proyectos académicos. Estos talleres no sólo pretenden generar un espacio de diálogo centrado en la dimensión pedagógica-didáctica de los TFG, sino también fortalecer las habilidades necesarias para la dirección, codirección y evaluación efectiva de estos trabajos. A través del reconocimiento y análisis de los factores que facilitan o dificultan la finalización de los TFG, se busca proporcionar a los docentes herramientas prácticas y estratégicas para optimizar este proceso en la facultad.

A pesar de las dificultades inherentes en la coordinación de horarios y la participación, los talleres han logrado involucrar a los docentes de manera activa y comprometida. La necesidad compartida de reflexionar sobre las propias experiencias y dificultades en la escritura de trabajos finales ha promovido un ambiente propicio para la sensibilización y el intercambio de ideas.

Los talleres favorecieron la reflexión colectiva y la acción centrada en mejorar las trayectorias académicas de los estudiantes. La activa implicancia docente en los talleres sugiere que se reconoce la importancia de mejorar el proceso de dirección y evaluación de los TFG para facilitar la culminación exitosa de las trayectorias estudiantiles. Los resultados de las encuestas trajeron nuevas ideas y enfoques enriquecedores, retroalimentación que ha sido fundamental para ajustar y mejorar el desarrollo de la última etapa del ciclo de talleres, asegurando que las acciones que se propongan respondan de manera correcta a las necesidades y desafíos reales que caracteriza al proceso de fin de carrera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. Colección *Recherches et Sciences de L'éducation*, 1991, pp. 173-181.

Bozzo Chiavassa, A. B.; Gorriz, M. J. G.; y Roldán, C. (2016). *Determinación de los factores que dificultan la finalización del trabajo final de grado en la facultad de agronomía y veterinaria. Convención Internacional Virtual de Ciencias Morfológicas* <http://www.morfovvirtual2016.sld.cu/index.php/Morfovvirtual/2016/paper/view/354/106>

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-21.

Macanchí Pico, M. L.; Bélgica Marlene O. C.; y Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.

Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones

El egreso en el plan de desarrollo estratégico 2022-2026 y los informes de seguimiento y evaluación de la UNLP

Matías Causa

UNLP

causamd@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo retoma y profundiza el análisis acerca de los modos en que la problemática del egreso se expresa y se atiende en una universidad pública tradicional como lo es la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Así, por un lado se retoma un trabajo anterior presentado en las 4^o Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública en el que se indagaron los objetivos y las estrategias ligadas al egreso contenidas en el Plan de Desarrollo Estratégico 2018-2022 (PDE) de la UNLP, concebido este como el producto principal de un proceso de planeamiento que se materializa en un documento que detalla la misión que la universidad procura alcanzar a largo plazo en sus distintas funciones mediante el cumplimiento de los objetivos propuestos y a través de un conjunto determinado de estrategias. Por el otro lado, con el PDE 2018-2022 cumplido y con el PDE 2022-2026 ya en marcha, se profundiza el análisis del egreso al focalizar la mirada en el mencionado PDE y en los informes de seguimiento y evaluación que las autoridades de la UNLP desarrollan, incluyendo las actividades que se realizan periódicamente para los avances de la gestión del Plan.

PALABRAS CLAVE: egreso universitario; universidad nacional de la plata; plan de desarrollo estratégico; informes de seguimiento y evaluación

INTRODUCCIÓN

La problemática del egreso universitario¹⁹ es motivo de preocupación tanto desde una perspectiva política como académica, constituyéndose así en uno de los temas cruciales de la agenda de problemas del sistema universitario argentino en los últimos años. Así, la presencia de objetivos y estrategias para atender este tema asume un carácter central en el PE de la UNLP convirtiéndose, a su vez, en un marco general decisivo para las acciones que anidan en el plano institucional de las distintas facultades, departamentos, carreras y cátedras.

En términos generales, si bien se identifican avances en términos de disminución de las desigualdades en el acceso a la universidad (socioeconómicas, étnico-raciales, concentración urbana y regional, género, etc.) por la otra, los indicadores en los niveles de egreso son todavía muy limitados, aspecto que justifica la pregunta tanto por los planes de desarrollo estratégico de las instituciones y sus componentes en relación con la promoción y mejora de los indicadores de egreso. Información reciente de la ex Secretaría de Políticas Universitarias, publicada en el anuario 2022 con la síntesis de información estadística universitaria 2021-2022, indica que solo el 27,7% de las/os egresadas/os de grado lo hace en el tiempo teórico esperado para una determinada carrera. No obstante, también señala que entre 2012 y 2021 el sistema universitario argentino registró un crecimiento del 39,7% en la matrícula de estudiantes de pregrado y grado, un incremento del 67,6% de nuevas/os inscriptas/os y del 29,4% en sus egresadas/os.

En el caso de la UNLP, la relación egreso/ingreso desde el inicio del PDE en el año 2004 mejora paulatina y sistemáticamente año a año. El PDE vigente 2022-2026, identifica un comportamiento creciente en el período 2004/2021 de indicadores clave del sistema que alcanza un 55,60% en el caso de la matrícula de estudiantes, de un 60,00% en la cantidad total de ingresantes y de un 71,03% en la cantidad de egresadas/os.

En este estado de cosas, el trabajo aquí presentado profundiza el análisis del seguimiento y evaluación de los objetivos y las estrategias del PDE de la UNLP, concebido como el producto principal de un proceso de planeamiento que se materializa en un documento donde la universidad detalla la misión que desea alcanzar a largo plazo en sus distintas funciones mediante el cumplimiento de aquellos y a través del conjunto de estrategias definidas por los actores universitarios.

¹⁹ Se prefiere el vocablo egreso debido a que la graduación hace referencia a las personas egresadas tituladas. Es decir que se alude a egreso independientemente de si las personas involucradas hayan tramitado o no su título.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Entre los obstáculos que intervienen en las tasas de la educación superior, figuran una serie de aspectos que encuentran su origen en desigualdades económicas, culturales y sociales, y se manifiestan en los altos índices de pobreza, déficit de servicios como electricidad, internet y acceso a dispositivos tecnológicos, la movilidad/distancia geográfica, discriminación étnica o racial, las cuestiones de género, entre otras. Pero también es posible identificar una serie de aspectos que se asocian con el nivel institucional y la generación de políticas institucionales.

En este punto, se señala la importancia y el poder de aquellas políticas institucionales (Ezcurra, 2019) orientadas al desarrollo de objetivos y estrategias que promuevan las condiciones adecuadas para el fortalecimiento de los distintos tramos que conforman las trayectorias académicas de la población estudiantil.

Es aquí en donde los interrogantes respecto al egreso, su conceptualización, los objetivos y estrategias puestas en juego cobran relevancia y pueden explorarse atendiendo, entre otras alternativas, a los planes de desarrollo estratégico de las universidades²⁰ y sus informes de seguimiento y evaluación con la finalidad de conocer la problemática del egreso, qué características asume, que objetivos se persiguen y qué líneas de mejora o cursos de acción se plantean.

Centrar la mirada en el PDE y los informes de seguimiento y evaluación de la UNLP resulta de interés en la medida en que se trata de un producto principal de planeamiento institucional que la institución desarrolla desde hace dos décadas. Además, que la problemática de las trayectorias académicas en general y el egreso en particular se hallen presentes en estos instrumentos podría contrastar con el señalamiento de Clark (1983) respecto a que el cambio en las universidades suele ocurrir a través de la generación de unidades periféricas, que no alteran el núcleo de la enseñanza universitaria. En una línea similar, Weick (1991) planteó que la estructura de la universidad se caracteriza por una escasa o baja interdependencia entre sus partes, por un débil acoplamiento que dificulta que los cambios involucren a la totalidad de la institución.

En síntesis, en base a algunos aportes de la teoría de las organizaciones (Kezar, 2001), reconocemos que la capacidad de agencia de los actores universitarios, sobre todo de quienes operan en la cúspide institucional de la universidad y emplean la planificación

²⁰ Indagar en los planes estratégicos y los informes de seguimiento y evaluación es fundamental pero no suficiente. También se requiere de otros factores determinantes, como son los actores, las prácticas, las instancias del cogobierno universitario y los recursos que intervienen en la implementación de las estrategias junto a su traducción al interior de las distintas facultades, departamentos, carreras e incluso cátedras.

estratégica (Clark, 2004) que involucra un PDE y sus respectivos informes de seguimiento y evaluación, resulta fundamental para producir cambios, en este caso en relación con las políticas de egreso en la formación de grado.

OBJETIVOS

El objetivo principal del trabajo es analizar la problemática del egreso, su conceptualización, y los objetivos y estrategias propuestas para su abordaje en el Plan Estratégico 2022-2026 de la UNLP y a través de los estados de avance que reportan los respectivos informes de seguimiento y evaluación que la institución produce.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El trabajo presenta características exploratorias y descriptivas, ya que se considera que es el abordaje metodológico adecuado para indagar sobre la conceptualización, los objetivos y las estrategias del PDE y sus informes de seguimiento y evaluación en relación con la problemática del egreso. A su vez, procura describir esos mismos objetivos y estrategias con la finalidad de identificar cómo una institución universitaria centenaria y tradicional como la UNLP concibe la cuestión del egreso y produce políticas orientadas a la mejora de los procesos y resultados de la formación universitaria de grado.

Considerando el problema de investigación y los objetivos propuestos, la propuesta metodológica se organiza a partir del relevamiento de datos en fuentes documentales y algunas referencias estadísticas. Aunque se refieren a las actas y transcripciones textuales de las intervenciones en las sesiones del consejo directivo de una facultad o del consejo superior de una universidad, es aplicable al uso del PDE y los informes de seguimiento y evaluación la afirmación de carácter metodológico de Atairo y Rovelli (2020) cuando señalan que aquellos documentos conforman una fuente de datos relevante, aun cuando asuman un carácter más descriptivo, dado que pueden aportar datos interesantes acerca de la agenda de temas institucionales de la universidad.

CONCLUSIONES

En la etapa actual del PDE (2022-2026) se plantean reformas fundamentales hacia el interior de la UNLP orientadas a una profundización de las políticas de ingreso, permanencia y egreso en la formación de grado. Cabe anotar que es desde hace exactamente dos décadas que esta casa de estudios se propuso transformar la gestión universitaria mediante una idea rectora: tener un proceso de planeamiento estratégico y conformar un plan de gestión para que la universidad crezca. Así, la UNLP estableció dentro de sus ejes de gestión, garantizar a sus estudiantes el acceso, la permanencia y el egreso universitario de grado. En la

actualidad, se destaca un fuerte consenso político alcanzado al interior de la institución en torno a la centralidad de las políticas de permanencia y egreso.

En el PDE 2022-2026 se identifica un objetivo general que define la visión respecto de cómo debe ser la UNLP, luego se observa un modelo de desarrollo que define la misión que asume y que está contenida en el artículo 1º del estatuto universitario. Además se explicitan seis líneas estratégicas: enseñanza, investigación, extensión y vinculaciones institucionales, arte y cultura, producción y transferencia, administración, gestión y control. Estas estrategias están conformadas por un conjunto de 36 programas generales, a su vez integrados por 127 programas específicos, 311 subprogramas y 891 subprogramas operativos, proyectos institucionales y obras (transitorios), que se renuevan con diversa frecuencia, en función de haber alcanzado su objetivo particular. Esto alcanza un total de 1371 espacios institucionales de acción y producción de la UNLP.

En este trabajo el interés se focaliza en la estrategia denominada Enseñanza, cuyo objetivo general es:

Producir procesos formativos integrales que incorporen las necesidades socio simbólicas por Educación Superior desde y en la Universidad, **desde el ingreso irrestricto hasta el egreso diplomado**, promoviendo la universalidad de los derechos educativos en el marco de una sociedad democrática y responsabilizándonos por la calidad académica, científica, cultural e histórica de las construcciones pedagógicas y didácticas en todos los niveles y modalidades legales y formales, disciplinares y alternativas (PDE 2022-2026, p.18. El destacado me pertenece).

En cuanto a los objetivos específicos de la estrategia Enseñanza, se destaca aquel que se plantea 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 el egreso. Asimismo, de los objetivos se desprenden dos resultados principales que son los esperados en el contexto de esta línea estratégica: el aumento de los egresos en todas las instancias, niveles, modalidades y ámbitos formativos; y la reducción del tiempo de duración efectiva de las trayectorias de todas las instancias, niveles, modalidades y ámbitos formativos.

En cuanto a los programas de la estrategia Enseñanza del PDE 2022-2026, se destaca el programa general titulado acceso, permanencia y graduación en la educación universitaria de grado. Del mismo se desprende el programa específico denominado programa de rendimiento académico y egreso (PRAE), que a su vez contiene el subprograma operativo

promoción de estrategias especiales para el egreso en las carreras de grado. Otro programa específico de interés se titula innovación curricular, y que incorpora el subprograma operativo análisis de la implementación de los planes de estudio en relación con los problemas de permanencia y egreso.

Como se dijo, también la UNLP produce informes de seguimiento y evaluación del PDE 2022-2026, hasta el momento, el último disponible es el N°6 con fecha 1/4/2024. Allí se destaca que el estado del mencionado subprograma operativo de promoción de estrategias especiales para el egreso en las carreras de grado se considera "en gestión" y su prioridad es considerada "normal" e idéntica situación aplica para el subprograma operativo denominado análisis de la implementación de los planes de estudio en relación con los problemas de permanencia y egreso.

Por último, el seguimiento de la oferta adicional de oportunidades de cursada y promoción en el marco del programa específico de rendimiento académico y egreso (PRAE) se encuentra "en gestión permanente" y su prioridad es considerada "normal". El informe de seguimiento y evaluación del PDE señala que, en el marco del PRAE, las distintas facultades han diseñado modalidades alternativas de cursada, atendiendo a distintos objetivos y poblaciones estudiantiles. Aquí el informe sintetiza las propuestas llevadas a cabo mencionando las siguientes modalidades pedagógicas: redictado de materias a contra-cuatrimestre, cursadas intensivas completas de promoción, cursadas intensivas completas, cursos comprimidos de aprobación final de materia, cursos intensivos de preparación para el examen final, entre otras. Asimismo, el informe valora esta línea de trabajo en relación con los aportes que genera para la producción de información relevante para comprender los proyectos en desarrollo de las facultades, atendiendo tanto a los procesos como a los resultados.

Por último, en relación con la producción de indicadores académicos, el informe de seguimiento y evaluación del PDE señala que el panel de datos de la UNLP denominado panel de indicadores académicos de la secretaría de asuntos académicos (PIASAA) ha incorporado la vista de análisis de cohortes y en ese marco la "tasa de egreso por cohorte" muestra las tasas de egreso global y ajustada actualizadas a determinado año y determinada cohorte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atairo, D.; Rovelli, L. (2020). Utilización del estudio de casos en las Investigaciones recientes sobre políticas universitarias en la argentina. En: De la Fare, M. y otros (2020). *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*. Porto Alegre: EDIPUCRS: Universidad Nacional de la Plata. ISBN 978-65-5623-019-1. ISBN 978-950-34-1891.

Causa, M.; Lastra, K. (2022). El egreso universitario desde el prisma de los planes estratégicos: el caso de la Universidad Nacional de La Plata. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital. UNSAM.

Causa, M.; Vicente, M.; Asprella, G.; Lastra, K. (2023). El problema del egreso universitario: un análisis de las políticas, estrategias y mecanismos de la UNLP y sus unidades académicas. 4tas. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, 26 al 30 de septiembre de 2022, La Plata, Argentina. Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15354/ev.15354.pdf (Recuperado 1/4/2024).

Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autonomía Metropolitana.

Clark, B. (2004). *Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts*. Maidenhead, UK The Open University Press-McGraw-Hill.

Ezcurra, A.M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En: Ezcurra A. M. (comp.). *Derecho a la Educación: Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Sáenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Libro digital.

Kezar, A. (2001). Understanding and facilitating organizational change: Recent research and conceptualizations. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28(4), 1-10.

Plan Estratégico de Gestión 2018-2022. Disponible en: https://unlp.edu.ar/gestion/plan_estrategico/plan-estrategico-de-gestion-2018-2022-10018-15018/ (Recuperado el 12/5/2024).

Plan Estratégico de Gestión 2022-2026. Disponible en: <https://unlp.edu.ar/gestion/plan-estrategico-de-gestion-2022-2026-2-51479/> (Recuperado el 12/5/2024).

Informe de Seguimiento y Evaluación del PDE Nro. 6 – 1/4/2024. Disponible en: https://unlp.edu.ar/gestion/plan_estrategico/informe-de-seguimiento-y-evaluacion-nro-6-1-4-2024-80207/ (Recuperado el 12/5/2024).

Secretaría de Políticas Universitarias (2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*. República Argentina.

Weick, K. E. (1991). Educational organizations as loosely coupled systems. En R. Birnbaum (Ed.), *Organization and governance in higher education: An ASHE reader series* (pp.103-117). Lexington, MA: Ginn Custom Publishing.

El Trabajo Integrador Final (TIF) como requisito obligatorio para el egreso: implementación y vicisitudes

Mariela Di Meglio

Margarita Eva Torres

Francisco De Hoyos

Rafael Cobo

Rodrigo Palma

Facultad de Psicología, UNLP

mariela.dimeglio@gmail.com

margameis@yahoo.com.ar

frandhoyos@gmail.com

rafael.cobo88@gmail.com

palmarodrigo1994@gmail.com

RESUMEN

El proyecto de investigación “TIF: Imaginarios, desafíos y posibilidades en la producción y comunicación del conocimiento en la universidad” tiene como principal objetivo sistematizar y producir datos vinculados con la implementación de este trabajo como requisito obligatorio para el egreso en la Licenciatura en Psicología de la UNLP. Como parte del equipo de docentes que conforma la Cátedra del Taller de Producción Textual, que se inauguró en el año 2012 como espacio pensado para orientar a los estudiantes en su elaboración, nos propusimos acompañar y analizar la experiencia de la comunidad educativa con el propósito de visibilizar el impacto, los imaginarios y vicisitudes que aparecieron con su implementación. Partiendo de fuentes primarias, análisis de documentos, encuestas y entrevistas en profundidad a los actores que intervienen en el proceso, nos hemos dedicado a recuperar datos que permitan construir estrategias de acompañamiento a las políticas de egreso que sostiene nuestra universidad.

PALABRAS CLAVE: trabajo integrador final (TIF); Implementación; egreso

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación del que formamos parte, se propone sistematizar y producir datos y análisis vinculados a las implicancias institucionales derivadas de la implementación del Trabajo Integrador Final (TIF) como requisito para la graduación de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNLP.

Quienes lo promovemos somos docentes del Taller de Producción Textual, cátedra que se creó en el año 2016 como espacio específico para que los alumnos adquieran los conocimientos y competencias centrales para la realización tanto de su Plan de Trabajo Integrador Final como su Trabajo Integrador Final. La asignatura -de carácter obligatoria en el Plan de Estudios 2012- recibe a alumnos de quinto y sexto año.

En el Taller de Producción Textual los alumnos se encuentran con la escritura académica como objeto de estudio y como herramienta para la elaboración de su TIF. A lo largo de la cursada incursionan en los modos en que se produce y se comunica el saber científico a partir de un tema de interés sobre el cual, como trabajo final, realizan un 'modelo' de Plan de TIF. Decimos 'modelo' porque el plan que producen puede o no ser el definitivo para la elaboración de su TIF.

La experiencia que transmiten los estudiantes consultados a los efectos de esta investigación ratifican nuestro supuesto inicial, en el sentido de que la exigencia del TIF complejiza el proceso de egreso.

Atento a esto, consideramos que el trabajo sobre la implementación del TIF, su profundización y mejora, puede ayudar a construir estrategias para acompañar las políticas de egreso que sostiene nuestra universidad, ya que los imaginarios que circulan y se han construido en relación al TIF, como las dificultades ciertas en su implementación, constituyen factores altamente significativos a la hora de concretar la finalización de la carrera académica.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

El hecho de haber formado parte de la materia destinada a orientar a los estudiantes en la realización del TIF, nos permite tener una mirada procesual del impacto de su inclusión en la finalización de la carrera. El carácter obligatorio de esta producción escrita final, como requisito para la graduación, complejizó la última etapa formativa de los estudiantes de la carrera de Psicología.

La implementación del TIF se produjo conjuntamente con las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) que se corresponden con la formación profesional en los dos últimos años de cursada.

Estas exigencias impactaron directamente en la cantidad de horas de asistencia y práctica de los alumnos en cada asignatura. El TIF significó, además, un nuevo desafío de carácter

disruptivo para los estudiantes, en el sentido de que se trata de un trabajo de autoría en el que deben dar cuenta de los conceptos y categorías disciplinares articulados con la práctica de la labor profesional.

Las PPS están ancladas en asignaturas específicas y su realización está orientada por el equipo docente y por el marco teórico en que se fundamenta cada una de ellas. En cambio, el TIF implica otros desafíos de los que no hay antecedentes, salvo alguna materia aislada que, por ejemplo, les haya solicitado la elaboración de algún tipo de informe en el que el estudiante establezca sus propias coordenadas teóricas, argumentales y metodológicas.

Aún hoy, luego de 6 promociones de egresados desde la instalación de este requisito, el TIF sigue siendo (así lo arroja nuestra investigación) una instancia que genera incertidumbre e inseguridad en los estudiantes.

La complejidad de este proceso radica también en que involucra instancias administrativas que se deben cumplimentar y la elección de un docente -por parte de los alumnos- para que pueda dirigir ese trabajo.

El relevamiento que realizamos arroja, como una de las conclusiones, que, tanto los estudiantes en proceso de egreso, como los graduados recientes, hacen referencia a que las principales dificultades se concentraron en esos aspectos, como así también en lo que se consignó previamente, en relación a que se trata de un trabajo de elaboración académica de carácter libre.

Según los datos primarios obtenidos, podemos afirmar que los desafíos que enfrentaron los estudiantes frente al TIF, también significaron un reto para los docentes, tanto en la dimensión pedagógica como administrativa y burocrática. Si bien la información y las prácticas en torno al TIF se fueron instalando en la comunidad educativa con el correr de los años, no por eso se simplificaron. Aún hoy surgen situaciones de incertidumbre en torno a la elaboración y gestión del TIF y precisamente por eso es que nuestra investigación procuró visibilizar el recorrido que, tanto alumnos como docentes deben realizar para resolver esta instancia que los implica y reconfigura sus tradicionales roles dentro de la universidad.

En cuanto a los docentes, la dirección de trabajos de terminalidad se suma a las actividades ordinarias, sin mucha más información que lo que plantea el Reglamento de Enseñanza y Promoción. Esta nueva exigencia hizo que los docentes -incluso aquellos que tienen experiencia y trayectoria en investigación- debieran desplegar nuevos recursos, tiempos y estrategias para acompañar a los estudiantes en su recorrido académico de grado.

En las encuestas y entrevistas que realizamos a profesores, rastreamos justamente aquellos recursos o herramientas a los que los tífistas han recurrido para sortear las dificultades, de modo de poder relevarlas para convertirlas en estrategias de acompañamiento

sistematizadas que constituyan una caja de herramientas para todos los docentes que en algún momento se encuentren ante la tarea de dirigir un trabajo de graduación.

OBJETIVOS

- Analizar las repercusiones institucionales de la implementación del Trabajo Integrador Final (TIF) en la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Describir los modos en que los estudiantes perciben, enfrentan y resuelven la realización del TIF.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El proyecto se enmarca dentro de un enfoque cuali-cuantitativo que nos permite leer – en clave pedagógica y comunicacional- las implicancias institucionales de la implementación del TIF. Un enfoque de estas características nos permitió no solo analizar los avatares de una producción académica original producida por los alumnos, sino también sistematizar datos acerca de las complicaciones recurrentes, el tiempo medio de realización, orientación de los temas abordados en estas producciones, etc. Desde la mirada de Ricardo Nassif (1982) entendemos que, como científicos sociales no podemos ser neutrales en un proceso de investigación, por cuanto, en nuestros objetos de estudio, somos juez y parte. Eso no implica que no apliquemos criterios de indagación objetivos y que no hagamos un ejercicio constante de reflexividad para alcanzar el mayor nivel posible de rigurosidad en las conceptualizaciones.

De hecho, el equipo que integra esta investigación, está compuesto tanto por graduados que atravesaron la experiencia de terminar su carrera de grado con la realización del TIF, como por docentes que hemos dirigido y evaluado a estudiantes en ese proceso. Haber estado en ambas posiciones nos permitió contar con datos preliminares que fueron la planta de lanzamiento para una indagación que procuró profundizar nuestros supuestos iniciales. Como sostiene Pierre Bourdieu:

La ciencia social que nosotros queremos practicar aquí es una ciencia de la realidad. Queremos comprender la peculiaridad de la realidad de la vida que nos rodea y en la cual nos hallamos inmersos. Por una parte, el contexto y el significado cultural de sus distintas manifestaciones en su forma actual y por otra las causas de que históricamente se haya producido precisamente así y no de otra forma (1998 p: 209).

Desde esa perspectiva metodológica, la investigación se fue construyendo y, en el camino, se fue optando por la aplicación de distintas técnicas tanto cuantitativas como cualitativas para alcanzar los objetivos planteados.

En ese contexto recurrimos a técnicas que nos ayudaron a comprender con un mayor nivel de complejidad el fenómeno al que nos enfrentamos. En un primer momento nos abocamos a analizar documentos como el REP y las disposiciones que emitía la Facultad en torno al TIF y al Plan de Estudios de la carrera. Luego realizamos entrevistas semidirigidas y en profundidad, y encuestas.

ENCUESTAS

Habilitaron un primer sondeo sobre el objeto de la investigación. Una de las primeras decisiones que tomó el equipo de investigación fue la confeccionar una serie de encuestas a alumnos de la carrera. En principio, los destinatarios fueron estudiantes, aquellos que todavía no habían transitado la experiencia de cursar el Taller de Producción Textual (asignatura de quinto año en el vigente Plan de Estudios).

Posteriormente, las encuestas se fueron modificando con el fin de obtener un mayor alcance. La intención consistía en indagar otras poblaciones, como estudiantes que actualmente estuvieran en proceso de elaboración del TIF, así como también graduados que ya habían culminado con sus producciones.

Se realizaron dos tipos de encuestas; por un lado, -aquellas con participación del encuestador, y por otro, encuestas sin la participación del mismo, en donde se proveía el cuestionario al encuestado para que complete los datos que se solicitaban. Dentro de la población a estudiar se seleccionaba una muestra potencial y se la invita a participar en el estudio haciendo llegar los cuestionarios.

El cuestionario utilizado fue semiestructurado. Se incorporaron preguntas abiertas, donde el encuestado tenía la libertad para elaborar una respuesta con sus propias palabras. Fundamentalmente, el objetivo era buscar información desconocida a través de la indagación. Esta información fue recopilada y sistematizada por el equipo, buscando obtener un primer muestreo, para que con posterioridad se pudieran utilizar estos datos para comenzar a diseñar diversas entrevistas de investigación. Una *entrevista de investigación* pensada como herramienta metodológica, ya que se trata de un modo de producción y registro de conocimientos que permite un acercamiento concreto a sujetos anónimos pero ejemplificadores de rumbos sociales (Oxman, 1998, pág 63).

Luego, la indagación se nutrió de datos obtenidos a través de encuestas y entrevistas en profundidad a los actores involucrados (alumnos y docentes) por asumir que entendemos que “el lenguaje es el principal medio de intercambio entre los humanos y la realidad” y que “los textos verbales pueden convertirse en vehículos de conocimiento y verdad” (Jensen y Jankowski (1993 p: 29).

A su vez, desde nuestro rol de docentes y graduados pudimos contar con elementos obtenidos a través de la observación, al convivir con la problemática de manera directa en las aulas y distintos espacios vinculados a la Facultad. Desde la mirada de Jensen y Jankowski, la observación es

el método en el cual el observador participa en la vida cotidiana de la gente que está siendo objeto de estudio, sea de forma abierta en el papel de investigador, sea de modo encubierto o disfrazado –observando las cosas que ocurren, escuchando lo que se dice y haciendo preguntas a la gente, a lo largo de un período determinado de tiempo (p: 77).

ENTREVISTAS

De esas técnicas nos valimos para contar con datos primarios fidedignos, aunque la entrevista en profundidad fue la que más nos aportó. La concebimos desde los aportes de Claudia Oxman (1998) quien sostiene que se trata de una herramienta que crea “una estructura textual que establece un modo específico de interacción entre los participantes” (p:32). Adherimos a su posición respecto de que consiste en una práctica que “prepara un material apto para una recontextualización académica posterior” (p:32).

Se trataba de un instrumento que variaba en sus ítems según la condición del destinatario, aunque había un consenso en distinguir una serie de categorías a indagar como punto de partida:

- Estudiantes que todavía no habían cursado el Taller de Producción Textual.
- Estudiantes que actualmente están realizando el Trabajo Integrador Final.
- Graduados de la carrera que ya habían atravesado la experiencia de elaborar su TIF.
- Docentes de la carrera de Psicología de la UNLP.

Las entrevistas fueron semi dirigidas y en profundidad, caracterizadas por una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación. En este trabajo, la información obtenida por los investigadores ha sido experimentada e interpretada por el entrevistado ya que constituye una dimensión del objeto de estudio que ahora pasa a ocupar el centro de reflexión. La ventaja que proporcionó este instrumento es que permitió contar de manera flexible una información rica y profunda, de palabras propias de los actores. Proporcionó la oportunidad de la clarificación en un marco más dinámico y espontáneo que el de las entrevistas estructuradas y las encuestas.

Una de las primeras situaciones que se debieron resolver fue la selección de los sujetos a entrevistar. Para esto, se recurrió a un muestreo intencional, en donde se seleccionaron a los entrevistados de acuerdo a los siguientes criterios:

- Homogeneidad/heterogeneidad de la población de referencia;

- La tipicidad/marginalidad/representatividad de los sujetos;
- Las variables sociodemográficas (edad, nivel de estudio, etc.).

A partir de la consideración de uno o varios de estos aspectos combinados, se buscó segmentar a la población en subgrupos.

Otra cuestión importante a definir fue el número de entrevistas que debían hacerse. Se optó por el criterio de saturación, entendido como aquel que tiene como fin realizar entrevistas hasta que se alcance la certeza práctica de que nuevos contactos no aportan elementos desconocidos con respecto al tema de investigación, o no emergen aspectos hasta entonces no tratados (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

CONCLUSIONES

Desde los inicios de nuestra investigación hasta ahora las conclusiones a las que arribamos han ido cambiando en algunos aspectos. Desde luego que en los comienzos, cuando el TIF estaba recién instalado como condición para el egreso, su impacto en la comunidad educativa era diferente al que se registra en la actualidad.

Sin embargo, a esta altura, estamos en condiciones de afirmar que pese al tiempo transcurrido, los alumnos, en su gran mayoría, coinciden en que el problema no tiene que ver tanto con el contenido del trabajo que tienen que hacer. En ese sentido, poco a poco fueron comprendiendo que todos estaban en condiciones de afrontar su elaboración con los conocimientos y herramientas adquiridas durante la carrera, pero aún persisten inquietudes en torno a cómo darle forma a esa producción (por cuanto es un trabajo libre, sin consignas explícitas) y organizar los tiempos para resolverlo en un plazo razonable que no implique prolongar el egreso.

En cuanto a los docentes, sucede algo similar: el factor tiempo es uno de los puntos que más los condicionan. Es que, como se mencionó, la dirección del TIF se suma a las tradicionales labores que tiene un docente universitario que no se reducen al dictado de clases, sino también a la planificación, la corrección y la inserción en actividades de investigación y extensión.

Consideramos necesario el intercambio entre los distintos actores involucrados en el TIF, para poder construir acuerdos que delimiten más clara y concretamente, en base a las experiencias realizadas, las estrategias y características operativas que cumplan la función de realización del trabajo en un tiempo que no contraríe la posibilidad de egreso. En el contexto que cursan nuestros alumnos, donde trabajar y estudiar se ha vuelto lo más frecuente, garantizar coordenadas claras para los pasos que conducen a la graduación, se vuelve una urgencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (2000) *El campo científico*. Nueva visión.

Jensen, B. y Jankowski, W. (1993) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Editorial Bosch.

Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. *Cap. 2: Los debates metodológicos contemporáneos. Cap 3: Método, metodología y técnicas*. Emecé.

Nassif, Ricardo (1982). *Teoría de la Educación*. Editorial Cincel-Kapelusz.

Oxman, C. (1998). *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Eudeba.

Iniciación a la investigación en la formación universitaria de grado: la perspectiva de directores/as que participan de las Becas de Introducción a la Investigación en la Universidad Nacional del Sur

Abril Rasmunsen

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur

abrilrasmunsen1@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que aborda la temática de la iniciación a la investigación en la formación de grado en la Universidad Nacional del Sur (UNS) de Bahía Blanca, en el marco de las Becas de Introducción a la Investigación para Alumnas/os Avanzadas/os desde la perspectiva de directores/as de beca. A diferencia de investigaciones que consideran que la iniciación a la investigación comienza en la formación de posgrado, se asume que la construcción del habitus científico se inicia durante el nivel de grado en el marco de dispositivos institucionales que regulan y acompañan dichas prácticas. En dicho momento inicial es clave la figura de agentes mediadores que acompañen el ingreso al campo científico en el que se ponen en juego diversos intereses y capitales específicos. Este escrito presenta en primer lugar, consideraciones teóricas sobre la formación para la investigación de estudiantes de grado. En segundo lugar, la perspectiva de directores/as de beca sobre la formación en investigación en el marco de las becas de investigación para alumnos/as avanzados/as como dispositivo institucional. En último lugar, se presentan conclusiones derivadas del análisis realizado.

PALABRAS CLAVE: formación inicial; universidad; mediación; habitus investigativo; dispositivos institucionales

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia cuya temática es la formación inicial en investigación de estudiantes de grado de la Universidad Nacional del Sur (UNS) de Bahía Blanca. El estudio se focaliza en el análisis de uno de los dispositivos institucionales que promueven dicha formación: las Becas de Introducción a la Investigación para Alumnos/as Avanzados/as, las cuales son otorgadas y reguladas por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (SGCyT) -órgano encargado de la administración de la actividad científico-tecnológica en la UNS-.

A diferencia de estudios que ubican la iniciación a la investigación en la formación de posgrado, esta investigación considera que la construcción del habitus investigativo se inicia durante la formación de grado en el marco de dispositivos que regulan y acompañan dichas prácticas.

La elección de focalizar en las becas de iniciación a la investigación, radica en que se trata de una de las políticas de promoción científica-tecnológica regulada por la UNS que se distingue por el carácter electivo de la participación estudiantil en el que se ponen en juego distintos intereses -personal, académico, laboral, económico, entre otros-. A su vez, supone una de las primeras experiencias sistemáticas de formación en investigación en el nivel de grado con un papel significativo en la construcción de la matriz inicial del habitus investigativo y el ingreso al campo científico.

Dichas becas fueron elaboradas por el Consejo Asesor de Investigación de la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (CAICyT) de 1994 y aprobado en el mismo año por el Consejo Universitario (CU) -hoy Consejo Superior Universitario (CSU)-. Una de las consideraciones para aprobar su creación fue la “modalidad novedosa” que implicaba para la UNS que los/as estudiantes avanzados/as tomen becas para la introducción en tareas de investigación y desarrollo. En sus 30 años de funcionamiento ininterrumpido, se han otorgado más de 500 becas.

El escrito se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se desarrollan consideraciones teóricas sobre la formación para la investigación de estudiantes de grado. En segundo lugar, se presenta la perspectiva de directores/as de beca sobre la formación en investigación en el marco de las becas de investigación para alumnos/as avanzados/as, concebidos como actores clave en tanto mediadores de dicho proceso de formación. En último lugar, se presentan conclusiones derivadas del análisis realizado.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

La universidad como institución social tiene entre sus funciones la producción-reproducción del conocimiento –función de investigación- y la formación para dicha producción -formación

para la investigación. Estas prácticas -en su doble dimensión objetiva y subjetiva- se entienden inscriptas en un campo científico con leyes de funcionamiento propias, capitales particulares en juego y agentes -con distintos intereses- dispuestos a jugar por ellos (Bourdieu, 1985). Se entiende al “campo científico” como una comunidad abierta y difusa unida en pos de un determinado tema y que comparten, en un proceso de aprendizaje, un conjunto de normas y valores propias del conocimiento científico (López Zárate, 2013, como se citó en Gutierrez Serrano, 2013, p.48).

Las instituciones despliegan diversos dispositivos para acompañar la formación para la investigación y la construcción del habitus investigativo. Se recupera el término “dispositivo institucional” como una organización de prácticas y recursos que crean las condiciones para que los sujetos que participan alcancen determinados propósitos formativos (Souto, 2005). Los/as estudiantes, para poder ingresar al campo científico necesitan, entre otros capitales, un “capital científico” que buscan poseer y acumular a través de diferentes estrategias, entre ellas, la formación para la investigación. Se reconoce que la permanencia en el campo científico y la construcción de determinados saberes propios del campo construyen un habitus científico/investigativo. Esta construcción no es aleatoria ni obligatoria: para iniciarse en la formación para la investigación se reconoce la necesidad de un deseo, un interés o la presencia de un factor que motive transitar esta formación específica para ser parte del campo científico. A su vez, implica un trabajo artesanal, de aprender haciendo con multiplicidad de mediadores que acompañen en la práctica el proceso creativo y desafiante de la investigación (Sirvent, 2018; Wainerman, 2010; Moreno Bayardo, 2003). Se reconoce, además, que cada campo disciplinar presenta modos de conocimiento y producción de conocimientos, un saber, un saber hacer y una forma de comunicación específica que deben apropiarse quienes ingresan al campo (Becher, 2001).

Ese proceso de transformación subjetiva que supone realizar una tesis, que involucra “volverse autor” (Mancovsky y Colombo, 2022) o, en otras palabras, el pasaje de estudiante a autor/a o productor de conocimiento en el aprendizaje del oficio del investigador/a; supone la apropiación de nuevos saberes para construir “un nuevo posicionamiento enunciativo” (Mancovsky y Colombo, 2022). Autoras como Meo y Dabenigno (2015) lo conceptualizan como “habitus investigativo”.

Esta transformación subjetiva implica, en términos de López Zárate (2013, como se citó en Gutierrez Serrano, 2013), transitar por un proceso de formación para adquirir un conjunto de habilidades que “los capacita para realizar investigación” (p.46), tales como: habilidades de percepción; habilidades instrumentales; habilidades de pensamiento; habilidades de construcción conceptual; habilidades de construcción metodológica; habilidades de construcción social del conocimiento; habilidades metacognitivas (Sánchez Puentes, 2001,

como se citó en Gutierrez Serrano; Moreno Bayardo, 2003). Por su parte, autoras como Moreno Bayardo (2003) postulan que las habilidades investigativas comienzan a construirse ya desde la escolaridad primaria.

En dicho proceso de formación resulta clave el acompañamiento de distintos actores, entre ellos/as directores/as y supervisores de tesis (Wainerman, 2022; Carlino, 2008; Gutierrez Serrano, 2014; Mancovsky y Colombo, 2022) que orienten y regulen las prácticas de investigación (Moreno Bayardo, 2003). Se comprende que para la formación de los/as estudiantes es imprescindible la presencia de mediadores/as que faciliten el ingreso de los/as “recién llegados/as” al campo científico (Sirvent, 2018; Bourdieu, 1985).

Este trabajo focaliza en la perspectiva de directores/as de becas de iniciación a la investigación con el propósito de avanzar en un primer acercamiento exploratorio sobre la tarea de mediación en la formación inicial para la investigación, reconociendo específicamente las mediaciones y tipos de capitales puestos en juego por los/as directores/as de beca al momento de dirigir y acompañar el proceso de formación inicial en investigación. El trabajo forma parte de una investigación más amplia que tiene como objetivo general comprender los procesos de iniciación a la investigación en la formación de grado en el marco del dispositivo institucional de Becas de Introducción a la Investigación en la Universidad Nacional del Sur. En este sentido, interesa indagar ¿cómo son los procesos que transitan los/as estudiantes de grado que se inician en la investigación a partir de las Becas de Introducción a la Investigación para Alumnos/as Avanzados/as de la UNS? En este trabajo se focaliza en la perspectiva de quienes asumen la posición de directores de beca.

Para ello, desde un enfoque metodológico cualitativo de alcance descriptivo (Vasilachis, 2006), se realizaron entrevistas semi-estructuradas docentes investigadores directores de becas de distintas áreas disciplinares de la UNS: 1 docente del Departamento de Ciencias de la Educación; 2 docentes del Departamento de Economía; y 3 docentes del Departamento de Humanidades. Las entrevistas indagaron en las siguientes dimensiones: motivaciones para asumir la dirección de becas de iniciación a la investigación, características y responsabilidades que supone la tarea, criterios para la elección de becarios/as y dimensiones del proceso de formación.

PERSPECTIVA DE DIRECTORES/AS SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL PARA LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de dirección de becas enfrenta una paradoja: por un lado, es una mediación que resulta fundamental para la incorporación de habilidades propias de cada campo disciplinar e incide en la construcción del habitus investigativo de los/as “recién llegados/as”, por lo que implica dedicar tiempo, esfuerzo y dedicación por parte de quien acompaña dicho proceso.

Por otro lado, se trata de una tarea que no es particularmente remunerada económicamente ni goza del mismo reconocimiento en los procesos de evaluación que las direcciones de becas o tesis de posgrado.

Al indagar por los intereses puestos en juego al momento de elegir dirigir Becas de Introducción a la Investigación para Alumnos/as Avanzados/as, considerando las condiciones del trabajo docente, se pueden reconocer: motivaciones autobiográficas, satisfacción por la tarea de dirección y obligaciones del sistema académico.

Por un lado, las motivaciones autobiográficas para dirigir becas de iniciación a la investigación están ancladas en las experiencias de ellos/as mismos/as con la investigación en su formación de grado o posgrado. Una de las aristas de las motivaciones está relacionada con los espacios, mediadores y posibilidades que han tenido -o no- para desarrollar su práctica investigativa. Se manifiesta el anhelo por reproducir los espacios que les enseñaron y los/as llevaron al lugar que ocupan en el campo académico. “Creo concretamente que el sistema funciona así, si a uno, alguien, en algún momento le dedicó tiempo para formarlo, eso tiene que volver de alguna manera, creo que es una rueda que no tiene que dejar de rodar” (Entrevista I).

Los/as docentes entrevistados/as plantean que sus biografías configuran las formas en que desarrollan su tarea de dirección de becas ya que las “buenas” o “malas” experiencias de su propia formación pueden derivar en la constitución de modos de acompañamiento en la iniciación a la investigación que favorezcan la autonomía de cada estudiante o que reproduzcan modos autoritarios de dirección.

En cuanto a las satisfacciones vinculadas con el enriquecimiento personal y profesional de la tarea de dirigir becas de iniciación a la investigación, se reconocen:

a) Satisfacción por el crecimiento personal en la tarea investigativa: dirigir estudiantes los/as lleva a repensar sus tareas de investigación, actualizarse continuamente y ampliar su visión en temas nuevos de investigación, perspectivas y/o posicionamientos, que pueden diferir -o no- del tema en el que los/as directores/as se especializan.

a) Satisfacción por el acompañamiento de la trayectoria formativa de los/as estudiantes: dirigir implica correrse del lugar de productor para posicionarse como guía en la práctica investigativa y socializar las prácticas necesarias para que el/la estudiante logre ingresar en este proceso creativo y solitario (Sirvent, 2018; Wainerman, 2010; Moreno Bayardo, 2003).

b) Satisfacción por el crecimiento de la trayectoria académica-investigativa del/a estudiante: identificar los avances que tienen los/as estudiantes en sus pasos por instancias de formación inicial, los resultados a los que arriban y el proceso de

construcción de habitus investigativo produce satisfacción por haber realizado la tarea de dirección.

Finalmente, otro interés para acompañar en la iniciación a la investigación en el marco de becas refiere a las demandas del campo académico. Los/as entrevistados/as señalan que más allá de sus motivaciones biográficas y la satisfacción por la tarea de dirección, existen demandas y obligaciones requeridas para permanecer o mejorar las posiciones en el campo académico académico. Lo identifican como tareas que “se deben hacer” siendo docente. Los/as entrevistados/as manifiestan que el deseo personal por acompañar en la formación inicial se entremezcla con la necesidad de cumplimentar determinados ítems requeridos en los procesos de evaluación, aún cuando la formación de recursos humanos está dirigida a “los más altos niveles” (doctorados, maestrías). “Dirigir tesinas no te aporta económicamente pero si te hace... O sea, no es una retribución económica pero sí indirectamente porque ascendés de categoría también y para un concurso docente también” (Entrevista III). En casos particulares, hay intereses que subyacen a toda motivación. “Tengo colegas que me han dicho ‘espero que termine rápido así tengo uno que [terminó]’... porque no solamente tenés que dirigir sino que tienen que aprobar, no podes tener tesisas eternos” (Entrevista III). Las retribuciones dejan de ser económicas para pasar a ser simbólicas. Se entrelaza el trabajo artesanal (Wainerman, 2010; Moreno Bayardo, 2003) con formas de evaluación que despersonalizan el trabajo, despojándolo de sentidos, generando una competencia feroz por acumular puntajes (Walker, 2015). Algunos/as docentes-investigadores/as cumplen este requisito formando a más o menos cantidad de estudiantes. “Hay una cuestión práctica, podés hacer poquito por el sistema o podés hacer mucho” (Entrevista I). Esta diferencia tiene que ver con el momento de la trayectoria profesional y académica del/a docente-investigador/a. Al preguntarles ¿en qué consiste la tarea de dirección de beca? detallan que, entre las tareas que realizan, las que “deben cumplir” y las que realizan fuera del mundo de la investigación, se encuentran: a) tareas convencionales de dirección de becas -construcción de la problemática a investigar, corrección de avances, sugerencia de bibliografía relacionada, entre otras-; b) socialización del estudiante en el campo académico -construcción de herramientas propias del campo científico-académico y participación en instancias de formación, entre otras- y c) sostén emocional del estudiante -se reconoce que hay subjetividades en juego, que investigar es una tarea ardua e implica mucho más que producir-

Los/as docentes que ocupan posiciones iniciales y buscan posicionarse en el campo -“los/as más nuevos/as”- priorizan de manera estratégica determinadas tareas que cuentan con menor relevancia para quienes se encuentran en puntos avanzados de sus trayectorias académicas y próximos/as a retirarse. Estas tareas suelen estar más abocadas a la

adquisición de certificados que permitan acumular capital social y simbólico, participación en congresos, exposiciones, dirección de becas y tesinas, figurar como co-autores/as en publicaciones de las personas que dirigen y la proyección de estudiantes que consideran “listos/as” para acompañar en el desarrollo de sus carreras como investigadores.

Teniendo en cuenta que para dirigir becas se requiere necesariamente alumnos/as dispuestos/as a ello, se indagó sobre el proceso de elección de becario/a. Según los/as docentes, hay diversas formas de “elegir” estudiantes como becarios/as: por su participación en espacios curriculares o extra-curriculares en los que se muestra interés por la investigación o determinada temática; por ser sus directores/as de tesis de grado; por afinidad con el/la docente; por desempeño o identificación de una trayectoria con “lo que se requiere para iniciar una carrera en investigación”.

Bajo estos modos de elección se pueden categorizar dos formas no excluyentes de concebir al estudiante: como productor de conocimiento y/o como un “activo”. La primera forma se relaciona con las “motivaciones autobiográficas” y de “satisfacción por la tarea de dirección” vinculadas a la construcción de espacios institucionales para acompañar el desarrollo del habitus investigativo y el ingreso al campo científico. La segunda forma, el estudiante como un “activo”, asocia la elección a un juego de captación. La necesidad de “mantenerse en sistema” y por ende, realizar tareas que serán evaluadas positivamente, culmina en una competencia por la captación de estudiantes que tienen “las mejores condiciones para desarrollarse como investigadores” en el campo.

Hay casos concretos de gente que veo que está mucho más cerca en valores e ideas a cosas que puedo pensar yo y termina haciendo tesis o investigando con gente que no piensa como ellos pero porque no solamente lo lleva por un camino de crecimiento personal, [sino] porque esas persona a las que dirigen los ven como un activo propio. (Entrevista II)

CONCLUSIONES

En primer lugar, puede decirse que si bien en el campo académico resulta más redituable el acompañamiento en la formación de posgrado, los/as docentes investigadores/as reconocen intereses particulares por la dirección de becas de iniciación a la investigación para estudiantes de grado que lejos de contraponerse deben entenderse como complementario en el marco de las lógicas del campo académico. Por un lado, el interés por acumular puntos en “formación de recursos humanos” que amplíen el currículum y deriven en futuros becarios/as de posgrado (reconocido en los sistemas de evaluación) y por otro lado, contribuir con la formación de investigadores/as en el campo académico con un interés vinculado a la reproducción de la comunidad disciplinar (reconocimiento a nivel simbólico). Estos distintos

intereses se observan de manera diferenciada según el momento de la carrera académica de cada docente.

Se comprende que las posiciones particulares de los/as docentes-investigadores/as dentro del campo científico configuran su trabajo. Estas posiciones construyen una forma de percibir, sentir y ejercer la dirección de becas y la forma en la que construirán vínculos con los/as estudiantes-investigadores/as (Walker, 2015). Las diferentes posiciones dentro del campo construirán una jerarquización implícita, lo que produce la realización de diferentes tareas según la posición en la que se encuentren.

En segundo lugar, se reconoce que cada campo disciplinar presenta modos de producción de conocimientos, un saber hacer y una forma de comunicación específica que deben apropiarse quienes ingresan al campo (Becher, 2001). De esta forma, los/as docentes, en su rol de mediadores/as, ofician de socializadores/as de las prácticas, hábitos y ritos del campo para que los recién llegados/as se apropien de las habilidades necesarias para permanecer en él. Es así que la forma de iniciar a las/os estudiantes en la investigación tendrá sus particularidades dependiendo del campo disciplinar en el que estén inmersos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal.

Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 105-114 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>

Meo, A.; Dabenigno, V. (2015). Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre sociólogos/as en formación. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (1).
<http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs05n01a05>

Moreno Bayardo, M.G. (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. *Revista Educación y Ciencia*, 28(7), 1-19.
<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/205/pdf>

Souto, M., Tenaglia, G., Volpin, G. (2005) *Una propuesta curricular basada en los conceptos de “dispositivo” y “formación”*. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Poder, Gobierno y Estrategias en las Universidades de América del Sur.

Sirvent, M. T. (2018). Desafíos epistemológicos, metodológicos y pedagógicos en relación con la naturaleza de la investigación en ciencias sociales. La génesis de una investigación y su complejidad. En: Reyes Suárez, A., Piovani, J. I., Potaschner, E. (Coords.). *La*

investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa.* Editorial Gedisa.

Wainerman, C. (2010). *El quehacer de la investigación en educación.* Buenos Aires: Manantial.

Wainermann, C. (2022). *La dirección de tesis: ¿intuición o profesión?*. IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La investigación en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos.

Walker, V. (2015). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos.* Vol. XXXVIII, núm. 153, 2016. IISUE-UNAM.

La finalización de los estudios de posgrado desde la perspectiva de los directivos

Nara Alegre

María Isabel Pozzo

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario

Facultad Regional Rosario, Universidad Tecnológica Nacional

naraalegre1997@gmail.com

pozzo@rosario-conicet.gov.ar

RESUMEN

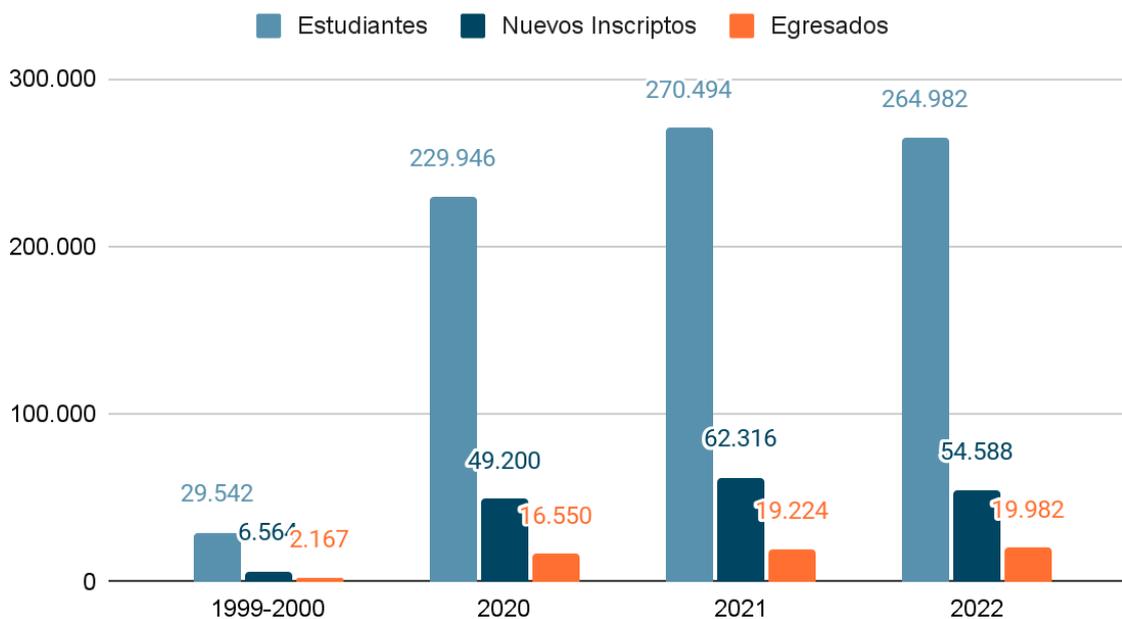
El presente trabajo forma parte de una investigación mayor realizada como tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario en el año 2023. El interés gira en torno a la finalización de los estudios de posgrado, ya que si bien en las últimas décadas ha incrementado su magnitud, los egresos no han crecido proporcionalmente. La persistencia y profundización de la problemática en los últimos años, junto con las enormes cantidades de tiempo, esfuerzo y dinero invertidos en estos estudios, motiva la intención de comprender el modo en que se finalizan las carreras de posgrado en Argentina. En la selección que aquí presentamos nos enfocamos en el caso particular de la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional de Rosario, fundamentalmente en la perspectiva que tienen los directivos respecto a la finalización de las carreras de posgrado ofrecidas por dicha sede en el año 2021. Para recabar esa información, se propuso un enfoque cualitativo y se implementaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave, quienes dieron cuenta que las tasas de finalización son bajas en general y las mismas difieren según el tipo de carrera de que se trate (especialización o maestría).

PALABRAS CLAVE: posgrado; finalización; tasas de graduación

INTRODUCCIÓN

La formación de posgrado en Argentina se enmarca normativamente en la Ley de Educación Superior N° 24.521 (LES) aprobada en el año 1995, la cual establece los ejes de la política universitaria. En dicha legislación, se instituye que las carreras de posgrado (especialización, maestría o doctorado) deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin, debidamente reconocidas. En esta línea, en el año 2011, el Ministerio de Educación por medio de la Res. N° 160, establece la diferenciación entre especializaciones, maestrías y doctorados, instituyendo que los dos últimos culminan con la producción de una Tesis, mientras que las especializaciones lo hacen con un Trabajo Final de Integración (a partir de ahora TFI). Todos ellos se constituyen como el último peldaño que conduce a los estudiantes a obtener sus respectivos títulos. Tal realidad adquiere significativa importancia ya que, la complejidad requerida por los escritos finales antes mencionados es un indicador de la finalización de cada nivel, siendo las dificultades para elaborarlos un aspecto decisivo para la continuidad de los estudios de posgrado (Arnoux et al., 2004). En efecto, en las últimas décadas ha incrementado la magnitud de los estudios de posgrado en Argentina y la región. En dicho país, dicha realidad se observa a partir de la información de estadísticas universitarias ofrecida por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). En su anuario estadístico correspondiente al período 1999-2000, respecto de la población estudiantil del nivel cuaternario, consta un total de 29.542 alumnos, 6.564 nuevos inscriptos y 2.167 egresados, mientras que los datos disponibles más actuales, relativos al año 2022, evidencian un total de 264.982 estudiantes, 54.588 nuevos inscriptos y 19.982 egresados. El gráfico 1 evidencia el incremento de la matrícula de posgrado, tomando como referencia los primeros datos de la SPU (período 1999-2000) y los últimos tres años publicados en su sitio web (2020, 2021 y 2022).

Gráfico 1. Incremento de los estudios de posgrado en Argentina (gestión Estatal)



Fuente: elaboración propia

El gráfico 1 pone de manifiesto la notoria diferencia entre la cantidad de estudiantes y nuevos inscriptos del posgrado; y aquellos que egresan del nivel. Sin embargo, son escasos y desactualizados los datos públicos relativos a la relación entre inscriptos y egresados por cohorte. Tal es así, que 10% es una de las últimas cifras presentadas, ratificada por diversos estudios (cfr. Pérez Lindo, 2010) para indicar la tasa de graduación de posgrado en Argentina y corresponde al año 2010.

Diversos estudios revelan factores que inciden en la finalización del posgrado, tanto negativa como positivamente. Entre los primeros, se destacan el poco tiempo disponible que poseen los cursantes (Peralta et al., 2020; Mifflin Rosay, 2017), debido a que la mayoría de ellos trabaja y tiene familiares a cargo y el costo económico de la matrícula (Oloriz y Fernández, 2020; Mifflin Rosay, 2017). Por otro lado, entre los factores que inciden positivamente en la finalización de las carreras, se distingue la provisión de becas (Barsky, et.al., 2006) y la inserción en grupos de pares de investigación (Reisin y Carlino, 2009). Asimismo, existe un grupo de elementos relevados que, en función de cómo se presentan en las trayectorias, contribuyen o dificultan la culminación de las carreras. Entre ellos, se puede mencionar el compromiso académico (Daura, 2020); la auto-organización, auto-regulación de los procesos y la constancia por parte de los cursantes (Bartolini, 2017). De esta manera, se observa que la problemática de la finalización de los estudios cuaternarios implica una compleja trama de

condicionantes subjetivos, vinculares, institucionales, curriculares y políticos (Basconzuelo y Elisondo, 2020).

La persistencia y profundización de la problemática en los últimos años, junto con las enormes cantidades de tiempo, esfuerzo y dinero invertidos en estos estudios, motiva la intención de comprender el modo en que se finalizan las carreras de posgrado en Argentina. Considerando la gran responsabilidad que le cabe a los directivos de estos Programas para dar respuesta a estos desafíos, se torna necesario conocer sus perspectivas de manera sistemática. A tal efecto, se implementó un estudio de caso en una Facultad de la ciudad de Rosario, Argentina, para desentramar dicha problemática.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuál es la perspectiva de los directivos respecto a la finalización de las carreras de posgrado dictadas en la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Rosario en el año 2021?

OBJETIVO GENERAL

Describir la situación de las carreras dictadas en el 2021 respecto a su finalización desde la perspectiva de los directivos.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Para cumplimentar el objetivo mencionado se propone una investigación con enfoque cualitativo, ya que su alcance radica en la importancia de los significados que le dan los participantes de la investigación a sus vivencias y experiencias. Esto se torna fundamental, ya que los significados atribuidos a la finalización de las carreras de posgrado, tal como establece Tinto (2011), difieren sustancialmente de acuerdo al observador.

En el nivel de posgrado, el caso en estudio -la Facultad Regional Rosario de la UTN- ofrece carreras de especialización y maestrías. Las primeras son: Docencia Universitaria, Ingeniería Ambiental, en Calidad, Gerencial y Tecnología en Alimentos. Las Maestrías son en: Administración de Negocios, Ingeniería Ambiental, Calidad, Tecnología en Alimentos y Docencia Universitaria (Tabla 1).

Tabla 1. Oferta académica de posgrado UTN FRRo

	Carrera				
Especialización	Docencia Universitaria	Ingeniería Ambiental		Ingeniería Gerencial	

Maestría			Ingeniería en Calidad	Administración de Negocios	Tecnología de los Alimentos
-----------------	--	--	-----------------------------	-------------------------------	-----------------------------------

Fuente: elaboración propia

Para cumplimentar el objetivo propuesto, se realizaron seis entrevistas semiestructuradas a referentes institucionales de posgrado de la UTN FRRo, con el objetivo de obtener información sobre la finalización de los estudios cuaternarios. Los informantes clave fueron seleccionados por la pertinencia teórica respecto a los objetivos de nuestra investigación, ya que nos facilitaron información precisa sobre las trayectorias formativas de los cursantes de posgrado.

CONCLUSIONES

En primer lugar, para relevar la perspectiva de los directivos sobre la situación de las carreras dictadas respecto a su finalización, se les consultó sobre las tasas de finalización. Este concepto se diferencia de la cantidad de egresados, ya que permite explicar la relación entre las inscripciones a las carreras o programas y su finalización en el tiempo previsto por el plan de estudio. Sobre ello, 3 de los 6 entrevistados señalan que las mismas son bajas en general, pero aún más en las maestrías. Esto pone de manifiesto una problemática institucional de magnitud global: si bien el acceso a la educación ha mejorado, el mismo no es proporcional al egreso satisfactorio de los niveles (Tinto, 2011). En la misma línea, 2 de los entrevistados consideran que las tasas de finalización varían según el tipo de carrera del que se trate, ya que, según ellos, en el caso de las especializaciones son altas y en las carreras de maestría, bajas.

A partir de la información obtenida se releva una distinción en el porcentaje de finalización de las carreras según el nivel, pero no se manifiesta una tendencia diferencial según la orientación de cada una.

En segundo lugar, respecto a las tasas de graduación, en el décimo apartado de la Res. N°160 del Ministerio de Educación, sobre los estándares y criterios a considerar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado, consta que los planes de estudio deberán explicitar claramente las políticas y procesos destinados a aumentar gradualmente la tasa de graduación de las carreras. Si bien lo esbozado puede no traducirse de modo lineal como el requisito de informar regularmente las tasas de graduación, se infiere que las mismas se consideran en el proceso de acreditación de carreras por parte de CONEAU.

Si bien las tasas de finalización son un indicador de la calidad del posgrado (Hernández Romo *et al.*, 2014), tomadas aisladamente tienen poco valor, ya que no necesariamente señalan su

calidad. Sin embargo, reconocer el esfuerzo personal y material que muchos estudiantes invierten en las carreras de nivel cuaternario, justifica que no se acepten pasivamente las bajas tasas de graduación y el gran tiempo invertido en terminar los estudios (Bowen y Rudenstine 1992 en Bartolini, 2017). Por el contrario, estos investigadores se refieren a la necesidad de comprender los factores que los ocasionan y las formas de mejorarlos, tal como se ha abordado en el presente trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), 1-16.
- Barsky, O., Busto Tarelli, T., Di Tullio, E., Fernández, L., Petrantonio, M. y Pousadelia, I. (2006). Políticas y mecanismos para fortalecer la articulación entre los posgrados universitarios y las cadenas productivas con el fin de mejorar los niveles de competitividad. En *Universia, La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados* (463-718). Buenos Aires: Planeta
- Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. 28 (55), 1-30. Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina.
- Basconzuelo, C. C. y Elisondo, R. C. (2020). Potenciar la graduación: acciones y voces desde la Maestría en Ciencias Sociales en C.C. Basconzuelo y R.C. Elisondo (Comp.), *Construyendo investigadores en ciencias sociales: Producción científica de graduados de la Maestría en Ciencias Sociales*. (P.14-31). Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Congreso de la Nación (1995). Ley de Educación Superior N° 24.521. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Daura, F.T. (2020). El compromiso académico y la experiencia subjetiva del tiempo en estudiantes de profesorado. *Contextos de Educación*. 25, 19-32. www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos
- Hernández Romo, O. K.; Pérez Mora, R.; González Estévez, G. (2014) La deserción en los posgrados, un problema no menor. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 5 (8), 1-18. Universidad de Guadalajara Zapopan, México.
- Mifflin Rosay, M. (2017). La deserción en el posgrado: estudio comparativo entre maestristas de una universidad pública y privada. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1681>

Ministerio de Educación (2011). Res. N° 160: estándares y criterios a considerar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-160-2011-192733/texto>

Oloriz, M. G., & Fernández, J. M. (2018). El abandono en las carreras de posgrado de la Universidad Nacional de Luján. *Congresos CLABES*.

<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1871>

Peralta, S. A., Carelli, S., Miguel, M., Millani, A., Zuliani, P. y Díaz, M.I. (2020). Análisis de egresos de posgrado en una universidad argentina. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 7 (2).

<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/248>

Pérez Lindo, A. (2010). Experiencias y perspectivas de los posgrados en educación superior. *Jornada "Problemáticas actuales para la culminación de Tesis y de Trabajos Finales de Posgrado"*. Universidad Nacional de Lanús (UNLa).

Reisin, S. y Carlino, P. (2009). *Factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría en ciencias sociales. El punto de vista de los involucrados*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Departamento de Información Universitaria (DIU). *Anuarios Estadísticos*.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Tinto, V. (2011). *Taking Student Success Seriously in the College Classroom*. Syracuse University.

Políticas académicas e intervención pedagógica

Clelia Cuomo

Manuela Belinche Montequin

Leopoldo Dameno

Graciana Pérez Lus

Agustín Sirai

Facultad de Artes, UNLP

cleliacuomo@gmail.com

manuelabelinche@gmail.com

leopoldodameno@gmail.com

grapelus1964@gmail.com

agustinsira@gmail.com

RESUMEN

La Secretaría de Asuntos Académicos de la Facultad de Artes (FDA) de la UNLP lleva a cabo, desde el año 2018, un plan para mejorar el tránsito de lxs estudiantes hacia el egreso, estudiando la trayectoria de los distintos años y materias de los planes de estudio de las carreras de Artes Visuales, Artes Audiovisuales, Música y Diseño. El análisis permitió detectar los momentos y/o espacios en donde se dificulta el camino a la finalización de las carreras. A continuación, se exponen los análisis y resultados obtenidos en estos años con relación a las políticas académicas orientadas al ingreso, la trayectoria y, principalmente, a los itinerarios de egreso.

PALABRAS CLAVE: universidad; artes; ingreso; trayectoria; egreso

INTRODUCCIÓN

La Secretaría de Asuntos Académicos de la Facultad de Artes (FDA) de la UNLP emprendió, desde 2018, un plan de trabajo con un propósito fundamental: mejorar el tránsito de lxs estudiantes hacia el egreso. En este sentido, las tesis de grado evidenciaban diversas dificultades para su realización²¹, los estudiantes no conseguían directorx para acompañar sus proyectos o el tiempo que transcurrido entre elaboración y devolución era demasiado largo.

Esta cuestión, vinculada también a la trayectoria de lxs estudiantes por los distintos años y materias de los planes de estudio, requería un seguimiento que permitiera detectar los momentos o espacios en donde se dificultaba la fluidez hacia la finalización de las carreras, considerando que el camino al egreso comienza en el ingreso.

A continuación, se exponen los análisis y resultados obtenidos en estos años en relación a las políticas académicas orientadas al ingreso, la trayectoria y, principalmente, a los itinerarios de egreso.

POLÍTICAS DE INGRESO

¿Qué vinculaciones tienen las políticas de ingreso en una unidad académica con los indicadores de egreso?, ¿qué implica pensar al ingreso con una criterio inclusivo que no pierda de vista al egreso como política académica prioritaria?

Si se considera que la educación superior es un derecho y que la universidad pública está en condiciones de garantizarlo es necesario, no solo sostener un ingreso que brinde la posibilidad de comenzar una carrera universitaria a cualquier persona que haya completado sus estudios secundarios, sino que las unidades académicas asuman un compromiso con la permanencia y el egreso de sus estudiantes.

Desde esta mirada, la política de ingreso a la Facultad de Artes se enmarca en los lineamientos de accesibilidad e inclusión dispuestos por la UNLP. En este sentido, el curso de ingreso tiene un carácter irrestricto e introductorio, bajo la premisa pedagógica de que la masividad no opera en contra de la calidad educativa.

Las políticas de ingreso se orientan a la introducción a la vida universitaria, la adecuación del estudiantado al espacio institucional y la convivencia en un marco universitario. Hay estadísticas a nivel global que exponen las dificultades respecto a la retención de matrícula en el ingreso a las Facultades. Mediante acciones de acompañamiento académico nos

²¹ Las condiciones de desarrollo de las tesis de grado resultaban ser un problema real. Lxs estudiantes terminaban de cursar y no se recibían. La Facultad había puesto en práctica acciones vinculadas a este diagnóstico a partir del Programa de Promoción de Tesis colectivas interdisciplinarias, que creció como política académica permitiendo las producciones artísticas grupales como proyectos de tesis de graduación.

encontramos en proceso de análisis de estos obstáculos, bajo la premisa de que efectivamente el ingreso es una etapa extensa, no definida únicamente por la instancia de *entrada* a una institución universitaria.

Hasta 2018 el curso introductorio, en cursada de un mes de duración, ponía en contacto a lxs ingresantes con los contenidos iniciales de las asignaturas troncales de cada carrera. En 2019 se inició un proceso de modificación del Ingreso, se redujo a dos semanas de cursada priorizando la inclusión de contenidos de formación para la vida universitaria. Se incorporaron charlas obligatorias de *Introducción a la vida universitaria* y *Políticas de género*, lo cual contribuyó a adelantar el comienzo de las clases de todas las asignaturas de primero a quinto año. La pandemia de Covid 19, obligó a la modificación del Curso de Ingreso debido a la modalidad virtual y a la reformulación de los contenidos que se dictaban.

En 2024 se propuso un nuevo formato para el ingreso a la Facultad: la *Semana del estudiante* se constituyó como un espacio en el que cada uno de los ocho departamentos disciplinares brindaron información sobre las especificidades de sus carreras. Se presentaron charlas de áreas como Biblioteca, Dirección de Enseñanza y la Dirección de Políticas de Género, esta última dictó además un taller de carácter optativo al igual que el encuentro a cargo de la Dirección de DDHH. Asimismo, se realizaron charlas de presentación de las cátedras de primer año y actividades disciplinares tales como conversatorios con artistas, graduados, ciclos de cine y conciertos musicales.

Es importante señalar que anualmente se inscriben alrededor de 3500 estudiantes, y en 2024 ese número superó los 5000. El ingreso a la universidad y la masividad representa un desafío para quienes se acercan por primera vez a una institución universitaria, y demanda ser contemplado ofreciendo acompañamiento y orientación a lxs estudiantes para favorecer su integración a la vida universitaria²².

POLÍTICAS DE EGRESO

La FdA viene desarrollando, desde el año 2015, acciones tendientes a mejorar las trayectorias estudiantiles y el egreso en las 45 carreras de grado que componen su oferta académica: desde la realización de cursadas complementarias y trayectos especiales de egreso, hasta la

²² En este sentido, son competencias del área de Ingreso las instancias previas a la inscripción a la Facultad a partir del desarrollo de estrategias de acercamiento a la universidad de estudiantes de escuelas secundarias de la región para ello se organizan visitas de contingentes de escuelas secundarias, se brindan charlas para estudiantes del Bachillerato de Bellas Artes, se participa de la Expo UNLP y la Expo Educativa Ensenada. En el mismo sentido se formó parte de los programas *Nexos* y *Nexos Fines* dependientes del Ministerio de Educación de la Nación.

modificación del régimen de promoción de asignaturas específicas y la implementación de nuevas pautas para la realización de los trabajos finales en cada carrera.

El trabajo final requerido para obtener la titulación en las Licenciaturas en Artes Audiovisuales, Música y Artes Plásticas, la Tesis de Grado quedaba por fuera del trayecto de cursadas y debía ser realizada cuando el estudiante ya se encontraba con otras ocupaciones y urgencias, muchas veces viviendo fuera de la ciudad y sin el contacto cotidiano con docentes y pares. El resultado de esta situación era que un número muy significativo de estudiantes no obtenía su titulación. A pesar de que los planes de estudio vigentes en la Licenciatura en Artes Plásticas (2006), Licenciatura en Artes Audiovisuales (2008) y Licenciatura en Música (2008), preveían que el trabajo final se realizara dentro de la cursada de una asignatura específica del último año, en los hechos esto no sucedía. Esas materias tenían únicamente el régimen indirecto de aprobación, y el trabajo final se regía por un reglamento que establecía un plazo de tres años sumado al requerimiento de la dirección del trabajo por parte de un docente ajeno a la cursada de la asignatura, razón por la cual lo más frecuente era que el trabajo fuera comenzado desde cero. El conjunto de estos factores daba como resultado una tasa de egreso del 12% en esas licenciaturas, muy por debajo de la tasa de egreso total de la UNLP, que en el año que tomamos como referencia (2015) fue superior al 40%.

A partir de este diagnóstico comenzó un trabajo en articulación con los departamentos y las cátedras que se vio reflejado en 2019 con el cambio de reglamento para los trabajos finales de las Licenciaturas mencionadas (implementado en 2020 en la Licenciatura en Artes Plásticas y Licenciatura en Música, y en 2021 en la Licenciatura en Artes Audiovisuales). Este nuevo reglamento adapta la modalidad de realización del trabajo final o tesis, en adelante Trabajo de Graduación (TG), a los planes de estudio vigentes en esas carreras: posibilita que los estudiantes obtengan su titulación al finalizar el último año de cursadas con la realización de una producción que, si bien responde a las mismas exigencias que establecía el reglamento anterior, se desarrolla en el marco de un proceso pedagógico orgánico, con el seguimiento y la evaluación a cargo del equipo docente de cada cátedra. El crecimiento del egreso que puede observarse a partir de esta modificación es de más del 400%.

Pero existe aún un universo muy amplio de estudiantes que, o bien pertenecen a planes de estudio no vigentes, o bien completaron la totalidad de las cursadas en el plan de estudios actual antes de la modificación de la modalidad de egreso para las Licenciaturas, pero que en ambos casos solo adeudan la presentación del Trabajo de Graduación para concluir su carrera de grado. En 2021 el número de estudiantes en estas condiciones superaba los dos mil. Es importante mencionar que se trata por lo general de personas que se encuentran desempeñándose activamente como profesionales del arte, o incluso dictando clases en estas u otras instituciones. Para dar respuesta a esta situación se implementó una estrategia

específica denominada Trayecto Abreviado de Egreso (TAE), que buscó recuperar esas experiencias profesionales para la realización del TG. Se llevó a cabo mediante la realización de encuentros, tanto en modalidad presencial como a distancia, y seguimiento de los trabajos a cargo de equipos docentes coordinados por los departamentos correspondientes. A partir de esta estrategia, en los años 2021, 2022 y 2023 obtuvieron su titulación más de 800 personas; cabe destacar que un porcentaje significativo de este número corresponde a estudiantes pertenecientes a planes de estudio no vigentes.

POLÍTICA DE ESCRITURA ACADÉMICA

En sintonía con estas líneas, se han construido estrategias de intervención para favorecer, en distintas instancias, los procesos de comprensión lectora y las prácticas de escritura de lxs estudiantes de la Facultad.

Los *espacios de acompañamiento académico en lectura y escritura*, organizados por la Dirección de escritura, brindan apoyo lxs estudiantes en lo que respecta a técnicas de estudio, elaboración de trabajos escritos, comprensión lectora, etcétera. Funcionan de forma semanal y en cuatro franjas horarias. A estos espacios también concurren estudiantes que se encuentran desarrollando sus trabajos de graduación. En el proceso de corrección se trabaja tanto sobre la estructura general de los escritos y su coherencia interna como en lo que respecta a la puntuación, la ortografía, las citas textuales e indirectas y la construcción de las referencias.

Por otra parte, la Dirección lleva adelante el ciclo *Encuentros de escritura*, cuyo propósito es abordar la especificidad del campo de la escritura en vínculo con las carreras que se desarrollan en la Facultad, bajo la idea de que los comportamientos formales que ocurren en la textualidad atañen al resto de las disciplinas del arte, y viceversa. En el marco de este ciclo se desarrollan talleres virtuales y presenciales, conferencias y jornadas de trabajo a cargo de docentes de la Facultad o de invitados externos, siempre bajo la premisa de que la potencia de las imágenes, en sus posibilidades visuales y sonoras, abre lecturas que pueden condensarse en una experiencia textual común.

LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO

Las carreras de la Facultad de Artes comprenden distintos campos disciplinares expresados en 45 titulaciones de los ocho departamentos de la FDA: Artes Audiovisuales, Artes Visuales, Diseño en Comunicación Visual, Diseño Industrial, Diseño Multimedial, Históricas y Sociales, Música y Sonido. Todas reflejan el mandato social y profesional fundacional aún habiendo transcurrido distintos cambios en la actualización de contenidos y metodologías en función del desarrollo epistémico y tecnológico disciplinar, así como en los alcances de las mismas.

Jorge Steiman (2004) se pregunta qué tipo de conocimiento caracteriza a una disciplina, cómo se construye y cómo se valida, interrogantes fundamentales para la concreción de políticas académicas universitarias contemporáneas. En términos de B. De Sousa Santos (2007) pensar políticas académicas que den cuenta de la globalización contrahegemónica de la universidad como bien público, en defensa de las naciones y los estados, en función de una ecología de saberes y de la responsabilidad social de la universidad en relación con las necesidades del mundo del trabajo.

A partir de la observación de las dificultades en las trayectorias de nuestros estudiantes, ya sea para sostener la permanencia, o por afectación en el tránsito de aprobación de materias y/o promoción de cursadas, la acreditación de exámenes finales, etcétera; se plantean nuevas estrategias para favorecer las trayectorias académicas: cursadas complementarias, revisión de correlatividades, etcétera.

El mejoramiento de las clases ha sido y es un eje de nuestra gestión. ¿De qué manera atribuir sentido pedagógico a este objetivo, sencillo y complejo a la vez, de *dar buenas clases*? Este planteo, constituido como posicionamiento político, pedagógico y académico, atraviesa las decisiones que han posibilitado la creación de talleres de escritura, tutorías de apoyo para rendir exámenes finales, políticas de ingreso y trayectos específicos de egreso (varios de estos aspectos han sido detallados en los capítulos anteriores). Desde la pedagogía, y en especial a partir de enfoques críticos, diversos autorxs han manifestado la importancia de crear situaciones de aprendizaje que provoquen en lxs alumnxs el deseo de saber (Estela Quintar, 2008) y promuevan la buena enseñanza, entendida en términos de responsabilidad pedagógica (Edith Litwin, 1996). Así como plantea Paulo Freire (2003), consideramos imprescindible recuperar el ejercicio de la curiosidad —desde la acción pedagógica— como motor del conocimiento. Alicia Camilloni (2007) ha investigado profundamente las condiciones que producen una buena clase, y subrayó la importancia de invitar a pensar. Del mismo modo, Philippe Meirieu (2013) nos invita a posicionarnos desde la responsabilidad pedagógica para habilitar (y estimular) la transgresión del pensamiento. ¿Es posible desde las políticas académicas que establece una institución universitaria, de manera global, proponer un mejoramiento en la enseñanza que redunde en que nuestros estudiantes tengan *buenas clases*? ¿De qué manera se materializan estos propósitos más generales (por ej., actualización de los planes de estudio) en las experiencias de clase que transitan nuestros estudiantes? El trabajo de pensar la vinculación entre las políticas académicas globales y el día a día del aula ha sido y es, necesariamente, una responsabilidad en términos institucionales, pedagógicos y políticos.

A continuación exponemos una síntesis de los objetivos que fundamentaron los cambios de planes de estudio en 39 carreras de la FDA.

FUNDAMENTACIÓN GENERAL DE LA MODIFICACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIOS 2023

Los cambios de los planes de estudio llevados a cabo en 2023 provienen de debates y negociaciones con todos los claustros, sostenidas en los años de gestión desde 2018, y puestas en práctica en congresos, seminarios, sesiones de consejo académico y reuniones interclaustros. El puntapié a estas discusiones fue el proyecto de modificar sustancialmente la formación general de las licenciaturas y los profesorados de diversas carreras: Música, Artes Plásticas, Artes Audiovisuales, Historia de las Artes, Diseño Industrial y Diseño Multimedial. El análisis de los planes de estudio de las carreras mencionadas surge del diagnóstico realizado por la Secretaría Académica, implementado a través del Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE) de la UNLP. El objetivo fundamental fue el de mejorar las trayectorias estudiantiles para obtener mayor rendimiento en las variables que expresan la cantidad de materias rendidas por alumnx en el ciclo lectivo y la tasa de egreso. Las acciones implementadas desde el PRAE fueron:

- Cursadas complementarias en los recesos invernales y estivales, pensadas para colaborar en el proceso de estudio al momento de rendir exámenes finales, y sostener la matrícula de las cursadas de promoción directa.
- Creación de un nuevo Reglamento de Graduación (Res. Nro 81/2020 de CD) mediante el cual, además de reemplazar la denominación *Tesis* por la de *Trabajo de Graduación* y prescindir de la figura de director/x de Tesis, se dinamiza el egreso propiciando la finalización de los TG en el marco del último año de cursada.
- Talleres de lectura y escritura académica, orientados a acompañar a lxs estudiantes en el desarrollo de las cursadas y en el proceso de escritura de sus TG.

Las principales dificultades observadas —que fueron la causa de estas modificaciones— y los cambios llevados a cabo se detallan a continuación:

- Serios obstáculos para promocionar las materias de la formación general: se registraban dificultades en la dinámica de las cursadas y, principalmente, para la aprobación de estas asignaturas. En los planes de estudio previos al 2023 las materias de la formación general se encuentran en distintos años del trayecto de las diversas carreras, lo que ha provocado la convergencia de estudiantes con distintas trayectorias de cursada y por lo tanto, se produjeron dificultades para establecer una propuesta de enseñanza de la cátedra que contemple esta diversidad²³. Se resolvió

²³ En los planes que fueron actualizados en 2023, muchas carreras incluían en el 1° año dos materias de la formación general: Historia Social General y Producción de Textos. Ambas recibían a la gran mayoría de estudiantes ingresantes y se caracterizaban por tener inscripciones superiores a lxs mil

crear un bloque de materias común de formación general para todas las carreras (en el mismo año de cursada), y alcanzar una distribución equitativa en la cantidad de horas totales.

- Se condensaron los contenidos de Historia Social General e Identidad Estado y Sociedad en Argentina y América Latina, en una única asignatura: Historia, Política y Cultura Contemporáneas (para 2° año de las licenciaturas y profesorado en Música, Artes Visuales, Artes Audiovisuales, Historia de las Artes Visuales, Diseño Industrial y Diseño Multimedial).

- Ubicación de la asignatura Producción de Textos: la materia se encontraba en el primer año de los planes vigentes. En su origen, esto respondió a la inquietud de brindar una formación inicial en este campo en línea con los requerimientos de lectura y escritura presentados por las otras asignaturas de la formación general. Con el paso del tiempo esta necesidad se fue trasladando con mayor pregnancia a los últimos años, en vínculo con el mayor grado de complejidad de los trabajos prácticos y con la cercanía a la producción del Trabajo de Graduación. En este caso se modificó el año de ubicación de la asignatura Producción Textos al tercer año de todos los planes de las carreras mencionadas anteriormente.

- Las materias de Estética y Teoría de la Práctica Artística constituyen otro eje de la formación general de las carreras dedicado a la enseñanza de las teorías del arte, la filosofía y la cultura en relación con la producción y práctica artística. Se ubicaban entre tercer y cuarto año según la carrera y se observó en sus cátedras una elevada matrícula. El cambio principal fue la condensación en una sola asignatura denominada Teoría del Arte (4 horas semanales), ubicada en el cuarto año de todos los planes de las carreras de Música, Artes Plásticas, Artes Audiovisuales, Historia de las Artes Visuales y Diseño Multimedial, para contribuir a una mayor comprensión del arte en el presente desde una crítica de los fundamentos culturales, sociales, políticos y epistemológicos con foco en los marcos teóricos producidos desde Argentina y América Latina.

Por último, también se identificó la necesidad de incorporar espacios curriculares interdisciplinarios y de abordaje a contenidos innovadores y contemporáneos²⁴ a través de nuevos seminarios optativos en todas las carreras. Estos cambios generales impactarán

alumnxs. Entonces, la cursada y aprobación de estas asignaturas solían ser postergadas. Este análisis se advirtió a través del desgranamiento observado y por la cantidad de estudiantes que postergaban o recursaban estas materias en los años siguientes.

²⁴ Las horas resultantes de la fusión de las materias antes mencionadas fueron reconsideradas como espacios curriculares específicos, para introducir en los planes de cada carrera las particularidades y actualizaciones propias de las disciplinas artísticas.

integralmente en la formación de la totalidad de lxs futurxs graduadxs artistas y profesorxs de nuestra institución.

DESAFÍOS FUTUROS A MODO DE CONCLUSIÓN

En el marco de las políticas académicas para ingresantes la Dirección de Ingreso realizará durante este ciclo encuestas a docentes de cátedras testigo tendientes a determinar motivos del abandono de la carrera con el objetivo de generar estrategias pedagógicas de retención durante el ciclo 2025. Más allá de considerar que pueden existir ingresantes que realizan trayectorias no lineales, siendo este el caso de quienes dejan de cursar una asignatura, pero no la carrera, se hace necesario contar con datos para realizar un diagnóstico certero. En el mismo sentido, será parte de este primer estudio analizar las trayectorias de quienes se constituyeron en estudiantes, es decir continuaron sus actividades académicas en el segundo año, esta información será indicativa de la retención real.

Por otro lado, respecto a las políticas de egreso, se evaluará la implementación de títulos intermedios/tecnicaturas, para universos identificados de estudiantes que han abandonado sus estudios en el tercer año de las carreras, creando espacios de cursadas especiales para complementar los trayectos que faltasen para lograr el título intermedio.

BIBLIOGRAFÍA:

- De Sousa Santos, B. *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA. Plural editores. ASDI Bolivia, La Paz, 2007.
- Camilloni, A. (2007). Una buena clase. En *Revista 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*. 16 (16), 10-11. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapq/materiales/que_es_una_buena_clase.pdf
- Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO. 2008.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- STEIMAN, J. (2004). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica?. Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Bs. As., Colección Cuadernos de Cátedra, UNSAM, Baudino Ediciones.

Reconocimiento de Trayectorias Formativas y Articulación Académica en la UNSAdA

Julia Sannuto

Marina Di Santo

Malena Suárez

Yamile Cobe

Silvina Sansarricq

Universidad Nacional de San Antonio de Areco (UNSAAdA)

jsannuto@docentes.unsada.edu.ar

marina.disanto@unsada.edu.ar

malena.suarez@unsada.edu.ar

yamile.cobe@unsada.edu.ar

silvina.sansarricq@unsada.edu.ar

RESUMEN

El reconocimiento de trayectorias formativas y la articulación académica son sin dudas unos de los grandes desafíos que debe afrontar el sistema universitario de nuestro país. Estas políticas buscan coordinar contenidos y propuestas formativas entre instituciones, facilitando el progreso de los y las estudiantes en la educación y el mundo laboral.

La UNSAdA implementó el Programa de Articulación Académica y Reconocimiento de Trayectos Curriculares para mejorar el acceso y la graduación de los y las estudiantes mediante la colaboración entre niveles educativos y sectores socio- productivos.

Por otro lado, el Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU), creado en 2023, facilita la articulación curricular mediante el reconocimiento de créditos académicos. En la UNSAdA, la implementación del SACAU se alinea con los objetivos del Programa mencionado, fortaleciendo la vinculación entre educación media, superior y el entorno socio-productivo, potenciando el diálogo y los recursos institucionales.

En este sentido, la UNSAdA puede utilizar el SACAU para estandarizar y simplificar la movilidad estudiantil y la equivalencia de asignaturas, mejorando la experiencia educativa y asegurando que los y las estudiantes puedan avanzar de manera eficiente en sus trayectorias formativa, manteniendo la calidad educativa y respetando las particularidades del territorio.

PALABRAS CLAVE: articulación; calidad; trayectorias formativas; estudiantes; educación superior

INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de trayectorias formativas y la articulación académica son sin dudas unos de los grandes desafíos que debe afrontar el sistema universitario de nuestro país; ello implica un acuerdo y la coordinación de contenidos de espacios curriculares o propuestas formativas hacia el interior y entre las instituciones de educación, para facilitar el progreso de los y las estudiantes en el sistema de educación y el mundo del trabajo. Se refiere esencialmente al proceso de reconocimiento de estudios o certificaciones para facilitar las trayectorias de los y las estudiantes dentro y fuera del sistema educativo (CRES, 2018)

La política de reconocimiento de trayectos formativos llevada a cabo desde hace algunos años, ha generado pasarelas entre los distintos niveles que, en base a la acreditación de conocimientos y la evaluación de la calidad de los mismos, permite al/a la estudiante acceder a distintos niveles de certificación y formación a lo largo de su recorrido académico, a través de tramos curriculares, ciclos, prácticas y otras experiencias formativas, a partir de un trabajo sobre el currículum.

ANTECEDENTES

Existen distintas experiencias que invitan al diseño y la adopción de procedimientos institucionales para adecuar y flexibilizar los planes de estudio. Las mismas toman en consideración experiencias internacionales de las últimas décadas, como la Declaración de Bolonia y el Proyecto Alfa-Tuning América Latina, hechos que marcaron un cambio en las políticas de enseñanza y cuyos principales ejes consideraban la construcción de espacios de educación superior integrados a través de la convergencia curricular y la valorización de trayectos formativos.

Como antecedente a nivel nacional, se encuentra el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior creado por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentino (2016) que consiste en un espacio abierto y dinámico, conformado por instituciones de educación superior del país que se comprometen al reconocimiento de estudios, con el fin de mejorar las capacidades de articulación intersistema y de potenciar recursos y capacidades institucionales mediante la articulación, facilitando la movilidad estudiantil, la innovación curricular y el diálogo interinstitucional, asegurando el sostenimiento de calidad académica y la igualdad de oportunidades en todo el proceso educativo hasta el logro de la titulación.

Este sistema recupera un enfoque centrado en el/la estudiante y la identificación de bloques de formación no necesariamente idénticos. También, se promueve como una política de acuerdos curriculares de escala sistémica, considerando y respetando la autonomía universitaria.

PROGRAMA DE ARTICULACIÓN ACADÉMICA Y RECONOCIMIENTO DE TRAYECTOS CURRICULARES DE LA UNSAdA

La Universidad Nacional de San Antonio de Areco (UNSAAdA) sostiene desde su creación, la importancia y la necesidad de generar acciones conjuntas con los distintos niveles de la educación de las cuatro Regiones Educativas que abarcan los partidos de referencia (10, 11, 12 y 13) y con las instituciones del nivel superior universitario y no universitario con las que convive en el territorio, con el objetivo de promover el ingreso con calidad de todos los y las estudiantes al nivel superior de la enseñanza, su permanencia en él y su posterior egreso. En el mismo sentido, desde sus inicios impulsó acciones destinadas a fortalecer la formación ciudadana, la continuidad de los estudios y el conocimiento del mundo del trabajo (UNSAAdA, 2018).

En este marco, la UNSAdA elaboró un Programa de Articulación Académica y Reconocimiento de Trayectos Curriculares (Resolución CS N° 149/2019) con el objetivo de generar las condiciones institucionales para promover la articulación académica del sistema educativo de la región en su conjunto, a través de la potenciación del diálogo, los recursos y las capacidades de las instituciones y de la innovación curricular, para incrementar el acceso, la permanencia y la graduación de los y las estudiantes en la educación superior, garantizando la calidad e igualdad de oportunidades. El programa propone tres ejes estratégicos de articulación, que contemplan a los distintos actores del sistema educativo:

1. Articulación entre la educación universitaria y el nivel medio.
2. Articulación dentro de la educación superior.
3. Articulación entre educación superior y el entorno socio productivo.

Desde esta concepción, es necesario entender a un/a estudiante de manera particular, con capacidad para llevar adelante distintas instancias formativas; planes de estudios que adoptan estas posibilidades y docentes capacitados/as para evaluar dichas actividades. El escenario actual requiere tener en cuenta el concepto de educación como un proceso que ocurre a lo largo de la vida. Las personas, una vez incorporadas al mundo productivo a partir de su formación obligatoria, reingresarán al mundo educativo para permanecer en él en distintas etapas y estadios, y en búsqueda de distintos resultados.

El Programa de Articulación Académica y Reconocimiento de Trayectos Curriculares, permitió formalizar diferentes experiencias de articulación que se llevaron adelante de manera conjunta entre la UNSAdA y otras instituciones de la región. Se pueden mencionar el proyecto para promover la articulación entre las carreras de Informática y el Programa 111 Mil: un plan nacional que se ejecutó con el objetivo de formar programadores para cubrir la demanda laboral de las industrias basadas en el conocimiento, uno de los sectores en mayor

crecimiento en Argentina (Resolución CS N°164/2019). El certificado que brindó el programa tiene validez nacional y acredita conocimientos para poder trabajar en empresas del sector. A través de la propuesta, se otorgaron equivalencias parciales sobre determinadas asignaturas a estudiantes que aprobaron la certificación completa del Plan 111 mil y se inscribieron en las carreras de Analista en Informática y/o Licenciatura en Informática de la UNSAdA, a partir de un trabajo en conjunto que implicó la revisión de estructuras curriculares y la identificación de tramos formativos a considerar. Este proceso se desarrolló en un marco de confianza para el logro de acuerdos y estrategias que no dejen dudas sobre la calidad de la formación brindada a través de la propuesta de articulación llevada a cabo por la Universidad.

EL SISTEMA ARGENTINO DE CRÉDITOS ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS (SACAU)

La creación de un Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU) dispuesta por el Ministerio de Educación Argentino en el año 2023, es una de las más recientes normativas que se presenta con el objetivo de facilitar la articulación del currículum entre las distintas instituciones universitarias a través del reconocimiento de créditos. La norma establece la creación del Crédito de Referencia del/de la estudiante (CRE) como el valor organizador del diseño y rediseño de los planes de estudio. El CRE se define como la unidad de tiempo total de trabajo académico que dedican los y las estudiantes para alcanzar los objetivos formativos de cada una de las unidades y/o actividades curriculares que componen el plan de estudios. En esta unidad de tiempo se incluyen las horas de docencia o interacción pedagógica docente - estudiantes, independientemente de la modalidad, y las horas de trabajo autónomo del/de la estudiante que son adicionales a las de docencia o interacción docente - estudiantes (Ministerio de Educación, 2023). Estas instancias podrán contemplar cursos, seminarios, talleres, materias, conferencias, conversatorios, congresos, ferias, ciclos, entre otras.

Si bien resulta interesante la aprobación de la normativa que ha sido producto del debate interno del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), el organismo encargado de la organización de las políticas universitarias, es necesario seguir discutiendo acerca de su implementación, dentro de un sistema universitario en el cual muchas veces resulta dificultoso solicitar equivalencias en una misma unidad académica o familia de carreras, teniendo el o la estudiante que atravesar un conjunto de sinsabores y dificultades que obstaculizan y demoran el proceso de formación académica.

Uno de los grandes desafíos que supone su implementación, tiene que ver con la asignación de créditos al interior de cada Universidad y la libertad respecto a cómo se asignan los mismos

220

a cada asignatura o espacio formativo; esta distribución puede generar diferencias significativas entre las instituciones. Además, puede dificultar la comparación de las titulaciones y la movilidad estudiantil, constituyéndose en un obstáculo frente al objetivo por el cual fue creado.

Si bien el sistema busca estandarizar la carga horaria estudiantil, a través de la fijación de horas de trabajo anuales y valores para los Crédito de Referencia del/de la estudiante (CRE), las diversidades de planes de estudio presentes en el sistema universitario argentino generan tensiones a la hora de implementar un criterio único. Las universidades argentinas gozan de su autonomía para definir sus planes de estudio y metodologías de enseñanza. En consecuencia, las carreras universitarias presentan una gran diversidad en cuanto a objetivos, contenidos, modalidades, duración y estructura curricular.

Asimismo, su asignación al interior de la Institución dependerá de otra variable, que tiene que ver con el avance del/de la estudiante en su plan de estudios: su trabajo no es el mismo al principio, durante o al final de una carrera. Probablemente al principio su trabajo fuera del aula es mayor, sobre todo en algunas disciplinas. Y en los campos de formación que requieren mucha práctica, sobre todo en el último tramo, el trabajo será muy parecido al de horas en clase, dado que podrá haber horas en laboratorio o en taller, ámbitos en donde casi todo el tiempo de trabajo es frente al/a la docente. En consecuencia, se debe considerar que al interior de cada carrera el tiempo del/de la estudiante va a variar, a lo largo de su desarrollo en la misma (Masseti, A. y Morales, D, 2023)

CONSIDERACIONES FINALES

Respecto del SACAU, será necesario considerar el rol fundamental de los y las docentes en el diseño y la implementación. A partir de este nuevo paradigma deben considerarse las competencias a desarrollar, las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación desde una nueva perspectiva, que requiere un compromiso conjunto de docentes e instituciones para diseñar planes de estudio que respondan a las necesidades locales y a la formación continua de los y las estudiantes. Este esfuerzo garantiza una educación superior transformadora y adaptada a las realidades regionales.

La adaptación del SACAU a esta diversidad de propuestas es un desafío complejo que requiere de diálogo y colaboración entre las distintas instituciones del sistema universitario argentino para garantizar la calidad de la educación superior argentina. La UNSAdA, en atención a su estructura académica y el tiempo de desarrollo institucional entre otros elementos, está dispuesta a asumir este desafío y acompañar en las discusiones necesarias para examinar a la educación superior desde una perspectiva global, que respete la autonomía de las instituciones y las particularidades de las disciplinas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRES. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y conocimiento*, 7(2), 96-105. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/22610>

Massetti, A. y Morales, D. (comps.) (2023). *Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad*, Observatorio de Educación Superior. Documento de Trabajo N° 2. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://observatorio-educacion-superior.unaj.edu.ar/documentode-trabajo-n2-las-ventajas-y-desventajas-del-sistema-de-creditos-en-la-universidad/>

Ministerio de Educación. (2023). Resolución 2598/2023. *Creación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU)*. Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación y Deportes. (2016). RESOL-2016-1870-E-APN-ME. *Creación del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior*. Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Universidad Nacional de San Antonio de Areco. (2018). *Proyecto Institucional 2016-2022*. San Antonio de Areco: Universidad Nacional de San Antonio de Areco. From <https://www.unsada.edu.ar/institucional/proyecto-institucional>

Universidad Nacional de San Antonio de Areco. (2019). Resolución CS N° 149/2019. *Programa de Articulación Académica y Reconocimiento de Trayectos Curriculares*. San Antonio de Areco, Buenos Aires, Argentina.

Universidad Nacional de San Antonio de Areco. (2019). Resolución CS N°164/2019. *Plan de Reconocimientos de Equivalencias 111Mil*. San Antonio de Areco, Buenos Aires, Argentina.

Reflexiones sobre el taller PRAE de Genética en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales

Vilma Luciana Saldua

Florencia Bongiorno

María Silvia Tacaliti

Erica Tocho

Aníbal Lodeiro

Cátedra de Genética FCAYF / CONICET

lcsaldua@gmail.com

florenciabongiorno@gmail.com

msilviatacaliti@yahoo.com.ar

ericatocho@yahoo.com.ar

anibal.lodeiro@gmail.com

RESUMEN

Durante 2022 y 2023 la cátedra de Genética en la facultad de Ciencias Agrarias y Forestales organizó talleres intensivos para la promoción de la materia enmarcados en el Programa de Rendimiento Académico y Egreso de la UNLP (PRAE), con el propósito de fortalecer las trayectorias y mejorar el avance académico de los estudiantes. El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre la propuesta formativa de los talleres PRAE, indagar y poner en discusión los resultados de una encuesta realizada a los estudiantes que transitaron por el taller con el fin de adecuar nuevas metodologías de trabajo y/o afianzar aquellas estrategias que resultaron positivas de la propuesta educativa. Los resultados de los talleres fueron muy satisfactorios permitiendo a varios estudiantes (PRAE 2022: 68,75%, y PRAE 2023: 58,5%) acceder a la promoción de la asignatura, avanzar con sus correlatividades y sus carreras, resultando fundamentales para estudiantes que habían cursado la materia hace más 15 o 18 años. Las características y la organización del taller estuvieron bien puntuados por los estudiantes. Se tendrán en cuenta para las próximas ediciones los ajustes metodológicos necesarios incorporando algunas de las sugerencias propuestas por los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: genética; enseñanza; ciencias agrarias; programa PRAE

INTRODUCCIÓN

La facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) tiene en funcionamiento diversos programas que acompañan la trayectoria de los y las estudiantes en los distintos tramos “*ingreso, inicial, medio y final o egreso*” de las carreras de grado que se dictan: Ingeniería Agronómica (Acreditada por CONEAU Resolución N° 076/10) e Ingeniería Forestal (Acreditada por CONEAU Resolución N° 1102/11). Estos programas brindan herramientas fundamentales para que los docentes realicemos el acompañamiento académico y pedagógico a sus alumnos, bajo la coordinación de la Secretaría de Asuntos Académicos y la Unidad Pedagógica de la Facultad mencionada.

En el 2018 comenzó a funcionar el llamado “Programa de Rendimiento Académico y Egreso de la UNLP” (PRAE) coordinado y subsidiado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad, con el propósito²⁵ de (...) “*fortalecer las trayectorias y mejorar el avance académico de los estudiantes, así como disminuir el índice de desgranamiento en las distintas etapas de las carreras*”, llevado a cabo por los docentes de cada cátedra de la FCAyF.

Bajo este contexto, la Cátedra de Genética propuso el dictado de un “**Taller Intensivo para promocionar la asignatura Genética**” en el marco del PRAE en el segundo cuatrimestre de los ciclos lectivos 2022 y 2023. El requisito solicitado fue que los estudiantes de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la FCAyF debían tener la cursada de Genética regular aprobada en años anteriores. El propósito estuvo enfocado en que los alumnos realicen una revisión e integración de los contenidos del curso para alcanzar la promoción y acreditación final de la materia, para evitar retrasos en sus trayectorias académicas.

Los estudiantes contaban con conocimiento básico de todos los temas, sin embargo, habían aprobado la materia de una manera un tanto más individual y personal. Si bien aprender o asimilar un conocimiento dado implica “*un procesamiento activo de quien aprende, poniendo en juego sus esquemas de acción, sus operaciones intelectuales, sus repertorios de ideas, experiencias y conceptos previos*” (Davini, 2008: 76p) consideramos pertinente en esta oportunidad brindar un taller, dado que dicha propuesta pedagógica requiere la participación y la mediación con pares, favoreciendo el intercambio de concepciones, supuestos, saberes, y desarrollando “*capacidades de trabajo compartido y colaborativo*” (Davini, 2008. p 76).

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre la propuesta formativa “Taller intensivo para la promoción de Genética (taller PRAE)” realizados en 2022 y 2023 e indagar y poner en discusión los resultados de una encuesta realizada a los estudiantes que transitaban por el taller con el fin de adecuar nuevas metodologías de trabajo y/o afianzar aquellas estrategias que resultaron positivas de la experiencia educativa.

²⁵ <https://www.agro.unlp.edu.ar/alumnos/programa-para-el-mejoramiento-de-indicadores-academicos>

CONTEXTO ACADÉMICO DE LA ASIGNATURA GENÉTICA

La materia es de carácter obligatorio en dos carreras pertenecientes a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP): Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, y para la carrera de Profesorado en Ciencias Biológicas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la UNLP.

El curso pertenece al ciclo Ciencias Básicas y se dicta en el Primer Cuatrimestre del tercer año para ambas carreras. Según los programas vigentes²⁶ los contenidos curriculares abarcan tanto conceptos básicos y tradicionales de la disciplina como actuales sobre biotecnología y aplicaciones de tecnologías agropecuarias vinculadas a las incumbencias profesionales de los futuros egresados.

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DEL TALLER PRAE

Los talleres se dictaron en el segundo cuatrimestre en ambos años (2022 y 2023), se realizaron 6 encuentros semanales presenciales de 4 horas cada uno.

Se utilizaron diversas estrategias pedagógicas. Los encuentros presenciales se destinaron a la resolución de problemas de una Guía de Seminarios con ejercicios, al intercambio entre docentes y estudiantes de los temas prioritarios del día y la lectura previa. Los contenidos teóricos se brindaron a través de material audiovisual grabado por los docentes en los años 2020 y 2021 disponibles en el aula virtual (AV) del curso.

Los contenidos fueron seleccionados de acuerdo con el nivel de dificultad manifestado en los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en la cursada normal, y según los resultados de los exámenes parciales.

Se adoptó una sola evaluación a modo de un único examen integrador individual y escrito, con una calificación igual o mayor a 4 necesaria para aprobar, con una sola instancia de recuperación. Asimismo, se hizo el seguimiento de cada estudiante bajo una evaluación formativa, de proceso continuo durante los encuentros presenciales y el uso del AV. Siendo conscientes sobre la complejidad de evaluar los aprendizajes, consideramos que este tipo de evaluación es apropiada ya que *“la evaluación formativa ofrece un amplio repertorio de instrumentos, (...) a través de los cuales es posible encarar un modo diferente de dialogar con los alumnos, de contribuir a la comprensión de sus aprendizajes”*, planteando *“la necesidad de*

²⁶ <https://www.agro.unlp.edu.ar/academica/ingenieria-agronomica> y <https://www.agro.unlp.edu.ar/academica/ingenieria-forestal>

reconocer la heterogeneidad de los estudiantes” presentes en las aulas (Anijovich et al 2016:17p).

Resulta importante plantear la relevancia del AV. Durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en 2020 y 2021 (ASPO, Decreto N° 297/20²⁷) en el cual las cátedras se vieron obligadas a realizar ajustes y modificaciones en las asignaturas que con el regreso a las aulas algunas de las estrategias implementadas continuaron, y otras se modificaron. Particularmente en Genética a partir del 2022 una de las innovaciones educativas estuvo orientada a la revalorización del AV lo que permitió garantizar la continuidad y reforzar las trayectorias educativas con ejercicios en “Tareas” y/o “Cuestionarios” de corrección automática, videos explicativos de contenido teórico y práctico (Tocho et al. 2022), de esta manera, se aprovechó sustancialmente el uso del AV, lo que aportó al taller PRAE herramientas de soporte para un conjunto de actividades áulicas y asincrónicas.

Al final de la cursada se facilitó a los estudiantes una encuesta (ver Fig. 1) con el fin de valorar el taller y conocer las apreciaciones de los encuestados. Este instrumento permitió recolectar datos inherentes al: i. El año en que habían aprobado la materia; ii. Dar cuenta de las razones o motivos para cursar el taller; iii. Ponderar las características y la organización general del mismo; iv. Relevar comentarios y observaciones de los estudiantes para futuras innovaciones o modificaciones.

FIGURA 1. MODELO DE LA ENCUESTA REALIZADA A ESTUDIANTES DE LA FCAYF, UNLP.

-
- 1. Año de aprobación de la cursada de Genética:**
 - 2. ¿Cuáles fueron las razones por las que decidiste tomar el curso?**
 - i. Aprobar la materia
 - ii. Actualizar los contenidos para rendir más adelante el examen final
 - iii. Vincularme nuevamente con la materia y el equipo docente, dado que la cursé hace mucho tiempo
 - iv. Otras:
 - 3. ¿Consideras adecuada la duración y la carga horaria del taller?**
 - i. SI
 - ii. Me gustaría tener más clases semanales/ menos clases semanales

²⁷ <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

iii. Me gustaría tener clases más cortas/más largas

4. ¿Creés que el material bibliográfico y audiovisual teórico ofrecido en el aula virtual fue adecuado?

- i. SI
- ii. NO, es demasiado extenso
- iii. NO, porque la información está desordenada
- iv. NO, porque la información no es pertinente
- v. ¿Qué sugerencias podrías mencionar para mejorar ese aspecto?

5. ¿Lograste utilizar satisfactoriamente las clases de consulta?

- i. SI
- ii. NO, por falta de tiempo
- iii. NO, por superposición con otras materias
- iv. NO me pareció necesario concurrir

6. ¿Qué temas te resultaron más complejos?

- i. División celular.
- ii. Electroforesis, PCR, Marcadores moleculares.
- iii. Herencia mendeliana, interacción, cálculos de frecuencias. Polihíbridos.
- iv. Genética de poblaciones. Genética cuantitativa. Heredabilidad.
- v. Ligamiento y recombinación -Mapas genéticos. Método clásico
- iv. Mapas genéticos. LOD y QTL

7. Grado de dificultad del Taller

- i. Difícil
- ii. Intermedio
- iii. Fácil

8. ¿Rendiste el examen final del Taller?

- i. SI
- ii. NO, ¿Por qué? :

9. Si lo rendiste, ¿creés que fue coherente con los contenidos abordados en el Taller?

- i. SI
- ii. NO

10. Observaciones y comentarios que consideras de utilidad para mejorar el Taller

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

CONSIDERACIONES PRINCIPALES SOBRE RESULTADOS DE LA ENCUESTA DEL TALLER PRAE 2022/23.

Los resultados de los talleres realizados durante el año 2022 y 2023 fueron muy satisfactorios. De un total de 32 estudiantes del PRAE 2022, el 68,75% aprobaron el examen integrador (en alguna de las dos instancias evaluativas), el 6,25% desaprobaron y 25% abandonaron.

Mientras que de un total de 41 estudiantes del PRAE 2023, 58,5% aprobaron el examen integrador (en alguna de las dos instancias evaluativas), el 24,4% desaprobaron y 17,1% abandonaron. Dentro del universo de los inscriptos al taller 2022 el rango de los años en que aprobaron la materia estuvo entre 2004 hasta el 2021. Mientras que en el PRAE 2023 el rango estuvo entre 2013 y 2023.

El 74,1% (PRAE 2022) y el 78% (PRAE 2023) respondieron que las razones para tomar el taller fue aprobar la materia, los restantes 25,9% (PRAE 2022) y el 22% (PRAE 2023) fue para vincularse nuevamente con la materia y el equipo docente, dado que la habían cursado hace mucho tiempo.

En cuanto a la pregunta N° 3 los estudiantes asignaron que estuvo adecuada según el 79,2% (PRAE 2022) y 85% (PRAE 2023).

La bibliografía fue considerada adecuada según el 95% (PRAE 2022) y el 87% (PRAE 2023). La oferta semanal de las clases de consulta fue aprovechada sólo por el 19% (PRAE 2022) y el 34% (PRAE 2023), mientras que 81% (PRAE 2022) y 66% (PRAE 2023) no lograron tomar su consulta, sea por falta de tiempo o superposición con otras materias.

La pregunta N° 6 fue planteada para indagar acerca de las concepciones que tenían los estudiantes sobre temas considerados difíciles. En este sentido, los temas marcados como más complejos fueron de Ligamiento y recombinación. Mapas genéticos. Método clásico (2002: 29,4%; 2023: 28,4%) y Mapas genéticos. LOD y QTL (2002: 41,2%; 2023: 34%). En contraste, los temas con menor porcentaje fueron Electroforesis, PCR, Marcadores moleculares (2002: 2,9%; 2023: 2%) y Herencia mendeliana, interacción, cálculos de frecuencias. Polihíbridos (2002: 8,8%; 2023: 7,5%) denotando que no fueron considerados complicados o complejos.

El grado de dificultad del taller fue ponderado como intermedio por un 90,91% (PRAE 2022), y 90,3% (PRAE 2023).

En tanto, el 100% (PRAE 2022) y un 96,4% (PRAE 2023) de los estudiantes que aprobaron el examen integrador final repararon en la coherencia entre los contenidos abordados y evaluados.

VALORACIONES, REFLEXIONES Y DESAFÍOS FUTUROS

De acuerdo con la información recabada en las encuestas las razones para tomar el taller fueron mayoritariamente aprobar la materia. El paso por los PRAE permitió a varios estudiantes acceder a la promoción de la asignatura, por consiguiente, avanzaron con sus correlatividades y en sus carreras. Este logro fue fundamental para estudiantes que habían cursado la materia hace más 15 o 18 años.

Según la ponderación de las características y la organización general del taller analizados en las preguntas N° 2 al 9 estuvieron bien puntuados por los estudiantes, siendo muy satisfactorios para todos los involucrados en el taller.

En líneas generales, la propuesta educativa consideró algunas modificaciones sustanciales respecto a la cursada regular sobre el modo de trabajo. Uno de los cambios más relevante fue el contenido teórico asincrónico en el AV, y la generación de un espacio áulico donde se habilitó a la pregunta, a la duda, al debate, y a sistematizar varios temas que debían leer y estudiar con anticipación, consiguiendo favorecer así la vinculación de los estudiantes con la materia, sobre todo para aquellos que habían aprobado la asignatura en 2004.

La implementación del AV tuvo resultados positivos tanto para los docentes como para los estudiantes. Los estudiantes consiguieron seguir las actividades propuestas en forma asincrónica, con una distribución del horario según su comodidad. En tanto los docentes, logramos hacer el seguimiento de los alumnos, y realizar las encuestas en ambos años, cuyos datos forman parte del presente trabajo.

En la pregunta N° 5 acerca del uso de las clases de consulta, se observó que la mayoría no las aprovecha, siendo esto una situación similar a lo que sucede durante la cursada regular. Aunque no hay informes institucionales que den cuenta que esta situación sea un problema generalizado, podría indicar los estudiantes estén sobrecargados de horarios, y solo concurren a estas clases antes de los exámenes parciales o finales, y no durante el transcurso de la cursada.

En referencia a la pregunta N° 10, la mayoría de los comentarios de los estudiantes coincidieron en los beneficios de haber realizado el taller PRAE. Las observaciones y sugerencias fueron recibidas y analizadas por el equipo docente para reflexionar sobre posibles incorporaciones que den respuestas a sus demandas. Por ejemplo, en el PRAE 2023 se agregó un primer encuentro de carácter informativo, donde se establecieron las pautas metodológicas y los criterios de evaluación. También se reformularon algunas herramientas vinculadas al AV para facilitar el acceso a la información como material bibliográfico, problemas con las resoluciones, simulacros de exámenes parciales, y se amplió la oferta de contenido teórico en formato PDF y videos. En este sentido, se seguirá con el uso de las TICs dado que podrían colaborar en el aprendizaje con sus diferentes opciones y recursos

favoreciendo a “*la comprensión de las temáticas en estudio y como promotores de motivación en los alumnos*” (Cenich et al. 2017: 25 p.).

Actualmente, la forma de entender la enseñanza es como una actividad deliberada, situada e intencional, Gloria Edelstein (2002) propone que es una “*actividad que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula*” (p 468), al respecto esta autora (2014) ha señalado a la práctica de enseñanza “*como una práctica social, históricamente determinada*” (p:20). El trabajo docente implica “*una serie de aspectos más amplios que incluyen la práctica docente, tales como: el tipo de inserción institucional, las relaciones sociales que establece con sus alumnos, sus colegas, y con las autoridades, las reuniones de planificación institucional, la participación en la vida política de la institución, el trabajo dentro de las cátedras, la determinación de los horarios de trabajo con la consecuente distribución de la dedicación para la tarea, la reformulación de los programas de estudios, (...), actualización, perfeccionamiento (...) producción de materiales, etc.*” (Lucangioli, A 1997: 8). Los docentes universitarios estamos lejos de limitarnos solo a las actividades del aula o acciones metodológicas y didácticas inherentes a transmitir un saber especializado. En este sentido, y a pesar de nuestro esfuerzo mediante la realización de talleres para evitar el retraso en las trayectorias académicas seguimos preguntándonos con preocupación ¿por qué los estudiantes se atrasan en la carrera?, ¿si existen materias que representen verdaderos obstáculos en su progreso? Sabemos que esa demora es multicausal y no se debe meramente a cuestiones académicas, sino también a motivos personales y organización de cada individuo. El equipo docente de Genética está atento a reflexionar y proponer estrategias que mejoren la calidad de los aprendizajes.

CONCLUSIONES

La realización de los talleres PRAE en ambos años evidenciaron que un gran porcentaje de alumnos lograron promocionar Genética. En este sentido, los integrantes del equipo docente hemos realizado un aporte estratégico a las y los estudiantes que le permitió el avance en sus trayectorias académicas para evitar demoras en sus recorridos.

Como desafíos nos proponemos el acompañamiento académico y pedagógico de la población estudiantil de la FCAyF y particularmente: i. Reajuste permanente de los materiales del AV en todos sus formatos; ii. La actualización, profundización y complementación del contenido en las guías de estudio, tomándose en cuenta para las próximas ediciones del taller todos los ajustes metodológicos necesarios incorporando algunas de las sugerencias de los estudiantes; iii. La generación de espacios con más participación estudiantil, estimular el

trabajo cooperativo entre pares para aquellos contenidos nuevos, o recientemente incorporados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R.; A.R.W. Camilloni; G. Cappellitti; J. Hoffmann; R. Katzkowich y L. Mottier Lopez. 2016. *La evaluación significativa*. 1a Ed. Buenos Aires. Paidós. ISSN: 978-950-12-15298.
- Cenich, G; S. Araujo y G. Santos. 2017. TIC y culturas de enseñanza. Elaboración de una encuesta para indagar los usos educativos de las TIC por docentes de Matemática. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 73, núm. 1. pp. 9-28. ISSN: 1022-6508
- Davini, M.C. 2008. *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. 1a Ed. Buenos Aires. Santillana.
- Edelstein, G. 2002. Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*. Florianópolis. v20, N 2, p 467-482. Brasil.
- Edelstein G. 2014. Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Rev. Política Universitaria N° 1. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*. 20-26. ISSN 2362-2911.
- Lucangioli, A. 1997. *La docencia universitaria como campo profesional: el modelo de universidad y la inserción laboral docente. Algunas notas*. Ponencia al 2º Encuentro La Universidad como objeto de Estudio. Buenos Aires.
- Tocho, E.; Tacaliti M.S., Bongiorno, F.M., Saldúa, V.L., Collado, M., Lodeiro A. 2022. Revalorización del Aula Virtual en Genética (Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales-UNLP) durante la pandemia: una herramienta de escaso uso que se vuelve imprescindible. En *libro de Resúmenes de VIII Congreso Nacional y VII Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias (CECA)* ISBN 978-950-609-093-7, en <http://ceca2022.fica.unsl.edu.ar/>

PÁGINAS CONSULTADAS

- <https://www.agro.unlp.edu.ar/alumnos/programa-para-el-mejoramiento-de-indicadores-academicos>
- <https://www.agro.unlp.edu.ar/academica/ingenieria-agronomica>
- <https://www.agro.unlp.edu.ar/academica/ingenieria-forestal>
- <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Reflexividad, decisiones y acciones en la experiencia de investigar el egreso universitario en la UNLP

Bárbara Torti

Karina Lastra

Matías Causa

UNLP

UNSAM

tortibarbara@gmail.com

klastra@unsam.edu.ar

causamd@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos, a la par que presentar un proyecto de investigación en curso en torno al egreso universitario de grado en la UNLP, ofrecer un ejercicio con algunas reflexiones emergentes a partir de la experiencia de investigar sobre las políticas institucionales y trayectorias académicas de estudiantes avanzadas/os y graduadas/os recientes entre los años 2022-2024. Asumimos una idea de reflexividad entendida *como el retorno sobre sí mismo del sujeto del conocimiento* (Baranger, 2018, p.31) pero menos para referirnos a la actitud en tanto investigadoras/es que reflexionamos sobre nuestra práctica de investigación concreta, que para hacerlo a propósito de lo que significa –o viene significando hasta el momento- el proceso de investigación desde un punto de vista metodológico (Piovani, 2018). Para ello, en primer lugar presentaremos sintéticamente el proyecto y luego, las decisiones y acciones llevadas a cabo hasta el momento y cuyo sentido es de naturaleza instrumental en relación con el cumplimiento de los objetivos cognoscitivos de la investigación. Finalmente, exponemos algunas reflexiones sobre la práctica de investigación y su contextualización.

PALABRAS CLAVE: egreso universitario; proyecto de investigación; experiencia de investigación; decisiones metodológicas; reflexividad

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos, a la par que presentar un proyecto de investigación en curso en torno al egreso universitario de grado en la UNLP, ofrecer un ejercicio con algunas reflexiones emergentes a partir de la experiencia de investigar sobre las políticas institucionales y trayectorias académicas de estudiantes avanzadas/os y graduadas/os recientes entre los años 2022-2024. Asumimos una idea de reflexividad entendida *como el retorno sobre sí mismo del sujeto del conocimiento* (Baranger, 2018, p.31) pero menos para referirnos a la actitud en tanto investigadoras/es que reflexionamos sobre nuestra práctica de investigación concreta, que para hacerlo a propósito de lo que significa –o viene significando hasta el momento- el proceso de investigación desde un punto de vista metodológico (Piovani, 2018). Para ello, en primer lugar presentaremos sintéticamente el proyecto y luego, las decisiones y acciones llevadas a cabo hasta el momento y cuyo sentido es de naturaleza instrumental en relación con el cumplimiento de los objetivos cognoscitivos de la investigación. Finalmente, exponemos algunas reflexiones sobre la práctica de investigación y su contextualización.

Con respecto al proyecto, se encuentra acreditado (T122), radicado en el Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS) de la Facultad de Trabajo Social (FTS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y se denomina: “El problema del egreso universitario. Un análisis de las políticas, estrategias y mecanismos de la UNLP y sus unidades académicas”. Se propone analizar el problema del egreso universitario en lo que respecta a las políticas, estrategias y mecanismos institucionales implementados en diálogo con las perspectivas que construyen estudiantes avanzadas/os y graduadas/os recientes en sus trayectorias académicas mediante una investigación en las facultades de Artes, Ciencias Agrarias y Forestales, Ciencias Económicas, Humanidades y Ciencias de la Educación, Ingeniería y Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). De ese modo, se busca indagar sobre un área estratégica como es el tramo de finalización de los estudios universitarios, enfocándonos en las políticas y estrategias institucionales puestas en juego por parte de las unidades académicas en pos de ampliar y mejorar la graduación y en las perspectivas de estudiantes y graduadas/os respecto de ese tramo final de la trayectoria académica. En términos generales, en el proyecto partimos de la hipótesis de que más allá de los aspectos individuales y sociales más amplios, cobra relevancia el rol diferencial que cumplen las instituciones universitarias tanto a nivel central como de las distintas facultades. Es decir que tanto las políticas y estrategias, como también las trayectorias académicas reales de las/os estudiantes avanzadas/os y graduadas/os recientes varían significativamente de una unidad académica a la otra en un contexto de fuerte consenso político alcanzado al interior de la UNLP en torno a la centralidad de las políticas académicas y de consolidación

de líneas de trabajo articuladas con las facultades orientadas a favorecer el acceso, permanencia y egreso de las/os estudiantes.

DECISIONES INICIALES

Seleccionamos la UNLP porque se trata de una de las instituciones de educación superior más prestigiosas del país. En tanto universidad pública puede ser definida como grande por su considerable matrícula de grado y de gran complejidad en razón de su diferenciación horizontal y vertical, aspecto que expresa una gran riqueza disciplinaria en términos de especialización del conocimiento (Atairo y Varela, 2018). En palabras de Montenegro, se trata de una universidad grande, antigua y compleja, en cierto sentido una “federación de facultades” (2020:226). Asimismo, la UNLP asume un perfil científico (con diferencias según las diferentes y variadas facultades) y responde al modelo de gratuidad, de ingreso irrestricto y está entre las tres instituciones de educación superior argentinas con mayor cantidad de alumnos. Es una de las universidades más elegidas para cursar alguna de las más de cien carreras que se dictan en sus diecisiete facultades.

Por otra parte, en pos de analizar de manera comparada las políticas institucionales que las unidades académicas de la UNLP desarrollan, comenzamos por seleccionar las anteriormente por tratarse de facultades singulares siguiendo un criterio similar al propuesto por McLeod y Yates (2006). Cada una de ellas se caracteriza por cuestiones diferentes que enriquecen el análisis y las posibilidades de comparar su efecto, esto quiere decir que se trata de culturas disciplinares diferenciadas. Atendimos a dos tipo de criterios para realizar la selección muestral: uno de tipo disciplinar, se trata de facultades de las áreas de Ciencias Aplicadas, Ciencias Humanas y Ciencias Sociales, según la denominación de la SPU; y otro criterio, vinculado al tamaño, es decir la cantidad de población estudiantil en cada facultad. En relación con esta dimensión, cabe anotar que conforme a los datos disponibles en la página web institucional de la UNLP para el año 2019 la Facultad de Artes contabiliza 13993 estudiantes, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación 12290, la Facultad de Ciencias Económicas 10653, la Facultad de Ingeniería 7385, la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales 1495 y la Facultad de Trabajo Social 2062.

En lo que hace a la dimensión egreso específicamente –y en tanto objeto de nuestro estudio– ofrecemos las siguientes tablas ilustrativas con datos de las unidades académicas seleccionadas en la investigación²⁸:

²⁸ El caso de la Facultad de Artes llama la atención en relación con un alto incremento en la cantidad de egresadas/os en los últimos dos años y, en consecuencia, en la tasa de graduación del rango considerado. Si bien será motivo de indagación, cabe adelantar que la explicación podría deberse a la combinación de nuevas carreras, otros planes de estudio, políticas de promoción del egreso, etc.

Tabla 1. Cantidad de egresadas/os por año (2018-2022)

Año	2018	2019	2020	2021	2022
Facultad de Artes	581	673	633	1336	1234
Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación	417	515	625	655	441
Facultad de Ingeniería	429	333	297	348	445
Facultad de Ciencias Económicas	357	328	311	321	343
Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales	123	112	73	69	37
Facultad de Trabajo Social	114	216	169	285	200

Fuente: Elaboración propia en base a registros SIU-ARAUCANO de la Dirección de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles. Secretaría Asuntos Académicos. UNLP.

Tabla 2. Tasa de graduación (2017-2022)

	Ingresantes 2017	Egresadas/os 2022	Tasa de graduación
Facultad de Artes	1808	1234	69%
Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación	2016	441	21,87%
Facultad de Ingeniería	1034	445	43,03%
Facultad de Ciencias Económicas	1444	343	23,75%
Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales	231	37	16%
Facultad de Trabajo Social	345	200	58%

Fuente: Elaboración propia en base a registros SIU-ARAUCANO de la Dirección de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles. Secretaría Asuntos Académicos. UNLP.

DECISIONES DE PRODUCCIÓN DE LOS DATOS

Como equipo de investigación habíamos previsto en el diseño del proyecto comenzar por entrevistar a autoridades de las áreas académicas de las distintas unidades académicas seleccionadas, sin embargo, como resultado de la reformulación de las estrategias de

acercamiento al campo que experimentamos al indagar las páginas web de las distintas facultades, el acceso a material documental que allí nos fue posible identificar, la obtención de reportes cuantitativos que con gran celeridad nos compartió el equipo del panel de datos de la UNLP denominado "PIASAA" (Panel de Indicadores Académicos de la Secretaría de Asuntos Académicos) y la revisión del Plan Estratégico 2022-2026 de la UNLP, decidimos comenzar entrevistando a un actor del nivel central que entendimos sería un interlocutor clave para nuestro proyecto. Así, la entrevista inicial al Secretario de Asuntos Académicos de la presidencia de la UNLP efectivamente nos brindó un panorama general en relación con las políticas académicas ligadas al egreso universitario que, a su vez, nos permitió enriquecer el diseño de los guiones de entrevistas que desde el equipo veníamos construyendo para realizar con funcionarias/os, estudiantes avanzadas/os y graduadas/recientes.

Luego, fuimos estableciendo relaciones con actores clave que nos habilitarían formalmente a concretar la indagación, fundamentalmente los equipos de las secretarías académicas de las facultades. En ese sentido, en el proceso de acercamiento y comunicación con estas áreas, atravesamos algunos vaivenes en una sucesión de momentos de intercambios en donde, por momentos, percibimos un notorio interés por dar lugar a la investigación y en otros, alejamientos, silencios y falta de respuesta que, en general, se resolvió para beneficio de la investigación.

Nos pusimos en contacto inicialmente vía correo electrónico y fuimos acordando la realización de entrevistas semiestructuradas, en algunos casos de forma presencial y acercándonos a las distintas unidades académicas y en otros mediante alguna herramienta virtual para videoconferencias. En los casos que fue posible, en las entrevistas presenciales, procuramos acercarnos dos integrantes del equipo, priorizando que el diálogo lo conduzca la compañera o el compañero con menos experiencia en el oficio de investigar y, específicamente, en la realización de entrevistas semiestructuradas. Pensamos que de ese modo se favorece y enriquece la experiencia formativa de ser parte de un proyecto de investigación acreditado, máxime cuando, como en este caso, trabajamos junto a estudiantes de grado que comienzan a transitar el quehacer de la investigación en la universidad pública.

Las entrevistas con autoridades de las facultades fueron instancias de diálogo fundamentales con vistas al cumplimiento de las preguntas que estructuran la investigación. En algunos casos participaron secretarías/os académicas/os, en otros prosecretarías/os y en otros casos, por decisiones propias, participó de la entrevista más de una persona (secretaria/o junto a la o el responsable de las acciones de egreso, secretaria/o junto a la decana o el decano). En general, las/os entrevistadas/os se extendieron en el uso de la palabra y conectaron muy satisfactoriamente con los ejes y las preguntas del guión, esto hizo que quienes entrevistamos necesitamos desarrollar una escucha sumamente atenta a efectos de no preguntar aquello

que ya fue respondido y, a la par, desplegar repreguntas que favorezcan la ampliación y justificación de la información que las autoridades de las áreas académicas nos iban brindando.

Algo que nos planteamos como equipo antes de comenzar las entrevistas fue, en la mayor medida posible, ser capaces de generar cierto extrañamiento respecto de la universidad, de cada facultad y sus actores, procurando reconocer su opacidad sin desconocer el compromiso en juego al pretender promover procesos interpretativos. En este sentido, procuramos reflexionar sobre el impacto del acercamiento a actores con quienes ciertamente, y en distinta medida, podríamos compartir un conjunto de códigos comunes, sentidos, prácticas y reflexiones sobre un mismo quehacer. Nos referimos a interlocutoras/es que, al decir de Camou y Prati:

...a la vez que los entrevistamos para obtener una información, nuestros entrevistados van leyendo en una especie de “segundo nivel” hermenéutico, nuestra propia lectura de ellos a través de la entrevista y de nuestras preguntas y, por supuesto, ellos también desarrollan su propio posicionamiento a través de la manera de contestar nuestras preguntas (2010:180).

Naturalmente, quienes formamos parte de este proyecto de investigación no somos investigadoras/es ajenas/os al campo, sino que estudiamos, trabajamos y habitamos lo que es también nuestro objeto de estudio: la universidad. Cuestión que nos lleva a atender el ejercicio de vigilancia y ruptura epistemológica (Bourdieu 2005) necesaria para no anteponer nuestra mirada ante las voces y experiencias de nuestras/os interlocutoras/es.

En este punto tomamos en consideración la afirmación de carácter metodológico de Atairo y Rovelli (2020) cuando señalan que algunos documentos conforman una fuente de datos relevante, aun cuando asuman un carácter más descriptivo, dado que pueden aportar datos interesantes acerca de la agenda de temas institucionales de la universidad. Por ello, además de nuestra búsqueda en los sitios web de la UNLP y de las facultades seleccionadas, al finalizar las entrevistas consultamos a las autoridades de las áreas académicas por documentos institucionales o materiales de interés producidos en el seno de su unidad académica y que podrían complementar aquello en relación a lo que se habían estado explayando en la entrevista.

Respecto a las restantes entrevistas, actualmente nos encontramos realizándolas a un grupo reducido de estudiantes de los últimos años (con el 80% de la carrera completa o más), y a otro de egresadas/os recientes (últimos 5 años) de las unidades académicas estudiadas. Para la selección de estas personas en general solicitamos a las autoridades de las áreas académicas de las facultades que nos contacten con estudiantes o graduadas/os que consideren que podrían manifestar interés en participar de las entrevistas y que,

preferentemente, hayan tenido o tengan actualmente algún tipo de vinculación con las políticas específicas de promoción del egreso correspondientes a cada facultad de las indagadas. Tanto estudiantes como graduadas/os recientes han demostrado gran disposición para ser entrevistadas/os, respondiendo con celeridad nuestros mensajes y optando en la gran mayoría de los casos por la virtualidad para el desarrollo de la conversación.

Desde nuestro enfoque de trabajo, el interés es aproximarnos al mundo empírico desde la perspectiva de los actores y el análisis de las condiciones sociales, económicas, culturales e institucionales (Taylor y Bogdán, 1992). De este modo, nos interesó comprender los significados que circulan en un contexto determinado que, al momento de nuestro trabajo de campo, podemos adelantar que se ve permeado por marcadas dificultades para aquellas/os estudiantes que están cerca o muy cerca de egresar (conflicto universitario, aumento de los costos para el estudio, problemas con las becas, etc.) y por una gran incógnita a nivel laboral para las/os egresadas/os recientes (ingreso al sistema científico de becas, retracción del empleo, etc.).

Por otro lado, y de manera muy preliminar, pudimos advertir una estrecha relación entre las acciones y políticas llevadas adelante a nivel institucional (acompañamiento a las trayectorias, tutorías, programas de egreso) y lo manifestado por estudiantes y graduadas/os. Ellas/os enfatizan la importancia de generar relaciones con sus docentes compartiendo sus intereses y preocupaciones durante la carrera y en sus primeras experiencias laborales; construir comunidad entre pares y contar con la presencia activa de estudiantes avanzadas/os, aconsejando y acompañando durante los primeros años de la carrera es clave para sostener la trayectoria, permanecer y llegar a la instancia del egreso.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

En este trabajo quisimos poner el foco en el conjunto de decisiones y acciones que como equipo de investigación llevamos a cabo a partir de la experiencia de investigación en un proyecto acreditado en el contexto de la UNLP y en curso acerca del egreso universitario, las políticas institucionales para su promoción y las perspectivas que construyen un grupo de estudiantes avanzadas/os y graduadas/os recientes sobre este tramo final de la trayectoria universitaria. Asimismo, nos interesó explicitar algunas reformulaciones metodológicas sobre el proyecto de investigación en curso, no solo en cuanto a posibilidades fácticas de realización de la misma, sino incluso en los sentidos del objeto a estudiar y los modos en que nos aproximamos a él. El breve recorrido de decisiones y acciones que mencionamos dan cuenta del carácter no lineal de la investigación y, a su vez, es el que en la práctica concreta de investigar hace posible la producción de una multiplicidad de informaciones que, como en toda investigación, tendrá que ser analizada e interpretada a los efectos de construir una

respuesta empíricamente fundada para el problema de investigación planteado (Piovani, 2018) y que esperamos poder convertir y socializar a partir de la producción colectiva de nuevas piezas de comunicación científica sobre la temática (artículos, libros, ponencias, etc.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atairo, D.; Rovelli, L. (2020). Utilización del estudio de casos en las investigaciones recientes sobre políticas universitarias en la Argentina. En: De La Fare, M y otros (2020). *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*. Porto Alegre: EDIPUCRS: Universidad Nacional de la Plata. ISBN 978-65-5623-019-1. ISBN 978-950-34-1891.

Atairo, D; Varela, S. (2018). Caleidoscopio universitario: estudio multidimensional sobre los estudiantes de la UNLP. En: Camou, A.; Prati, M., Varela, S. (Comps.) *¿Ya votaste? Experiencias de participación política de jóvenes estudiantes de la UNLP*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Universidad Nacional de La Plata. ISBN: 978-987-4127-63-1. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70650>.

Baranger, D. (2018). Notas sobre la noción de reflexividad en sociología y en la obra de Bourdieu. En J. Piovani y L. Muñiz Terra (Coords.), *Condenados a la reflexividad?: Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos; CLACSO. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.620/pm.620.pdf>

Bourdieu, P. (2005). “La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París)” en Bourdieu, P. y Wacquant. L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Camou, A.; Prati, M. (2010). “Las políticas de evaluación universitaria en la Argentina: consideraciones metodológicas en torno a las instituciones, los actores y sus prácticas”. En: Wainerman, C y Di Virgilio, M.M. (comp.). *El quehacer de la investigación en educación*. 1 a ed.- Buenos Aires: Manantial.

Mac Leod, J. y Yates, L. (2006) *Making modern lives. Subjectivity, schooling and social change*. New York, State University of New York Press.

Montenegro, J. (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>.

Piovani, J. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social : entre el diseño y la práctica. En J. Piovani y L. Muñiz Terra (Coords.) *Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos; CLACSO. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.620/pm.620.pdf>.

Taylor y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Trayectorias académicas de egreso en facultades de Humanidades de la Región Bonaerense. Hallazgos en torno a las dinámicas institucionales para la promoción de la graduación.

Karina Fabiana Lastra

EHU, UNSAM

kflastra@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo pretende realizar una contribución al estudio del egreso y la graduación en facultades de Humanidades de las universidades nacionales del CPRES Bonaerense. Se propone indagar sobre las políticas institucionales para la promoción desde el reconocimiento de la incidencia de múltiples dimensiones, con especial énfasis en el análisis de estrategias orientadas a intervenir sobre las trayectorias académicas del estudiantado. Más allá de la creciente preocupación sobre el tema, los antecedentes de investigación y la bibliografía especializada demuestran el énfasis puesto en la eficiencia terminal y en la tasa de graduación, pero sugieren una relativa área de vacancia respecto a estudios cualitativos que aborden el tema en universidades nacionales y en el área disciplinar de Humanidades. En lo metodológico se ha optado por un diseño de tipo cualitativo, entendido como un diseño flexible e interactivo, ya que existen cuestiones que se van resolviendo en el mismo despliegue del trabajo de campo. Para la recolección de la información empírica las técnicas seleccionadas son la investigación documental y las entrevistas en profundidad, combinándose ambas en función del desarrollo de los objetivos propuestos.

PALABRAS CLAVE: egreso universitario; trayectorias académicas; políticas institucionales; humanidades

INTRODUCCIÓN

La masificación de la educación superior en América Latina fue un proceso progresivo que se vio favorecido por el despliegue de políticas públicas inclusivas que configuraron una marcada heterogeneidad de programas para dar respuesta a la creciente expansión del sistema. Respecto a Argentina, diversas investigaciones demuestran que si bien se extendió la participación de la población estudiantil proveniente de hogares cuyos ingresos se ubican en los percentiles más bajos, esta mayor participación impactó fundamentalmente en el acceso, y actualmente muestra un contraste con el análisis de los datos de egreso, por lo cual algunos estudios estiman que esta mayor presencia aún no reduce significativamente la brecha de desigualdad (Chiroleu, 2019; Ezcurra, 2020). Como contracara de este avance, los datos demuestran que la mayoría de la población que se gradúa se corresponde con el sector económico de más altos ingresos, a la vez que se observa un estancamiento en la proporción de graduados (García de Fanelli, 2021).

La preocupación por esta situación fue recepcionado por las autoridades del sistema universitario, desde el cual se planteó la necesidad de redefinir algunos aspectos y configurar una agenda de políticas universitarias a partir del desarrollo de algunos lineamientos, entre los cuales figuraron la revisión de la distancia entre la duración real y la duración teórica de las carreras y las titulaciones intermedias y los reconocimientos de trayectorias. Estos dos ejes, claramente se plantean como parte de la respuesta a la preocupación por las bajas tasas de egreso, y se materializaron en la Resolución N° 1752/23 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en la cual se definen aportes y recomendaciones para revisar la distancia entre la duración real y la duración teórica de las carreras y el reconocimiento a las trayectorias formativas. Considerando datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) que señala que sólo el 29,6% del estudiantado concluye sus carreras en el tiempo que prevén los planes de estudio, se promueve el diseño de políticas acordes a los lineamientos planteados.

En este marco, se considera auspicioso contribuir al estudio de la problemática del egreso y la graduación en las universidades nacionales, desde una mirada que prioriza las dinámicas institucionales y la incidencia de múltiples dimensiones en el análisis de las políticas implementadas para el fortalecimiento de las trayectorias. En el presente trabajo se analiza información preliminar sobre la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

ACTUALIDAD DE LA PROBLEMÁTICA DEL EGRESO EN ARGENTINA. DESIGUALDADES Y TRAYECTORIAS ACADÉMICAS: PERSPECTIVAS EN DIÁLOGO PARA EL ESTUDIO DEL EGRESO

En Argentina la problemática del egreso y la graduación se ha ido instalando como una preocupación en las políticas universitarias en función de los datos obtenidos en los relevamientos periódicos realizados por las universidades y las agencias estatales. Esta preocupación a su vez impactó en la agenda de las investigaciones sobre educación superior originando estudios y publicaciones que enfocaron el problema inicialmente desde perspectivas asociadas a la eficiencia terminal o bien a las desigualdades para luego dar lugar a otra perspectiva, complementaria de la anterior, que concentra su atención en las miradas institucionales sobre las trayectorias académicas.

Los antecedentes de investigación observan para el caso de Argentina, el contraste entre las altas tasas de matrícula con los bajos índices de graduación, fundamentalmente en el sector universitario. En la misma línea, Ezcurra (2019) señala que si bien Argentina tienen una Tasa Bruta de Matrícula (TBM) en Educación Superior que supera el 80% según UNESCO, se observa que en la población de 25 a 34 años la tasa de graduación bordea el 18% de acuerdo al mismo organismo y sin discriminar la educación superior universitaria de la educación superior no universitaria. En el caso del sector universitario, según cifras oficiales (Síntesis 2021-2022, SPU) las tasas de graduación señalan que sólo un 27,7% del estudiantado lo hace en el tiempo real de la carrera de grado. Atendiendo a esta cuestión, otros estudios advierten sobre una nueva producción de desigualdad que plantea la necesidad de generar políticas institucionales acordes a la incorporación de una población estudiantil tradicionalmente excluida de los estudios superiores (Chiroleu, 2019).

En la línea de los estudios que se enfocan en lo institucional, se pueden mencionar los aportes de autoras como Sonia Araujo (2018) y Ana Cambours de Donini (2016). Araujo sitúa la graduación como una de las complejidades derivadas de la expansión universitaria, entre las cuales también menciona el abandono y la ralentización como fenómenos multicausales. En este sentido reconoce áreas problemáticas como las tesis y la transición hacia el mundo laboral, asociadas al tramo medio y final de las carreras de grado. En el caso de Cambours de Donini, propone explorar las estrategias institucionales y pedagógicas y su relación con el abandono en la permanencia y el egreso, y sostiene la necesidad de políticas específicas ya que el supuesto fundamental es que las dificultades en las trayectorias universitarias se asocian tanto a factores exógenos (biografías escolares, saberes previos, etc.) como a factores endógenos (condiciones y estrategias institucionales y pedagógicas).

Otros trabajos, analizan estrategias puntuales orientadas a intervenir sobre las trayectorias académicas del estudiantado, como el trabajo de Boix et al. (2021), y la investigación sobre

estrategias y políticas de egreso en las unidades académicas de la UNLP (Causa et al. 2022), en la cual se indaga con énfasis en lo institucional académico, la implementación de políticas de promoción del egreso a través del acompañamiento de las trayectorias en unidades académicas de la UNLP.

La perspectiva de las trayectorias ha sido abordada en lo metodológico desde distintas posturas interpretativas, ya que encuentran su origen en el campo de los estudios biográficos, y por lo tanto privilegian la linealidad temporal, pero en el sentido que lo concibe Muñiz Terra (2012), es decir como circunscrito a la ubicación espacial del proceso social analizado. Este enfoque resulta de fundamental importancia para el estudio del egreso, ya que posibilita acceder a los cursos de vida estudiantiles identificando el tiempo real que implica cursar una carrera a la vez que identificar las razones no sólo de abandonos y fracasos, tal como señala B. Lahire (Gessaghi y Sendón, 2008), sino también especialmente los casos en los que se concluye exitosamente.

La investigación aquí presentada, pretende enfocar la problemática del egreso desde una perspectiva multidimensional, y entre sus principales interrogantes se propone explorar facilitadores y obstáculos que inciden en el tramo de egreso, atendiendo fundamentalmente a aquellos que resultan de las dinámicas institucionales, y la eventual incidencia de las estrategias implementadas. Provisionalmente, el trabajo se ha planteado desde el análisis de tres dimensiones: político-administrativa, esta área contempla los aspectos del co-gobierno universitario y la gestión institucional; pedagógica-didáctica, refiere a la complejidad de las decisiones académicas sobre la enseñanza y las prácticas docentes; dispositivos y proyectos pedagógicos para el tramo de egreso; tutorías; problemática de las tesis y los trabajos finales; curricular: en esta dimensión se indaga sobre los planes estudio, las asignaturas, seminarios y otros trayectos curriculares involucrados en el tramo de egreso, las eventuales adecuaciones curriculares, la articulación con la formación laboral en los trayectos curriculares de finalización.

Finalmente, El trabajo forma parte de la tesis doctoral *Políticas institucionales para la promoción del egreso implementadas por facultades de Humanidades de las universidades nacionales del CPRES Bonaerense*, y la investigación aún se encuentra en estado de desarrollo, por lo tanto, los resultados adquieren carácter preliminar.

OBJETIVOS

La investigación se propone como objetivo general explorar y analizar las políticas institucionales para la promoción de las trayectorias de egreso, en facultades de Humanidades de universidades nacionales del CPRES Bonaerense.

Como parte de los objetivos específicos y complementarios en la indagación, se propone:

- Explorar las dimensiones que se pueden identificar en las políticas institucionales para la promoción del egreso implementadas por las unidades académicas estudiadas.
- Relacionar la incidencia de las estrategias institucionales para la promoción de las trayectorias de egreso implementadas por las unidades académicas estudiadas, considerando la perspectiva de los actores.
- Comparar las tendencias comunes y divergencias que se observan en las políticas institucionales para la promoción del egreso implementadas por las unidades académicas estudiadas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El proyecto de investigación se ajusta a un enfoque de tipo cualitativo, desde la perspectiva de los “diseños flexibles” (Piovani, 2018), considerando que muchas cuestiones se van resolviendo en el mismo proceso de investigación, ya que hay dimensiones que sólo pueden observarse en el mismo despliegue del trabajo de campo (maxwell, 2005).

Respecto a la muestra, se ha optado por un criterio selectivo sobre las facultades de Humanidades de las universidades nacionales del CPRES Bonaerense. Esta decisión encuentra su fundamento en la relativa ausencia de estudios cualitativos que indaguen sobre los dispositivos, estrategias y mecanismos institucionales para acompañar eficazmente el tramo del egreso en las carreras de Humanidades de las universidades nacionales. Por otra parte, la misma literatura especializada muestra un área de vacancia en las investigaciones realizadas en el CPRES Bonaerense, cuestión que contrasta, con los cuantiosos hallazgos realizados en la última década en otras configuraciones político-administrativas como, por ejemplo, las universidades del Conurbano Bonaerense.

El análisis de los aspectos político-administrativos de cada una de las universidades indica que existen sólo tres casos que cumplen con la condición excluyente: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Por el estado de avance de la investigación, sólo se presentan resultados preliminares de la FCH-UNICEN y FH-UNMDP.

Como parte de las decisiones de selección, la población estudiada estará conformada por las autoridades responsable de las áreas académicas vinculadas al egreso; docentes de 4º y 5º de las carreras de grado; estudiantes de 4º y 5º año de las carreras de grado; un grupo acotado de egreso de las carreras de grado de las unidades académicas estudiadas. Entre los diversos usos del muestreo propuestos por Maxwell (2005), en este caso se implementará con la finalidad de buscar datos representativos de los actores entrevistados y de las políticas

y estrategias investigadas. Pero también se contempla, la posibilidad de establecer comparaciones particulares entre las políticas y estrategias de distintas instituciones. Para la recolección de la información empírica las técnicas seleccionadas son la investigación documental y las entrevistas en profundidad, combinándose ambas en función del desarrollo de los objetivos propuestos.

ALGUNOS RESULTADOS EN AVANCE

Las conclusiones que se presentan se encuentran acotadas a su carácter preliminar, ya que el estudio aún se encuentra en desarrollo. Por otra parte, se trata de instituciones del área de Humanidades, y cuya ubicación regional específica es el CPRES Bonaerense, con lo cual los resultados adquieren relevancia en este marco, pero a su vez invitan a profundizar en algunos hallazgos realizados hasta el momento. Las dinámicas institucionales analizadas en las dos unidades académicas estudiadas, FCH-UNICEN y FH-UNMDP, dan cuenta de la preocupación por el egreso y la graduación, cuestión que pareciera enmarcarse en las líneas de acción para la mejora, observadas en los planes estratégicos de las dos universidades. Por su parte ambas tanto la FCH-UNICEN como la FH-UNMDP se encuentran desarrollando políticas activas, aunque con distinto nivel de profundidad en el tipo de mejora propuesta y en el impacto en las culturas institucionales.

En la agenda política de las unidades académicas estudiadas, la problemática del egreso, paulatinamente se constituyó en uno de los principales desafíos institucionales, preocupación que se manifiesta en una diversidad de acciones destinadas a relevar información y definir dispositivos y estrategias para su fortalecimiento. En diálogo con autoridades académicas, docentes y estudiantes del tramo de egreso, aparecen manifiestas estas iniciativas como también así las tensiones que generan en las dinámicas institucionales las cuales se ven interpeladas por una perspectiva que se enfoca en las trayectorias académicas y revisa los aspectos curriculares y pedagógicos como posibles causas de ralentización en la duración de las carreras. A su vez, estos mismos análisis y seguimientos de trayectorias pareciera contribuir a complejizar y enriquecer el clásico enfoque sobre las desigualdades, cuya explicación se fundamenta en la brecha de ingresos económicos y el capital cultural, como factores que obstaculizan la graduación.

En los testimonios de autoridades, docentes y estudiantes que participaron de las entrevistas, los debates respecto a la baja tasa de graduación y sus posibles causas se focalizaron en el análisis de la incidencia que tendrían en las trayectorias académicas algunas decisiones administrativas, curriculares y pedagógicos entre otros. Ante esta situación, se infiere cierto consenso respecto a las respuestas institucionales que se están ensayando: financiamiento para las acciones orientadas a la graduación, relevamiento de información, mecanismos de

revisión de planes de estudio, adecuación de algunos procedimientos administrativos, articulación de estrategias para tesis, entre otras.

Por otra parte, como parte de la agenda para el fortalecimiento de las trayectorias de egreso, se encuentra en debate el reconocimiento de los trayectos de formación y la creación de ciclos cortos, mayormente tecnicaturas. La actualidad del debate impulsado por la RCE 1752/23 del CIN, pareciera haber agilizado los mecanismos para la implementación de estas innovaciones, las cuáles generan adhesiones, pero también algunas preguntas.

En las entrevistas realizadas en ambas unidades académicas, se le asigna al claustro estudiantil un papel protagónico en el impulso y la efectividad de las políticas inclusivas en general. En el caso de las acciones y proyectos para fortalecer el egreso, hay una valoración muy positiva respecto a su participación en la gestión, a la vez que reconocen a los Centros de Estudiantes como agentes que contribuyen a articular de esas políticas.

En la lectura de los documentos y en diálogo durante las entrevistas, se puede apreciar que la perspectiva del egreso se está visibilizando como un problema con perspectiva institucional, y ha comenzado a formar parte de las agendas de gestión. Las acciones y líneas estratégicas focalizan en las trayectorias académicas del estudiantado en relación con la duración de las carreras, la ralentización y las titulaciones intermedias, para lo cual se plantean articulaciones sobre las dimensiones administrativas, pedagógicas y curriculares para intensificar el acompañamiento. Los espacios de coordinación interclastro adquieren relevancia ya que les imprimen sinergia a estas innovaciones. Así mismo, la construcción de consensos es deseable para una perspectiva en la cual la mejora del egreso se asocia al efectivo ejercicio del derecho a la Educación Superior, y no sólo a indicadores de eficiencia exigidos por organismos evaluadores de la calidad académica. Al decir de una autoridad entrevistada, *“nosotros trabajamos para efectivizar el Derecho al Egreso”*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo, S. (2018, octubre 2). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. ESPACIOS EN BLANCO. *Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, (27), 35-61. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/100>

Boix, O.; D'Amico, V.; Frassa, J. y Lemus, M. (2021). Las políticas de egreso desde experiencias situadas. Producción de diagnósticos, aprendizajes y desafíos. *Cuestiones de Sociología*, 25, e1 29. <https://doi.org/10.24215/23468904e129>

Cambours de Donini, A.M., Texto autora.; Mihal, I.; Maris Muiños de Britos, S. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales bonaerense. Explorando caminos nuevos.

Revista de Sociología de la Educación-RASE, 12 (2), 301-317.
<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14667>.

Cambours de Donini, A. M. y Gorostiaga, J. (Comp.). (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires. Aique.

Causa, M.; Vicente, M.; Asprella, G.; Texto autora. (2022). *El problema del egreso universitario: un análisis de las políticas, estrategias y mecanismos de la UNLP y sus unidades académicas*. 4tas. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, 26 al 30 de septiembre de 2022, La Plata, Argentina. Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15354/ev.15354.pdf

Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En: Ezcurra A. M. (comp.). *Derecho a la Educación: Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Saenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Libro digital.

Ezcurra, A. M. (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. En: Ezcurra A. M. (Comp.). *Derecho a la Educación: Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Saenz Peña. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Libro digital.

García de Fanelli, A., y Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 33(1), 85-114. Disponible en:
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/339>

Gessaghi, V. y Sendón, M. A. (2008). Socialización y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. Entrevista a Bernard Lahire. En: *Propuesta Educativa*. N° 30, 71-77. Buenos Aires. Flacso. Disponible en: [30-entrevista.pdf](http://www.flacso.org.ar/30-entrevista.pdf) (flacso.org.ar)

Maxwell, J. A. (2005). *A model for qualitative research design. Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Muñiz Terra, L. (2012). "Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje", en *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. 2 (1). Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf

Piovani, J. I. (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica, en Piovani, J.I. y Muñiz Terra, L. (coord.) *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires. CLACSO/ BIBLOS.

DOCUMENTACIÓN Y LEGISLACIÓN CONSULTADAS

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2021). Declaración “La universidad argentina: hacia el desarrollo económico y el progreso social. Plenario de Rectoras y Rectores Diciembre 2021, UNSAM, Argentina. [Universidades argentinas del 2030 | CIN](#)

Consejos Regionales de Participación en la Educación Superior (CPRES). (2023). CPRES Bonaerense. Disponible en: CPRES Bonaerense | Argentina.gob.ar

Resolución 1752/23, 14/03/2023. Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). [Resol. CE N° 1752-23.pdf](#)

Síntesis de Información Estadística Universitaria 2021-2022 (2023). Secretaría de Políticas Universitarias. Disponible en: [Síntesis 2021-2022 Sistema Universitario Argentino - OK.cdr \(argentina.gob.ar\)](#)

Análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en una asignatura de la carrera de enfermería

Lucas Besada

Lucía Costa

Sofía Huggias

Universidad Nacional de La Plata

lbesada@med.unlp.edu.ar

lcosta@med.unlp.edu.ar

shuggias@quimica.unlp.edu.ar

RESUMEN

El objetivo de esta experiencia de innovación pedagógica se centra en reflexionar si el cambio de paradigma docente introduce diferencias en el trayecto académico de los estudiantes universitarios de enfermería, en función de la metodología pedagógico-didáctica empleada, evaluando comparativamente las clases tradicionales y las centradas en el aprendizaje colaborativo. La experiencia docente presentada se llevó a cabo en la asignatura “Bases de Bioquímica y Biofísicoquímica” durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024. Esta asignatura tiene una carga horaria total de 90 horas y se imparte en primer año de la carrera de Enfermería Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata. En el contexto de la experiencia se diseñaron actividades de aprendizaje colaborativo y métodos de evaluación formativa, buscando fomentar la participación estudiantil activa. Han participado 384 estudiantes que han manifestado, verbalmente y a través de encuestas de opinión anónimas, su ponderación acerca de la metodología utilizada. En general, el trayecto académico (en los distintos indicadores analizados) ha sido más satisfactorio que aquellos vinculados al desarrollo clásico de la asignatura. La experiencia desarrollada interrumpió el método clásico, fomentando un estilo de trabajo interdependiente, resultando positivo en términos de la asistencia diaria y el establecimiento de vínculos entre estudiantes.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje colaborativo; evaluación formativa; innovación; enfermería; trayectoria estudiantil

INTRODUCCIÓN

El constructivismo considera que los estudiantes aprenden mediante un proceso interno de entendimiento, producido cuando participan activamente en la comprensión y elaboración de conocimientos (Mayer, 2000). De esta forma, se construye el conocimiento asimilando y acomodando la nueva información en su sistema cognoscitivo (Gómez, 2000). Sobre esta base, consideramos necesario reconocer el carácter social del aprender, que se construye en la interacción con docentes, compañeros y contexto. Lev Vygotsky (2000) enfatiza en la interacción social como factor clave en el desarrollo de los procesos superiores de pensamiento para el aprendizaje. El aprendizaje entonces, no debe considerarse una actividad individual, sino más bien un constructo social. De este modo, es a través de un proceso altamente interactivo que los estudiantes construyen su propio conocimiento. En esta línea, el aprendizaje colaborativo busca propiciar espacios de intercambio entre estudiantes al explorar conceptos o situaciones problemáticas. Hay algunos mecanismos sociales que estimulan y favorecen el aprendizaje, como las discusiones en grupo y el poder de la argumentación frente a la discrepancia. En palabras de Luz Zañartu (2003):

"...se validan las interacciones sociales, como también la visión de que el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común, puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno solo, esto motivado por las interacciones, negociaciones y diálogos que dan origen al nuevo conocimiento."

De acuerdo con lo planteado por Carli (2012), la relación entre pares permite que los estudiantes configuren modos de estar y permanecer en la universidad (Carli, 2012). En este sentido, incrementar la sociabilidad durante los inicios universitarios resulta útil ya que aminora en los estudiantes la tensión generada por el extrañamiento frente a lo nuevo o desconocido (Echeveste y Catania, 2019). Así, el trabajo colaborativo promueve la pertenencia a un colectivo y les permite lidiar con la adaptación a la universidad durante esta etapa de afiliación institucional e intelectual.

En este contexto, el trabajo colaborativo se establece como una manifestación concreta del carácter social del aprendizaje. El trabajo colaborativo se basa en una sólida conexión y dependencia mutua entre los integrantes del grupo, tal que el logro de los objetivos concierne a todos los miembros por igual, además, cada integrante tiene una responsabilidad individual para el alcance de la meta (Soler, 2009). Se requiere que los participantes se comuniquen efectivamente, establezcan relaciones equitativas y mutuamente beneficiosas, y tengan el deseo de colaborar en la resolución de las tareas. Cabe destacar que los grupos de trabajo colaborativo son heterogéneos en habilidades y características de los miembros. Trabajar en el aula para fines comunes, propicia el desarrollo de estrategias interpersonales y la

conversión de los estudiantes en sujetos activos frente a la construcción y la autogestión de sus propios conocimientos (Soler, 2009).

Sin embargo, implicar activamente a los estudiantes en el trabajo colaborativo no es sencillo, resulta necesario coaccionar a los estudiantes para que colaboren. En esta línea, Salmon (2004) destaca que los estudiantes perciben las ventajas del trabajo colaborativo únicamente cuando se enfrentan a desafíos complejos. Complementariamente, Lund y Rasmussen (2008) mencionan que los desafíos exigentes, cuya solución requiere más que la suma de contribuciones individuales, basados en el mundo real, y abiertos promueven el debate y propician procesos de negociación grupal. Por su parte, Van Amelsvoort (2006) asocia el éxito de las propuestas colaborativas al hecho de que los estudiantes cuenten con un objetivo común, que haya interdependencia, igualdad de oportunidades y un deseo de resolver las diferencias. De lo mencionado emerge la idea de que el diseño pedagógico resulta clave en las propuestas de trabajo colaborativo, aunque no es el único aspecto crucial, el rol del docente durante el proceso resulta más que relevante. Los docentes deben acompañar el trabajo colaborativo grupal, facilitando la gestión de las herramientas de trabajo disponibles, estableciendo pautas y dinámicas de trabajo, propiciando una actitud positiva por parte de los estudiantes, entre otros aspectos. Este cambio en el rol docente, respecto al rol tradicional (clásico-expositivo), supone una fuerte renovación metodológica centrada en el aprendizaje significativo. En este sentido, la participación activa de los estudiantes se presenta como una alternativa ventajosa frente al rol clásico del estudiante como receptor pacífico, ya que propicia la retención de información y la relación significativa entre conocimientos previos y adquiridos (Delgado y Oliver, 2016).

Además de lo mencionado, se presenta un nuevo enfoque pedagógico al integrar el trabajo colaborativo grupal (proceso de aprender) con la evaluación continua (proceso de evaluar). Los métodos de evaluación formativa proponen estrategias que propicien y optimicen el proceso de aprendizaje de los estudiantes en contraposición a la certificación basada únicamente en una evaluación sumativa (Ibarra, 2012; Keppell, 2006). Mediante procesos de evaluación formativa los estudiantes se enfrentarán de manera colaborativa a actividades grupales que les permitan construir conocimiento mediante el descubrimiento activo de los conceptos (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006).

En acuerdo con lo expuesto, en este trabajo contaremos las primeras percepciones recopiladas luego de llevar a cabo una propuesta metodológica innovadora centrada en el aprendizaje colaborativo y en el desarrollo de un proceso de evaluación continua en la que los estudiantes tomaron un rol activo y protagónico de su propia evaluación.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

La problemática que motiva la investigación e innovación pedagógica llevada a cabo surge de la observación docente y el análisis de una encuesta de finalización de curso que realizaron los estudiantes en el ciclo lectivo 2023. De las observaciones y respuestas de estudiantes en la encuesta (348 respuestas sobre un total de 1188 inscriptos totales) Se observa que, para el 88% de los estudiantes la materia representa un nivel de entre media y máxima dificultad. Particularmente, al desglosar dicha dificultad, del total de estudiantes que respondieron la encuesta un 60% manifestaron dificultad media-alta en cuanto a las estrategias de aprendizaje, un 67% manifestó dicho nivel de dificultad en cuanto a la preparación de exámenes y a los hábitos de estudio, mientras que un 58% indicó dicho nivel de dificultad para la comprensión y redacción de textos académicos. Sumando a estas manifestaciones estudiantiles, el hecho de que un 51% del estudiantado indicó ser estudiantes universitarios de primera generación, y que un 74,6% de los estudiantes trabajan a tiempo medio o completo, se definió junto al plantel docente el desarrollo de una metodología pedagógica tendiente a involucrar a los estudiantes activamente en el proceso de aprendizaje.

OBJETIVOS

El objetivo de esta experiencia fue diseñar una metodología de aprendizaje colaborativo que impacte positivamente sobre las trayectorias estudiantiles al implicar activamente al estudiante en el proceso de construcción colectiva del conocimiento. La experiencia se llevó a cabo en la asignatura “Bases de Bioquímica y Biofísicoquímica” durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024. Esta asignatura se imparte en primer año de la carrera de Enfermería en la Universidad Nacional de La Plata. La asignatura cuenta con 9 bloques temáticos (Átomos y enlaces; Soluciones y pH; Biomoléculas; Enzimas; Digestión; Metabolismo de hidratos de carbono; Metabolismo de lípidos; Metabolismo de proteínas; Integración metabólica) los cuales se abordan a razón de un bloque temático por semana, tanto en aspectos teóricos como prácticos.

ABORDAJE METODOLÓGICO

DISEÑO: En una primera etapa se diseñaron las actividades grupales con el objeto de contribuir en la internalización de conceptos y estimular el desarrollo de aptitudes personales y comunicativas. Cada bloque temático de la materia contó con una actividad grupal diseñada para cada comisión, generando un total de 9 actividades grupales con evaluación denominadas “trabajo práctico grupal”. Como segundo aspecto del diseño se seleccionaron los indicadores de evaluación para las actividades planteadas con el objeto de promover la evaluación continua por retroalimentación. En tercer lugar se estableció el beneficio al que

accederán los estudiantes que cumplan con un mínimo de trabajos grupales aprobados (7 de 9), siendo necesario alcanzar una nota mínima de 6 para lograr la aprobación. Este beneficio consta de una sumatoria de un puntaje adicional (+2) al puntaje alcanzado por aquellos estudiantes que cumplan con el mínimo de aprobación grupal y que hayan logrado una base de 3 puntos en el examen integrador de la materia.

IMPLEMENTACIÓN: La planificación de la asignatura cuenta con 10 clases teórico-prácticas distribuidas en un total de 10 semanas, en las cuales se abordan los 9 bloques temáticos, finalizando con una clase de repaso. Por un lado, en formato digital, cada semana se abordan conceptos teóricos en una clase asincrónica de aproximadamente 1:30 h. Por otro lado, las clases prácticas semanales se desarrollan en formato presencial con una extensión de 3 h. Cada clase práctica incluye un momento inicial de explicación por parte del docente seguido del desarrollo de las actividades grupales reflexivas con evaluación destinadas a promover el desarrollo de distintas competencias.

Durante el desarrollo de la asignatura comprendido durante los meses de Abril a Junio de 2024 se llevaron a cabo todas las actividades planificadas y los métodos de evaluación continua seleccionados. La metodología de trabajo implicó el armado de grupos aleatorios de entre 6 y 7 personas, lo cual en función de la matrícula estudiantil implicó un total de entre 10 y 15 grupos de trabajo por comisión.

EVALUACIÓN: La materia cuenta con 4 instancias de evaluación integradora que se suceden al finalizar el curso, los estudiantes se pueden presentar un total de 3 veces. Para promocionar la materia deben obtener un puntaje de 7 (en la primera asistencia a rendir), mientras que para aprobar deben obtener un puntaje igual o mayor a 4. Por otro lado, en el marco de la propuesta se realizó una evaluación continua de los trabajos grupales, requiriendo un puntaje de 6 o más para considerarlos aprobados. Este puntaje obtenido se asociaba directamente a cada uno de los miembros del grupo de trabajo con el objeto de propiciar la responsabilidad colectiva sobre el rendimiento académico del grupo.

Para comenzar con un breve análisis de la experiencia innovadora, de un total de 1048 estudiantes que se han matriculado en la asignatura, 588 han asistido a las clases cumpliendo al menos con el 70% de asistencia. Desde el primer momento, al presentarse las actividades grupales con el beneficio asignado, ha habido una gran aceptación por parte de los estudiantes mostrándose con un compromiso constante hacia la metodología, siendo los resultados analizados hasta el momento resultaron muy satisfactorios. Respecto a la metodología de trabajo grupal con evaluación, aproximadamente un 80% de los estudiantes que cumplieron con al menos el 70% de asistencia aprobaron 7 o más trabajos prácticos grupales, accediendo al beneficio del puntaje extra (+2) en la evaluación final.

Respecto a las encuestas de apreciación estudiantil, durante el primer semestre ciclo lectivo 2024 de los 588 estudiantes que cumplen con el 70% o más de asistencia un 65% de los estudiantes (384) respondió la encuesta realizada, observándose en el gráfico 1 una síntesis de los resultados más relevantes (respecto al trabajo colaborativo grupal).

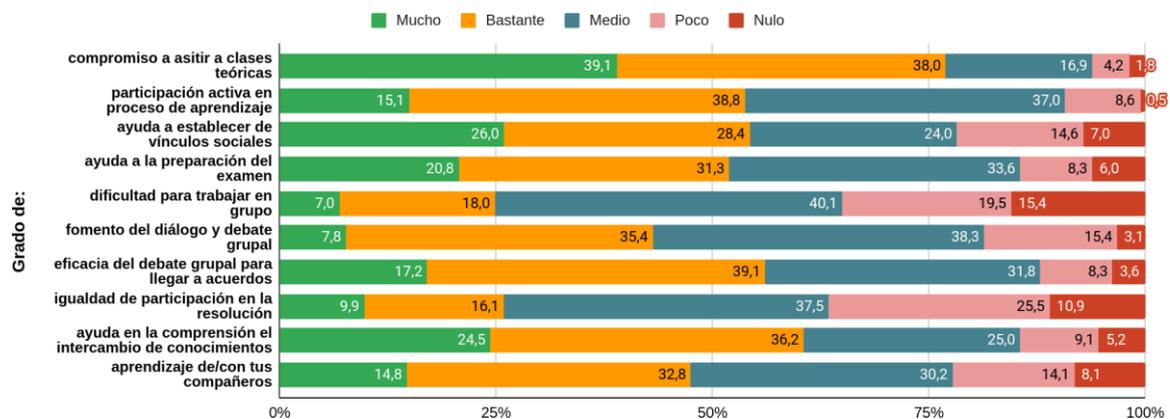


Gráfico 1. Resultados de la encuesta de apreciación estudiantil realizada (Junio, 2024).

En relación con el impacto de la innovación implementada en las trayectorias estudiantiles se evaluaron las siguientes variables: grado de compromiso de asistencia a clases teóricas, grado de participación activa en el proceso de aprendizaje, grado de ayuda al establecimiento de vínculos sociales, grado de ayuda para la preparación de los exámenes. Se observan porcentajes mayores al 75% sumando los grados “Mucho”, “Bastante” y “Medio” para todas las variables evaluadas relacionadas con el impacto de la innovación en las trayectorias estudiantiles.

En relación con la construcción colectiva del conocimiento podemos destacar que el 64,9% de los estudiantes considera que el trabajo en grupo representó una dificultad alta o media. Sin embargo, más del 75% de los estudiantes consideran que la estrategia de trabajo fomentó el diálogo y debate; así como también reconocen haber sido muy o medianamente eficientes en llegar a acuerdos en el grupo de trabajo. Posiblemente, la percepción en relación con la dificultad pueda deberse a la diferencia existente en la participación de la resolución de las actividades ya que el 35,3% de los estudiantes declara poca o nula igualdad en la participación. Sin embargo, es importante recalcar que el 86,1% de los estudiantes considera que el método de trabajo ayudó a comprender e intercambiar conocimientos y el 78,7% declara haber aprendido mucho, bastante o medianamente de/con sus compañeros.

CONCLUSIONES

La implementación de una metodología pedagógica distinta, proactiva, colectiva, reflexiva y disruptiva de las clases magistrales clásicas, interrumpe la metodología convencional docente, propiciando el análisis crítico y consciente de la información y el trabajo en equipo como procesos centrales de la construcción colectiva del conocimiento. Esta implementación ha impactado positivamente en la interpelación de los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje, instando a trabajar colaborativamente, con cohesión y entendimiento en equipo.

La asistencia a lo largo de la experiencia se mantuvo con gran regularidad, los estudiantes se vieron atraídos por la propuesta dinámica y el ámbito de trabajo y colaboración que se instauró clase a clase. Resulta crucial destacar que esta metodología de trabajo, pone de manifiesto el rol docente como garantizador de responsabilidades individuales pero propiciando la interdependencia grupal positiva, destacando y transmitiendo la idea estructurante de que los estudiantes comparten objetivos de aprendizaje, y en el planteo realizado, para alcanzarlos deben recurrir a la colaboración y el compromiso grupal, además de contar con el acompañamiento docente.

Respecto a los grupos de trabajo, cabe destacar que se constituyeron de manera aleatoria durante la primera clase, y luego, los grupos comenzaron a ser modificados por parte del docente a cargo con el objetivo de propiciar distintas dinámicas de trabajo. La agrupación aleatoria de estudiantes que, mayoritariamente por tratarse de una asignatura del primer año, no se conocían, ha colaborado en la construcción de vínculos interpersonales en el marco de la responsabilidad colectiva sobre el desempeño académico grupal.

Entre los aspectos dificultosos que consideramos destacar, se encuentra el amplio grado de dedicación docente que requiere la asignatura con un dictado bajo esta modalidad. Los docentes deben trabajar semana a semana en la construcción crítica de los grupos, el diseño de las actividades, la evaluación de las mismas y la retroalimentación correspondiente a cada trabajo previo a la clase siguiente para que los estudiantes cuenten con herramientas que les permitan detectar y aprender de los errores cometidos. Entre los aspectos positivos a nivel docente, se encuentra el hecho del seguimiento académico de los estudiantes, permitiendo detectar durante el transcurso de la asignatura los errores frecuentes y logrando transmitirlos de forma constructiva a los estudiantes ante cada devolución de actividades. En nuestra concepción, tanto la evaluación continua como el seguimiento académico minucioso permiten abordar la instancia de evaluación final con mayores y mejores herramientas que las adquiridas durante el dictado magistral de la materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. 1ª ed.- Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Delgado, A.M., Oliver, R. (2016) La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). (3) UOC [consultado 6 Jun 2024]. Disponible: <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v3n1-delgado-oliver/266-1183-2-PB.pdf>
- Echeveste, M. E.; y Catania, B. (2019). Ingresantes: un encuentro con otros como estrategia para estar en la universidad. *Cuadernos De Educación*, 17(17). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25348>
- Gómez, L. F. (2000). De la teoría general a la enseñanza en el aula. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (17), 39-51.
- Ibarra Saiz, M.S., Rodriguez Gomez, G., Gomez Ruiz, M.A. (2012) La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*. (359), 206-231 [recuperado 6 Jun 2024]. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:7e92776f-027a-4f76-a4f4-2fe971b2e0c6/re35911.pdf>
- Keppell, M.A., Adu, E., Ma, A., Chan, C. (2006) Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation In Higher Education*. (31) 453-464, <https://doi.org/10.1080/02602930600679159>
- Mayer, R. E. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 154-171). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Lund, A., Rasmussen, I. (2008). The right tool for the wrong task? Match and mismatch between first and second stimulus in double stimulation. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 3 (4),387412.
- Salmon, G. (2004). *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC.
- Soler, C. E.; Prados, F.; García, J. P.; y Soler, J. (2009). La competencia" El trabajo colaborativo": una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *UOC Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento*, (8), 3.
- Van Amelsvoort, M.A. (2006). *A space for debate: how diagrams support collaborative argumentation based learning*. Tesis doctoral. Utrecht University, The Netherlands.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Biblioteca de Bolsillo (Trabajo original publicado en 1978).

Zañartu Correa, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto Educativo: *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, v. 5, n. 28.

Análisis indagatorio sobre las trayectorias y experiencias estudiantiles en las carreras de Licenciatura en Inglés (FaHCE-UNLP)

José María Oliver

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

CONICET

oliverjosemaria@gmail.com

RESUMEN

En esta comunicación presentamos los resultados plasmados en el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP), en el cual se llevó adelante una indagación sobre las trayectorias y experiencias estudiantiles en las carreras de Licenciatura en Inglés (Orientación Literaria) y Licenciatura en Inglés (Orientación Lingüística) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El foco de la indagación fue la relación entre trayectorias estudiantiles, incumbencias del graduado y experiencias de los licenciandos en su tránsito por la carrera y en la formación específica como futuros investigadores. A partir del relevamiento, la indagación se llevó adelante por medio de una encuesta como herramienta de recolección administrada a estudiantes que se encuentran finalizando el tronco común. También se implementó con la última graduada de cada una de las orientaciones y en uno de los casos se complementó con una entrevista. Los resultados muestran que existen desafíos en la implementación de las trayectorias ideales, pero esencialmente revelan una diversidad en la construcción de identidad como futuros investigadores y opiniones variadas sobre la formación para la salida laboral, que subrayan la complejidad de estas experiencias.

PALABRAS CLAVE: licenciaturas en inglés; indagación; trayectorias estudiantiles; experiencias; investigación

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye una indagación centrada en las trayectorias y experiencias estudiantiles en las carreras de Licenciatura en Inglés (Orientación Literaria y Orientación Lingüística) en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El estudio pretende relacionar las trayectorias estudiantiles, las incumbencias del graduado y la formación específica de los futuros investigadores, considerando la menor cantidad de ingresantes, cursantes y egresados en comparación con otras carreras de inglés en la FaHCE (Profesorado en Lengua y Literatura Inglesas y Traductorado Público Nacional en Lengua Inglesa).

El propósito de la indagación, plasmada en el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria aprobado en 2024, fue proporcionar material de referencia y herramientas útiles para mejorar las tasas de permanencia y egreso, así como la calidad de formación de los graduados y mejorar las oportunidades de inserción en la investigación.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las carreras de Licenciatura en Inglés en sus orientaciones (lingüística y literatura) de la FaHCE-UNLP presentan un recorrido particular, principalmente debido a su currículum. Estas carreras tienen un plan de estudios semiestructurado con materias comunes y un trayecto de materias optativas y seminarios electivos que los estudiantes eligen junto a un tutor. A diferencia de otras carreras, como Traductorado y Profesorado, no hay asignaturas específicas para la formación de licenciados, sino que se incluyen materias de otras carreras o seminarios electivos no permanentes. Este enfoque fomenta un recorrido individual y motivado por los intereses de cada estudiante, lo que requiere un perfil proactivo y comprometido por parte del estudiantado. Entre los pasos que debe cumplimentar el estudiante se incluyen los siguientes: elegir un tutor, planificar su investigación, optar por los seminarios específicos y llevar a cabo una tesis de licenciatura. El problema central por estudiar, por lo tanto, fue la interacción entre las particularidades de la carrera y las trayectorias y experiencias estudiantiles.

De esta manera, el estudio buscó relacionar las trayectorias de los estudiantes, las incumbencias del graduado, las experiencias durante las carreras y la formación específica como futuros investigadores a partir de una indagación sobre estudiantes y graduadas. Desde una perspectiva amplia, entendemos que la trayectoria se asocia a comportamientos de los estudiantes desde el ingreso hasta el egreso (Altamira Rodríguez, 1997) donde es particularmente relevante la noción de “experiencia” (Causa, 2020, 2021) “como motor y resultado de la confluencia entre las motivaciones, expectativas, trayectorias, procesos y

resultados académicos y de las relaciones y vínculos múltiples” (Causa, 2020, p. 1). En esta experiencia, la trayectoria se recorre con otros y las identidades se entrecruzan (Nicastro y Greco, 2009). Esta configuración de la identidad se construye a partir de un entramado de trayectorias y experiencias que se despliegan en distintos espacios (Araujo, Corrado, Walker, 2010).²⁹

Por otro lado, es pertinente recordar la noción de trayectoria estudiantil universitaria concebida como propia de la pedagogía y de los sistemas formales (en este caso, específicamente en carreras de grado) siempre se encuentra enmarcada en una trayectoria más amplia que necesariamente engloba los procesos de la dinámica de la vida social (Cotignola y Varela, 2016; Cotignola, Legarralde y Margueliche, 2017). En suma, abordar una trayectoria implica sostener una mirada múltiple, dado que las trayectorias educativas condensan vínculos entre sujetos y también con las instituciones (Nicastro y Greco, 2009) donde se interseccionan estrategias estudiantiles e institucionales, fuerzas y negociaciones (Zandomeni y Canale, 2010; Zandomeni et al., 2016)

En este marco, creemos relevante investigar el tema en un contexto donde las licenciaturas tienen menos ingresantes, cursantes y egresados comparado con otras carreras en inglés de la FaHCE. Además, la formación de licenciandos tiene particularidades, especialmente en el currículo. Se resalta aquí el carácter semiestructurado del plan de estudios ya mencionado, con una flexibilidad curricular que permite recorridos individuales alineados con intereses en investigación, pero que requiere estudiantes proactivos. La complejidad de estas responsabilidades implica un compromiso significativo con la disciplina específica y forma parte de una experiencia particular en el recorrido por la carrera.

OBJETIVOS

En el marco de la indagación se plantearon los siguientes objetivos, plasmados en el TFI.

OBJETIVO GENERAL

Realizar un estudio exploratorio en torno a las trayectorias y experiencias estudiantiles de los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Inglés (con Orientación Lingüística) y Licenciatura en Inglés (con Orientación Literaria) de la FaHCE a partir de la indagación sobre diferentes factores que inciden en el tránsito académico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

²⁹ Una referente en los estudios sobre las trayectorias y experiencias es Sandra Carli, quien ha abordado en muchos de sus trabajos (2006, 2012, 2014a, 2014b, 2014c) la perspectiva y voz de los estudiantes en relación con sus recorridos y experiencias por la universidad.

- Problematizar los momentos clave implicados en las trayectorias de los estudiantes de las licenciaturas en inglés.
- Conocer las opiniones y experiencias de los estudiantes y graduados de licenciatura respecto de su carrera.
- Identificar los aspectos facilitadores y obstaculizadores implicados en el recorrido por el plan de estudios de las licenciaturas.
- Reconocer la incidencia de estos aspectos en la permanencia y egreso.
- Identificar estrategias, recursos y acciones institucionales ya tomadas o potencialmente factibles en relación con las trayectorias de los licenciandos.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El estudio adoptó un diseño metodológico exploratorio descriptivo con un enfoque cualitativo. En primer lugar, se realizaron entrevistas iniciales en la Dirección de Análisis Estadístico y Trayectorias Estudiantiles y en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la FaHCE para contextualizar el tema y establecer una base para investigar las trayectorias y experiencias de estudiantes y graduadas.

La metodología cualitativa se considera apropiada para esta investigación, ya que permite un análisis exploratorio y holístico de la situación, recopilando datos para comprender las experiencias personales de los participantes (Monje Álvarez, 2011; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006). Esto facilita la descripción, explicación y comprensión de las trayectorias académicas en las licenciaturas en inglés.

Como herramienta, se utilizaron encuestas semiestructuradas y entrevistas para la recolección de datos, con un enfoque en dimensiones como fechas de ingreso/egreso, áreas de interés, relación entre formación y salida laboral, dificultades y facilitadores durante la carrera, y otras opiniones sobre las experiencias estudiantiles. Las encuestas fueron aplicadas tanto a estudiantes actuales como a graduadas recientes (una para cada una de las orientaciones), permitiendo comparar sus experiencias y perspectivas. Siguiendo a Sautu (2010), nos enmarcamos en la investigación educativa, donde el objeto de la investigación son los actores y cursos de acción y el nivel de análisis de este estudio es microsociedad, con el foco en la reconstrucción de la perspectiva de los actores, en este caso, estudiantes y graduadas encuestadas.

La metodología cualitativa adoptada, con preguntas abiertas y un diseño flexible, buscó obtener una visión integral y detallada de las trayectorias y experiencias académicas, resaltando la importancia de la interacción entre estrategias estudiantiles e institucionales. Bajo este enfoque, los resultados obtenidos han permitido llegar a una comprensión más amplia de las trayectorias y experiencias estudiantiles en las carreras estudiadas.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En lo que respecta a los objetivos de la indagación, se ha cumplido con el objetivo general de realizar un estudio exploratorio en torno a las trayectorias y experiencias estudiantiles en las carreras de interés. En particular, se ha puesto el foco en factores que inciden en el tránsito académico. Tales factores incluyen la motivación detrás de la inscripción en la carrera y la orientación, las experiencias por el recorrido del plan de estudios, la elección del tutor, la formación y salida laboral. La indagación permitió revelar percepciones de las estudiantes y graduadas acerca de estos puntos clave, problemáticas y obstáculos, aspectos facilitadores, expectativas, valoraciones.

Cabe aclarar que la exploración de las trayectorias estudiantiles en el ámbito universitario y en carreras afines ha sido abordada en diversos estudios. Un ejemplo es el análisis de Pacifico et al. (2016) sobre estudiantes del Profesorado de Inglés en otra institución, destacando la relevancia de las decisiones personales en sus trayectorias. En la UNLP, Ros et al. (2016) enfatizan la importancia de analizar las trayectorias para comprender la experiencia estudiantil genuina, subrayando la dimensión temporal que abarca desde la discontinuidad hasta la brecha entre el aprendizaje y la acreditación. Por su parte, Marchel (2022) estudia las trayectorias estudiantiles en los primeros años de las carreras de inglés en la FaHCE-UNLP, identificando regulaciones institucionales y diversidad de trayectorias e identidades estudiantiles, influenciadas por factores como trayectorias previas, interacciones interpersonales y políticas institucionales. Su estudio también revela sentimientos compartidos de incertidumbre y desafíos propios de la adaptación a la vida universitaria.

El análisis detallado de los comentarios emitidos por estudiantes y egresadas dentro del marco de la investigación proporciona una visión inicial pero profunda sobre las experiencias y los desafíos en las carreras de licenciatura en inglés estudiadas. A pesar de la limitada cantidad de informantes, creemos que las observaciones realizadas son de gran relevancia. Un aspecto notable es el leve retraso en el avance académico de los estudiantes, lo que sugiere una discrepancia entre las trayectorias ideales delineadas en los planes de estudio y las trayectorias reales, con sus propias particularidades (en línea con los estudios de Terigi, 2007, 2009, 2010). Este fenómeno, aunque no de gran magnitud, destaca la influencia de factores internos o “endógenos” en el progreso a lo largo de sus carreras, que incluye políticas de orientación vocacional y de admisión, la duración del plan de estudios y su grado de flexibilidad, las condiciones del cuerpo docente, el equipamiento, los servicios edilicios y bibliográficos, la calidad de la formación académica, entre otros (García Fanelli, 2004). En suma, la investigación resaltó la necesidad de analizar más a fondo estos factores para comprender mejor las dificultades y obstáculos que enfrentan los estudiantes.

Otro aspecto interesante que surge de las observaciones es la diversidad en la construcción de la identidad de los estudiantes como futuros investigadores. A diferencia de los estudios previos, no se observa una homogeneidad en este proceso identitario. Este hallazgo parece ser indicio de que la percepción de la investigación como una parte integral de la vida universitaria y su interdependencia con la docencia no se consolida uniformemente entre los estudiantes y las egresadas. Esto plantea la necesidad de fomentar una mayor integración y valoración de la investigación en los planes de estudio, en las materias de todos los años y en otros espacios formativos para los estudiantes (charlas, talleres, encuentros, entre otros). En cuanto a la formación específica de las licenciaturas y su vinculación con la salida laboral, se evidencia una diversidad de opiniones. Algunas estudiantes tienen una visión crítica sobre las oportunidades laborales que les brinda la carrera, mientras que otras valoran la formación como enriquecedora y orientadora hacia la actividad profesional de un licenciado. Este contraste refleja la complejidad de las expectativas y experiencias individuales en relación con el ámbito profesional. La investigación sugiere la necesidad de ajustar y mejorar las estrategias de orientación laboral y profesional para satisfacer mejor las expectativas a lo largo del tránsito por la carrera.

Las informantes resaltan la importancia de comprender el plan de estudios y señalan problemas administrativos y discrepancias en las correlatividades como puntos problemáticos. Aunque reconocen la calidad académica en general, se sugieren mejoras y la exploración de opciones adicionales. La preferencia por la orientación literaria es destacada, con diversas motivaciones para elegirla. También hemos observado una tendencia a cursar paralelamente el Profesorado o Traductorado, además de la licenciatura, aunque es necesario un estudio más exhaustivo para confirmar esta observación y comparar los comentarios de los informantes con estudiantes en otras etapas de la carrera, tales como los ingresantes y aquellos más cercanos a la graduación, por ejemplo en etapa de redacción de su tesis de grado.

Entre los problemas específicos mencionados, se incluye la falta de información sobre algunos aspectos administrativos relacionados con las etapas propias (por ejemplo, documentación y procedimientos para la elección del tutor, entre otros) y las diferencias en la exigencia académica entre materias en inglés y asignaturas específicas de otros departamentos, por ejemplo algunas del Departamento de Letras de FaHCE-UNLP. El contacto y acompañamiento del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas son valorados positivamente, pero se destacó en las observaciones la necesidad de una mayor difusión de todas las actividades destinadas a los licenciados y de mejorar la oferta de seminarios específicos, especialmente en la orientación en lingüística. Tanto estudiantes

como licenciados sugieren áreas de mejora y acciones para fortalecer la experiencia en la carrera.

La indagación de estos puntos nos llama, por lo tanto, a plantear diferentes líneas de trabajo que puedan impactar positivamente en las carreras estudiadas. En primer lugar, es necesario ampliar y profundizar el estudio actual, incorporando más informantes, no sólo estudiantes de las licenciaturas, sino también docentes de las carreras. Una investigación más minuciosa podría revelar otros aspectos pertinentes, tales como experiencias propias de los primeros y últimos años y prácticas particulares que resulten necesarias.

Por otro lado, la investigación ha mostrado que sería beneficioso explorar alternativas y líneas de acción que puedan ser llevadas a cabo por diferentes agentes institucionales, basándose en decisiones informadas por los resultados obtenidos. Estas acciones podrían atender diferentes aspectos de las exigencias, cuestionamientos, propuestas e incertidumbres de los estudiantes, mejorando así sus experiencias a lo largo de las carreras.

Uno de los aspectos centrales que puede reforzarse es la comunicación con el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas. Mejorar la difusión de las carreras y de sus incumbencias entre aspirantes y estudiantes de los primeros años, así como con estudiantes más avanzados, tendría un impacto positivo. La comunicación sostenida y continua es esencial para los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica, ya que les proporciona herramientas e información tanto académica como administrativa. El trabajo del equipo departamental destinado a los estudiantes de las licenciaturas y su preocupación por estas trayectorias puntuales son importantes y han crecido exponencialmente en los últimos años, pero queda claro que aún hay un recorrido importante por delante.

Asimismo, es necesario que los profesores y auxiliares de las materias que cursan los licenciados conozcan las carreras de licenciatura en profundidad, especialmente las particularidades del recorrido por el plan de estudios. Esto permitirá que se conviertan en agentes activos en el acompañamiento de los estudiantes. En cuanto al claustro de profesores y graduados, sería beneficioso explorar la posibilidad de crear un banco de tutores potenciales y de profesionales investigadores de diferentes áreas que puedan acompañar y proponer ideas en diversos aspectos formativos. Esto también podría consolidar, en algún momento, un grupo de acompañamiento conformado por miembros del Departamento y profesores o egresados.

En relación con la formación, la investigación ha mostrado que se debe continuar el trabajo en relación con los seminarios electivos, en particular la oferta, y especialmente en la orientación lingüística. Los objetivos a mediano plazo incluyen fomentar la formación en distintas líneas de investigación en literatura y lingüística. En este sentido, es esencial trabajar

con profesores locales y también invitar a profesores externos interesados en dictar seminarios específicos para las orientaciones de las licenciaturas.

Otro aspecto de la formación que puede mejorar las experiencias formativas de los estudiantes se relaciona con la creación y sostenimiento de actividades de intercambio y encuentro específicos para la licenciatura. Algunas ideas incluyen la difusión de trabajos de investigación de licenciados graduados o de estudiantes avanzados, la organización de encuentros, jornadas o conversatorios para diferentes niveles de investigación, y la creación de espacios donde los estudiantes puedan interactuar y establecer una comunidad más homogénea. Estas actividades ofrecerán oportunidades para orientar la actividad de los licenciados y dar a conocer las prácticas profesionales, contribuyendo a que el recorrido por la carrera sea menos individualista y más colaborativo.

En conclusión, la investigación ha reflejado la incidencia de diversos factores en la experiencia de los estudiantes en las licenciaturas en inglés de la FaHCE, en sus dos orientaciones. Se han destacado aspectos positivos y la importancia de una gestión continua y de los esfuerzos institucionales para mejorar la permanencia y el egreso en estas carreras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altamira Rodríguez, A. (1997). *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Autónoma de Chiapas]. México.

Araujo, S; Corrado, R.; Walker, V. (2010). *¿Qué condiciones favorecen u obstaculizan la permanencia en la universidad? Una indagación en los alumnos de carreras de ingeniería*. Segundas Jornadas Ingreso y Permanencia en Carreras Científico-Tecnológicas, Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.

Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carli, S. (2014a). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carli, S. (2014b). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, 65 (60), 41-50.

Carli, S. (2014c). Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Política Universitaria Fortalecimiento de la docencia y democratización de la Universidad*. N°1. IEC – Conadu.

http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/10-Niveles%20educativos_00000000.pdf

Causa, M. (2020). *Los sentidos de la experiencia universitaria en Trabajo Social. Tensiones de la formación en el primer año de estudios en la FTS-UNLP desde la perspectiva de los estudiantes y profesores (2018-2020)*. Conferencia. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/127340>

Causa, M. (2021) *Los sentidos de la experiencia universitaria en Trabajo Social. Tensiones de la formación en el primer año de estudios en la FTS-UNLP desde la perspectiva de los estudiantes y profesores (2018-2020)* (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2138/te.2138.pd>

Cotignola, M. y Varela, S. (2016). *Indicadores educativos y trayectorias estudiantiles en educación superior: El caso de los estudiantes de la FaHCE*. Taller. Programa. Departamento de Sociología, FaHCE.

Cotignola, M., Legarralde, M. y Margueliche, J. (2017). Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE: Un análisis desde los registros administrativos. *Cuestiones de Sociología* (17),e045. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8480/pr.8480.pdf

García de Fanelli, A. M. (2004). Indicadores y estrategias en relación con la graduación y el abandono universitario. En Marguis, C. (Comp.), *La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina*. Universidad de Palermo, Buenos Aires.

Hernandez Sampieri, R., Baptista Lucio, P. y Fernandez-Collado, C. (2010). *Metodología de la investigación*. 5a Ed. McGraw-Hill.

Marchel, A. (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. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2357/te.2357.pdf>

Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.

Pacífico, A. M., Ibáñez, M. y Bonadeo, F. (2016). Estudiantes del Profesorado de Inglés: sujetos, trayectorias y valoraciones. *Ciencia, docencia y tecnología*, (52), 153-181. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/145/14547610011.pdf>

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>

Sautu, R. (2010). Sugerencias para el desarrollo de la investigación Científica en educación. En Wainerman Catalina y Di Virgilio, Maria Mercedes (comp), *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 309-319). Ediciones Manantial. Universidad San Andrés, Buenos Aires

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Centro Nacional de Información Documental Educativa.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.

Zandomeni, N. y Canale, S. (2010). Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Revista Ciencias Económicas*, 8(2). Universidad Nacional del Litoral. Disponible en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/CE/article/view/1152>

Zandomeni, N., Canale, S., Nessier, A., Pagura, F., y Pacífico, A. (2016). Abandono en los estudios universitarios: el caso de la facultad de ciencias económicas de la Universidad Nacional del Litoral. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/874>

Conociendo a nuestros estudiantes: agencia personal en el primer año de abogacía. Una experiencia en la Universidad Nacional de San Luis

Julia Lucía Barrozo

Micaela Cremona

María Amelia Marchisone

Aldana Romano

Universidad Nacional de San Luis

juliabarrozomer@gmail.com

mikycremobal@gmail.com

amemarchisone@gmail.com

romanoaldana@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo relata una experiencia implementada por las autoras en la asignatura Introducción al Derecho de la carrera de abogacía con estudiantes que cursan el primer año de esa carrera.

A partir de las nociones de agencia personal y compromiso académico y como un primer paso en la investigación de esos temas, administramos un cuestionario destinado a aproximarnos al comportamiento de nuestros estudiantes como agentes y, a su vez, proveerles de un espacio de reflexión que les permitiera evaluar su propio proceso de aprendizaje desde la perspectiva de la agencia.

Las limitaciones del estudio -acotado a la implementación de un primer cuestionario- no permiten elaborar conclusiones definitivas. Sin embargo, los resultados obtenidos dan cuenta de que los estudiantes de primer año al finalizar la cursada del primer cuatrimestre han desarrollado comportamientos congruentes con los de sujetos agentes, comprometidos con la gestión de sus propios procesos de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: agencia; compromiso; aprendizaje

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo relata una experiencia pedagógica llevada a cabo en el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024 con estudiantes que cursan la asignatura Introducción al Derecho del primer año de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de San Luis. La experiencia consistió en la implementación de un cuestionario elaborado como escala de la denominada *agencia personal*, con el objetivo de aproximarnos al comportamiento de nuestros estudiantes como agentes y, a su vez, proveerles de un espacio de reflexión que les permitiera evaluar su propio proceso de aprendizaje desde la perspectiva de la agencia. Para ello, utilizamos un cuestionario propuesto por Maytorena Noriega y González Lomelí (2023). Dicho cuestionario propone una escala que operacionaliza la agencia personal teniendo en cuenta sus cuatro componentes: autorreactividad, previsión, autorreflexión e intencionalidad. Para la elaboración de indicadores, el cuestionario toma como guía situaciones comunes en las prácticas de aprendizaje, tales como: materiales de aprendizaje, tareas y/o actividades académicas, exámenes y desarrollo de habilidades académicas. A continuación, describimos la actividad y las primeras conclusiones a las que arribamos. Es oportuno destacar que el trabajo tiene un carácter principalmente descriptivo y el análisis de la información dejó planteadas preguntas e interrogantes que dejan en evidencia la necesidad de continuar con investigaciones que profundicen en la comprensión de un tema tan multifacético y complejo.

BREVE REFERENCIA AL CONTEXTO

La asignatura Introducción al Derecho es la materia disciplinar inicial con la que se encuentran los estudiantes de la carrera de abogacía al ingresar a los estudios jurídicos. A su vez, por cuestiones de organización académica, es el curso en el que los estudiantes transitan las primeras experiencias evaluativas. En cuanto a los contenidos, -como su nombre lo indica- es una materia introductoria que aporta a la comprensión de la teoría del derecho, entendida como base para el estudio, la interpretación y la aplicación de las normas, y que se propone brindar herramientas para evaluar críticamente algunos de los conceptos y principios básicos del derecho y abordar el estudio de las funciones sociales del ordenamiento jurídico. Concretamente, en el ciclo lectivo 2024, el dictado de la asignatura estuvo organizado en dos clases semanales en las que se combinaron actividades teóricas y prácticas. Dado el importante número de estudiantes que asistieron (ciento sesenta), la modalidad de las clases teóricas consistió en exposiciones a cargo de las docentes con espacios de preguntas y debate por parte de los estudiantes. Por su parte, las actividades prácticas fueron de realización grupal o individual dependiendo de la temática. En cada una de estas tareas se propusieron ejercicios de reflexión de diversa

complejidad, partiendo de algunos que suponían trabajar sobre los contenidos hasta llegar a otros en los que se proponía el abordaje de ciertas situaciones de la vida cotidiana desde la perspectiva teórica del curso (por ejemplo, guías de estudio, ejercicios de debate sobre sistema jurídico a partir de la película “1985”, entre otros).

Si bien las actividades contaron con una dinámica de evaluación continua a partir de puestas en común de los estudiantes, a los fines de la evaluación formal se plantearon dos parciales con sus respectivos recuperatorios. Dichos instrumentos fueron diseñados con una modalidad mixta con preguntas cerradas -opción múltiple, verdadero/falso, etc.- y preguntas abiertas a desarrollar.

Finalmente, es oportuno señalar que las autoras conforman el equipo docente de la asignatura, circunstancia que facilitó la realización del cuestionario. En cuanto a las características del grupo de estudiantes participantes será objeto de análisis en el apartado correspondiente.

PRINCIPALES CONCEPTOS TRABAJADOS

La transición de la escuela secundaria a la universidad es un desafío cada vez más significativo en la vida de los estudiantes de primer año. A lo largo de los últimos años y a partir de la propia experiencia recabada por el equipo en distintas instancias de consulta y diálogo con los estudiantes, hemos tomado conocimiento de inquietudes, dudas y angustias que los jóvenes manifiestan en cuanto a cómo llevan adelante sus propios procesos de aprendizaje. Estos interrogantes nos interpelan constantemente como equipo docente y ponen en cuestión nuestras propias prácticas como facilitadoras (o no) de situaciones de aprendizaje adecuadas.

En ese marco, nos propusimos conocer los comportamientos que efectivamente llevan a cabo nuestros estudiantes al aprender y brindarles una oportunidad para revisar y reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, trabajando para ello con los conceptos de *compromiso académico* y *agencia personal*.

El *compromiso académico*, es un concepto dinámico y flexible que refleja el grado de implicación de los estudiantes con las tareas académicas, la intensidad con que éstos se conectan para iniciar o desarrollar las tareas de aprendizaje, y con la participación en las actividades y propósitos específicos tales como, mejorar sus logros educativos, satisfacer sus motivaciones y crear entornos de aprendizaje favorables (Reeve en Rigo et al, 2020)

Este concepto está integrado por cuatro dimensiones: lo afectivo (grado de identificación con el entorno educativo, vínculos con docentes y pares), lo cognitivo (uso de estrategias personalizadas ante el aprendizaje), lo conductual (participación en las actividades, es decir, conductas observables en el aula), y la *agencia personal*. Ésta última, refiere a cómo se

comportan, sienten y piensan los estudiantes de manera autónoma para modificar su entorno educativo según sus metas y objetivos personales (Bandura, 2006)

De acuerdo con Rigo et al. (2021) ser agente se opone a la imagen de un sujeto pasivo que se limita a residir en su contexto sin posibilidades de influir ni intervenir en los propios procesos de desarrollo y adaptación. Por el contrario, la agencia supone ciertas propiedades como la intencionalidad en las acciones llevadas a cabo por las personas, la previsión, la autorreactividad y la autorreflexión. Las autoras definen estas propiedades de la agencia de la siguiente manera: a) *intencionalidad*, la capacidad para realizar planes de acción para alcanzar las metas y objetivos previamente fijados; b) *previsión*, aquí el sujeto no solo planifica su actividad hacia ciertas metas, sino que incorpora una extensión temporal de la agencia y anticipa cómo los resultados de sus esfuerzos actuales (por ejemplo, pasar el examen) impactarán en su futuro académico y profesional; c) *autorreactividad*, en referencia a la autorregulación de los cursos de acción, direccionada por las metas propuestas; y d) *autorreflexión*, una actividad metacognitiva que consiste en la capacidad de examinar y valorar el propio accionar. Tal como puede advertirse, estas propiedades abordan cada una diferentes aspectos del comportamiento y la planificación proactiva, pero están interrelacionadas y juntas forman una comprensión integral de la agencia personal.

Desde este marco de teoría, el cuestionario elaborado por Maytorena operacionaliza las cuatro dimensiones de la agencia personal teniendo como guía las situaciones seleccionadas por la autora como aquellas más comunes que se dan en el ámbito del aprendizaje; a saber: a) materiales de aprendizaje, b) tareas y/o actividades académicas, c) exámenes y d) desarrollo de habilidades académicas, las cuales permiten identificar las acciones que dan cuenta de los cuatro elementos de la agencia personal.

Finalmente, resulta oportuno vincular el análisis de la agencia personal como un medio de reflexión sobre los métodos que empleamos los docentes -especialmente, de los primeros años- para enseñar estrategias de aprendizaje, es decir, “enseñar a aprender”. La simplicidad de la propuesta puede inducir a error y a ignorar la complejidad que supone este desafío. En efecto, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje supone -nada más y nada menos- que seleccionar y analizar aquellas formas de enseñanza que tienen como principal finalidad conseguir que el estudiante sea autónomo en su aprendizaje, que comprenda el contenido, y que adquiera las condiciones necesarias para seguir aprendiendo (Monereo, 2021). Por ello, consideramos que propiciar ejercicios de reflexión sobre las actividades llevadas a cabo al aprender y estimular la evaluación sobre su eficacia, supone una excelente oportunidad para ceder responsabilidad a nuestros estudiantes en la construcción de sus propios procesos de formación.

METODOLOGÍA

La administración del cuestionario a los estudiantes de primer año se realizó siguiendo las siguientes pautas metodológicas.

En primer lugar, en cuanto al contenido, el referido cuestionario incluye ítems específicos para cada una de las cuatro dimensiones de la agencia personal (intencionalidad, previsión, autorreactividad y autorreflexión) teniendo en cuenta las situaciones de aprendizaje previamente seleccionadas.

Para las dimensiones: autorreactividad, previsión y autorreflexión, las opciones de respuesta fueron presentadas según una escala Likert con los siguientes puntajes: nunca (1), casi nunca (2), casi siempre (3), siempre (4). Para la dimensión de intencionalidad la escala de Likert fue: No lo he hecho, ni lo haría (1); No lo he hecho, pero lo haría (2); Lo he hecho (3); Lo he hecho y lo seguiré haciendo (4).

En una de las últimas clases del cuatrimestre de la asignatura, mediante un enlace a un formulario Google, el cuestionario se administró a noventa y cuatro estudiantes. En esa instancia, se les aseguró la confidencialidad de las respuestas y se les comunicó que su participación era voluntaria.

Las respuestas fueron analizadas mediante software específico (SPSS) a los fines de conocer media, porcentaje y desviación estándar. Atendiendo a las limitadas características del presente trabajo que aspira a ser una aproximación al tema central, se seleccionaron esos datos estadísticos por considerarlos los más relevantes para esta instancia. En este sentido, la media proporcionó una idea general del nivel de agencia personal en cada dimensión. Por su parte, los porcentajes nos permitieron conocer la distribución de las respuestas y las desviaciones estándar nos indicaron la variabilidad de las respuestas en relación con la media.

RESULTADOS PROVISORIOS

Por una cuestión de límites de extensión y de relevancia para nuestro estudio, presentamos a continuación solo algunos de los resultados -según dimensiones- que consideramos más significativos a los fines de este trabajo.

1. AUTORREACTIVIDAD

La media de esta dimensión fue alta (3,20) lo que permitiría afirmar que tienen un elevado nivel de autorreactividad, es decir, de autorregulación de sus cursos de acción para alcanzar las metas que se proponen. Por su parte, las respuestas, al igual que en todo el cuestionario, presentan una distribución muy uniforme (la desviación estándar es inferior a 1).

Del análisis de los porcentajes, surgen algunos datos llamativos como que hay un número importante, superior al veinte por ciento que casi nunca sabe en qué falló en un examen. En otro sentido, el cincuenta por ciento afirma que interpretan claramente las consignas al encarar la realización de las tareas. Analizando cada una de las preguntas, surgió que las medias más bajas (entre 2,76 a 2,89) se obtuvieron en las respuestas que tenían que ver con: la evaluación constante de su avance en la facultad, el desarrollo de habilidades para ser mejor estudiante, buscar información extra cuando no se obtenían los resultados esperados en las tareas o evaluaciones. Finalmente, uno de los porcentajes más altos -el ochenta y cuatro por ciento- se presentó al afirmar que casi siempre se enfocan al estudiar en los contenidos que van a ser evaluados en los exámenes.

2. PREVISIÓN

La media en esta dimensión fue también alta (3,24) con una muy uniforme distribución de las respuestas, lo que sugeriría que hay un nivel moderado de previsión en cuanto al impacto que tienen las actividades o tareas académicas para alcanzar los objetivos propuestos.

En un porcentaje superior al ochenta por ciento, los estudiantes coinciden en afirmar que para conseguir los resultados académicos esperados necesitan de nuevas habilidades (diferentes a las que ya poseen) y contar con un sistema de organización adecuado ordenado por las prioridades previamente elegidas.

Un noventa por ciento de los participantes acuerdan en que el estudio es esencial para especializarse en la carrera. Luego, en menor medida, hay consenso en que deben organizar los tiempos de estudio para obtener buenos resultados (por ejemplo, teniendo en cuenta la carga horaria de la cursada).

Un alto porcentaje (ochenta por ciento) coincide en que es una buena estrategia seleccionar de todo el material de estudio aquella información que sería evaluada.

3. INTENCIONALIDAD

En esta dimensión, la media fue similar a las restantes (3,20) con una muy uniforme distribución de las respuestas.

En cuanto a la capacidad para llevar adelante planes de acción para alcanzar las metas propuestas, del análisis de los porcentajes surge que la mitad no repasa sus propios apuntes o notas de clase para preparar sus exámenes (a pesar de que valoran esas actividades como importantes para aprender). En su gran mayoría (más del noventa por ciento), preparan sus tareas siguiendo las instrucciones del equipo docente y organizan el contenido de lo que se debe estudiar según lo requerido para los exámenes. Finalmente, un porcentaje similar a este último reconoce que con las clases puede identificar los temas más importantes.

4. AUTORREFLEXIÓN

En esta dimensión la media obtenida sigue siendo alta (3,19).

En el análisis individual de las respuestas, destacamos que un treinta y cinco por ciento de los participantes expresaron que al no entender algo, no pregunta, ni consulta al equipo docente al respecto. Un setenta por ciento dice saber qué estrategias emplear para resolver tareas y evaluaciones; y también busca mejorar habilidades para la comprensión de las materias. En el mismo sentido, casi el ochenta por ciento coincide en la importancia de tomar notas en clase para identificar lo importante de cada materia y de poner atención en clase para identificar lo central. Como en las dimensiones anteriores, la aprobación de las tareas condiciona las actividades desarrolladas.

CONCLUSIONES

ALGUNAS CONCLUSIONES PROVISORIAS

La interpretación de la información permite elaborar algunas conclusiones de carácter provisorio -dadas las limitadas características de esta experiencia de investigación- pero que nos resultan relevantes para comprender mejor los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

De las medias obtenidas en las distintas dimensiones, surge que los comportamientos que nuestros estudiantes dicen llevar a cabo son adecuados a un comportamiento autónomo o agente que les permite modificar su entorno de aprendizaje para dirigirlo a las metas fijadas. En este sentido, es llamativa la referencia constante a la aprobación de exámenes o evaluaciones como criterio ordenador de los cursos de acción.

Si bien se refleja un alto nivel de agencia en todas las dimensiones, al ser interrogados manifiestan un alto acatamiento a las instrucciones de las docentes y reconocen la importancia de las clases en la identificación de los contenidos centrales para resolver las evaluaciones (parciales). Del mismo modo, un veinte por ciento de los estudiantes respondieron negativamente a la necesidad de desarrollar nuevas habilidades para aprender en la universidad y se resistirían a readecuar los cursos de acción que llevan a cabo.

Para concluir, consideramos que el análisis nos deja con varios interrogantes: ¿En qué medida las prácticas docentes contribuyeron u obstaculizaron a esa agencia personal? ¿Cuáles de las situaciones de aprendizaje analizadas (materiales de estudio, exámenes, tareas y desarrollo de habilidades académicas) podrían favorecer la agencia de nuestros estudiantes? ¿De qué manera esa agencia contribuyó al aprendizaje significativo y al rendimiento académico? ¿Cuál es el nivel de satisfacción personal con sus propios desempeños en la universidad?

Probablemente quedan planteadas más preguntas que certezas. Si bien se trata de un trabajo apenas introductorio a una investigación mucho más compleja, nos permite acercarnos a comprender mejor cómo se perciben los estudiantes en términos de su agencia personal y dónde podrían necesitar más apoyo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Maytorena Noriega, M. y González Lomelí, D. (2020). Escala de agencia personal en educación superior: diseño y validación. *Psicumex* Enero-Junio, 2020, Vol. 10, No. 1, pp. 39-60. DOI: 10.36793/psicumex.v10i1.338
- Monereo C.; Pozo J. & Castelló, M (2001) La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Coll, C. ,Palacios, J. & Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Editorial Alianza.
- Rigo, D., Irusta, M., Bechero, G. y Amaya, S. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*, 100, 71-87. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.06>
- Rigo, D. Y., Squillari, R. B., Caraballo, M. R., & Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021>

Construyendo habilidades para la vida estudiantil.

Relato de una experiencia de tutoría académica

Florencia Gioia

Maia Jakubowicz

Julia Laterza Calosso

Romina Santa Cruz

Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Mar del Plata

fgiogia@mdp.edu.ar

jaku.maia@gmail.com

julialaterza@mdp.edu.ar

rominasantacruz@mdp.edu.ar

RESUMEN

El programa de Tutorías Académicas surge en el año 2018 dentro del Proyecto de Fortalecimiento Institucional para la mejora de la calidad en la formación de grado de los estudiantes de arquitectura de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNMDP. El objetivo principal es brindar orientación y acompañamiento a los Estudiantes en cuestiones relativas al desempeño académico y al fortalecimiento de aspectos actitudinales, que consoliden su proyecto académico.

El Programa, entre otras actividades, trabaja atendiendo la demanda espontánea de estudiantes que manifiestan dificultades durante el Trayecto Académico, a fin de evitar la deserción o lentificación. La Tutoría Académica apoya y orienta un proceso donde el estudiante pueda identificar sus propios intereses y dificultades, fortaleciendo su autonomía a través de recomendaciones sobre técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.

Este artículo reflexiona acerca de cuestiones emergentes durante el año 2023, en especial sobre una serie de encuentros denominados "Construyendo habilidades para la vida estudiantil", surgidos ante la demanda registrada en entrevistas con distintos estudiantes que reconocieron las dificultades que enfrentaban a la hora de transitar diversas instancias de aprendizaje y evaluación.

PALABRAS CLAVE: tutorías; encuentros; itinerarios académicos; estudiantes universitarios; trayectorias académicas

INTRODUCCIÓN

La propuesta de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) a través del Programa de Tutores Académicos (PTA), tiende a contribuir a la calidad de la enseñanza y sostiene una política de retención estudiantil. La currícula de la FAUD presenta un déficit en cuanto al número de graduados en relación a los ingresantes y existe un índice de la reprobación y rezago en el proceso de graduación, en especial en el paso del ciclo básico al profesional³⁰, que en muchos casos, deriva en el abandono.

En el año 2018 se aprueba mediante la Ordenanza de Consejo Académico nro 172 y en el ámbito de la Secretaría Académica, la creación del PTA; que implica el acompañamiento del itinerario académico de estudiantes en cuestiones generales relativas a los itinerarios curriculares, a la adaptación a la vida universitaria, a la mejora del rendimiento o a su orientación vocacional. Se entiende como una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes, desarrollada por tutores docentes con el apoyo, coordinación y recursos humanos y técnicos disponibles.

Dentro de los objetivos podemos destacar:

OBJETIVOS GENERALES:

"Brindar orientación y acompañamiento a los estudiantes para consolidar su proceso formativo en cuestiones relativas al desempeño académico y al fortalecimiento de aspectos actitudinales, que consoliden su proyecto académico y que beneficien su aprendizaje.

Promover la inclusión de los estudiantes tanto en las experiencias pedagógicas como en la pertenencia a la institución educativa universitaria."

Objetivos Particulares:

"Coordinar acciones que apunten a promover en el estudiante actitudes que lo ayuden a resolver los interrogantes que a diario se le presentan.

Obtener información de los resultados obtenidos de las prácticas tutoriales, que den sustento a las acciones previstas en el marco del Plan de Mejoras Académicas de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño."³¹

En 2019, mediante Registro de Antecedentes y coloquio, se conformó el equipo de Tutores Académicos, 6 docentes que trabajaron en la producción de encuestas para identificar aquellos patrones que incidían en los procesos de lentificación - deserción. Esto permitió

³⁰ La Carrera de Arquitectura se estructura en 3 ciclos: el introductorio (primer año), el básico profesional (de segundo a 4to año) y el de orientación (quinto y sexto año).

³¹ OCA nro 172/18. FAUD UNMDP

caracterizar las problemáticas generales que permitieran establecer las mejores acciones para acompañar dichos procesos: situaciones personales, académicas y/o institucionales. Luego del periodo del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio por COVID 19 y la vuelta a la presencialidad en la FAUD en 2022, el equipo quedó conformado por 4 docentes que participamos de la experiencia anterior.

Entendemos al PTA como un recurso para que los estudiantes puedan recibir una asistencia personalizada para configurar su itinerario formativo y optimizar su rendimiento académico, es decir, no es el de apoyo en contenidos sino en los modos de hacer, planificar y desarrollar el proyecto académico.

Las funciones del PTA se desarrollan:

- en contexto: de los intereses y necesidades de los estudiantes
- de forma dinámica: en permanente construcción a partir de la reflexión y actualización
- produciendo investigación: acerca de las variables y los indicadores
- en forma participativa, integrada y abierta: lo que propende a la participación de los miembros de forma horizontal

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Retomando lo anteriormente mencionado, el PTA principalmente tiene como propósito orientar y acompañar a los estudiantes durante su proceso de formación, buscando estimular mediante acciones complementarias, sus potenciales, a partir del conocimiento de sus necesidades académicas, inquietudes y aspiraciones profesionales.

En el espacio designado para la oficina de Tutorías Académicas, trabajamos atendiendo la demanda espontánea de estudiantes que manifiestan dificultades de diversa índole. Es en este marco, de entrevistas individuales o grupales, que observamos una situación recurrente que afecta negativamente a un considerable número de estudiantes: existe en los tutorados que asisten al Programa, una manifiesta dificultad y falta de experiencia a la hora de prepararse para la instancia de evaluación que requiere un examen final; lo que impacta directamente en el cumplimiento del régimen de correlatividades dispuesto por el Plan de Estudios vigente. Esta situación se relaciona con la falta de herramientas para organizar y preparar los exámenes finales en el cronograma de cursadas anuales y el manejo de la ansiedad producto de esa situación.

De acuerdo a una encuesta anónima que realizamos en septiembre del año 2023 a través del Instagram de la Tutoría Académica (@tutoresacademicosfaud) observamos que el 70% de los estudiantes nunca se ha preparado para un examen final (152 sobre un total de 217

encuestados). Asimismo un 66,8% manifiesta interés en asistir a un taller para adquirir técnicas de estudio y estrategias para rendir finales (139 encuestados).

En este marco, este año recibimos consultas relacionadas a la implementación del Régimen Académico³² (RA), aprobado mediante Ordenanza de Consejo Académico N° 158/18, que, con el fin de reducir la carga horaria necesaria para la promoción de las asignaturas, incrementa la modalidad de aprobación mediante exámenes finales.

La implementación del *"Régimen Académico, de Cursado y Promoción de Asignaturas"* tiene entre sus objetivos en el Anexo OCA 158/18: *"Recrear el contrato pedagógico entre estudiantes y docentes, propiciando el respeto mutuo, la legitimidad del conocimiento impartido y la voluntad de aprender y enseñar, tanto del estudiante como del docente"*, lo que posibilitará que los estudiantes construyan itinerarios académicos siendo conscientes de sus elecciones y así transcurrir un recorrido por la Universidad con perspectiva de derechos y calidad de vida.

El RA es una herramienta que permite diferenciar la condición de los estudiantes según opten por promocionar o cursar la asignatura, lo que permite graduar la carga horaria entre aquellas asignaturas a las que habrá que destinar mayor tiempo de estudio (primer caso) y las que se podrán cursar para luego rendir final (en el segundo).

Es por eso, que a fin de favorecer el proceso de implementación del Régimen Académico y acompañar las trayectorias académicas de los estudiantes, desde el PTA propusimos a la Secretaría Académica de la FAUD la realización de un Taller sobre Métodos de Estudio y Estrategias para regular la ansiedad.

En 2023 realizamos la 1er Edición de los Encuentros: "Construyendo habilidades para la vida estudiantil" y actualmente nos encontramos realizando la 2da edición, con modificaciones propuestas por las Tutoras Académicas, el Equipo de Profesionales designados y las devoluciones de los estudiantes en las encuestas realizadas en cada sesión, incorporando la mirada activa de los docentes invitados.

DESCRIPCIÓN DE LOS ENCUENTROS

El Programa de Tutorías Académicas organizó un ciclo de cuatro encuentros denominados "Construyendo habilidades para la vida estudiantil", que se realizaron los días sábados desde el 28 de octubre al 18 de noviembre de 2023 y para los que fueron convocados un equipo de

³² "El Régimen Académico es el marco normativo destinado a regular las trayectorias educativas de los estudiantes. Para ello define las características generales del régimen de cursadas, en función de los criterios de evaluación, y de promoción de las asignaturas, con un adecuado equilibrio entre la intensidad de la formación práctica, la libertad de cátedra y los objetivos enunciados en el Plan de Estudios de la Carrera". <https://faud.mdp.edu.ar/carrera/arquitectura-y-urbanismo/>

especialistas: el Psicólogo Lic. Leonardo Arroniz, la Psicóloga Lic. Victoria Frontini y la Psicopedagoga Lic. Melisa Sanjurjo.

Los objetivos planteados tenían directa relación con las inquietudes y necesidades planteadas por les estudiantes en las entrevistas:

- Analizar las Técnicas de Estudio como herramientas útiles para preparar exámenes identificando cuáles se adaptan a las necesidades de les estudiantes.
- Promover hábitos de estudio y de vida saludable.
- Reflexionar sobre las Estrategias que permitan regular el estrés y la ansiedad, que provocan la exigencia de un rendimiento mayor en instancias de evaluación.

La convocatoria se realizó recorriendo los talleres donde se cursan las asignaturas de manera presencial, con difusión en redes sociales (IG, Campus FAUD en Moodle) y con mailing invitando a docentes, en particular a quienes pertenecen a las asignaturas de las Áreas histórico-social y tecnológico-constructiva; cuya modalidad de aprobación contempla las opciones de evaluación por promoción directa o examen final.

Los Encuentros se dividieron en 4 sábados consecutivos y se desarrollaron en un Taller de la FAUD en el Complejo Universitario, espacio que consideramos propicio: conocido y valorado por estudiantes. Consideramos importante la elección del lugar físico- social: muy frecuentado, que les es familiar y donde habitualmente desarrollan diversas actividades; para lograr confianza en la propuesta de las reuniones.

Las temáticas de cada jornada fueron coordinadas con los profesionales: desde nuestro aporte como tutoras docentes y en el intercambio con docentes convocados por Ciclo y Área. La propuesta fue iniciar los encuentros con actividades disparadoras motivantes, seguir con una exposición de los temas considerados relevantes y finalizar con una actividad de intercambio a modo de cierre. A continuación compartimos una breve síntesis de la experiencia:

DIA 1: ESTRÉS Y ANSIEDAD

A cargo del Lic en Psicología Leonardo Arroniz se abordó la problemática del estrés y la ansiedad, identificando los factores internos (personales) y externos (como por ejemplo: el examen), se reflexionó sobre la propia práctica de hábitos saludables (alimentación, actividad física, descanso, etc.) y finalmente se exploraron técnicas de gestión de la ansiedad; en la búsqueda de un equilibrio físico y psíquico.

Fue una jornada intensa, con actividades vivenciales donde estudiantes y docentes asistentes participaron activamente, sobre todo en la implementación de técnicas de mindfulness³³, entre las cuales se practicó la relajación a través de la respiración.

DIA 2: TÉCNICAS DE ESTUDIO

La Lic en Psicopedagogía Melisa Sanjurjo propuso actividades para reconocer cómo aprendemos y qué técnicas o herramientas son necesarias para potenciar el aprendizaje y rendimiento académico. Además, fueron convocados tres docentes del área Tecnológico Constructiva (Estructuras, Construcciones y Matemática) que comentaron algunas consideraciones acerca de los exámenes y los modos de aprender en cada una de las asignaturas.

DIA 3: TÉCNICAS DE ESTUDIO

En equipo, la Lic en Psicopedagogía Melisa Sanjurjo y el Lic en Psicología Leonardo Arroniz repasaron estrategias para comprender y mejorar el aprendizaje, desde la perspectiva de las neurociencias y a la luz del análisis de las funciones ejecutivas: planificación, organización, metacognición, flexibilidad cognitiva, gestión emocional y memoria de trabajo. En esta ocasión, fueron docentes del área Histórico Social (Historia y Urbanismo) los que compartieron algunas consideraciones acerca de las evaluaciones de cada una de las asignaturas.

DIA 4: GESTIÓN DEL TIEMPO / HABILIDADES BLANDAS

La Lic en Psicología Victoria Frontini indagó acerca de las habilidades blandas, qué son y para qué sirven. También propuso algunos tips para el momento de estudiar: la gestión y organización del tiempo y las técnicas de estudio.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Al finalizar cada encuentro, donde estudiantes y docentes participaron a la par en las actividades propuestas por los profesionales, realizamos una serie de cuestionarios con el objetivo de caracterizar el público asistente, así como conocer el grado de conformidad con los contenidos abordados.

El formulario incluía preguntas con las que indagamos si:

³³ El mindfulness o atención plena es una técnica de meditación que consiste en entrenar la mente para centrar la atención en el momento presente. Su práctica busca gestionar el estrés, existiendo un amplio abanico de ejercicios para su realización.

- se habían presentado a un examen final, en especial en el área de conocimiento a la que pertenecían los docentes invitados
- tenían interés especial por abordar temáticas particulares de cada área en el encuentro siguiente
- les interesaban los encuentros, por qué razón y qué experiencias de las propuestas valoraban más

Según estas encuestas, asistieron un promedio de 57 estudiantes por encuentro y se entregaron 20 certificados de participación a aquellos que lo hicieron en más de tres oportunidades. También se entregaron 6 certificados de asistencia a docentes, aunque la asistencia de estos fue mayor.

Algunos datos que pudimos recuperar de los formularios completados dieron cuenta que más de la mitad de los estudiantes que asistieron (54,8%) no se habían presentado a un examen final, en algunos casos debido al estrés que les genera esa situación. En este sentido, y respecto las propuestas presentadas en los encuentros, los estudiantes valoraron las experiencias sobre el manejo de los síntomas físicos de la ansiedad, el intercambio con docentes y la manera de potenciar el estilo de aprendizaje.

También, dentro del formulario se dispuso un espacio donde los asistentes podían realizar algún comentario general acerca de la experiencia. Algunos de ellos fueron:

“Sigán haciéndolo, necesitamos mucho de estas herramientas. El conocimiento de las habilidades blandas es muy enriquecedor.”

“Me pareció muy interesante y una oportunidad que aporta muchísimo el intercambio con docentes y el poder comunicarnos con ellos a través de estos encuentros.”

“Me parecieron muy útiles, espero que se sigan haciendo los demás años, me llevo muchas técnicas y puntos de vista que enriquecen mi mirada sobre la carrera y cómo sobrellevarla gracias :).”

CONCLUSIONES

La experiencia de los Encuentros resultó para la Tutoras y para el Equipo Profesional que acompañó, muy positiva, incluso superando las expectativas: la pertinencia de los ejes temáticos de los encuentros así como de los resultados de la convocatoria reflejada en el público asistente; dieron cuenta de las demandas identificadas. Destacamos el interés de estudiantes y docentes en participar, la congruencia de las prácticas propuestas ante las problemáticas planteadas y el intercambio desinteresado y sostenido de/entre los asistentes. En este sentido, si bien identificamos líneas de intervención en relación a los temas emergentes (de las entrevistas), lo cual nos lleva a hacer foco en la problematización de sus

trayectorias estudiantiles; también debemos manifestar que los dichos de los estudiantes dan cuenta de situaciones institucionales que constituyen el marco de sus prácticas y cuestionamientos.

Desde una perspectiva crítica, es indispensable poner en contexto la actuación de las Tutorías y comprender que estudiantes y docentes constituyen una dupla que se desarrolla en el ámbito institucional y en las actividades académicas. Según Capelari (2015) "*la inserción de la tutoría como nuevo rol y dispositivo de prácticas, evidencia procesos de construcción paulatinos con diferentes niveles y formas de inclusión*".

Durante el ciclo 2024, tanto la Secretaría Académica como los docentes manifestaron su interés por retomar los Encuentros 2023. Habida cuenta de esta demanda, las Tutoras Académicas solicitamos que se repliquen: las problemáticas planteadas siguen vigentes y la experiencia incorpora la mirada de los estudiantes sobre sus propias vivencias, visibilizando los conflictos y ofreciendo un espacio para socializar sin prejuicios. Es así que actualmente nos encontramos realizando la 2da edición de los Encuentros, cuyos resultados seguirán aportando al corpus de los temas abordados, ya que las cohortes cambian, enriqueciendo la perspectiva y entrenando la mirada; pero también consolidado la actuación tutorial.

Cabe destacar, que un valor común señalado por las autoridades de la FAUD, el Equipo Organizador y asistentes, es la posibilidad de extender los encuentros y la reflexión a los equipos docentes (complementando la formación) y que estimamos podría aportar a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje como binomio indisoluble; desafío que nos proponemos transitar durante el presente ciclo lectivo.

La Tutoría Académica se ha instalado como un espacio articulador y mediador entre los estudiantes y el ámbito institucional. Por eso creemos que es una oportunidad para construir desde un punto de vista común y consideramos que se debería constituir en una práctica que crezca y se actualice con el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-10. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3110Capelari.pdf>

Capelari, M. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 5(5), 41-54.

Capelari, M. (2015) La tutoría en la educación superior actual: problemas, tensiones y posibilidades generadas en distintos contextos. *Tutorías en Educación Superior*, volumen 2. 41-56.

Fager, L.; Fernández, A.; Goyburu, S., Hofferlen, G.; La Fico Guzzo, S.; Lancestreme, E.; Mazzanti, N.; Ninet, F. y Scorzelli, M. (2014). Guía para el tutor. Buenos Aires: EUDEBA.

Gairín, J.; Feixas, M.; Franch, J.; Guillamón, C. & Quinquer, D. (2003). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 21-42. Disponible en:

https://posgrado.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17094/mod_resource/content/1/elementos%20%20para%20elaborar%20planes%20de%20tutoria.pdf

Ordenanzas Consejo Académico (OCA) FAUD UNMDP:

OCA 158/18 RÉGIMEN ACADÉMICO, DE CURSADO Y PROMOCIÓN DE ASIGNATURAS.

OCA 172/18 PROGRAMA DE TUTORÍAS ACADÉMICAS.

Del aula al invernadero: educación en cultivos protegidos en el cinturón hortícola de La Plata

María Lucrecia Puig

María Eugenia Sánchez de La Torre

María Pincirolí

Luciana Dell'Arciprete

Susana Martínez

Climatología y Fenología Agrícola. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP

lucrecia.puig@agro.unlp.edu.ar

maria.sanchez@agro.unlp.edu.ar

pincirolí1@gmail.com

luciana.dellarciprete@agro.unlp.edu.ar

smartí@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

La Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata ha lanzado la Tecnicatura Universitaria en Cultivos Protegidos y Ambientes Controlados. La tecnicatura promueve la agricultura urbana y la inserción de los graduados en el mercado laboral agrícola. Esta carrera de cinco cuatrimestres aborda la demanda de formación especializada para mejorar la producción hortícola en entornos controlados. El plan de estudios incluye cursos sobre ecofisiología vegetal, bioclimatología, riego, fertilización y gestión de sistemas de climatización, enfocándose en la sostenibilidad y seguridad alimentaria. Se realizó una encuesta que informó que los estudiantes, provenientes de diversos contextos, buscan desde una carrera corta hasta innovaciones en cultivos protegidos. Un tercio tiene entre 18-23 años, un tercio entre 24-30 años, y el otro más de 30 años. El 70% es local. El 20% egresó recientemente de secundaria, mientras que el 79% tiene estudios universitarios o terciarios incompletos. Del total de estudiantes encuestados el 67% trabaja, es por ello que los desafíos incluyen la adaptación continua del plan de estudios a la diversidad de los estudiantes, ajustando estrategias pedagógicas para distintas realidades socioeconómicas, buscando garantizar una formación efectiva y pertinente, contribuyendo al desarrollo local y a la profesionalización del sector agrícola.

PALABRAS CLAVE: tecnicatura, encuesta, perfil de estudiantes

ÁREA DE INFLUENCIA DE LA NUEVA TECNICATURA

La Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata tiene como área de influencia el llamado Cinturón Hortícola Platense, compuesto por unas 7.000 ha, compuesto en su mayoría por áreas cubiertas por invernaderos que representan la mayor superficie de la provincia destinada a la producción hortícola. La zona es una de las regiones hortícolas más importantes del país, diferenciándose por el número de quintas, cantidad de productores, calidad y cantidad de productos ofertados, competitividad e incorporación de tecnología (García, 2012). Además de este contexto geográfico, en la Institución, existen grupos de trabajo que han adquirido a través de los años una vasta experiencia en producciones intensivas, a través del desarrollo de proyectos de investigación orientados al estudio de las características edáficas, ambientales y productivas de la zona, generando información de interés sobre las características de los invernaderos de la región, y trabajando en la evaluación de diversas prácticas culturales tendientes a generar un ámbito productivo cada vez más sustentable (Martínez et al., 2018; 2019; 2021).

La Facultad, se inserta en la región a través de actividades y proyectos de extensión orientados a las producciones intensivas, que permiten poner a disposición de los productores los conocimientos generados, pero también tener una visión más próxima de las necesidades de la región.

CARACTERÍSTICAS

Sobre la base de estos antecedentes es que surge la propuesta de creación de la Tecnicatura Universitaria en Cultivos Protegidos y Ambientes Controlados, aprobada en el año 2020 (Resolución Ministerial 2269-23) y cuya primera cohorte se encuentra cursando el primer cuatrimestre del primer año.

Esta Tecnicatura pasa a integrar una de las cuatro carreras de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata junto con Ingeniería Agronómica, Ingeniería Forestal y Tecnicatura Universitaria en Agroecología.

Surge como respuesta no solo a la demanda de los productores y sus hijos como forma de adquirir un título que posibilite el adquirir mayores niveles de especificidad en temáticas de la producción hortícola concretas, sino del propio sector profesional quienes ven la creciente necesidad de sumar técnicos que tengan las habilidades necesarias para llevar adelante los diferentes procesos del sistema productivo. Asimismo es de fundamental importancia para la sociedad contar con profesionales capaces de gestionar de manera sostenible los recursos naturales, abordar responsablemente los desafíos ambientales y garantizar la seguridad alimentaria. La tecnicatura se centra en formar profesionales especializados en técnicas de

cultivo bajo cubierta que permita fortalecer los sistemas de cinturones verdes en especial el Gran La Plata y fomentar la agricultura urbana (www.agro.unlp.edu.ar).

La Tecnicatura en cultivos protegidos y ambientes controlados emerge como una carrera corta de dos años y medio (1400 horas organizadas en 5 cuatrimestres). El Plan de Estudios consta de 18 cursos, tres talleres de articulación disciplinar y profesional, un seminario de integración final y un espacio curricular destinado a la realización de prácticas pre-profesionales en establecimientos de la región. Brinda formación general, básica y aplicada tratando diferentes aspectos tecnológicos incluyendo temas vinculados a la Ecofisiología vegetal en ambientes controlados, bioclimatología de cultivos, planificación de proyectos, riego, fertilización, cultivos sin suelo, sistemas de climatización y tecnificación bajo cubierta y gestión de cultivos. Asimismo, la propuesta contempla la capacitación en el manejo del ambiente aéreo y edáfico de cultivos intensivos en el ámbito productivo, urbanístico y residencial. El Plan de estudios detallado se encuentra en el Anexo I.

PROBLEMATIZACIÓN DEL PROCESO FORMATIVO

A partir de la creación de la carrera y con la primera cohorte cursando las primeras asignaturas es que surgió el interés por analizar el perfil de los estudiantes que han optado por la carrera como parte fundamental para comprender las motivaciones, expectativas y antecedentes de quienes han decidido embarcarse en este campo emergente. Este análisis no solo nos permite identificar las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes, sino que también nos proporciona una valiosa perspectiva sobre sus intereses y metas profesionales. Entender estos aspectos es crucial para ajustar el currículum académico y las estrategias pedagógicas a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes, asegurando así una formación más efectiva y pertinente. Además, este conocimiento nos ayuda a prever las futuras tendencias del mercado laboral y a orientar mejor a los estudiantes en su desarrollo profesional, fomentando una educación que responda a las demandas actuales y futuras del sector en términos de innovación y sostenibilidad.

Esta carrera, innovadora y con un enfoque práctico, ha captado el interés de un grupo diverso de estudiantes, cuyo perfil se ha delineado a través de una encuesta anónima realizada a los inscriptos en las asignaturas de Computación y Taller de Fenología y Bioclimatología Agrícola. En la encuesta se relevó información sobre edad, lugar de procedencia, año de egreso del secundario, actividad laboral, estudios alcanzados, la elección de la carrera, y sus opiniones respecto a como creen que les está yendo en el trayecto académico.

A continuación, se presenta un análisis detallado de los resultados obtenidos. La demografía de los estudiantes muestra una distribución equitativa en cuanto a edades, con un tercio de los encuestados entre 18 y 23 años, otro tercio entre 24 y 30 años, y el resto mayor de 30

años. Esto, refleja una apertura de la tecnicatura a distintos momentos de la vida académica y profesional de los individuos. Es notable que el 70.8% de los estudiantes provienen de la localidad de La Plata, lo cual sugiere una fuerte vinculación de la carrera con la comunidad local y refleja en parte la necesidad de quienes tienen algún grado de vinculación con el sector de adquirir mayores conocimientos para el desarrollo laboral, profesional y productivo.

En cuanto a la formación académica previa, se observa que solo el 20.8% de los estudiantes egresaron recientemente de la escuela secundaria, mientras que el 79.2% restante tiene una experiencia académica más extensa. Un porcentaje significativo, el 66.7%, posee estudios previos universitarios incompletos (58.3%) y terciarios (20.8%). Esta diversidad en la formación previa, que incluye áreas tan variadas como abogacía, administración, profesorado de historia y geografía, programación y química, sugiere un interés transversal en los cultivos protegidos y una búsqueda de complementar conocimientos previos con habilidades específicas en este campo.

La situación laboral de los estudiantes también es diversa: el 66.7% de los encuestados trabaja. De esta fracción la mayoría lo hace en jornadas de menos de 20 horas semanales (54.2%), pero también hay quienes laboran entre 20 y 40 horas (33.4%) y más de 40 horas (12.5%). Estos datos se asimilan a los resultados por Carli (2012), donde el Censo elaborado en el trabajo destacó el alto porcentaje de los estudiantes que trabajan, seis de cada diez estudiantes o sea el 58,1 % de los estudiantes, habiendo aumentado los que trabajan tiempo completo (entre 26 y 45 horas semanales) y disminuido los que trabajan tiempo parcial, concluyendo que casi el 60,0 % de la población estudiantil de la Universidad podría ser considerado como estudiante de tiempo parcial. Esta realidad laboral, combinada con la demanda académica, plantea desafíos significativos en la gestión del tiempo y los recursos personales de los estudiantes.

Las motivaciones para elegir esta tecnicatura son variadas y profundamente personales. Algunos estudiantes buscan una carrera corta y novedosa, mientras que otros están atraídos por los temas innovadores que se abordan en los cultivos protegidos. La pasión por las ciencias naturales y la preocupación por la conservación del ecosistema son razones recurrentes. Muchos estudiantes ven en esta carrera una oportunidad para profesionalizarse y aplicar los conocimientos en proyectos propios o familiares, especialmente en contextos rurales. La posibilidad de trabajar de manera independiente también es un atractivo significativo para aquellos que enfrentan dificultades en el mercado laboral debido a su edad o situación previa.

La experiencia de los estudiantes en la carrera hasta el momento es mayoritariamente positiva. Un 37.5% considera que les está yendo muy bien, mientras que el 58.3% afirma que les está yendo bien, y solo un 4.2% siente que su desempeño es regular. Los comentarios de

los estudiantes reflejan una valoración positiva del enfoque aplicado de las materias, el nivel de exigencia y la preparación de los docentes. Sin embargo, también se señalan dificultades, especialmente en la compatibilidad de los horarios académicos con las responsabilidades laborales y familiares, y en áreas específicas como química y computación.

Por otra parte, al analizar las respuestas vinculadas a como se encuentran avanzando en la carrera el 96% de los estudiantes se encuentra en las categorías de muy bien y bien, esto podría verse vinculado a las estrategias que se implementaron a la hora de llevar adelante los cursos, ya que se pensaron desde un abordaje fuertemente práctico. Asimismo, se puede pensar en que al momento de realizarse la encuesta los estudiantes alcanzaron la afiliación entendida como aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico (Coulon, 1995: 211), lo que significó la apropiación de los individuos en cierta medida del oficio de ser estudiante

En resumen, el perfil de los estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Cultivos Protegidos y Ambientes Controlados es diverso y multifacético. Sus motivaciones, experiencias y desafíos destacan la relevancia y el potencial de esta carrera en formar profesionales capacitados para enfrentar las demandas del sector agrícola en entornos controlados. La tecnicatura no solo ofrece una formación especializada, sino que también se presenta como un espacio inclusivo y adaptativo, capaz de integrar y potenciar las trayectorias individuales de sus estudiantes.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Este análisis no solo nos permitió identificar las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes, sino que también nos proporcionó una valiosa perspectiva sobre sus intereses y objetivos profesionales. Entender estos aspectos es crucial para ajustar el currículum académico y las estrategias pedagógicas a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes, asegurando así una formación más efectiva y pertinente. Además, este conocimiento nos ayuda a prever las futuras tendencias del mercado laboral y a orientar mejor a los estudiantes en su desarrollo profesional, fomentando una educación que responda a las demandas actuales y futuras del sector en términos de innovación y sostenibilidad

Surge de este trabajo, la idea de que en los últimos años la universidad paso de pensarse solamente en términos de estándares de calidad y comenzó la valoración del porque y para quien, dejando de lado la visión fragmentada del conocimiento, sino que se plantea como integrada y pensando en el desarrollo local y regional (Del Valle, 2017).

Es así que se pretende profundizar en el sujeto motivador de la propuesta y en la inserción regional de la universidad y en particular de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales no solo desde la extensión, sino aportando graduados que integren el conocimiento con los

saberes del sector productivo. Es de relevancia no perder de vista que, si bien la propuesta emerge también del sector más tecnificado y profesional, gran parte de los estudiantes son hijos de productores, que en la mayoría de los casos son la primera generación que logra acceder a la educación superior, y en este sentido la propuesta adquiere una relevancia mayor ya que se integra de alguna manera el paradigma centrado en valorización utilitarista del proceso educativo con un fuerte reconocimiento de la pertinencia social y de democratización del acceso al conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carli, S. (2012) *La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente*. Disponible en <http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/ARG-03.pdf>

Del Valle, D., Montero, F., y Mauro, S. (2017). *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. IEC y CLACSO.

García, M. 2012. Horticultura de La Plata (Buenos Aires). Modelo productivo irracionalmente exitoso. *Revista Facultad de Agronomía La Plata* 114: 190-201.

Miranda, M. A. (2018). Superficie de cultivo bajo cubierta en el Gran La Plata: análisis espacial con sistemas de información geográfica-SIG. En: P. Tiftonell y B. Giobellina (Comp.), *PERIURBANO hacia el consenso: ciudad, ambiente y producción de alimentos: propuestas para ordenar el territorio. Resúmenes cortos: libro 2* (p. 75). Buenos Aires: Ediciones INTA.

Martínez, S.; Garbi, M.; Masi, A.; Morelli, G.; Cerisola, M.C.; Carbone, A. & Grimaldi, M.C. 2018. Evaluación de técnicas combinadas en la producción de tomate protegido sobre suelos con nemátodos. Utilizando de portainjertos, biofumigación, aplicación de hormonas vegetales y biocontroladores. En: Garbi, M.; Sangiacomo, M.A. (Coords.). *Buenas prácticas en producciones horti-florícolas en áreas periurbanas*. EdUNLu. Luján, Buenos Aires. pp: 86-99. ISBN 978-987-3941-24-5.

Martínez, S.; Garbi, M. & Andreau, R. 2019. Región Pampeana. Situación actual de la producción en invernaderos en el cinturón hortícola de La Plata, provincia de Buenos Aires. En: Lenscak, M.; Iglesias, N. (Comp.). *Invernaderos: tecnología apropiada en las regiones productivas del territorio nacional argentino (del paralelo 23 al 54)*. Ediciones INTA. pp: 222-233. ISBN 978-987-8333-21-2.

Martínez, S.B.; Carbone, A.; Garbi, M. (Coords.). 2021. Producción hortícola periurbana. Aspectos técnicos y laborales. *Libros de cátedra*. EDULP. 186 pp. ISBN 978-950-34-2008-9. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120969>

Estrategias para acompañar y sostener trayectorias estudiantiles en los primeros pasos en la universidad: experiencia del curso de verano de gramática inglesa 1 (FaHCE/UNLP)

Ana Laura Marchel

Lucrecia Zukowski

Fiorella Magri

Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación, UNLP

anauramarchel@gmail.com

arethazk@yahoo.com.ar

fiorellamagri@gmail.com

RESUMEN

Tal como afirman varios/as investigadores/as, el ingreso y el primer año en la universidad conforman un tramo crítico en el que los/las estudiantes transitan un nuevo camino lleno de incertidumbres, desafíos y diversas dificultades. Entre estas dificultades se encuentra la evaluación. En particular, es nuestro objetivo compartir la experiencia y los resultados que el equipo de la materia Gramática Inglesa 1 de la FaHCE/UNLP han obtenido del Curso de Verano dictado en el mes de febrero de 2024 en el cual, quienes habían aprobado la cursada, tuvieron la posibilidad de acreditar el examen final de manera acompañada y guiada. La planificación, organización e implementación de este Curso tuvieron un impacto altamente positivo dejando en evidencia la importancia de estrategias concretas de acompañamiento en pos de favorecer el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles.

PALABRAS CLAVE: trayectorias estudiantiles; gramática inglesa; estrategia; evaluación

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es compartir la experiencia y los resultados que el equipo de la materia Gramática Inglesa 1 han obtenido del Curso de Verano dictado en el mes de febrero de 2024.

Conforme a los últimos planes de estudio vigentes (2016), la asignatura Gramática Inglesa 1 es de carácter cuatrimestral y constituye una de las primeras materias en inglés correspondientes al tronco común de las carreras de Profesorado en Lengua y Literaturas Inglesas, de Traductorado Público Nacional en Lengua Inglesa y de la Licenciatura en Lengua Inglesa (con Orientación Literaria y con Orientación Lingüística) pertenecientes al Departamento de Lengua y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE/UNLP).

Además del dominio de la lengua inglesa como elemento clave e indivisible, no podemos omitir el tramo de la carrera en el que nos concentramos: los primeros pasos en la universidad. El ingreso y el primer año en la universidad conforman un tramo crítico (Carli, 2014; Chiroleu, 1999; Ezcurra, 2011; Pierella, 2014,2016) en el cual se recorre un universo ajeno y desconocido. Es decir, muchos/as comienzan en este trayecto un proceso de socialización universitaria caracterizado por tres etapas (Coulon, 1997): *el tiempo de extrañamiento* (en el que el/la estudiante ingresa a un mundo desconocido), *el tiempo de aprendizaje* (en el que se trasluce un cierto dominio de las reglas institucionales y se delinean estrategias y una cierta adaptación) y *el tiempo de afiliación* (en el que se manifiesta un claro dominio de las reglas institucionales). En otras palabras, los/las ingresantes transitan un nuevo camino de transición lleno de incertidumbres, inestabilidad y diversas dificultades (Carli, 2004). Un camino con muchos desafíos tales como las respuestas a nuevas exigencias, la adquisición de nuevas responsabilidades, la literacidad³⁴, la adaptación a un nuevo espacio educativo y social, la profundización de hábitos de estudio, estrategias de aprendizajes, nuevos formatos de evaluación, entre otros.

Estos desafíos son tenidos en cuenta a nivel institucional desde una mirada macro, meso y micro. A nivel macro, desde el año 2004, la UNLP gestiona un Plan Estratégico dentro del

³⁴ Cabe destacar que el término literacidad es diferente al de alfabetización académica. Según Montes Silva y López Bonilla (2017), el primero está relacionado a 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, al conocimiento y reconocimiento de géneros discursivos, de los roles que desempeñan los interlocutores en la comunicación escrita, etc. Mientras que la alfabetización académica está vinculada a un proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los/las estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es decir, las acciones que los/las profesores/as ponen en juego con apoyo institucional, para que sus alumnos/as aprendan a exponer, argumentar, resumir, debatir, valorar, etc. (Carlino, 2013).

cual se modela la Estrategia de Enseñanza a partir de identificar y problematizar debilidades³⁵ 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 sobre las trayectorias de los/as 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 nivel meso, en la FaHCE se desarrollan varias estrategias para acompañar estos primeros pasos. Uno de ellos es el Programa de Acompañamiento de las Prácticas de Lectura y Escritura en la Universidad (PALEU) el cual depende de la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA). En este Programa se organizan diferentes talleres que giran en torno a lectura de diferentes textos académicos, a la organización del estudio, y a brindar herramientas de escritura para la preparación y resolución de los primeros parciales y finales³⁶.

En cuanto al nivel micro, varios espacios curriculares pertenecientes al Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la FaHCE han desplegado a lo largo de estos años diversas estrategias para ayudar en el avance de las trayectorias estudiantiles, tales como Talleres de Verano, Talleres de Invierno y Cursos para ayudar en la preparación de los finales y/o acreditarlos. Es en este marco en que describiremos nuestra experiencia en el Curso de Verano de Gramática Inglesa 1.

³⁵ En el Plan Estratégico de la UNLP 2022-2026, algunas de estas debilidades detectadas son 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 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: <https://unlp.edu.ar/gestion/plan-estrategico-de-gestion-2022-2026-2-51479/>

³⁶ Como ejemplo podemos mencionar que, en abril 2024, el PALEU difundió un Taller llamado: "Examen Final Oral. Organización de estudio y preparación del tema especial para su exposición oral." Disponible en: [Taller Examen Final Oral. Organización del estudio y preparación del tema especial para su exposición oral](#)

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Es importante destacar que Gramática Inglesa 1 se acredita, una vez aprobada la cursada, a través de un examen final, es decir, no se promociona. Tal como mencionamos anteriormente, uno de los aspectos claves que influyen en los primeros pasos por la universidad es el de la evaluación, la cual ocupa un lugar estratégico no solo en materia de políticas educativas, institucionales y pedagógicas (Pierella, 2016) sino también en la construcción y sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. Cabe precisar que, cuando nos referimos a trayectorias, no hablamos de trayectorias lineales, homogéneas o teóricas sino de trayectorias reales, plurales y diversas (Terigi, 2010).

En este sentido, y con el fin de acompañar y andamiar el camino hacia el examen final de Gramática Inglesa 1, la cátedra se propuso dictar un Curso de Verano, el cual fue aprobado por el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas.

El Curso de Verano de la materia se dictó entre los meses de febrero y marzo de 2024 (período que comprendió tanto el dictado de las clases de carácter teórico prácticas, así como también la etapa de evaluación). Tal curso estuvo destinado a los/las estudiantes que habían aprobado la cursada de Gramática Inglesa 1 en el año 2023 o en años anteriores.

El Curso fue propuesto como una alternativa guiada, acompañada y escalonada al examen final. Es decir, no fue planteado como una versión abreviada de la cursada, sino más bien como una instancia de revisión y reajuste de los conceptos teóricos vistos durante la cursada regular para una posterior aplicación práctica a la hora de resolver y desarrollar las tareas propuestas por la Cátedra. Por tal motivo, los/las estudiantes debían acceder al curso habiendo revisado e internalizado los contenidos teórico-prácticos de la asignatura.

En consecuencia, se brindaron herramientas teórico-prácticas que complementaron y profundizaron los contenidos ya adquiridos, para que los/las estudiantes lograran desarrollar habilidades de comprensión, descripción y producción oral y escrita que les permitieran transitar con éxito las instancias de evaluación que formaron parte del Curso. Respecto de la carga horaria, el mismo constó de 9 (nueve) módulos de 2 (dos) horas cada uno. Al cabo de dicho período, se procedió a evaluar los contenidos revisados que incluyeron todos los temas del programa de la materia.

Por lo tanto, para contar con la aprobación del curso los/las estudiantes debían tener el 80% de asistencia (salvo debida justificación) y aprobar dos instancias de evaluación: una escrita y otra oral. La aprobación de ambas instancias de evaluación implicaba la aprobación del examen final de la materia. Es importante destacar que en caso de no aprobar alguna de las dos instancias de evaluación, esta nota no impactaba en su analítico ya que no se computaba

en el Acta final. Ellos/ellas tenían la posibilidad de rendir el examen final, si así lo deseaban, en la mesa de marzo o en mesas subsiguientes.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La difusión del Curso de Verano se realizó a través de las redes sociales del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas y desde la Cátedra a través del Campus. 136 (ciento treinta y seis) fueron los/las alumnos/as que inicialmente se inscribieron al Curso, aunque algunos/as otros/as fueron agregados/as a la lista una vez que el Curso comenzó. De este número inicial, finalizaron las clases en condición de alumno/a regular 96 (noventa y seis) estudiantes. De ellos/as, 73 (setenta y tres) decidieron rendir el escrito (de los cuales 10 desaprobaron) y de ellos/as, sólo 5 desaprobaron el oral. Esto deja un total de 64 alumnos/as aprobados/as, es decir, casi el 90% de los que decidieron rendir el examen escrito aprobó y acreditó el examen final de Gramática Inglesa 1.

Un mes después de finalizado el Curso, decidimos enviar a los/las estudiantes una breve encuesta a través de un Google Form para conocer cómo fue la experiencia de haber transitado el Curso de Verano. Algunas de las preguntas que incluimos en el cuestionario fueron cómo les resultaron los materiales, las actividades y la metodología de evaluación. A su vez, también les pedimos sugerencias y comentarios generales que quisieran dejar, los cuales fueron de gran ayuda de cara a futuras experiencias similares.

Las 53 (cincuenta y tres) respuestas de la encuesta arrojaron interesantes reflexiones y aspectos a destacar. Por un lado, los/las estudiantes señalaron que el acompañamiento ayudó a andamiar y a organizar los contenidos y el material de estudio:

“El curso estuvo muy bueno, me ayudó mucho a organizar el material de estudio y poder aprobar el final”.

“El curso fue muy útil. Me permitió ver mis puntos débiles con vistas al final y me ayudó a organizar los contenidos”.

“Me ayudó a revisar el contenido y me brindó herramientas para poder resolver la práctica sola y entender el por qué de los procesos a estudiar”.

“Considero también que la práctica que tuvimos en las clases fue de gran ayuda para preparar el examen con confianza”

“Me sirvió muchísimo, me sentí acompañada en el repaso del contenido de cara al final, me ayudó a mantenerme enfocada y organizada para así poder también optimizar mi tiempo”.

“Me fue de mucha ayuda repasar temas y tener más ejercicios de práctica disponibles además de los de la cursada. También la orientación y estructura de cómo debíamos organizarnos para dar la parte oral del final fue muy útil”.

Por otro lado, han manifestado que el acompañamiento merió el sentimiento de miedo, estrés e incertidumbre que, por lo general, experimentan los/las alumnos/las frente a instancias evaluativas:

“Fue la primera cursada de verano que hice y la verdad me gustó mucho. Le tenía bastante miedo al final de gramática porque en la cursada no me había ido muy bien pero aproveché la oportunidad de rendir en el curso y le perdí el miedo. Disfruté mucho las clases, gracias!”

“La verdad que me fue muy útil, me ayudó a sacarme el miedo a rendir y a prestar más atención a ciertos temas. Muy bueno!”

“Muy útil. Me sirvió para aclarar dudas y organizar mejor el estudio y la práctica. Además de eso, me ayudó a superar el miedo a rendir el oral de la materia.”

“Fue una experiencia que esperaba sea estresante y la verdad es que además de permitirme aprobar, logró amigarme mucho con la materia y que la pase bien mientras aprendía (que al final del día es lo mejor que nos puede pasar como estudiantes).”

A su vez, también han resaltado la coherencia y relación directa entre las clases, el material preparado y las evaluaciones:

“Fue muy bueno para revisar los contenidos y resolver dudas que tenía pendientes. Además, al ser 100% orientado al final íbamos haciendo prácticas similares a la instancia y eso fue de mucha ayuda porque uno ya podía tener más o menos en mente con que se podía encontrar el día del examen”.

“Considero que las evaluaciones no me resultaron difíciles ya que los contenidos se abordaron de manera completa y clara.”

También, fue interesante observar que el Curso de Verano constituyó un puente, articuló y ayudó a prepararlos/as de mejor manera para la cursada de Gramática Inglesa 2:

“Fue muy útil, no sólo para rendir el final sino también para terminar de cerrar los contenidos vistos en la cursada y prepararnos para Gr2”.

“Estuvo muy buena la organización y sirvió muchísimo para tener más "frescos" los temas de GI1 para comenzar la cursada de GI2”.

“El CV me ayudó a saber qué esperar y cómo prepararme para rendir el final y al mismo tiempo repasar y tener los contenidos más frescos antes de empezar la cursada de gramática 2”.

“Al estar cursando Gr2 este ciclo noto mucha más facilidad para entender los nuevos conceptos luego de haber dado el final en CV”.

“En años anteriores había intentado empezar Gramática 2 pero la terminaba dejando ya que no me sentía preparada pero este año la empecé y la estoy llevando super bien”.

Por último, encontramos una valoración altamente positiva de todos/as, especialmente en alumnos/as que cursaron la materia de manera virtual durante la pandemia (los/las cuales constituyen el 44% de los/as que contestaron):

“Como expresé al rendir el oral, fue de GRAN ayuda el intensivo para volver a ver todo el contenido de manera comprimida ya que si bien el material está disponible para leer es una materia que requiere de resolver dudas en la práctica con una docente. Al haberla cursado en pandemia varias cosas no las había terminado de comprender. Creo que sin el curso no hubiera podido aprobar el final.”

“Creo que sin el CV no hubiese podido aprobar el examen final, porque el acompañamiento de la cátedra hizo que el estudio de la materia (que puede ser bastante pesada) no sea abrumador y que además pueda despejar todas mis dudas”.

“No habría aprobado si no fuera por el curso de verano, al haber aprobado la cursada hace mucho ya no tenía los contenidos para aprobar por mi cuenta, y el curso me ayudó muchísimo con eso :)”.

Como hemos podido observar, los resultados de la planificación, organización e implementación del Curso de Verano de Gramática Inglesa 1 fueron muy positivos no sólo desde la perspectiva de la Cátedra sino también de los/las propios/as estudiantes quienes pusieron voz a su propia experiencia.

CONCLUSIONES

Creemos que hacer explícitos los saberes construidos desde la propia experiencia habilita (auto) reflexiones y reformulaciones sobre nuestras prácticas docentes. A su vez, lejos de caer en generalizaciones y, entendiendo que cada institución y espacio curricular posee su propia lógica y dinámica, compartir esta experiencia permite co-construir nuevas experiencias pedagógico-didácticas en otros contextos con el fin de sostener las trayectorias estudiantiles y mejorar las tasas de permanencia para, de esta manera, ayudar a garantizar el derecho a la educación en el nivel superior a través de estrategias institucionales concretas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carli, S. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. UNR editora.
- 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.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. PUF.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. IEC-UNGS.
- 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.
- 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. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, 2(2). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Experiencias académicas a partir del Covid-19. Marcas en los cuerpos y las subjetividades de estudiantes en tres facultades de la UNCuyo

Mariana Quiroga

Eliana Lázzaro

Cecilia Almonacid

Enrique Sáenz

Mariela Renchese

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo

marianaquiroga2001@gmail.com

elilazzaro@yahoo.com.ar

calmonacid@ffyl.uncu.edu.ar

quiqueesaez@gmail.com

moodlerenchese@gmail.com

RESUMEN

La ponencia rescata los principales resultados de una línea de investigación que viene sosteniendo el equipo, y que dan lugar al presente proyecto de investigación. Este busca comprender las experiencias universitarias de jóvenes estudiantes, que cursaron desde el año 2019 a la actualidad y hasta los 29 años, de las Facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Educación y Filosofía y Letras a partir del COVID -19, en torno a las subjetividades juveniles y sus trayectorias académicas.

Nos proponemos conocer experiencias universitarias de jóvenes estudiantes de las tres unidades Académicas, a partir del COVID – 19, en torno a las subjetividades juveniles y sus trayectorias académicas; reconocer las condiciones estructurales que se dramatizan en esas experiencias; identificar las estrategias de resistencia que sostienen las trayectorias académicas de jóvenes a partir del COVID-19; conocer sobre las características que asume la grupalidad, e indagar sobre los sentidos construidos por estudiantes en torno a la educación universitaria.

El propósito del estudio es aportar a la construcción de una política académica universitaria que reconozca a la educación como un derecho, reconociendo las diversidades estudiantiles, sus experiencias y rescatando sus itinerarios, entendiendo que el recorrido por la universidad

es una instancia de formación de ciudadanía y de adquisición de capital social, cultural y simbólico.

PALABRAS CLAVE: experiencias académicas; universidad pública; covid-19

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia comunicamos los avances del proyecto de investigación denominado *“Experiencias de jóvenes estudiantes a partir del COVID- 19. Trayectorias académicas, subjetividades y construcción de sentidos en torno a la educación universitaria”*, financiado por la SIIP-UNCUYO³⁷ para el periodo 2022-2025.

Nos proponemos conocer las experiencias universitarias de jóvenes estudiantes de las tres unidades Académicas, a partir del COVID – 19, en torno a las subjetividades juveniles y sus trayectorias académicas; reconocer las condiciones estructurales que se dramatizan en esas experiencias; identificar las estrategias de resistencia que sostienen las trayectorias académicas de jóvenes a partir del COVID-19; conocer sobre las características que asume la grupalidad, como estrategia de resistencia, a partir de la pandemia e indagar sobre los sentidos construidos por estudiantes en torno a la educación universitaria.

Quisiéramos rescatar narrativas, que permitan comprender la realidad desde las voces de sus actores, en relación con sus experiencias académicas a partir del COVID 19. Entendemos que dicho contexto produjo un quiebre en la cotidianidad tal como se daba, transformó los escenarios, generando un contexto del que no se tiene registros. En ese tiempo, la educación universitaria debió adecuarse en un tiempo récord a presentar sus ofertas educativas a través de entornos virtuales. Decimos en entornos virtuales y no educación a distancia ya que las adecuaciones que lograron realizarse fue una adaptación a un formato no presencial, apelando a diferentes estrategias institucionales, por parte de no docentes, docentes y estudiantes para llevar adelante el ciclo lectivo 2020/2021.

Se configuraron diferentes obstáculos, se tuvo que aprender otras formas de comunicación y de enseñanza – aprendizaje, se habilitaron nuevos escenarios, surgieron diferentes estrategias y soportes para lograr la permanencia. En el 2021 se comenzó con un regreso gradual a la presencialidad física, para el año 2022 se había retornado plenamente y en el 2023, parecería que pasó un mundo desde aquel 2020. Hemos caído en un olvido de la memoria de lo que implicó; aunque en muchos cuerpos y afectos, sus registros quedaron grabados para siempre. Sin embargo, la vertiginosidad del presente lleva a una nueva realidad que se impone y es preciso resignificar.

El propósito del estudio es aportar a la construcción de una política académica universitaria que reconozca a la educación como un derecho, que construya la permanencia y favorezca el egreso, reconociendo las diversidades estudiantiles, sus experiencias y rescatando sus itinerarios, entendiendo que el recorrido por la universidad es una instancia de formación de ciudadanía y de adquisición de capital social, cultural y simbólico.

³⁷ SIIP es la Secretaría de Investigaciones, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

A partir de marzo de 2020 iniciamos un tiempo que indudablemente hizo rupturas en las vidas cotidianas, en los modos de ser, estar, enseñar, aprender y transitar la vida universitaria. ¿Qué debemos reconocer y escuchar para generar prácticas diferenciadas en la universidad pública? ¿Es un volver al lugar donde estábamos, o es un lugar otro? ¿Volvemos del mismo modo o cómo volvemos?, ¿quiénes pueden volver?, ¿cuáles son las ausencias y cuales las presencias? ¿Las condiciones de vida del estudiantado alcanzan para explicar sus ausencias y presencias? ¿Cómo asumir una educación universitaria mediada por las tecnologías y cómo conjuntar ese complemento o herramienta que aporta la virtualidad y la necesidad de hacer presencia física en las aulas para seguir construyendo una ciudadanía universitaria?

Queremos ir al encuentro de las narrativas que se evidencian en las experiencias del estudiantado de tres unidades académicas de la UNCUYO, porque la “narrativa propia, convoca sin duda, las voces de otros y otras, lo que implica que, en últimas, no es un relato construido en solitario ni el reflejo de una voz lineal, sino un espiral polivocal, producto de la intersubjetividad” (Arias Cardonas, 2015, p. 172). De esta manera se renuncia a la pretensión de generalidad y al interés explicativo, para ganar en profundidad y siendo el interés la interpretación, comprensión y por qué no transformación. En este juego intersubjetivo queremos ir al encuentro de otredades universitarias, lo que nos permitirá ampliar y profundizar el estudio, para hacer un aporte a la política académica de la Universidad.

El contexto global que se genera a partir del COVID-19, demanda a los estados el establecimiento de diferentes medidas para atenuar los efectos de la pandemia que generaron grandes transformaciones en las dinámicas personales, familiares e institucionales. Se produce un quiebre en la cotidianidad tal como se daba, la medida del encierro y el asilamiento con carácter obligatorio transforma los escenarios en donde aquella se produce, generando un contexto del que no se tienen registro en el último tiempo.

La educación universitaria debe adecuarse en un tiempo récord a presentar sus ofertas educativas a través de entornos virtuales. Decimos en entornos virtuales y no educación a distancia ya que las adecuaciones que lograron realizarse fue una adaptación a un formato no presencial, apelando a diferentes estrategias institucionales, por parte de no docentes, docentes y estudiantes para llevar adelante el ciclo lectivo 2020/2021. Se configuraron diferentes obstáculos, se tuvo que aprender otras formas de comunicación y de enseñanza – aprendizaje, se habilitaron nuevos escenarios, surgieron diferentes estrategias y soportes para lograr la permanencia de estudiantes.

A partir del ciclo lectivo 2022 en que hay un retorno a la presencialidad física en los espacios áulicos se configuraron nuevas tensiones, porque este retorno no era un volver a lo que se

era o como se era, sino un regresar en otro tiempo, con otros sujetos, en donde se instala la gran pregunta de ¿cómo volver? Por otro lado, los soportes que ofreció la virtualidad atrajeron y andamiaron algunas trayectorias, y en este retorno a la presencialidad plena son llamados a ser abandonados, lo que implica un escenario complejo. En este tiempo habrá que preguntarse no solo por las presencias, sino también por las ausencias, con el objeto de pensar una propuesta pedagógica desde la educación superior que permita la inclusión a partir de reconocer la heterogeneidad de las subjetividades que hoy la transitan.

De este modo, se configura el problema de investigación y nos preguntamos ¿Cómo son las experiencias universitarias de estudiantes de las Facultades de Ciencias Políticas y Sociales; de Educación; y de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo a partir de la pandemia, ¿en torno a sus trayectorias académicas y construcción de subjetividades juveniles? Las preguntas específicas se vinculan con: ¿Cuáles son las experiencias de jóvenes estudiantes a partir de la pandemia, en relación a su vida universitaria?, ¿Cuáles son las estrategias de resistencia que sostienen las trayectorias de jóvenes a partir de la pandemia?, ¿Cómo se construyó y se construye la grupalidad a partir de la pandemia?, ¿Cuáles son las características que asume?, ¿De qué manera las condiciones estructurales y objetivas de vida de estudiantes aparecen vinculadas e inciden en sus experiencias universitarias?, ¿Qué sentidos se construyen en torno a la educación universitaria, pública y gratuita a partir de la pandemia y se manifiestan en las trayectorias académicas y construcción de subjetividades juveniles?

Con relación a las anticipaciones de sentido planteadas por el equipo, éstas suponen que las experiencias de jóvenes estudiantes a partir del COVID 19, permitirán recuperar las narrativas que construyen a las subjetividades juveniles y sus trayectorias, lo subyacente, lo emergente, aquello que reclama ser dicho, con experiencias y sentidos muy diferentes entre estudiantes de las unidades académicas. Diferencias que tienen que ver con la construcción de sentidos que se instala en cada una de ellas. A su vez, ofrecerán pistas en relación con la educación a partir de las nuevas tecnologías, los entornos virtuales y el acceso desigual a las tecnologías generando brechas digitales, pero también al cómo volver a las aulas físicas, y cómo se da esa complementariedad entre los entornos físicos y los virtuales. Las experiencias narradas permitirán observar las condiciones estructurales que se dramatizan en las mismas, que tienen que ver con el acceso desigual al capital económico, en un contexto de neoliberalismo. Otro supuesto que sostenemos es que las experiencias estudiantiles podrán dar cuenta del clima académico – universitario a partir del COVID 19, desde sus dimensiones objetivas (materiales) y subjetivas (simbólicas). Las historias narradas serán la puerta de entrada a los mundos subjetivados de jóvenes y sus experiencias académicas. Las dificultades que se presentan por las distancias entre las trayectorias académicas teóricas y las reales (Terigi

2010), la tensión entre la subjetividad juvenil que se expresa en las facultades y los dispositivos institucionales que se ponen en acción para la permanencia y el egreso, hace que el colectivo estudiantil deba construir estrategias de resistencias compartidas para enfrentar los obstáculos que se presentan para el sostenimiento de sus trayectorias, en términos de inclusión educativa.

Entre las estrategias de resistencia, la que adquiere mayor protagonismo es la grupalidad, para sobrellevar los desafíos que se presentan. Sin embargo, a partir del COVID 19, en donde se habitaron otros espacios, se generaron nuevos vínculos y se abandonaron otros, la grupalidad asume nuevas dimensiones, transitando espacios mixtos entre lo presencial físico y lo virtual.

Por otro lado, los sentidos que adquiere para los jóvenes la universidad pública tienen que ver con el compromiso social por su educación, a la que entienden como un derecho pero también como un privilegio, la desnaturalización de los procesos sociales, movilización por lo social en ellos/as surge una posición crítica respecto del rol que asume la Universidad sobre todo en este tiempo a partir de la pandemia. Entonces, la construcción de sentido está íntimamente ligada con las motivaciones que llevan a la elección de las carreras, pero también a la formación y a la cultura institucional que se transmite a través de sus dispositivos, generando sentidos compartidos en torno a la educación universitaria.

OBJETIVOS

El objetivo general propone comprender las experiencias universitarias de jóvenes estudiantes que cursaron entre el año 2019 y el 2022 de las Facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Educación y Filosofía y Letras de la UNCuyo a partir del COVID -19, en torno a las trayectorias académicas y construcción de subjetividades juveniles.

En tanto los objetivos específicos buscan; a) reconocer las condiciones estructurales que se dramatizan en esas experiencias; b) identificar las estrategias de resistencia que sostienen las trayectorias académicas de jóvenes a partir del COVID-19; c) conocer sobre las características que asume la grupalidad a partir de la pandemia; d) indagar sobre los sentidos construidos por estudiantes en torno a la educación universitaria.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El estudio se inscribe en una investigación cualitativa, cuya metodología posibilita un diseño flexible con el objeto de lograr una comprensión profunda de los fenómenos a estudiar, siendo central rescatar la perspectiva del estudiantado. Entendemos que las narrativas nos introducen en un mundo de significados y significantes, construidos intersubjetivamente, en el mundo de la vida universitaria. Nos permite conocer las experiencias educativas a partir

del contexto pandémico; y sus relatos, pistas, para repensar las políticas institucionales en el ámbito universitario.

Tomar la opción de realizar un estudio desde las narrativas, obliga a reconfigurar nuestras prácticas de investigación, a buscar y reconocer nuevos caminos que permitan acercarnos a esos mundos de sentidos a partir del presente estudio. Así, nos convocamos a recuperar diferentes trabajos investigativos, en que la narrativa aparece como método o como objeto de estudio. Construimos espacios de formación para el equipo de investigación con profesionales expertos en la temática.

Sabíamos que la narrativa adquiere un “carácter de herramienta de penetración sobre la realidad, en la medida en que aporta información para enriquecer la comprensión de los hechos al recoger partes clave de la historia que reconstruye un sujeto sobre su experiencia, la cual incluye las distintas asignaciones de significado que ejecuta sobre ella.” (León, 2015, p. 4). Pero ahora también podemos afirmar que

“la narrativa rearticula y reestructura el tiempo vivido a través de una historia. En este sentido, configura la memoria, la ejercita. Esto podemos comprenderlo mejor si entendemos la memoria como una construcción y no como un mero registro, en el sentido tradicional del término, en su dimensión constitutiva. Quienes narran lo hacen desde una memoria de algo vivido que, ante todo, expresa una experiencia elaborada. Entonces sólo registramos tomando como base nuestras referencias, que, como todo registro mnemónico, se da a partir de lo que percibimos o de cómo interactuamos con el mundo a nuestro alrededor. Por esto, las construcciones de la memoria no son meramente personales sino ante todo políticas, es decir comportan una doble e indisoluble dimensión. No se capta lo sucedido como si se presentara positivamente de forma objetiva o evidente ante nuestros sentidos; la memoria no opera de este modo. Por otra parte, en la memoria el presente también interactúa con el recuerdo, interfiere, actúa, disloca los significados que se traen como memoria.” (Ripamonti, 2017, p. 86)

Entonces cómo construir un tiempo - espacio donde ejercitar esa memoria. Cómo provocar el acto de escritura de una experiencia, cómo poner en acto esa historia, cómo habilitar instrumentos o dispositivos que ayuden a producir narrativas de aquellas experiencias estudiantiles. Cómo hacer que esa construcción individual, que es a la vez colectiva pueda colectivizarse, asumiendo su carácter político. Para ello, comenzamos a pensar en la construcción de un taller de producción de narrativas.

El taller, se configura en una estrategia metodológica para ir al encuentro de dichas experiencias, donde puedan expresarse, encausarse, promoviendo la escritura de narrativas que permitan acceder a esos mundos. Diseñar una propuesta de taller de producción, supone

un doble acto. Por un lado, como estrategia de recolección o producción de datos, las narrativas, que se ha pensado en función a ejes que surgen de los objetivos específicos de la investigación. Pero por el otro, una visión de la tarea de investigar, que no suponga una mirada extractivista, sino que respete la producción de esa narrativa como parte de la experiencia relatada de quienes la han vivido, a la vez que hacer un aporte al trayecto educativo de quienes participen de este taller.

Por otro lado, pensamos la propuesta de diseño de taller, como la oportunidad de un trabajo en colaboración entre distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de Cuyo, desde las distintas funciones que comprende investigación, extensión, docencia y las áreas de gestión institucional. Comprometer a otros/as actores institucionales, en el diseño e implementación enriquece el trabajo, pero a la vez, implica construir redes de apoyo y colaboración, en tiempos en que la educación universitaria pública y gratuita, como derecho, es puesta en cuestión por algunos sectores de nuestro país.

Las unidades de análisis son jóvenes estudiantes que han realizado su trayectoria académica durante el 2019 a la actualidad y hasta los 29 años, de tres unidades académicas de la Universidad Nacional de Cuyo, la Facultades de Ciencias Políticas y Sociales, de Educación, y Filosofía y Letras.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

El equipo se encuentra realizando el trabajo de campo, que consiste en la realización de talleres de narrativas pedagógicas en tres unidades académicas de la UNCuyo. Al momento de la entrega de la ponencia estamos finalizando el primer taller con un grupo de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras. Quedan por realizar los talleres en la Facultad de Educación y de Ciencias Políticas y Sociales.

Los talleres tienen como objetivos generar un espacio para conocer y comprender las experiencias estudiantiles en torno a sus trayectorias académicas, a partir del contexto de pandemia, para aportar a la producción de conocimientos situados. Promover una instancia colectiva de transmisión de experiencias que pueda aportar a la vida universitaria de quienes participan y de la unidad académica. Construir una producción colectiva de conocimiento en el marco del proyecto de investigación. Promover la construcción de narrativas y su escritura crítica en estudiantes universitarios a partir de sus experiencias.

Para llevar adelante las propuestas de talleres, se coordinó con las Secretarías Estudiantiles de las tres unidades académicas que son parte del estudio, tanto para pensar la propuesta de taller, pasando por la difusión y certificación de la actividad. Luego de culminar con el desarrollo de los mismos, se concluirá con un encuentro que pueda reunir a quienes han sido parte de esta experiencia.

Durante el trabajo de campo, los integrantes del equipo asumen diferentes roles en los talleres: docentes, coordinadores, tutores y observadores. Los docentes tendrán a su cargo la dinámica de taller, los coordinadores se ocuparán de todos los detalles formales para concretar aulas, refrigerios, difusión, etc. Los observadores son los encargados de registrar lo que va sucediendo en cada uno de los talleres. Los tutores serán lectores de las narrativas y realizarán devoluciones a los participantes del taller.

Como se adelantó, estamos cerrando el primer taller en la facultad de Filosofía y Letras, que se denominó EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES DESDE LA PANDEMIA. ¿Querés contar, narrar, escuchar? Se llevó a cabo durante 4 semanas y el producto final resultó en una narrativa de los estudiantes participantes. Participaron estudiantes de las carreras de Profesorado en Historia, Licenciatura en Historia, Profesorado en Geografía, Traductorado de Inglés, Profesorado de Inglés.

TALLER DE NARRATIVAS PEDAGÓGICAS

EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES EN PANDEMIA

FECHAS
16/05, 30/05, 06/06 y 13/06

HORARIO
12:00 A 14:00
AULA 23

Destinatarios:
estudiantes avanzados de la FFyL que estudiaron durante la pandemia (2020-2021)
Gratis y con certificación (20hs)

UNCUYO | FILOSOFÍA Y LETRAS | ESTUDIANTIL | Sistema de Promoción de Investigaciones, Repertorios de Preces Estudiantiles e Investigación en Políticas y Servicios | *Los Sospitos*



De la realización de los talleres, el registro de las observaciones y la lectura de las narrativas a las que hemos podido tener acceso, dejamos algunas reflexiones, ya que aún no podríamos hablar de conclusiones. En primer lugar, los estudiantes participantes se sintieron a gusto de poder narrar lo que vivieron en la pandemia, tanto de sus experiencias académicas, como de lo transitado en relación con sus contextos familiares y sociales. Manifestaron sus sentimientos, sus senti-pensares, y vivencias de un modo generoso y claro.

Uno de los estudiantes que ingresa a la carrera de Inglés en el año 2021, expresa un doble padecimiento, ya que no solo tuvo que aprender al oficio de estudiante universitario en pandemia y todos los cambios que esto supone en la transición del nivel secundario al superior, sino que se sumó el aprendizaje para el uso de las plataformas y aplicaciones informáticas para acceder a las clases. Habla de caos, y una falta de acompañamiento, de soledad en estos aprendizajes.

“La nostalgia de eso que nunca había vivido no era el único problema. Aprender a cursar en pandemia ya era difícil, pero cursar tu primer año de la universidad en pandemia sí que fue un desafío. Me tuve que adaptar a un sistema completamente distinto al de la secundaria, pero, además, me tuve que adaptar a un sistema que nadie entendía muy bien. Sin poder contar con la ayuda de profesores o compañeros, tuve que acostumbrarme a una infraestructura completamente diferente. Y con infraestructura no me refiero a un edificio, sino, a las distintas plataformas y aplicaciones que tenía que usar para poder acceder a las clases. Los primeros meses fueron realmente caóticos. Sin embargo, como dije anteriormente, yo no era el único que no entendía bien la tan temida “virtualidad”. Videos mal grabados, audios que no se escuchaban, PDFs corridos, bibliografía imposible de encontrar. Verdaderamente creo que nos merecemos el título de sobrevivientes. No solo por sobrevivir al virus, sino también por sobrevivir a ese cursado.

Añade a esto, que tuvo que sobrevivir el cursado, ya que lxs docentes también tuvieron que adecuarse a esta nueva forma de enseñar, grabando clases en videos, audios, archivos que a veces resultaban ilegibles para lxs estudiantes.

Expresan también que los años de pandemia marcaron sus formas de habitar el espacio, el tiempo, las relaciones y su propio cuerpo. Una estudiante del traductorado público de ingles dice:

“A raíz de charlas con compañeros/as y amigos/as, y por causa del taller para el cuál escribo esto, comencé a notar las líneas del individualismo que nos afecta hoy. La virtualidad a través de la universidad o en las redes sociales, era y es una manera de existir en esa realidad alterna como seres pensantes, sin poner el cuerpo. No hacía falta que para rendir un final tuvieras que esperar afuera con otros compañeros a que fuera tu turno, simplemente rendías a las 9:30, te conectabas al Meet y dabas tu examen. Y al dar un examen, tu cuerpo no existía. No se notaba lo rojo que te ponías cuando te olvidabas de algo, como te temblaban las manos o como caminabas de lado a lado cuando presentabas tu tema. En cambio, yo estaba sentada en la comodidad de mi habitación, con el pantalón de pijama todavía puesto. Cosa que hoy vemos claramente cómo influyó en los estudiantes, compañeros que tienen ataques de pánico antes de rendir”

La referencia de la estudiante a compañerxs que tienen ataques de pánico al rendir, lo atribuye al tránsito por la pandemia, y lo que ello supuso: el encierro, acostumbrarse a rendir materias a través de plataformas virtuales y sacar el cuerpo del centro de la escena. Habla de “poner el cuerpo” o mejor dicho dice “sin poner el cuerpo”. El relato deja ver una disociación

o dualidad mente/cuerpo. Y en algún caso, atribuye a esta disociación lo que hoy vivencian muchxs estudiantes respecto al momento de ser evaluados y de tener que poner el cuerpo para ello.

Otro de los aspectos que lxs estudiantes refieren en sus narrativas, refiere al individualismo que resultó luego del tiempo de pandemia y de la importancia de la grupalidad en esta etapa que supone la vida universitaria. El relato atribuye a la grupalidad una salida para las carencias que la pandemia dejó en las vidas de los seres humanos, habla de comunidad y de grupalidad como claves para ello.

“Hoy en día para mí, la universidad significa grupalidad. A pesar del individualismo que nos reina, entendí que hay que buscar activamente esa grupalidad olvidada donde sea que podamos. Va a ser un camino difícil el que queda por delante, pero el encuentro con el otro, poner el cuerpo y confiar en la vida en comunidad que hemos construido, son la clave para sanar las carencias que la pandemia nos dejó”

Algo que nos resulta muy impactante es el sentido que le atribuye esta narrativa a la universidad, dice que la universidad significa grupalidad y la grupalidad significa la clave para sanar las carencias que la pandemia dejó. Es muy fuerte las marcas que deja este relato: pensar la universidad como un lugar no solo de formación profesional, sino un espacio de igualdad de oportunidades, frente a tanta desigualdad que mostró la pandemia.

Consideramos que las marcas en los cuerpos y en las subjetividades merece volver sobre esos tiempos. Decir, hablar, reconstruir lo vivido. Aquello para lo que no estábamos preparados y sucedió. En el 2022 no volvimos al mismo lugar, no volvimos todxs y volvimos otrxs. Por eso vamos a continuar con este trabajo de escuchar aquello que es necesario decir sobre esas experiencias académicas en pandemia, así y tal cual como fue vivido por lxs estudiantes y cómo es posible la reconstrucción de esas vivencias, en sus escritos, pero también en sus cuerpos y vidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias Cardona, A.M.; Alvarado Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 171-181 Universidad CES Medellín, Colombia.

León, G. (2015) La narrativa, como recurso en la investigación educativa. En *Praxis Investigativa ReDIE* Vol. 7 Núm. 13 Julio-diciembre de 2015.

http://praxisinvestigativa.mx/assets/13_7_narrativas.pdf

Ripamonti, P. (2017) “Investigar a través de narrativas notas epistémico-metodológicas/ narrativas / experiencias/ cruces reflexivos. En *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* / Alejandro De Oto ... [et al.]; editado por

Mariana Alvarado ; Alejandro De Oto. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

CLACSO, 2017. Libro digital, PDF

Terigi, Flavia. *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy (3º: 2007, Buenos Aires: Fundación Santillana, p. 28-30).

Impacto de la pandemia en la reestructuración del funcionamiento político y académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM

Claudia Fabiana Wrobel

Sergio Fabián Benítez

Mirta Elena González

Andrea Mariana Dimas

Leonor Esther Kallsten

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones

cfwrobel@fhycs.unam.edu.ar

serbentur@gmail.com

mirgon59@gmail.com

dimas_mariana@hotmail.com

leonorestherkallsten@gmail.com

RESUMEN

La presente comunicación científica expone el Trabajo de Investigación desarrollado durante el año 2023, denominado “*Las políticas institucionales de continuidad pedagógica y su recontextualización en los Departamentos de Ciencias Económicas, Turismo y Antropología Social durante el periodo de pandemia 2020 – 2021*”. El estudio se orientó a establecer, analizar e interpretar los criterios y fundamentos registrados por los decisores político-institucionales y académicos en la configuración del andamiaje normativo producido por la instancia política-institucional de la Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en tres Departamentos seleccionados, haciendo foco en la alteración que provocó la pandemia, en lo referente a la dinámica institucional y académica del funcionamiento de la formación profesional, y en las prácticas pedagógicas desplegadas por los docentes en el escenario de la emergencia sanitaria.

El estudio, de perspectiva cualitativa, se orientó a establecer cuáles fueron los criterios seguidos por los decisores institucionales del Rectorado de la Universidad y del Decanato de la unidad académica para establecer la continuidad pedagógica, y en la producción de un conjunto de instrumentos normativos que regulaban la misma (Resoluciones, Disposiciones, Protocolos) y los acuerdos políticos institucionales establecidos en las instancias colegiadas

de gestión (Consejo Directivo – Consejos Departamentales).

PALABRAS CLAVE: normativa institucional; nuevas formas de presencialidad, virtualización académica, continuidad pedagógica, protocolos; nuevas regulaciones

INTRODUCCIÓN

El proceso de continuidad pedagógica tuvo distintos itinerarios en la migración de la presencialidad y la virtualidad, tanto en lo que refiere a las interpretaciones realizadas de los mandatos normativos, como las particularidades de las carreras universitarias que afrontaron la continuidad académica de formación con criterios, estrategias, mediaciones tecnológicas y prácticas diferentes. En tal sentido, el trabajo de investigación pretendió dar cuenta de los criterios tenidos en cuenta en la toma de decisión respecto a las estrategias orientadas a crear condiciones para la continuidad pedagógica, tanto en lo que refiere a la conducción general del sistema universitario, a la Universidad Nacional de Misiones³⁸, a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales³⁹ y los Departamentos de las carreras de Antropología Social, Ciencias Económicas y Turismo, las cuales fueron seleccionadas a partir de la particularidad del perfil formativo y académico (Licenciatura, Profesorado y Tecnicatura), y los desafíos académicos que debieron atravesar las prácticas profesionales o profesionalizantes en un contexto inhabitual.

Las preocupaciones principales de los decisores institucionales se orientaron a resolver el sostenimiento de los indicadores de calidad y consistencia del proceso de formación de los estudiantes en un contexto de virtualización forzada, sin avanzar hacia la modificación del modelo académico construido, asentado y sostenido en base a la presencialidad plena y su falta de adecuación a los cambios requeridos tanto en los modelos de enseñanza y aprendizaje, como en el desempeño de los actores institucionales (directivos, docentes, estudiantes, no docentes), como así también la producción de un marco normativo que estableciera nuevos itinerarios, mediados por el uso de dispositivos y plataformas, para la continuidad académica.

Las Universidades en general y la UNaM en particular venían atravesando un proceso de constantes cambios en su funcionamiento y especialmente en lo que refiere al cumplimiento de los mandatos para estructurar una porción de su oferta académica bajo la modalidad a distancia. En tal sentido, como tendencia no consolidada el avance hacia la hibridez en la formación y en las prácticas académicas, generó conflictos respecto a la calidad y pertinencia del cambio de modalidad, provocando fracturas en la estabilidad y continuidad de la forma institucional de los vínculos entre los actores concretos en este nuevo escenario.

Este proceso se vio intensificado y complejizado durante el aislamiento y distanciamiento social producto de la pandemia por Covid 19 (2020 y 2021) que implicó la suspensión de la dinámica marcada por la presencialidad como modelo de funcionamiento, y el imperativo de

³⁸ En adelante UNaM.

³⁹ En adelante FHyCS.

la continuidad académica de la formación profesional, alterando el funcionamiento general de los establecimientos en términos políticos, institucionales, normativos y académicos, como así también la estructura del sistema de roles y las representaciones construidas sobre la cotidianidad. En este sentido, el impacto se dio en el cambio de las reglas basadas en el rol central de la presencialidad y la creación de nuevos dispositivos y procedimientos que dieran lugar a la reconfiguración de las prácticas mediadas por la virtualidad.

Este escenario de fragilidad institucional para afrontar los desafíos que implicaba el cambio de escenario, de las reglas que lo constituyen y las prácticas, provocaron una alteración del funcionamiento producto del declive de su capacidad para poder afrontar los desafíos de las reformas inmediatas y urgentes, que en este caso se manifiestan con carácter transitorio, pero que auguran un cambio radical de su funcionamiento.

La Pandemia y su consecuente crisis sanitaria han provocado una reforma de baja densidad en el contexto específico en el cual se produjo, pero también a largo plazo se constituye en un intento de transformar y orientar cambios substantivos en la dinámica de funcionamiento de las instituciones de formación académico-profesional.

Asimismo, el modelo augurado por el funcionamiento híbrido planteó un cambio a largo plazo de la fisonomía de régimen académico, la organización de las carreras de formación profesional, la dinámica y las interrelaciones académicas, la reconfiguración de los roles de los agentes, la mediación pedagógica de dispositivos y aplicaciones, las metas de calidad formativa, etc.

El contexto de cambio acelerado y radical del funcionamiento de la UNaM, de la FHyCS, y en particular en los Departamentos de las Carreras de Licenciatura en Antropología Social, Profesorado en Ciencias Económicas y Guía de Turismo, significó una alteración de la cultura institucional construida en derredor de la presencialidad como eje estructurante, y complementariamente significó la emergencia de un cambio curricular producto de las circunstancias originadas en el imperativo de la continuidad académica de la formación, mediadas por la virtualidad. En tal sentido, se consideró conveniente incluir como una dimensión a estudiar, la dinámica y cultura institucional como factores incidentes en la orientación de los cambios producidos en la formación académica. Si bien los cambios no se orientaron a la sustitución de programas de formación, implicaron reestructuraciones programáticas a partir de la elaboración de contenidos prioritarios de cada uno de los campos curriculares que configuran los planes de formación, como así también una organización de los mismos en un entorno virtualizado.

El relevamiento normativo y las entrevistas realizadas en el trabajo de investigación, permitieron determinar el impacto de las decisiones generales y específicas que se tomaron en la configuración de una nueva normalidad a partir de una estructura normativa transitoria

que pretendió, a través de la protocolización de los procedimientos, a fin de ser aplicados a la resolución de los problemas que emergieron del dislocamiento provocado por la alteración de las prácticas académicas y el singular itinerario seguido por las consecuencias de la migración de modelos asentados en la presencialidad hacia alternativas y dispositivos incorporados en la virtualización de la dinámica, interrelaciones y vínculos registrados entre los diferentes actores institucionales para garantizar la continuidad del proceso formativo en la educación superior.

La selección de la perspectiva del análisis institucional permitió describir y analizar desde una perspectiva interdisciplinaria, en base a ciertas categorías como por ejemplo el conjunto de reglas, prescripciones y protocolos que operaron desde y sobre la realidad que surgió de la emergencia sanitaria. En tanto estructura compleja y contingente del poder institucional, se tomaron decisiones que fueron recontextualizadas y recolocadas según patrones del territorio específico (universidad, facultad, departamento).

En la realización e interpretación de las entrevistas realizadas a los decisores políticos, institucionales y académicos, se hizo foco en la percepción que tenían sobre el impacto de la pandemia en la dinámica académica; la participación y articulación de consensos para la elaboración de las estrategias de continuidad académica; las demandas específicas surgidas de los distintos sectores de la vida académica en la continuidad del funcionamiento en un contexto de aislamiento social; implicancias políticas, administrativas, académicas, tecnológicas y financieras de la continuidad académica virtualizada y el rol de las áreas específicas (Sistema Integrado de Educación a Distancia y FHyCS Virtual) en la continuidad académica.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Ante la irrupción de la pandemia en Argentina, el principio rector de las decisiones que tomaron las autoridades educativas en todos los niveles fue garantizar la continuidad pedagógica, sin que esto pusiera en riesgo las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias (Cardini y D'Alessandre 2020).

En este contexto, fueron varios los estudios que se desarrollaron respecto a las consecuencias o factores que influenciaron en la dinámica institucional educativa y en la configuración de las prácticas y vínculos en el escenario de la pandemia por COVID-19. Así, Fanfani afirma que este paréntesis forzado y la búsqueda de soluciones de emergencia dieron la oportunidad para construir una institución educativa con otros formatos, otros marcos espaciales y temporales y otros recursos comunicativos (Fanfani 2020).

Otros estudios se orientaron a determinar el carácter asumido en el proceso de migración entre la presencialidad y la virtualidad, los equipamientos disponibles, las aplicaciones y

recursos utilizados, sin considerar un análisis específico respecto a los acuerdos institucionales, las decisiones políticas y la organización de un conjunto de reglas y marcos normativos que singularmente impactaron en la reconfiguración del modelo académico, el desempeño de los actores institucionales, modificación de los modelos de enseñanza y aprendizaje mediado por el uso de las tecnologías, la incorporación de aplicaciones y dispositivos digitales en la mediación pedagógica, la alteración y reconfiguración de la dinámica y características de los vínculos y las interacciones emergentes de la hegemonía de la presencialidad como modelo académico.

El trabajo de investigación pretendió responder los siguientes interrogantes: ¿Las políticas institucionales de continuidad pedagógica en el contexto de pandemia (2020-2021), siguieron lineamientos u orientaciones comunes establecidos por los acuerdos nacionales? y ¿cómo fueron instrumentadas de manera concreta en las carreras de Licenciatura en Antropología Social; Profesorado en Ciencias Económicas y Guía de Turismo de la FHyCS, UNaM?

OBJETIVOS

GENERAL

Describir y analizar las políticas institucionales vinculadas con la continuidad pedagógica instrumentadas en las carreras de Licenciatura en Antropología Social, Profesorado en Ciencias Económicas y Guía de Turismo durante la pandemia COVID 19.

ESPECÍFICOS

- Describir, analizar e interpretar las normativas de continuidad pedagógica instrumentada en la virtualización de la formación académica de la FHyCS (UNaM) durante la pandemia.
- Identificar y determinar los fundamentos tenidos en cuenta en la elaboración de los Planes de Continuidad Pedagógica en el período 2020 – 2021.
- Indagar sobre los criterios establecidos por los departamentos de las tres carreras de la FHyCS para instrumentar las modalidades de continuidad pedagógica, en el período analizado.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El trabajo de investigación se propuso realizar una descripción y análisis macro político – institucional a partir de la normativa implementada en el período de pandemia 2020 – 2021, para la continuidad pedagógica. Para ello, desde el enfoque cualitativo, se realizó un estudio de tipo exploratorio y descriptivo (Marradi et. al. 2010), usando diferentes fuentes de

información tanto primarias como secundarias consecuentes con los objetivos planteados para este estudio específico.

En un primer momento se realizó la búsqueda, recopilación, ordenamiento y análisis de la normativa producida e implementada, a través de las fuentes secundarias halladas en los repositorios institucionales.

Las fuentes primarias, se orientaron a registrar los criterios tenidos en cuenta para la elaboración e implementación de los planes de acción de continuidad pedagógica. Para ello, se aplicó la técnica de recolección de información a través de entrevistas semiestructuradas presenciales y virtuales, a los decisores institucionales e informantes claves que desarrollaron tareas de gestión y decisión política, institucional, académica y administrativas, como ser: Rectora; Secretaria General Académica; Decana; Secretarios Académicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; referentes del Programa FHycS Virtual (micrositio que concentra información sobre la Educación a Distancia y sobre el Sistema de Aulas Virtuales); Directores de los Departamentos de las tres carreras de grado seleccionadas, e integrantes de las comisiones técnicas que elaboraron los protocolos y normativas específicas.

Se usaron entrevistas semiestructuradas como instrumento para la recolección de datos enfocada en la temática en cuestión; entendiendo que las mismas permiten obtener descripciones del mundo vivido por los entrevistados, a fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos” (Martínez Miguez, 2006).

En los instrumentos establecidos se abordaron las siguientes dimensiones: fundamentos tenidos en cuenta en la elaboración de los planes de acción de continuidad pedagógica y los criterios establecidos por los departamentos de las tres carreras para instrumentar las modalidades en el período de análisis.

El trabajo de campo empírico se realizó en la ciudad de Posadas, específicamente en la FHycS y en Rectorado de la Universidad en el año 2023; abordados desde el siguiente muestreo teórico que permitió un margen de flexibilidad en relación con el aporte que surgieron de los respondientes.

En primer lugar, se entrevistaron a quienes asumieron la tarea de gestión política – institucional: Rectora, Secretaria General Académica, referente del Sistema Integrado de Educación a Distancia – SIED-; Decana, Secretario Académico de la Facultad, referentes del micro sitio FHycS Virtual; Directores de Departamento de las carreras seleccionadas.

El trabajo con fuentes secundarias se orientó a la búsqueda de las normativas producidas durante el período 2020 – 2021, por la Secretaria de Políticas Universitaria (SPU), el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN); la UNaM y de la FHycS en los respectivos repositorios institucionales; especialmente aquellas que propusieron orientaciones o lineamientos para la

continuidad académica durante el aislamiento y distanciamiento social por la emergencia sanitaria por la pandemia del COVID – 19.

Se ubicaron las diversas normativas institucionales de la unidad académica, a saber: planes de contingencia/acción, protocolos para las clases virtuales y mesas de exámenes; uso del Aula Virtual, etc.

En segundo lugar, se realizaron las entrevistas, a fin de determinar los criterios y fundamentos tenidos en cuenta por los decisores político-institucionales, técnico- administrativos y académicos en la elaboración de los planes de continuidad pedagógica y/o protocolos, y las formas particulares que adquirieron su aplicación en los tres departamentos de las carreras en estudio.

El trabajo de investigación se realizó durante el año 2023, lo que implicó el desarrollo simultáneo del trabajo de campo, como por ejemplo la recopilación de las normativas y la realización de las entrevistas de quienes ocuparon cargos políticos, institucionales, administrativos y académicos. El trabajo de campo se finalizó durante el año 2023, hallándose actualmente el equipo interpretando los resultados obtenidos y elaborando el Informe Final, a efectos de ser presentadas ante la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

CONCLUSIONES

En el trabajo de investigación se pudo constatar que un aspecto central de la migración de la presencialidad plena a la virtualización de la formación académica, fue la disposición de plataformas de enseñanza (Aulas Virtuales) en cuyo entorno se desarrollaron las experiencias de aprendizajes, que no se hallaban normatizadas ni institucionalizadas. Asimismo, el uso de este entorno digital, impactaron en las prácticas de docentes y estudiantes, marcando una ruptura en la experiencia desarrollada bajo la modalidad de presencialidad plena. Aspecto este que no fue contemplado en las orientaciones y lineamientos establecidos en las normativas que regularon la continuidad académica.

La dinámica y característica del proceso de cambio que implicó la continuidad académica en un contexto excepcional, orientó las decisiones respecto a la selección de una perspectiva teórica y metodológica que permitiera estudiar tanto las singularidades de las normativas y los modelos académicos emergentes, como también explorar las condiciones, criterios y fundamentos de las decisiones tomadas por las autoridades políticas, institucionales, académicas y técnico - administrativas, en la configuración e institucionalización de la normativa que regularon los procedimientos de continuidad académica. En tal sentido, la perspectiva del Análisis Institucional, permitió encontrar elementos que condujeron a la

descripción, análisis e interpretación del proceso de funcionamiento de las propuestas académicas en el contexto de pandemia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argandoña Mendoza, M.F.; Ayón Parrales, E.; García Mejía, R.; Zambran Zambrano, Y. y Barcia Briones, M. (2020). La educación en tiempos de pandemia: un reto psicopedagógico para el docente. Revista *Polo del Conocimiento*. Edición núm. 47, Vol. 5, No 07, Julio 2020, pdf

Bas Vilizzio, M.; Camacho, H.; Carabantes Alarcón, D.; De Luca, M.; Dussel, I.; Reinoso, A.; Ferrante, P.; Gallego, G. y Herrera, S. (2021): *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina. www.fundacioncarolina.es

Cardini, A y D'Alessandre, V (2020): La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. UNIPE *Editorial Universitaria* 1a ed. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

De Giusti, L (2021): La Educación Superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia: Impacto y respuestas docentes. Book Review, *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 31, Editorial Fundación Carolina. www.fundacioncarolina.es

Decreto de Necesidad y Urgencia del Poder Ejecutivo Nacional N° 297/2020 de implementación de la ASPO.

Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020): Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera, 1a ed. UNIPE: *Editorial Universitaria*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Falcón, P. (compilador) (2020): La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia. 1a ed. Eudeba; *Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba*. Libro digital, PDF. <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/La-universidad-entre-la-crisis-y-la-oportunidad.pdf>

Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia, Notas sociológicas. 1a ed. UNIPE *Editorial Universitaria* <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Guber, R (2004). *El salvaje metropolitano*. Ed. Paidós.

Marradi A.; Archenti N.; y Piovani J.I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé Editores.

Martínez Miguelez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ed. Trillas.

Martínez, S. (compiladora) (2028). Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad, 1a ed. *Publifadecs*. <https://www.academica.org/mluciladasilva/10.pdf>

- Miguel Román, J.A. (2020). La Educación Superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. Revista *Latinoamericana de Estudios Educativos Nueva Época* (México), Volumen I, Número Especial 2020. Universidad Iberoamericana. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95> ISSN Versión en Línea: 2448-878X
- Prince Torres, A.C. (2021). Aulas híbridas: Escenarios para transformación educativa dentro de la nueva normalidad. *PODIUM* No. 39, Junio 2021. Universidad Espíritu Santo. <https://revistas.uees.edu.ec/index.php/Podium/article/view/592/545>
- Vain, PD (2020): *Enfoque Biográfico-Narrativo, aspectos Metodológicos*. Documento interno de trabajo. <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/64>

Masificación, heterogeneidad y sistemas de evaluación en la Educación Superior: interpelaciones al dispositivo “universidad”

Soledad Vercellino

Instituto de Políticas Públicas y Gobierno, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Universidad Nacional de Río Negro
svercellino@unrn.edu.ar

RESUMEN

Esta comunicación se propone profundizar en el análisis del problema de la evaluación en nuestras universidades. A tal fin, en primer lugar, contextualizamos las transformaciones profundas que ha tenido la universidad argentina en su pasaje de una universidad de élite a una universidad de masas (Trow, 1970) y de las deudas o límites de ese proceso de expansión y ampliación de derechos. Luego, a partir de recuperar algunas claves explicativas propuestas por estudiantes que han participado en nuestros proyectos de investigación, problematizaremos las convenciones normalizadas (Vercellino, 2020) en torno a las mismas, tomando como ejemplo tres universidades argentinas. Sostendremos la conjetura de que las mismas se mantienen incólumes en el tiempo pues expresan un arreglo estructural o componente duro del dispositivo “universidad”.

PALABRAS CLAVE: expansión universitaria; relación con el saber; derecho humano; investigación educativa

INTRODUCCIÓN

La matrícula de la educación superior se ha expandido en Argentina a un ritmo elevado a partir de la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI. Esto ha resultado en una de las tasas brutas de educación universitaria más altas de América Latina. Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élite a un modelo de masificación, tránsito que por otra parte ha promovido la democratización de la universidad, pues facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos. Pero al mismo tiempo, este crecimiento en el acceso a la educación superior no necesariamente se traduce en inclusión, ya que los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. Y la alta deserción en el primer año de carreras universitarias, el bajo índice de graduación y el alargamiento de la duración de las carreras, denuncian que el acceso directo y el no arancelamiento -sellos de acceso característicos de la universidad pública argentina- por sí solos no son suficientes para asegurar el derecho a la educación superior.

Abundante literatura refiere al fracaso en los estudios universitarios. Si bien las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores (epocales, sociales, político-institucionales, didácticos y subjetivos) que confluyen en el éxito o fracaso en los estudios universitarios, un argumento que insiste parte de una lectura deficitaria de los/as estudiantes. Desde hace unos años, en diferentes proyectos de investigación, intentamos comprender cómo se construye la situación del novel estudiante universitario, y no “qué es lo que falta” para ser un estudiante exitoso en este período inicial. Partiendo de una opción teórica que recupera los aportes de los estudios sobre la relación con el saber y la tradición metodológica hermenéutica interpretativa y la investigación narrativa, en diferentes proyectos de investigación analizamos el conjunto de significados que el nuevo estudiante construye en torno a la universidad y al saber universitario.

En ese marco, nos hemos encontrado que muchos/as de los/as estudiantes que hemos entrevistado insisten como clave explicativa de la continuidad de los estudios universitarios el aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad (“desaprobar cursadas”, “perder materias”). El dispositivo ‘examen’, sortearlo, superarlo, evitarlo (mediante lo que en Argentina se denomina “promoción”, que significa acreditar la asignatura sin examen final, por ejemplo), aparece como uno de los eventos críticos del primer año.

Esta comunicación se propone profundizar en el análisis del problema de la evaluación en nuestras universidades. A partir de recuperar algunas claves explicativas propuestas por estudiantes que han participado en nuestros proyectos de investigación, problematizaremos las convenciones normalizadas (Vercellino, 2020) en torno a las mismas, tomando como ejemplo tres universidades argentinas. Sostendremos la conjetura de que las mismas se

mantienen incólumes en el tiempo pues expresan un arreglo estructural o componente duro del dispositivo “universidad”.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

La cobertura de la educación superior en Argentina es una de las más altas de América Latina, así mientras que para el subcontinente ronda el 44%, en Argentina alcanza el 57,8% (Chiroleu, 2018). Siguiendo la clasificación de Trow (1973) o la adaptación a la misma que propone Rama (2009) Argentina ya se ubica en la etapa de universalización, con tasas brutas de educación superior por encima del 50%. Según la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (2022), la Tasa de escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino (población de 18 a 24 años) alcanzó en el 2021 el 67,3% para la Educación Superior y el 48,03% para la educación universitaria (SPU, 2022).

Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas, tránsito que por otra parte tuvo impacto en materia de democratización, ya que facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (Chiroleu, 1998). Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redundó necesariamente en inclusión, los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. La cantidad de egresados es significativamente menor a la de quienes ingresan.

Es decir, la masificación en el acceso que supondría mayores niveles de democratización encuentra un tope en las características que adquieren las trayectorias educativas en el nivel, signadas por fuertes procesos de discontinuidad. Estudios realizados a escala regional muestran que: casi un 30% del estudiantado ha discontinuado su actividad académica luego del primer año y el 50% a los tres años (Fernández, Kunrath, y Trevignani, 2022). Las estadísticas oficiales sostienen que “de las/os nuevas/os inscriptas/os a carreras de pregrado y grado en 2020, el 62,4% continúan sus estudios en 2021” (SPU, 2022, p.11)

Estos indicadores han instalado el problema de los inicios universitarios en la agenda política y académica de la última década y, más recientemente, se ha comenzado a interpelar la duración real de las carreras, pues sólo 27,7% de las/os egresadas/os de grado lo hace en el tiempo teórico esperado para una determinada carrera, que es la duración establecida en los planes de estudio. (SPU, 2022)

Asumimos que los procesos de ampliación de oportunidades de acceso a la universidad argentina que se han desarrollado a partir del retorno de la democracia han incrementado no solo la cantidad sino también la heterogeneidad social, cultural, racial, de género, de los nuevos estudiantes universitarios. Esa heterogeneidad se expresa en heterogéneas formas de aprendizajes, en multiplicidad de modalidades de relación con los saberes. Esto ha generado la incorporación de debates pedagógicos que tienen como premisa la

heterogeneidad social que condiciona los procesos de aprendizaje. Se ha hecho legítimo sostener que no existe “una única y mejor manera de cursar la universidad”; los nuevos “estudiantes no tradicionales” y también los “tradicionales” tienen procesos y tiempos de aprendizaje singulares (Fernández, Kunrath, Trevignani, 2022, p. 44)

Nuestras investigaciones de los últimos años⁴⁰ nos muestran en el análisis de las experiencias de discontinuidad de los estudios universitarios los procesos de evaluación y acreditación de los conocimientos constituyen un núcleo problemático.

Como bien desarrollamos en Vercellino y Misischia (2021a, 2021b), una clave explicativa que insiste en el discurso de los propios estudiantes en relación con la continuidad de los estudios es aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad - “desaprobar cursadas”, “perder materias”-.

Varios de los/as estudiantes que han participado de nuestras investigaciones enfatizan en experiencias de decepción, fundamentalmente vinculadas a la novedad de ‘perder cursadas’, desaprobado finales, recurrir materias.

La problematización sobre la evaluación que realiza uno de los estudiantes participantes de nuestras investigaciones es por demás interesante, plantea la necesidad de pensar pautas de evaluación específicas para el primer año:

vos a un ingresante no le podés pedir que se maneje en la universidad de entrada como vos pretendes que se tiene que manejar todo, entonces ¿qué hace P.? ella te toma siete recuperatorios si es necesario que vos apruebes, porque no te desalienta, te permite continuar, si no vas te busca, le busca la vuelta. (...) Pero si hay que destacar yo destacaría eso (...) tratar de regalarle las materias, aunque sea con baja nota, pero fomentar que continúen, porque primer año es un año de nivelación y muchas materias se comparten en primer año y las específicas empiezan más adelante y vos no podés arrancar con la específica, (...), no podés conocer la carrera que estás haciendo sin pasar primer año que es de nivelación. Entonces vos no podés saber si sos bueno en algo si ni siquiera llegaste, por estas trabas que te digo por ahí que son los egos de los profesores, que son de que mi clase la tengo que dar así. (relato de estudiante, disponible en Vercellino y Misischia, 2021b, pp.20-21)

El dispositivo ‘examen’ aparece como uno de los eventos críticos de los primeros años en la universidad. La evaluación aparece como una situación traumática. Los/as estudiantes destacan, además, aspectos asociados y derivados de los sistemas y procesos de evaluación

⁴⁰ Como lo han sido los Proyectos de Investigación UNRN 40-C-581 y 40-C-796 en los que se ha analizado la problemática del primer año en carreras de ciencias aplicadas y ciencias humanas de la Universidad Nacional de Río Negro, pero también, investigaciones desarrolladas por colegas en ese marco, entre las que caben citarse a Gertosio (2023), Chironi (2022), Rizzo (2021).

y acreditación, como son, el impacto en lo que Tinto (2021) denomina percepción de la autoeficiencia, es decir, en su propia percepción como sujetos capaces de afrontar los desafíos cognitivos que le impone la universidad. Como bien advierte Pierella (2016)

Si bien en estas últimas décadas ha tenido lugar un amplio desarrollo teórico sobre la importancia de la evaluación como medio de seguimiento y apuntalamiento de los estudiantes (...), en la práctica esta corre el riesgo de consolidarse como un elemento clave en la interrupción de los estudios universitarios. (2016, p.13)

A continuación, procuraré proponer algunas líneas de problematización en torno a la evaluación y la acreditación en la universidad.

OBJETIVO

Esta ponencia pretende problematizar una de las dimensiones que permiten ampliar la comprensión sobre los problemas de la continuidad de los estudios universitarios, dimensión que los/as estudiantes que participan de nuestros estudios relevan como significativa: el sistema de evaluación y acreditación de conocimientos.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La problemática de la evaluación y acreditación de saberes insiste en la investigación sobre los inicios de la vida universitaria (Pierella, 2016; De Gatica, Bort y De Gatica, 2020; Pogré, De Gatica, Krichesky, 2020; Mancovsky y Más Rocha, 2019). De Gatica, Bort y De Gatica (2020) señalan:

Si entramos en las aulas para observar (...) las formas de evaluación y los conocimientos que se demuestran en esas evaluaciones, ¿es mucho lo que ha cambiado o continuamos con las mismas formas de enseñanza y aprendizaje tradicionales de la universidad? (...)lo conquistado en términos de ampliación del acceso a educación universitaria ¿se traduce en las prácticas académicas que se ven interpeladas por los desafíos que implica enseñar en un nuevo contexto sociocultural? (pp. 23-24)

Hemos realizado un breve ejercicio de comparación de las regulaciones académicas de tres universidades creadas en momentos históricos diferentes, es decir, que responden a proyectos políticos disímiles; que se encuentran ubicadas en regiones también distintas, por lo que atienden a poblaciones que se conjeturan diferentes entre sí. Se trata de las Universidades que se consignan en la Tabla N°1.

Universidad	Universidad de	Universidad Nacional	Universidad Nacional
	Buenos Aires	del Comahue	de Río Negro

Año de fundación/creación	1821	1972	2007
Localización	Ciudad de Buenos Aires/área metropolitana	Provincias de Río Negro y Neuquén	Provincia de Río Negro
Normas que regulan la evaluación	Resoluciones (CS) N° 2056/95 Resolución (CS) N 1648/91	Ordenanza 273/2018 (replica lo establecido sobre la materia en la Ordenanzas 640/1996, 486/1991)	Resolución Rectoral 09/2008

Tabla 3. Universidades analizadas.

CONCLUSIONES

El análisis de las convenciones normalizadas y expresadas en normativas sobre la evaluación de tres universidades estatales que se caracterizan por enmarcarse en proyectos histórico políticos diferentes debido a su momento fundacional y de atender poblaciones diferentes debido a su ubicación geográfica, nos ha mostrado ciertas invariantes en relación a la evaluación, a saber:

A) La evaluación, acreditación y certificación de conocimientos constituye, desde el origen de la universidad argentina, el núcleo duro de la enseñanza.

Esta afirmación queda probada pues si se analiza el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires del año 1886, en su capítulo XII en el que refiere a la Enseñanza, se desarrollan seis artículos, todos los cuales se expresan exclusivamente sobre la examinación y sus regulaciones, como se aprecia a continuación

CAPÍTULO XII De la enseñanza

Art. 72º – Las Facultades admitirán a exámenes de los remos de su enseñanza teórica en las épocas que fijen las ordenanzas de la Universidad a todo el que se presente a darlos, sin más requisitos que la comprobación de haber rendido los exámenes de Estudios Preparatorios en un Colegio Nacional o de presentar certificados que acrediten esos mismos exámenes en institutos de Enseñanza Secundaria, establecidos por autoridad de los Gobiernos de Provincia. En este último caso los certificados deberán presentarse con la comprobación oficial de que el instituto de que preceden se encuentra en las condiciones exigidas por el artículo 5º de la Ley de 30 de Setiembre de 1878, cuya comprobación deberá hacerse ante el Rector del Colegio Nacional de la Capital.

Art. 73° – Las Facultades no admitirán a examen de materias prácticas sino a aquellos alumnos que las hayan cursado en las mismas Facultades.

Art. 74° – Los estudiantes libres deben sujetarse en los exámenes al orden que para estos y para los estudios establezcan los reglamentos Universitarios; deben sujetarse también a las condiciones, pruebas y demás requisitos que establezcan los mismos reglamentos.

Art. 75° – Ninguna Facultad admitirá a examen de una materia al estudiante que en ella haya sido aplazado o reprobado por otra Universidad Nacional, sin que haya transcurrido por lo menos el término de un año, desde el aplazamiento o reprobación; los certificados de aprobación expedidos en contravención a este artículo serán de ningún valor.

Art. 76° – La Universidad no expedirá diploma sin que, previamente, el que lo solicite haya rendido examen de todas las materias requeridas por los reglamentos universitarios para obtenerlo.

Art. 77° – Los certificados de la Universidad Nacional de Córdoba serán válidos en esta.

Art. 78° – Para que el diploma universitario o profesional pueda ser conferido por esta Universidad se requiere que el alumno haya rendido ante ella, por lo menos, los exámenes de último año, los generales y el de tesis. (Estatuto de la Universidad Nacional de Buenos Aires, 1886, en Mignone, s/f, p. 316)

b) Las normativas en torno a la evaluación casi no han variado a lo largo de los años. En las universidades más antiguas persisten decisiones sobre la evaluación que se remontan a la década del 60, por ejemplo, la escala de calificación de exámenes de la Universidad de Buenos Aires vigente fue aprobada por Resolución (CS) N° 2823/65 y recuperada en las Resoluciones (CS) N° 4994/93 y N° 2056/95. En las Universidades de creación más reciente, como la Universidad Nacional del Comahue rastreamos el origen de las formas actuales de regular la evaluación en normas de inicios de la década del 90. En el caso de la Universidad de Río Negro, el reglamento de estudios es una norma primigenia en esa institución, pues fue aprobada en el tiempo de la organización o normalización de la institución y no ha sido revisada (Resolución Rectoral 09/2008).

c) El examen como dispositivo de evaluación y acreditación de conocimientos se ha impuesto en las universidades argentinas y ha permanecido incólume más allá de las radicales transformaciones en el camino de la democratización y la inclusión educativa que éstas han afrontado desde el retorno de la democracia hasta nuestros días y de las interpelaciones que ese instrumento ha sufrido en el campo de la investigación educativa contemporánea.

d) No existen diferencias significativas entre las regulaciones de la evaluación en las tres universidades analizadas, aun cuando sus normas hayan sido generadas en un rango de 50 años y en instituciones que responden a proyectos políticos bien diferenciados. Las preocupaciones en torno a la evaluación giran en las tres universidades alrededor de una serie de cuestiones comunes, a saber:

- Condición de alumno: requisitos, causales que justifican su no cumplimiento.
- Calificaciones posibles para los cursados: aprobado, desaprobado, ausente y promoción.
- Modalidad de aprobación de los cursos: sin examen final (promoción), con examen final, examen libre.
- Turnos ordinarios y extraordinarios de exámenes.
- Conformación de tribunales examinadores.
- Escala de calificación.
- Nota mínima para la aprobación sin examen final por promoción.
- Cálculo del promedio final con el que egresa cada alumno.
- Forma de expresar, en número entero, en la calificación.
- Instancias de recuperación para el caso de las evaluaciones parciales.
- Comunicación de los resultados del examen a los estudiantes (mostrar examen)

La persistencia de esta gramática de la evaluación más allá de las diferencias entre instituciones y de las transformaciones generadas en las últimas décadas por los procesos de ampliación de derechos, podría ser un indicio de la resistencia del dispositivo universidad, una manifestación de su persistente condición máquina eficaz de fabricar élites (Rinesi, 2020).

El análisis de las situaciones que las normativas insisten en regular en torno a la evaluación, y que hemos punteado en los párrafos previos, ponen en evidencia que no se pueden analizar los procesos de evaluación y acreditación de conocimientos independientemente de los restantes elementos que conforman el dispositivo escolar: formas de organizar las personas (conformación de los cursos universitarios, responsables de los mismos, etc.), organización del tiempo y del espacio, selección, organización y secuenciación de saberes, entre otras cuestiones.

Es decir, las preocupaciones en torno a la evaluación giran en las tres universidades alrededor de una serie de cuestiones que aluden a diferentes componentes de lo que podríamos denominar el dispositivo “universidad”.

Aunque más flexible que en otros niveles educativos, las normas vinculadas a la evaluación y acreditación nos muestran la persistencia de un tiempo estandarizado, que configura “pautas normalizadas de referencia” (Elías, 1989, p.19) tanto para la enseñanza como para

el aprendizaje: se prevé un mínimo de aprendizajes para mantener la condición de estudiante regular y un itinerario ideal que marcan los planes de estudios y los calendarios académicos. ¿Existen alternativas a esas modalidades de evaluación? Por tratarse de arreglos contingentes, asumimos como premisa que otras formas de evaluación, y más ampliamente, que otras formas de hacer universidad son posibles. La frondosa producción intelectual sobre el problema educativo de la evaluación, las reformas que en la última década se han dado en otros niveles educativos en los regímenes académicos, en particular, en las formas de evaluación y acreditación y la tradición que en ese tipo de prácticas tiene, por ejemplo, el nivel de posgrado alimenta nuestra ilusión de que otra forma es posible. Para ello es necesario profundizar la investigación académica y ensayar imaginativamente alternativas prácticas. Ese es el compromiso y nuestra invitación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34.

De Gatica, A.; Bort, L. y De Gatica, N. (2020). Reflexividad y transformación en las prácticas docentes universitarias. En Pogré, P., De Gatica, A. y Krichesky, G. (2020), *Los inicios de la vida universitaria II: aportes de la investigación* (1era ed, pp. 19-50). Editorial Teseo.

Fernández, T., Kunrath, R., & Trevignani, V. (2022). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Universidad Nacional del Litoral.

García de Fanelli, A; Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur; Universidad de San Andrés; *Arizona State University; Education Policy Analysis Archives*; 27; 96; 1-38

Mignone, E. (s/f): *Ordenamiento legal universitario*. Mimeo.

Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?

Pogré, P., De Gatica, A., García, A. L., y Krichesky, G. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Editorial Teseo.

Rama Vitale, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*.

Rinesi, E. (2020). Universidad y democracia. *Universidad y democracia*, 1-202.

Secretaría de Políticas Universitarias (2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*. Ministerio de Educación de la Nación, CABA, República Argentina

Trow, M. (1970). Reflections on the transition from mass to universal higher education. *Daedalus*, 1-42.

Vercellino, S. (2020). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber* (Doctoral dissertation). <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6029>

Programa de Acompañamiento de los Inicios a la Vida universitaria. Reflexión sobre una práctica pedagógica en escenarios de transformación

Lucrecia A. Sotelo

Miriam A Lucero

María Celeste Luisi

Raquel Barrionuevo

Marcos Scurzi

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

lucreciasotelo@gmail.com

miriamalejandrulucero@gmail.com

luisimariaceleste@gmail.com

raqueba@gmail.com

marcoszczurzi@gmail.com

RESUMEN

El Programa de Acompañamiento a la Vida Universitaria de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral es el punto de encuentro entre la investigación, la docencia, la extensión y la gestión de quienes conforman esta institución educativa y llevan a cabo durante varios años. Como tal, se erige de la experiencia educativa dada en el primer vínculo entre los estudiantes y la institución en su proceso de afiliación a la vida universitaria. En el marco de esta presentación se aborda el proceso de implementación del programa centrando la mirada en la experiencia en las acciones llevadas a cabo, tanto en los talleres con docentes como con estudiantes, como así también los procesos de evaluación diseñados en pos de analizar el proceso de implementación. Para dar cuenta de ello, en primer lugar se presenta la problemática que conduce a la creación del programa. Siendo así, se abordan las acciones previas como así también los aspectos teóricos que sitúan al programa dentro del campo de estudios de *inicios a la vida universitaria*. En segundo lugar, se indaga el proceso de definición y realización de actividades. Por último se indican los desafíos que proponen el análisis de la experiencia.

PALABRAS CLAVE: pasaje; inicios; acompañamiento; experiencia

INTRODUCCIÓN

El Programa de Acompañamiento a los Inicios a la Vida Universitaria de la UNPA nace como el resultado del diálogo fecundo entre la docencia y el estudiantado frente a un desafío central: dar cuenta de los desafíos que implican los procesos de construcción de conocimiento en la Educación Superior. Por lo tanto, es un programa que parte de la experiencia docente del primer año y avanza frente a cada desafío que este diálogo le impone.

En el marco de este trabajo y de las 5° Jornadas sobre las Prácticas docentes en la Universidad Pública, se presentará el *Programa* y las definiciones que lo construyeron. Por tanto, se busca poner en valor los procesos de construcción que nacen desde los desafíos que proponen el *aula* y con ello el camino que transita en su devenir institucional. Desafíos que parten del reconocimiento de que, el ingreso a la universidad, interpela a la docencia en estos tiempos de fuertes transformaciones que atraviesa el sujeto que aprende. Al respecto, Gustavo Bombini, en el prólogo del libro de Mariana Urus (2023) *Acá hablan distinto*, indica:

Es en este tiempo de los inicios donde se juega el desafío de poner en juego dispositivos, tareas y, fundamentalmente, actitudes de enseñanza que busquen garantizar recorridos posibles de los estudiantes en pos de su continuidad en la carrera elegida. (Urus, 2023, 7)

Es en la búsqueda de dar cuenta de esos desafíos en los cuales el programa se construye; desafíos que ponen en tensión los enunciados de “universidad con enfoque de derecho” y las acciones definidas para poder garantizarla. De manera que, la presentación de este programa no es más que el análisis de la experiencia docente en términos de las estrategias de intervención pedagógica definidas en pos de dar cuenta las condiciones de accesibilidad a la educación superior; condiciones que en su andar, denotan el régimen de desigualdades múltiples en la cual la docencia y el estudiantado están inmersos (Dubet, 2020).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La preocupación por el “ingreso” no es un tema nuevo en la agenda de la educación superior argentina como del resto del mundo; por tanto, la UNPA no queda ajena a ello. En nuestra universidad, tanto de manera formal como informal, se llevaron a cabo múltiples y diversas acciones en pos de favorecer el acceso, permanencia y egreso del estudiantado. Sin embargo, con el paso de los años y debido a profundas transformaciones del sistema educativo y las marcadas desigualdades de acceso a la cultura y a los bienes simbólicos de quienes son sujetos de la educación, la pregunta sobre *el ingreso* se renueva y establece nuevos interrogantes.

Dentro de este marco se erige, el “Programa de Acompañamiento a los Inicios a la vida Universitaria” desde el cual define el desarrollo de acciones que propenden garantizar el derecho a la educación superior del estudiantado que va asistir como el que lo hará en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Para alcanzar esta meta, se ponen en diálogo a todos los actores involucrados en esta problemática, tanto aquellos que conforman las direcciones y áreas de las Unidad Académica Caleta Olivia como San Julián, sino aquellas instituciones tales como las escolares, culturales (fundaciones) organizaciones populares, como gremiales que tienen como objeto de sus acciones el desarrollo de la educación. Por tanto, esta acción institucional se posiciona desde el diálogo inter e intrainstitucional en pos de diseñar, desarrollar e implementar acciones que favorezcan el inicio a la vida universitaria de los y las jóvenes de la región.

Este *programa* parte del análisis sobre los desafíos y las condiciones de accesibilidad a la educación superior. Para ello se nutre de las investigaciones, experiencias de extensión y publicaciones realizadas en torno a esta problemática y que fueron - y son - llevadas a cabo por el Grupo de Investigación: Comunicación, Cultura y Aprendizaje, el Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla, y demás acciones que involucró a la docencia y al estudiantado desde hace varios años dentro de la UNPA. En el marco de este estudio e investigación consolidada se advierte que, si lo que se pretende es abordar *los inicios a la vida universitaria*, el trabajo debe comenzar desde la *zona de pasaje* dada entre la escuela secundaria y la universidad. Período que se conforma desde que se configura en el imaginario del estudiante la posibilidad de estudiar en la universidad hasta que rinde las dos primeras materias de la carrera que escogió cursar.

Dado que este período no se circunscribe al último año de la escuela secundaria y que puede extenderse transversalmente a todo el nivel medio, las acciones que involucran este programa parten del diálogo necesario entre los niveles desde cada uno de los actores que lo involucran en torno a un derecho humano esencial: la educación.

En este sentido, en este programa, se definen acciones que articulan y tienen como protagonistas a la docencia, a partir de la realización de talleres formativos; al estudiantado, a partir de la realización de acciones de acompañamiento para la construcción del oficio universitario; la gestión institucional a partir de la priorización del establecimiento de acuerdos pedagógicos. Cada una de estas acciones, a su vez, se hallan atravesadas por los programas de Género y Diversidad como el Programa Integral de Accesibilidad y Discapacidad Accesibilidad; ya sea desde el diseño de materiales como en el planteamiento de los talleres y actividades. Este programa, por tanto, se erige desde una mirada integral que da cuenta de la complejidad que reviste la problemática de *los inicios* desde una perspectiva que se

sitúa desde el reconocimiento del desigual punto de partida que configura y da forma al acceso a la educación superior.

En relación a lo expuesto, se definen las siguientes estrategias ordenadas en 4 grandes ejes:

1. Intervención en la Zona de pasaje
2. Acompañamiento al estudiante que inicia su vida universitaria como al docente de primer año.
3. Instancias de formación permanente para la docencia.
4. Acciones de comunicación educativa. Implica:
 - a. el diseño de materiales específicos para el estudiantado como para la docencia;
 - b. Definición de estrategias de comunicación institucional orientadas a la construcción del *oficio del estudiante* tanto de la zona de pasaje como de los inicios.
 - c. Diseño de protocolo de comunicación pedagógica dado cuenta el enfoque de género y de diversidad.

El proceso de implementación de cada uno de estos ejes se da a partir de la implementación de distintos programas de extensión y de actividades académicas en la cual participan docentes, no docentes y estudiantes de las Unidades Académicas Caleta Olivia y San Julián.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

“La primera tarea que un estudiante debe cumplir cuando llega a la universidad es la de aprender su **oficio de estudiante**. Una paradoja, se objetará, ya que “ser estudiante”, es un estatus social provisorio que, a diferencia de un oficio, solamente dura unos pocos años. Sin embargo, el principal problema que encuentran los estudiantes es, precisamente, “durar” varios años en la universidad, más allá del primer año. En él, se sitúan justamente los niveles de fracaso que ya conocemos hoy en día.

El problema no es entrar a la universidad, sino quedarse. El crecimiento de la demanda social de educación superior, las posibilidades de admisión y las diversas reformas que han podido ser tomadas en el curso de estos 20 años, no han hecho variar sensiblemente las tasas de fracaso y abandono observadas” (Coulon, 2017)

El Programa lleva poco tiempo de implementación, tan solo dos años desde que fue creado. Sin embargo, y tal como se expresó, conforma una instancia dentro de un proceso de desarrollo colectivo en el cual se articulan proyectos de investigación, docencia, extensión dadas tanto en la Unidad Académica Caleta Olivia (UACO) como en la Unidad Académica

San Julián (UASJ) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). En virtud de ello, el análisis y/o la valoración analítica de este *programa* debe tener en cuenta este camino transitado de manera conjunta entre los diversos sujetos que conforman la experiencia. Es por ello que se proponen tres ejes en pos de favorecer un proceso comprensivo de la implementación. El análisis se realizará en torno a dar cuenta del diálogo del programa con la docencia, la institución y la extensión e investigación.

DIÁLOGO CON LA PRÁCTICA DOCENTE

“Necesito ayuda, no entiendo los textos”, fue el enunciado disparador dado por un estudiante luego de que terminó la clase Análisis y Producción de Discurso de la UACO, en el año 2015. Ese pedido de ayuda se transformó en un espacio de encuentro que se desarrollaba cada día, luego del dictado de la materia. No era un espacio formal, dado que no eran horarios de consulta ni formaba parte de ningún programa institucional de acceso y permanencia. La dinámica de trabajo era dialógica: los estudiantes traían a cada encuentro el texto que no entendían, los cuales muchos de ellos eran de las materias teóricas de su carrera y lo íbamos leyendo entre todos. Al comienzo de esta actividad, solo había un texto que no se entendía y el grupo de alumnos asistentes se congregaba en torno a él.

Con el paso del tiempo, comenzaron a llegar alumnos de otros años y con ello, el desafío de acompañar el proceso de lectura. Ello dio curso a dos instancias: en primer lugar, la sistematización de la estrategia de intervención pedagógica que se desplegaba en torno al proceso de comprensión lectora; en segundo lugar, comenzó a organizar el espacio de encuentro dado que no solo había cada vez más asistentes sino que docentes y estudiantes avanzados querían participar de esta instancia de encuentro. El desarrollo de estas instancias lleva a la creación del Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla. Este pasaje, de los encuentros tras la hora de clase a la creación del “Gabinete” se asume como un primer paso de institucionalidad.

Sin embargo, el *gabinete*, no constituye una acción institucional formal de la UNPA dado que se mantiene como un espacio de encuentro entre docentes y estudiantes en torno al acompañamiento para el aprendizaje en la Universidad.

Con la llegada de la pandemia por COVID 19 y con ello del confinamiento, el *gabinete* comienza a tener un lugar clave no solo para el estudiantado de primera vinculación sino para todos los actores de la UNPA, incluidos docentes y no docentes: *nos arrojaron a la virtualidad y en el gabinete encontramos un lugar* (Sotelo et al., 2023). En este marco, se desarrollaron un conjunto de actividades con formato taller centrados en el eje de construcción del espacio social de aprendizaje en entornos mediados por tecnologías. Allí se trabajaba cómo emplear las tecnologías para aprender en la universidad desde el diseño de recursos hasta la carga

de clases. Estos talleres se daban de manera sincrónica desde facebook live. Dado el impacto que este recurso tuvo, el canal de noticias local acompañó la difusión de los talleres y cápsulas de contenidos creados para acompañar el aprendizaje. El *gabinete*, en este contexto de emergencia, comienza a constituir un espacio de diálogo y catarsis de docentes de nivel medio y superior. Fue en este marco que la UNPA en la voz de la Secretaría de Bienestar Estudiantil, propone al *gabinete* desarrollar los talleres para toda la docencia de la Universidad.

Los talleres emprendidos, nacen del diálogo entre los desafíos que el estudiantado presenta en cada encuentro. Es decir, que las acciones de intervención del *gabinete* se erigen de una zona común de trabajo en donde el docente no *enseña* sino que acompaña desde un posicionamiento empático y, con ello comprensivo. De este diálogo se plantean dos grupos de talleres: 1- centrado en el desarrollo de estrategias para la construcción de aprendizaje autónomo. De los cuales se destacan: lectura colaborativa de textos complejos y proceso de gestación textual. 2- La construcción del oficio del estudiante: encuentros con las distintas áreas de la universidad en pos de favorecer el desarrollo de la ciudadanía universitaria. Estas dos acciones constituyen de manera nodal la propuesta pedagógica del Programa de Acompañamiento a los Inicios a la Vida Universitaria.

DIÁLOGO CON LA INSTITUCIÓN Y LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Tal como se expresa en el apartado anterior, los antecedentes del *programa* se vinculan principalmente al devenir del Gabinete de Experiencia Pedagógica: Pensamiento y Habla. Es decir, no proviene de la definición de una política educativa de la Universidad sino que emerge del trabajo entre docentes y estudiantes dado en el marco del aula. Ello le da una fortaleza singular en cuanto a que las acciones definidas buscan mantener un diálogo directo con la problemática. Sin embargo, al no formar parte de una acción institucional, carece de presupuesto tanto para el financiamiento de cargos docentes como para la elaboración de materiales. En ese sentido, cada actividad realizada fue - y aún es - financiada por la docencia ya sea desde la extensión o la investigación. Esta forma de construcción de la acción institucional es inédita para la UNPA y de allí radica su distinción y proyección: al estar conformada por docentes y estudiantes investigadores y extensionistas su trabajo trasciende la mirada circunstancial que puede tener la política institucional para nutrirse de los procesos de construcción de conocimiento que le son propio.

Siendo así, se establece un diálogo fecundo en el cual las funciones de la universidad buscan dar cuenta de una problemática concreta: los desafíos que la primera vinculación a la universidad genera no solo para el estudiantado sino para la docencia.

CONCLUSIONES

El Programa de Acompañamiento a los Inicios a la Vida Universitaria, es el punto de encuentro entre la investigación, la docencia y la extensión. Como tal, cada una de sus acciones emergen de los diversos posicionamientos teóricos y metodológicos que el grupo de trabajo emprende.

Nacido de la interpelación del estudiantado, fue diseñando acciones de acompañamiento pedagógico a la par de cada demanda y/o solicitud que se iba gestando en los talleres de trabajo. De manera que no se impuso sino que buscó dialogar brindando caminos posibles en pos de la problemática centrada en los desafíos de aprender en la universidad.

Si bien nace por pedido del estudiantado de la UNPA, durante el confinamiento por COVID 19 se desarrollan acciones junto a la docencia - de pregrado y grado - con la finalidad de construir un espacio en el cual se puedan zanjar dudas y elaborar estrategias para garantizar la *continuidad pedagógica* (Sotelo et al., 2023, 100)

Fue en ese andar, brindado desde una perspectiva de pedagogía empática, que el *programa* asume en el 2023 un carácter institucional y logra inscribirse como política educativa de la UNPA.

Queda mucho por hacer, hay muchas respuestas que abren la práctica que aún no tienen respuesta. Sin embargo, la perspectiva de trabajo desde la cual se erige este programa parte de reconocer que, la construcción de conocimiento que nace de la experiencia. Y, con ello, se sostiene que *no viene dada sino que procede de un trabajo del individuo* (Dubet, 2010, 231) Siendo así, todas las respuestas que faltan responder encontrarán su respuesta en este andar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coulon, A. (2017, Out. - Dez). O Ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Edu Pesqui*, 43(4), 1239-1250. [HTTP://dx.doi.org/10.1590/S1590/51517-9702201710167755](http://dx.doi.org/10.1590/S1590/51517-9702201710167755)
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense, S.A.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes: de cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Sotelo, L. A., Arroyo, M. y Piñero, J. D. I. M. (2023, diciembre). Condiciones de Accesibilidad a la Educación Superior. Los inicios de la vida universitaria en tiempos de post confinamiento. *Informes Científicos Técnicos UNPA*, 15(5), 86-103. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v15.n5.1043>

Urus, M. (2023). *Acá hablan distinto. Literacidades y tutorías en la educación superior* (1 ed.). Ediciones El Hacedor.

Subjetividades Migrantes: Experiencias de estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

Estudio de casos

María Sofía Schirado

CISEN - Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta
sofischirado@gmail.com

RESUMEN

El proceso de investigación y escritura de tesis se orientó a analizar la configuración de la experiencia estudiantil universitaria de un pequeño grupo de estudiantes migrantes del interior de la provincia de Salta; movilizados por el deseo de iniciarse en el Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Salta. Partimos de un enfoque cualitativo, problematizando las implicancias del migrar para estudiar, su sentido transformador en términos de lo subjetivo y aquellas desigualdades advertidas tras la visibilización de las diferencias culturales en los espacios universitarios.

PALABRAS CLAVE: subjetivación; migración; nivel superior; educación

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo, se consolida a partir de una investigación realizada para una tesis de grado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta. La misma, aborda y se problematiza por las experiencias de jóvenes migrantes del interior de la provincia, de quienes eligen estudiar el profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Salta. Nos focalizamos en comprender cómo sus experiencias generan transformaciones en sus subjetividades y en sus procesos formativos. Al enfocarnos en el análisis de sus experiencias, en términos de Larrosa (2016) nos detenemos en la singularidad “de lo que les pasa” permitiendo indagar en la heterogeneidad de sus travesías, donde lejos de configurarse como acabadas y similares; anidan diferencias provistas por sus orígenes y condiciones objetivas expresadas en especie de capitales. De acuerdo con la construcción metodológica de la investigación, se trata de un estudio de casos en perspectiva cualitativa, para acercarnos a las experiencias, subjetividad y procesos formativos de jóvenes que migran para cursar los estudios superiores. A su vez el trabajo, busca problematizarse por la complejidad de las migraciones de quienes viven en el interior para trasladarse a la capital de la provincia de Salta, considerando quiebres y rupturas en sus historias de vida, ante las formas de vida de la ciudad, la prevalencia de la iglesia católica, las familias como ejes centrales en las vidas de estos jóvenes y la consistente desigualdad social, económica y formativa.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

En el marco del problema de nuestra investigación, interrogarse acerca de la realidad en términos de Yuni y Urbano (2006) es esencial. Se trata de un proceso, en el que entran en juego entre otras, las propias interpretaciones, los aportes teóricos, y los interrogantes que nos movilizan. En relación con lo planteado, las preguntas que supieron orientar la investigación son: ¿Qué implica en ellos/as mismos/as migrar para estudiar? ¿Cómo o en qué sentido la universidad los/las transformó? ¿Qué de lo que traen de sus localidades (disposiciones) se puso en tensión con la nueva realidad? ¿Qué sienten y piensan, cuando vuelven a su lugar de pertenencia? Estos interrogantes, nos han permitido posicionarnos sobre el proceso migratorio de jóvenes que llegan a la Universidad Nacional de Salta; iniciando nuestro recorrido investigativo.

OBJETIVOS

Objetivo General:

- Conocer e indagar las subjetividades de algunos/as estudiantes migrantes internos del interior de la provincia de Salta, a partir de sus experiencias como estudiantes del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta durante el periodo 2019 y 2022. Y en base a ello, surgen nuestros objetivos específicos, definidos por Yuni & Urbano (2006) como acciones de menor complejidad y de un alcance definido.

En relación con ello, nos planteamos:

Objetivos Específicos:

- Reconstruir las experiencias de estudiantes migrantes internos del profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación que devienen en la construcción y formación de su subjetividad migrante.
- Caracterizar las condiciones y disposiciones traídas de sus lugares de origen y las nuevas incorporadas en la carrera por parte de algunos/as estudiantes migrantes que cursan la licenciatura y el profesorado en Ciencias de la Educación.
- Analizar el espacio transicional (tiempo, espacio y experiencias formativas) que hace a la dinámica del desarrollo profesional como estudiantes migrantes.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Tal como se anticipó en la Introducción, la investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa, desde una línea comprensiva, donde se busca orientar el trabajo en terreno con el propósito de generar teoría a partir del mundo empírico. El situarnos desde la lógica cualitativa, a decir de Sirvent (1997), implica hablar sobre la “comprensión” de los fenómenos, siendo a la vez para Denzin (2012) un campo multiparadigmático, sensible a enfoques multimetodológicos, comprometidos con la perspectiva naturalista y con la comprensión interpretativa de la experiencia humana. En este sentido, nos ubicamos desde el énfasis que se otorga a las cualidades, procesos y significados de los “entes” que no pudiesen ser medidos y examinados en términos experimentales. Es desde esta lógica, que partimos hacia la búsqueda de sentidos que los y las estudiantes les atribuyen a sus experiencias configurando así sus subjetividades. La investigación se configura como un estudio de caso, en un nivel descriptivo interpretativo, según la clasificación de Pérez Serrano (2001, p.98) Supone una descripción amplia, para dar cuenta de todas las dimensiones en análisis, con desarrollo de categorías conceptuales. Propio de esta línea de investigación es la inclusión intensa y prolongada del investigador en el campo (de Anquín, 2005). Al respecto de los recursos instrumentales, la autora citada destaca que la investigación cualitativa se caracteriza por la “diversidad metodológica”. El estudio de casos, siguiendo a Marradi (2010) deviene por el interés del objeto que lo define y no por el método que se utiliza. Para el autor, cualquier unidad de análisis, puede convertirse en ese objeto, es decir “el caso”, ya se trate

de una unidad individual como colectiva. La atención investigativa se centrará en un análisis que busca una intención de comprensión y brindar sentido a los significantes, permaneciendo atrás las generalizaciones en relación con el mismo.

Cuando se decidió por las unidades de análisis, definidas en términos de Marradi (2010) como objetos de pensamiento, se consideró principalmente jóvenes que provengan de distintas localidades, parajes y pueblos de la provincia de Salta; que cursan el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Los motivos, estuvieron vinculados a indagar en sus cosmovisiones sobre la universidad, sus ideales de futuro, y la incidencia de sus capitales adquiridos (Bourdieu, 1977), en sus experiencias. La muestra reúne a 11 estudiantes que cursaron la carrera entre los años 2019 a 2022, de hecho, la elección por la muestra, no probabilística, surge por la cercanía como estudiante durante la cursada como estudiante de la carrera, y tras diversas participaciones académicas, tales como adscripciones y proyectos de extensión. Al respecto cabe mencionar que el interés por el análisis surge desde el propio rol como estudiante de grado, desde el que se reconoce la diversidad estudiantil. Y ahora en el doble rol de investigadora se advierte que el primero contribuyó a contar con un saber previo sobre sus experiencias, permitiendo abonar interrogantes acerca de las tensiones que surgen tras sus disposiciones adquiridas y las que el contexto universitario les requiere. En este sentido, consideramos que el proceso de migrar involucra condiciones y disposiciones en términos de Pizarro y Ciarallo (2021), en el que se generan efectos en el plano de lo subjetivo y dado su condición de estudiantes universitarios, también en el proceso formativo. Con respecto a las técnicas de recolección de información se aplicaron entrevistas semiestructuradas individuales. Las mismas se estructuraron en tres ejes entrelazados entre sí: etapas del proceso migratorio, formación y subjetividad. El dispositivo, permitió a cada joven mirar y delinear en sí mismos/as los distintos entramados de tiempo y espacio, vislumbrando particularidades de sus experiencias en sus etapas. Para ello se procedió a definir en el dispositivo, las implicancias de cada etapa a fin de brindar ideas que permitieran pensar en la reconstrucción de sus experiencias como estudiantes migrantes.

CONCLUSIONES

El proceso de investigación y escritura de tesis se orientó a analizar la configuración de la experiencia estudiantil universitaria de un pequeño grupo de estudiantes migrantes del interior de la provincia de Salta; movilizados por el deseo de iniciarse en el Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Salta. Partimos de un enfoque cualitativo, problematizando las implicancias del migrar para estudiar, su sentido transformador en términos de lo subjetivo y aquellas desigualdades advertidas tras la visibilización de las diferencias culturales en los espacios universitarios. A partir de entrevistas semiestructuradas

individuales, en ejes entrelazados entre sí: etapas del proceso migratorio, formación y subjetividad; nos propusimos caracterizar vivencias, sentires y ahondar prácticamente en sus historias de vida. Desde ellas se tensionan sus disposiciones (Bourdieu, 1997) ligadas a la pertenencia de sus pueblos, e idiosincrasia; tras las lógicas monoculturales de la Universidad, donde aún la diversidad cultural es señalada e interpelada ante el diferente/la diferente dado sus cosmovisiones y las maneras en que habitan los espacios de formación. En la primera parte, además de los aspectos de índole metodológico, recuperamos aspectos de carácter teórico donde se esquematizaron distintas miradas y aportes para pensar las migraciones desde la multirreferencialidad. A la vez, se evidenciaron tendencias construidas en el campo de estudio, nuevas contribuciones, para finalmente enfatizar en las migraciones por motivos académicos. Desde esta lógica, la tarea consistió en cimentar una fundamentación teórica, donde primasen autores y marcos referenciales propios de nuestro campo. Sin embargo, al tratarse de un terreno poco explorado por pedagogos, la mirada de antropólogos y sociólogos permitió adentrarse en las aristas de la migración por motivos académicos. El hecho de construir saberes, a partir de sus cosmovisiones e interpretaciones de la realidad universitaria y los procesos formativos, llevó a situarnos en aquellas ideas y núcleos de sentido constituyentes de sus subjetividades. Es decir, la construcción de sus propias verdades, sobre el ámbito universitario, sobre la formación académica universitaria, las maneras en que viven los vínculos durante esta etapa, todos aspectos constitutivos de sus experiencias migratorias. Por otra parte, al detenernos en la subjetividad, nos posicionamos desde la lógica de Larrosa (1995) a fin de ahondar en los efectos de las prácticas pedagógicas en las que se construye y modifica la experiencia de sí, justamente donde estos mecanismos actúan como transformadores de los seres humanos en sujetos. Esta mirada permitió esclarecer cómo la persona se fabrica en el interior de ciertos aparatos como la escuela y en nuestro caso en la Universidad. En ese sentido intentamos explicar sus verdades y como la condición de migrante se pone en tensión con la propia lógica institucional donde se establecen, regulan y modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia de sí. Estas dan cuenta de cuan heterogéneas y singulares resultan sus trayectorias educativas y sus voces, visibilizan y ponen en tensión la inclusión de las diferencias culturales en las aulas universitarias. Cada etapa, en tanto pre-migratoria, migratoria y posmigratoria hizo posible un abordaje integral de aquellos hitos, recuerdos y momentos atravesados durante su estancia en Salta, en la Universidad y al momento del regreso a sus pagos. El estudio se estructuró de acuerdo con los aportes de la lógica planteada por González Barea (2008), lo que implicó la delimitación en etapas, facilitando la comprensión y reconstrucción de sus motivaciones e intereses en la toma de decisión, las vivencias en sus lugares de origen, la influencia de sus familias y/o conocidos, la estancia en Salta y sus ideas, y pensamientos en

torno al futuro como educadores. Asimismo, el sentido del trabajo permitió delimitar circunstancias de sus vidas, sin perder de vista el proceso integral como tal; donde se esbozan constantes alegrías, temores, incertidumbres, logros, anhelos, y esperanzas propias de convertirse en adultos e iniciarse en una carrera universitaria a la par. Durante la etapa pre-migratoria, nos propusimos conocer y comprender sus motivaciones e intereses por estudiar el Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación; como sus etapas de transición psicosocial (Legaspi, L., Batlle, S., Monedero, F., & Aisenson, D, 2002) expresadas como puntos de inflexión, crisis y rupturas ante el inicio de los estudios superiores. Tras lo analizado, advertimos el migrar para estudiar, como un doble proceso, donde se anida la formación y la migración. El primero, vinculado a este tiempo y lugar de preparación de la dinámica del desarrollo profesional, y el segundo meramente relacionado con su condición de migrante desde diversos territorios del interior de la provincia de Salta, develando desigualdades en múltiples aspectos. Tales como las dificultades de índole económico de acceso a la educación, al momento de planear un proyecto de vida; y el viajar a Salta como una “oportunidad” para formarse dado el escenario del que provienen en el que prima la “falta de oportunidades” para jóvenes. Al respecto de esta etapa, podemos precisar de acuerdo con el análisis de las voces de los entrevistados que migrar significa abrirse camino a una experiencia integral, donde el movimiento físico se configura como el inicio del proceso de transformación. Desde la condición de migrante, los capitales adquiridos (Bourdieu, 1995) en términos de lo económico, cultural y social pueden operar como obstáculos y/o a la vez facilitadores de 97 sus trayectorias educativas; resultando el capital económico, el de mayor “apoyo” para su manutención en Capital. El tiempo de transición psicosocial fue acompañado por la influencia de sus familiares, al orientar sus elecciones sobre el futuro profesional dada su permanencia para algunos/as en el campo de la docencia. A su vez, se presenta la incertidumbre y los constantes cuestionamientos ante la posibilidad de iniciarse en los estudios superiores, dados los imaginarios construidos sobre los espacios universitarios. Ante la crisis y la incertidumbre, los y las jóvenes rememorarán sus instancias en el nivel secundario, evidenciando circunstancias y escenas, tales como la afinidad con las humanidades o la maternidad en la adolescencia, como puntapiés desde donde eligen encaminarse por las Ciencias de la Educación. Se tratan en términos de Ilvento (2006) de gustos e intereses ligados a la docencia, o más bien razones familiares y hereditarias. Sus relatos, permitieron conocer las condiciones en que se accede a la educación de nivel superior, albergando experiencias de dolor, esfuerzo y superación por transformar sus mundos. Si bien, lejos estamos de establecer generalizaciones al respecto, cual democratización segregadora (Merle, 2003) la educación habilita condiciones de acceso; sin embargo, las trayectorias reales evidencian la escasa coincidencia entre el acceso igualitario

y la neutralización de los efectos de las desigualdades de origen. Para estos jóvenes al menos, el migrar para estudiar conjuga el estudio, la maternidad, el trabajo, estudios y seguir recibiendo apoyo económico por parte de las familias. El “salirse”, “venirse a Salta”, representa la búsqueda de oportunidades ante las escasas formaciones y la posibilidad de volverse “referentes” de sus pueblos para otros/as jóvenes. Por otra parte, la elección por las Ciencias de la Educación supuso la toma de decisión implicando la definición de un proyecto de vida futuro en el marco de sus historias de vida. Entre las motivaciones que salen a luz se presentan, afinidades con la docencia, la presencia de familiares en el campo educativo, la duración de los estudios y las condiciones socioeconómicas como factores determinantes. Además, si bien se plantea la posibilidad de cursar estudios terciarios en sus pueblos, la Universidad sigue manteniéndose como “la mejor elección” más allá de la oferta en las zonas del interior. Con respecto a la etapa migratoria, nos detuvimos en las particularidades del doble proceso previamente enunciado, donde se entrecruzan las transformaciones en sí mismos/as tras el migrar y sus procesos de formación por cómo estos inciden en la subjetividad. 98 Sus relatos esbozan, los escenarios desde donde devienen y los efectos de la institución en sus “nuevas formas de pensar y percibir las cosas”, en “tener otras perspectivas”, mientras para otros/as, se leen como “nuevas rutinas”; ligadas a la lectura y la “creación de hábitos que antes no se tenían”. Para otras, significó “crecer”, dada la mediación con la práctica pedagógica donde se establecen, regulan y modifican las relaciones de los sujetos con ellos/as mismos/as. De hecho, cuando nos detuvimos por sus decires en torno al pueblo y la ciudad, se hicieron presentes procesos de fragmentación donde los y las jóvenes, plantean un distanciamiento ante aquella unidad social albergada en sus pueblos. Se trata de una especie de separación, donde tras las vivencias en la Universidad y en la ciudad: tales como las clases, el encuentro con nuevos amigos/as y la fuerte presencia de los saberes académicos se generan nuevas miradas sobre el mundo y sobre ellos mismos/as. Al pensar en sus transformaciones, y cambios en sí mismos/as ligados a su subjetividad se evidencia la posibilidad de expresarse ante los demás, el forjar un posicionamiento ante la realidad, teniendo como base las lecturas y las discusiones generadas en clases. A su vez, estas nuevas disposiciones (Bourdieu, 2007) construidas en la universidad, significaron tornarse empáticos ante la realidad social y la posibilidad de mirar más allá de sí mismos/as. Nos interesaba comprender, los efectos y metamorfosis sobre sus hábitos, donde se reelaboran y complejizan sus habilidades y estrategias ante el enfrentarse a situaciones diversas. En este sentido, entendemos la instancia educativa, siguiendo a Larrosa (1995) como transformadora, un espacio en el que las/los sujetos construyen y modifican la experiencia que tienen de sí mismos/as. Y donde en sus auto interpretaciones, afloran mutaciones en su “yo”, como, por ejemplo, pudiendo distanciarse de aquellos mandatos e ideas ligadas, si se quiere, al ámbito

familiar. Para algunos/as supuso espacios de formación y apertura al mundo académico, y para otros/as se destaca un espacio de desencuentro y asombro ante el distanciamiento de las realidades del interior de la provincia. Donde la universidad, hizo posible hallarse en la militancia como posibilidad de “generar transformación en otros/as”. Con respecto a la afiliación a la vida universitaria, el ingreso a la universidad implicó adentrarse en una “nueva cultura” (Carlino, 2006) donde las lógicas que priman se ligan a la lectura, escritura de textos académicos y maneras distintas de relacionarse con el conocimiento; se plantea la “adaptación” ligada a la instancia de aprobación de finales y exámenes. Tras lo analizado se advierte, la escisión con las dinámicas escolares, y las nuevas estrategias desarrolladas ante las clases y los textos “rigurosos”. Por otro lado, se 99 mencionan las exposiciones orales, y el definir “nuevas maneras de hablar” como instancias significativas en sus procesos formativos. En sus decires se plantean características propias del ingreso a la vida universitaria donde para Silvestri (2012) citando a Coulon (1995) se trata de un pasaje donde se bifurcan tiempos, tales como el tiempo de extrañamiento, de aprendizaje y afiliación. Ser estudiante universitario y migrante conlleva encontrarse ante situaciones y nuevas demandas del contexto; donde se juega la autonomía, ante el desarrollo y concreción de los objetivos personales y se hacen presente sentimientos de soledad, desasosiego y dolor ante el sentido de pertenencia. Proceso, en el que las redes de apoyo se configuran como núcleos de personas abarcando desde quienes se “deja” en el lugar de origen y quienes acompañan en el nuevo lugar. En sus “redes sociales personales” (Arias, 1998) se destacan los padres (madres y padres) y hermanos/as como principales referentes, quienes acompañan afectiva y económicamente sus trayectorias en la ciudad. Y, en segundo lugar, los amigos/as, como apoyos afectivos ligados al acompañamiento de las tareas y obligaciones del cursado. La mirada de Kaplan (2022) permitió la lectura del rol de los sentires en lo experimentado, dilucidando aquellas huellas que generaron marcas, si se quiere, en sus sentires y en su subjetividad. Para finalizar, en esta etapa nos centramos en aquellas tensiones ligadas a las disposiciones de sus lugares de pertenencia. La condición de migrante aguarda en sus experiencias marcas de discriminación, ligadas al imaginario educativo como productor de diferencias, a partir de una asociación lineal, donde la situación de privación de material se liga con las dificultades en el aprendizaje. Arévalo Wierna (2021) complejiza estas cuestiones, al relacionar el despojo de bienes y capitales, como un puntapié para categorizar a niños/as (y en este caso a jóvenes) migrantes como reservados/as y distintos/as, ante una supuesta desventaja cultural. De hecho, la condición aguarda y marca diferencias con el trato por parte de los docentes. Para la autora, en reiteradas ocasiones se visibiliza el conformismo por sobre sus tareas y nosotros añadimos el refuerzo ante la condición de diferente. En este sentido, para Groisman y Hedel (2017) dimensiones tales como el lugar y la clase social de origen,

etnia y capital cultural y simbólico, influyen en las identificaciones de jóvenes migrantes y a la vez las instituciones actúan interpeándolas, reforzándolas, cuestionándolas, desconociéndolas, invisibilizándolas, silenciándolas y estigmatizándolas positivamente. Las voces de los y las jóvenes entrevistados, evocan relatos de dolor, donde a partir de señalamientos “seguro vos sos del interior” y “por eso estás tan callada” se presentan verdades producidas en el imaginario social de la Universidad. Se construyen, en 100 términos de Kaplan (2022) como definiciones en torno a las expectativas socialmente construidas en tanto constructoras y constituyentes de nosotros/as mismos/as. La presencia de los “estigmas”, se avizoran a partir de la atribución de “malas características”, tales como la tonada al hablar, el pertenecer a un pueblo, y el señalamiento por hallarse en “condiciones diferentes” de los y las jóvenes de capital. La etapa posmigratoria, representó comprender la intersección entre el volver a sus “pagos” (localidades, pueblos, parajes, etc.) con las vivencias atravesadas en la ciudad y en la Universidad. Para algunos/as estas instancias afloran “el paso del tiempo” como desencadenante del verse “distinto/a” en sus pueblos, y donde tras lo vivido los escenarios antiguamente conocidos se vuelven anónimos. La idea de lo conocido se torna como una añoranza, donde resulta difícil “hallarse a sí mismas/os”, el pueblo rememora falencias, y desigualdades, hospedando el deseo de no volver. En términos de Wieviorka (2005) estas diferencias, desde su mirada de índole cultural se explican dadas las interrelaciones constituyentes de la identidad colectiva, el individuo moderno y el sujeto. Allí afloran tras sus elecciones y nuevas concepciones ante la vida, el polo del individuo moderno; propio de la participación en la vida política y social como seres singulares sin perder la relación con sus identidades colectivas. Al pensar en la diferencia, como constitutiva de su identidad colectiva se evidencian tensiones y discrepancia sobre sus propias referencias culturales y el sistema de valores compartidos con sus comunidades de origen. Estableciéndose diferencias, entre “los del pueblo” y el “yo”, donde se anida el sentimiento del “no sentirse parte de”; tras la fuerte identidad homogénea del pueblo ligada a sus propias prácticas tales como permanecer en el pueblo y trabajar en el campo, y en instituciones como la municipalidad o alguna dependencia del Estado. Estos procesos de fragmentación y ruptura ante la idiosincrasia de sus pueblos y quienes hoy son ellas/os, plantea un proceso donde las experiencias transitadas en la universidad, el proceso de afiliación a la vida universitaria y el inicio de la formación posibilitan el hallarse distinguido por sobre los/las otros/as. Manteniéndose para algunos expresada ante la falta de oportunidades (laborales y educativas), y de acceso a la salud. Para otros el migrar resulta una posibilidad “de escape”, ante “el no ser nadie”, más allá de las representaciones albergadas tras la movilización de las mujeres a la ciudad. Estos aportes, emergen cuáles efectos en los y las jóvenes tras su arribo a la ciudad y a la universidad como punto de inflexión, propio de su transición psicosocial

(Legaspi, L., Batlle, S., Monedero, F., & Aisenson, D, 2002) donde para algunas como 101 las jóvenes mencionadas el cambio es tan abrupto que se replantean “el no volver” y del “no querer que nadie viva ahí”. Sin embargo, para otros/as el pueblo representa y significa pensar en “nunca haberse ido”, y a la vez la ciudad se consolida como el lugar de estudio. Lo que genera, mantener vínculos estrechos con las familias de origen y una oportunidad para únicamente ir a estudiar. Los relatos evocan experiencias únicas y singulares, y por sobre todo reflejan la incerteza de reconocer una posible coincidencia en términos de un proyecto de vida; siendo para algunos/as relevante “devolver” y brindar a sus pueblos “algo” de aquello que la ciudad, la universidad y básicamente sus experiencias les supieron brindar. Para finalizar, este recorrido investigativo supuso primero re-conocer en los/las compañeros/as experiencias movilizantes y relatos cargados de superación por lograr la formación profesional. A su vez, significó comprender las tantas experiencias que atravesaron y atraviesan en la institución, los logros, las luchas y los desafíos ante el sentirse “diferente” ante los otros/as como una oportunidad para visibilizar sus trayectorias y los efectos que en reiteradas ocasiones se ejercen sobre los/las estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J. y Subirats, M. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Vol. 1). Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. J., & Dion, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* (No. 306 B6).
- Celia Ilvento, M. (2006). Identidad profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: el caso de los científicos de la educación. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 133-144.
- Denzin, N.K.; Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa, Vol. I* (Vol. 1). Editorial Gedisa.
- De Anquin, A. (2005). *La formación de los agentes que intervienen en escuelas rurales, en contextos de desigualdad, pluriétnicos y multiculturales. Estudio de caso en comunidades guaraníes del noroeste argentino*. Tesis de Doctorado, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: FFL-UBA, Novedades Educativas, Capítulo 1.
- Larrosa, J. (2016). Experiencia y Alteridad en Educación. En Skliar, C.; y Larrosa, J. (Eds.), *Experiencia y alteridad en educación*. FLACSO Argentina.
- Legaspi, L.; Batlle, S.; Monedero, F.; y Aisenson, D. (2002). Trayectorias educativas y laborales de jóvenes en transición de la escuela al estudio y/o al trabajo. En *Después de la*

escuela: Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes (Introducción). Editorial Eudeba.

Marradi, A.; Archenti, N.; y Piovani, J. I. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Argentina: Cengage Learning.

Pizarro, C., & Ciarallo, A. (2021). *Experiencias migratorias. Pensar las migraciones contemporáneas*, 119.

Sirvent, M. T. (1997). *Breve diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editado por la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.

Taller preparatorio para rendir examen final en la cátedra B de Anatomía de la carrera de Medicina

Mario San Mauro

Silvina Lyons

Mariana Jureit

Camila Gómez

Facultad de Ciencias Médicas, UNLP

mariosanmauro@med.unlp.edu.ar

slyons@med.unlp.edu.ar

mjureit@med.unlp.edu.ar

csgomez@med.unlp.edu.ar

RESUMEN

Se presenta el desarrollo de una estrategia de acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes de primer año, en vistas a la evaluación final oral de Anatomía B, asignatura del primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata. A partir de esta iniciativa, se buscó abordar problemáticas frecuentes de los y las estudiantes ingresantes a la carrera, asociadas a los procesos de afiliación intelectual a los estudios universitarios. La estrategia consistió en el diseño e implementación de un taller preparatorio para rendir la parte teórica del examen final, cuya modalidad es de examen oral. El taller fue dictado en octubre y noviembre del año 2023 por ayudantes alumnos de la asignatura, y allí se desarrollaron actividades de familiarización con la modalidad del examen, organización y estrategias de estudio, y prácticas de expresión oral mediante simulacros de examen. Se comparten las expectativas de estudiantes con respecto al taller, logros en su implementación y desafíos docentes para futuras actividades.

PALABRAS CLAVE: evaluación oral; afiliación intelectual; estrategias de estudio; ingreso

INTRODUCCIÓN

Presentamos el desarrollo de una estrategia diseñada para contribuir en los procesos de afiliación intelectual de estudiantes que cursan en la Cátedra B de Anatomía, asignatura ubicada en el primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se trata de una asignatura de las llamadas “numerosas”, y por su ubicación en el inicio de la carrera tiene como problemática central la baja tasa de retención y aprobación. Un dato ilustrativo de esto es el siguiente: en el ciclo lectivo 2022 se inscribieron a la misma 2486 estudiantes, de los cuales aprobaron la cursada 567.

La estrategia que aquí se relata fue posible en el marco del Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE) de la Secretaría Académica de la UNLP. La estrategia, con un sentido compensatorio, hizo hincapié en la preparación por fuera de la cursada para la instancia oral de la evaluación final, momento relevante de demostración del dominio de ciertas prácticas comunicativas claves para la permanencia en la carrera. Siguiendo lo planteado por Miriam Casco (2008), las prácticas comunicativas del ingresante y su afiliación intelectual son factores centrales en el ingreso y trayectoria de los primeros años de Facultad:

(...) si afiliarse significa aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico (Coulon, 1995: 211), será posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propias de la esfera de la educación universitaria. (p. 2)

En este sentido, el propósito de esta estrategia fue atender a problemáticas que presenta el cruce entre afiliación intelectual y evaluación en los primeros años de la universidad, que afectan a la continuidad en los estudios de nuestros estudiantes. Para fundamentar su diseño fueron inspiradores los planteos de María Paula Pierella, en su artículo titulado "Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?" (2016), donde expone que la evaluación de los y las estudiantes del primer año juega un papel fundamental en la determinación de su trayectoria académica. Las altas tasas de deserción (como se ilustró más arriba con los datos del ciclo lectivo 2022) y la selectividad implícita en estos exámenes resaltan la necesidad de abordar mecanismos de inclusión que apunten a mejorar tanto las tasas de retención como las de graduación. Pierella destaca la importancia de centrarse en la evaluación, ya que sus resultados tienen un impacto determinante en la continuación o interrupción de su trayectoria educativa por parte de los y

las estudiantes. Sostiene que la evaluación puede facilitar la afiliación de los estudiantes a la institución como situación de aprendizaje o servir como mecanismo de selectividad social. Como recupera Pierella de la tesis de Sánchez Amaya (2008), como una función significativa de la evaluación es certificar los conocimientos adquiridos durante un período específico, representa el juicio final que influye en las decisiones tomadas por individuos, instituciones, programas y acciones.

En particular en el caso de la Cátedra B de Anatomía, se han identificado dos problemáticas vinculadas a este asunto. En primer lugar, que la parte teórica del examen final requiere habilidades de estudio y comunicación de lo aprendido que son diferentes de las requeridas y entrenadas durante la cursada. En segundo lugar, debido a esta característica del examen final, los y las estudiantes posponen dicho momento de evaluación, ya que las correlatividades lo permiten y tienen cuatro años de calendario académico para rendir el examen final según el Régimen de Enseñanza y Promoción. Todo esto resulta en demoras o discontinuidades en sus trayectorias estudiantiles.

En atención a estas problemáticas, se diseñó una serie de actividades para que los y las estudiantes conozcan en profundidad la modalidad de examen final de la cátedra; puedan realizar un análisis crítico del programa de examen final en función de su situación particular, de manera que puedan jerarquizar contenidos prioritarios y organizar sus tiempos de estudio; desarrollen estrategias de estudio apropiadas para la disciplina Anatomía; y se entrenen en las habilidades requeridas para un buen desempeño en la parte teórica del examen, tomando confianza para presentarse en las mesas examinadoras de fin de año.

Las actividades que se relatan a continuación se desarrollaron entre octubre y noviembre de 2023. De ellas participaron 151 estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la FCM que se encontraban cursando en la Cátedra B de Anatomía y que expresaron interés en presentarse a rendir examen final en las mesas examinadoras de Noviembre y Diciembre del 2023. Se propuso que en estas actividades estuvieran acompañados por docentes auxiliares (diplomados/as y alumnos/as) de la propia cátedra, con conocimiento de las características particulares de la modalidad de acreditación final de la asignatura.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La propuesta de enseñanza de la cátedra consta de una instancia teórica, en formato de Seminario, y una instancia práctica en la cual se trabaja a partir de la observación de preparados anatómicos humanos. Las modalidades de evaluación parcial refieren a la instancia práctica en formato de “pinches”, lo que significa que a cada estudiante se le asigna un preparado anatómico con un alfiler señalando una estructura de la cual debe indicar su nombre. Por su parte, la evaluación final incluye tanto la instancia práctica como la teórica:

inicia con una evaluación de los contenidos en forma práctica en formato de pinches u oral de acuerdo a la cantidad de estudiantes presentes y el número de docentes disponibles para evaluar. Los que generalmente evalúan esta etapa son los y las ayudantes diplomados. Si el/la estudiante aprueba la evaluación práctica, continua con la evaluación teórica, la cual es en formato oral y es realizada por docentes titulares, adjuntos y/o JTP.

Para configurar mejor las problemáticas detectadas por los y las docentes en el examen final y mejorar la propuesta inicial del taller, se aplicó una encuesta durante la instancia de difusión y preinscripción. Las respuestas de los 476 estudiantes interesados/as nos permitieron conocer sus preocupaciones y necesidades en relación a la evaluación final de la asignatura. El análisis de estas encuestas arroja que la mayoría no habían rendido antes un examen final oral en la universidad, lo que indica la falta de experiencia en este tipo de evaluación lógica de estudiantes ingresantes. Aquellos que sí mencionaron haber rendido examen final oral -estudiantes recursantes- compartieron experiencias tanto positivas como negativas. Las experiencias positivas a menudo se asociaban con profesores amables y pacientes que ayudaban a crear un ambiente confortable. Por su parte, las experiencias negativas se relacionaban con sentimientos de nerviosismo y falta de práctica en la comunicación oral, lo que les dificultaba expresarse efectivamente.

Los motivos para inscribirse en el taller fueron diversos. Algunos/as estudiantes querían familiarizarse con el formato del examen, comprender temas importantes y aprender cómo abordar la evaluación. Mejorar las habilidades de comunicación y oratoria fue otra motivación para inscribirse. También se mencionó la superación de la inseguridad y el miedo que rodean a los exámenes orales. Otros/as estudiantes vieron el taller como una oportunidad brindada por la cátedra para mejorar su preparación, reforzar sus conocimientos de Anatomía como un modo de aumentar su confianza y aumentar sus posibilidades de aprobar.

Se consultó también cuáles consideraban sus mayores fortalezas (como estudiantes) durante la cursada de esta materia. Identificaron como buenas prácticas de estudio la asistencia regular a clase, la lectura constante de materiales teóricos y la utilización de recursos adicionales como videos y libros. Como posibles dificultades, la mayoría mencionó nervios, ansiedad antes y durante el examen, miedo a preguntas inesperadas, el extenso contenido de la materia, dificultad para organizar ideas y expresarlas oralmente, falta de experiencia en exámenes orales, miedo a olvidar conceptos o cometer errores, barreras del idioma -en el caso de estudiantes cuyo idioma nativo no es el castellano-, dificultad para identificar preparados anatómicos en la parte práctica del examen.

Para abordar estas dificultades, que estaban en sintonía con los diagnósticos iniciales de los y las docentes, se diseñó una serie de actividades para ofrecerles estrategias de revisión de

contenidos y familiarización con el formato del examen oral, organización del tiempo de estudio, práctica de expresión oral y manejo del estrés durante la situación de examen.

DESARROLLO DEL TALLER

El taller se desarrolló en cuatro encuentros semanales de dos horas cada uno, distribuidos a lo largo del mes de octubre (primera edición) y el mes de noviembre (segunda edición). Se ofrecieron dos bandas horarias, y cada grupo de 30 a 35 estudiantes estuvo coordinado por 2 o 3 auxiliares docentes, 19 Ayudantes Alumnos en total⁴¹. Las actividades se llevaron a cabo en aulas planas de la facultad apropiadas para la modalidad taller. Todas las comisiones fueron coordinadas por una Ayudante Diplomada de la cátedra, coautora de este escrito. Los/as docentes participaron en una jornada de capacitación que se realizó en la semana previa al inicio de la primera edición, a partir de la cual se realizaron ajustes en las actividades diseñadas en función de sus aportes. La capacitación fue desarrollada en colaboración con profesoras en ciencias de la educación del Departamento Pedagógico de la FCM, coautoras de este escrito. Ellas enviaron luego a todos los y las docentes una planificación detallada de los encuentros, basada en el trabajo realizado durante la capacitación.

En sintonía con esta planificación, el primer encuentro tuvo el objetivo de que los y las estudiantes adquieran un profundo conocimiento sobre la modalidad del examen final, así como la capacidad de realizar un análisis crítico del programa de examen final en función de su situación particular. Para ello, en un primer momento se propuso una conversación donde los/as estudiantes pudieran compartir su trayectoria académica y preocupaciones relacionadas con la evaluación final. En el segundo momento, se les ofreció una explicación en profundidad de la modalidad del examen final, haciendo hincapié en las diferencias entre el estudio durante la cursada y el requerido para el examen final. Se abordaron los distintos momentos del examen, como el sorteo de temas, la preparación previa, y la instancia oral con el/la profesor/a. Se desmitificó la idea de que el examen final de esta materia “no es necesario” hasta el tercer año, explicando las consecuencias de posponerlo y la importancia de avanzar en la carrera a través de los finales. Luego, se realizó una lectura analítica del programa de examen final, donde cada estudiante subrayó los temas que no reconocía o que no se habían enseñado en las instancias prácticas. Los y las docentes brindaron ayuda para reconocer la organización de los temas en el programa final y ofrecieron aclaraciones sobre los mismos, destacando la importancia de estudiar por temas según la organización de los Trabajos Prácticos de la cursada y luego ubicarlos bolilla por bolilla. Finalmente, en el

⁴¹ El equipo docente del taller estuvo conformado por: Fanesi, C; Camerini, F; Leon S; Segura R; Satiro M; Martínez E; Orella L; García Quinteros M; Oberti J; Lofeudo N; González A; Troncoso L; García A; Vargas W; Pfeiffer V; Gorosito C, Martínez Jausauskas F; Sabatini D.

momento de cierre, establecieron un compromiso de estudio con cada estudiante, anotando la fecha en la que planeaban rendir el examen final. Se les solicitó asistir al próximo encuentro con un posible cronograma de estudio personal, para distribuir los temas y momentos de repaso en los días restantes hasta la fecha pactada.

La semana siguiente, en el segundo encuentro, se buscó que los y las estudiantes participen en prácticas de organización y planificación del tiempo orientadas a prácticas de estudio propias de la formación en Medicina. Esto se enmarca en los aportes de Paula Carlino (2013) sobre la importancia de la alfabetización académica al inicio de la vida universitaria:

(...) alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad. (p. 370)

En esta propuesta, nos enfocamos en pensar las prácticas de estudio relacionadas con la oralidad por la modalidad que presenta la evaluación final de esta Cátedra, y en general a lo largo de la carrera. Esto comprende, además, considerar la construcción del oficio de estudiante como un tiempo en el que el/la estudiante de primer año comienza a conocer las estrategias de estudio para transitar esta carrera, y a ponerlas en relación con sus personalidades y estilos de aprendizaje.

Para esto, durante el desarrollo del segundo encuentro los/as docentes les propusieron el armado de cronogramas de estudio personalizados, analizando luego las diferencias entre ellos y discutiendo los problemas que podrían identificarse desde una mirada de alumno avanzado. Fomentaron además la reflexión sobre cómo estudiar en cada momento del cronograma, qué recursos tienen a disposición y qué valoraciones hacen del estudio en grupo. En el último momento del encuentro, acordaron comenzar a estudiar según el cronograma elaborado por cada uno/a, practicando la explicación en voz alta de los temas para participar en simulacros de examen la semana siguiente.

En los últimos dos encuentros, realizaron simulacros de examen con el objetivo de que los/as estudiantes experimentaran de manera realista el desarrollo de la instancia de examen oral (Carlino, 2002). En ellos se trabajó en la práctica de habilidades de expresión oral para que ganaran seguridad de cara a las próximas mesas de examen. El espacio del aula y el equipo docente “evaluador” se organizaron para que la situación fuera lo más parecida posible al examen final oral. Los y las docentes les brindaron retroalimentaciones sobre su desempeño a cada estudiante al finalizar cada examen simulado.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

En cuanto a la participación de los y las estudiantes en los talleres, de los 344 inscriptos, 56 completaron la propuesta, mientras que 95 participaron de forma parcial, ya sea asistiendo solo a los dos primeros encuentros o a un encuentro y un simulacro.

En el análisis del desempeño en las mesas examinadoras de los/as 151 estudiantes que participaron total o parcialmente del taller, hasta la mesa de marzo de 2024 (mismo ciclo académico), 32 estudiantes se presentaron a rendir examen, 14 de los cuales lo aprobaron. Este hecho es alentador ya que esas personas decidieron no extender la distancia en el tiempo entre la aprobación de la cursada y el momento del examen final independiente del resultado del mismo.

Al finalizar la primera edición del taller, desde el Departamento Pedagógico se consultó sobre la experiencia y opiniones de los y las docentes que participaron mediante una encuesta online. En términos generales, consideraron que los objetivos académicos del taller se alcanzaron entre parcial y completamente. Percibieron que la información y la ayuda proporcionadas para organizarse y mejorar sus estrategias de estudio fueron recibidas por los y las estudiantes de manera muy positiva. Según los y las docentes, los/as estudiantes destacaron especialmente la utilidad de la lectura del bolillero, ya que les permitió identificar claramente los temas del examen, eliminando la incertidumbre sobre qué contenidos debían estudiar. Además, identificaron que la introducción de cronogramas de estudio fue bien recibida, ya que muchos/as estudiantes comentaron que les resultaba una estrategia útil para organizar su tiempo de manera más eficiente, planificando cronogramas flexibles y menos abrumadores. La aclaración de conceptos clave y términos específicos, como ontogenia, sistematización y topografía, fue otro punto destacado, ya que ayudó a los y las estudiantes a comprender mejor el examen en su totalidad.

Señalaron también que el intercambio de "tips" de estudio entre los y las estudiantes fomentó una incipiente comunidad de aprendizaje colaborativa. Asimismo resaltaron que, quienes realizaron uno o los dos simulacros de examen final, notaron que pudieron reducir su miedo y ansiedad, mejorando su capacidad para hablar sobre los temas de manera ordenada y práctica frente a un/a docente. Cabe mencionar que la asistencia a los simulacros no fue tan alta como se esperaba debido a la coincidencia con el periodo de exámenes parciales.

Los/as docentes sugirieron varias áreas de mejora para cada encuentro en futuras ediciones. Por un lado, expresaron la necesidad de una mejor gestión del tiempo en clase. En algunas comisiones, la falta de tiempo en los primeros encuentros impidió completar la lectura del programa, mientras que en las últimas clases, el exceso de tiempo debido a la deserción de estudiantes dejó actividades sin aprovechar al máximo. Para equilibrar esto, se podría considerar una redistribución más flexible del tiempo y las actividades según la asistencia y

el progreso de los estudiantes, e intentar evitar que los encuentros coincidan con los parciales de las asignaturas obligatorias de primer año. Además, proponen mayor insistencia en la formación de grupos de estudio desde la primera clase para fomentar la práctica de la oralidad y el trabajo colaborativo acompañando la propuesta del taller, lo cual podría mejorar la participación en clase. Algunos/as recalcaron la importancia de insistir en que preparen la materia a la par del taller ya que permitiría a los y las estudiantes aprovechar mejor los simulacros.

Algunos/as estudiantes les sugirieron a sus docentes la creación de grupos de WhatsApp por comisión antes del inicio de los talleres para facilitar la interacción y la coordinación de tareas entre clases. Por último, los/as docentes recomendaron mejorar la comunicación y el abordaje de las expectativas del taller, enfatizando que el mismo no es una clase de apoyo de teoría de Anatomía, sino que se enfoca en herramientas y estrategias de estudio.

CONCLUSIONES

Las estrategias descritas aquí se muestran relevantes como intervenciones académicas que movilizan recursos y generan debates sobre qué y cómo enseñar en los primeros años de las carreras universitarias. Aunque emergen y se desarrollan de forma periférica y subsidiaria a los formatos (en general tradicionales) de las propuestas de enseñanza en el primer año, resultan un aporte significativo para insistir en que se les deben dar un tratamiento particular, si es entendido como un tiempo de afiliación que puede ser trabajado desde la enseñanza. Además, estas estrategias permiten a los/as docentes, en sus diferentes estamentos, analizar las prácticas de evaluación establecidas y su relación con lo que realmente se enseña, así como sus supuestos sobre los comportamientos y habilidades esperados de los estudiantes ingresantes. También invitan a repensar el rol docente en el primer año, cuya identidad profesional está intrínsecamente ligada al tramo inicial de la carrera y va mucho más allá de la explicación de conceptos y su certificación en una instancia evaluatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, P. (2002). “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades” *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 23, N° 1.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

Casco, M. (2008). *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual*. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas.

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

Sánchez Amaya, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX*. Tesis de Doctorado. Universidad de Manizales, Colombia.

Trayectorias laborales de las egresadas de la Carrera de Enfermería. Primeras conclusiones

Lucia Dominguez

Pablo Fisher

Liliana Ferreira

Verónica Benvenuto

Departamento de Biología, Salud y Enfermería, Universidad Nacional del Oeste

ldominguez@uno.edu.ar

pfisher@uno.edu.ar

lferreira@uno.edu.ar

RESUMEN

El propósito de este Proyecto es conocer las trayectorias laborales de los egresados de una Universidad joven, emplazada en el conurbano bonaerense. Nuestra población son los egresados de la Carrera de Enfermería a partir de los primeros egresos hasta agosto de 2022. Utilizamos el enfoque cualitativo de historias biográficas con entrevistas en profundidad. Al momento contamos con 26 unidades de análisis respondientes a los que ordenamos en 4 grupos.

Nuestras conclusiones preliminares hacen referencia a la cuestión de proximidad y cercanía de la oferta educativa, como factor decisivo en la opción de estudiar o no. En relación al ingreso al mercado laboral de los egresados, el título posibilita varias posibilidades: el ejercicio de la docencia, la posibilidad de acceder a residencias o continuar otros estudios y el desempeño como enfermera asistencial.

PALABRAS CLAVE: egresados; enfermeras; trabajo

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta ponencia, es presentar los avances en nuestro Proyecto de investigación de línea Complementaria, aprobado por CyT de la Universidad Nacional del Oeste. Nuestra meta es dar cuenta de las trayectorias laborales de los egresados de la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional del Oeste (UNO), desde el año 2015 hasta agosto de 2022.

La propuesta consiste en formular las historias biográficas de los egresados desde su propia narrativa, para transformarlas en objeto de estudio y análisis de trayectorias laborales.

Las trayectorias laborales se inscriben en la tradición de las historias biográficas; donde el sujeto por conocer narra sus experiencias vitales en torno a sus experiencias. La tarea de los investigadores, nuestra tarea, es realizar una interpretación teórica biográfica considerando el contexto histórico, la posición social del sujeto y la manera en que genera sus acciones. Ferrarotti destaca "...el valor del relato hecho historia, de la persona que crea y valora su propia historicidad...la persona se apropia y adueña de lo que vive..." (Mallimasi F., Gimenez V, 2006)

El desarrollo de las actividades propuestas para llevar a cabo el Proyecto, se inició en la búsqueda documental de la información para localizar a los egresados, contactarnos y acordar con ellos su participación. Esta simple tarea administrativa, descubrió nuestro primer nudo problemático a resolver: el número real de egresados de la Carrera. Partimos bajo el supuesto de N=379 y posteriormente lo corregimos a N= 328.

A fines de junio del 23, se incorporó la Becaria a nuestro equipo; con ella se realizaron actividades y presentaciones tendientes a su inmersión en el Proyecto. En conjunto, elaboramos la Guía de entrevista, ya que nuestro objetivo es que la estudiante adquiera destrezas en realizar entrevistas.

Al momento, tenemos 26 unidades de análisis del total de 40 propuestas como muestra. Si bien, no tenemos aún conclusiones definitivas; estamos en condiciones de compartir líneas argumentales narradas por nuestros entrevistados que se asemejan en la formulación de sus lógicas para tomar decisiones en sus cursos de vida.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Nuestro proyecto se corresponde a la convocatoria presentada por nuestra Universidad en 2023, en la que fuera aprobado como de Línea Complementaria y de Reconocimiento Institucional en relación al "seguimiento del graduado".

Definimos egresado, a aquel estudiante que ha asistido y aprobado una serie de contenidos teórico-prácticos en una institución educativa, en este caso nuestra Universidad; y que por lo tanto ha obtenido un título que lo acredita como tal. El currículum de la Carrera de Enfermería (Universidad de Buenos Aires, 2016) establece que, luego de la aprobación de cierta cantidad

de asignaturas, aproximadamente se cursan en un periodo de 3 años, se obtiene un título intermedio que es el de Enfermero Universitario. Si el estudiante prosigue sus estudios, luego de aprox un año y medio más, obtiene el título de grado, que es el de Licenciado en Enfermería. Cabe destacar que el ejercicio profesional de la Enfermería en cualquiera de sus funciones, requiere además del Título expedido por las instituciones educativas, la matrícula habilitante que es regulada por el Ministerio de Salud.

Nuestro Proyecto, es el primer paso de acercamiento a conocer el destino de los egresados de la Carrera; pero tiene como meta, su continuidad en el tiempo a fin de concretar en el futuro estudios longitudinales que permitan realizar comparaciones y obtener más datos respecto a: las modificaciones de las actividades, desempeños profesionales y modificaciones del puesto de trabajo, etc.

En los estudios publicados sobre los egresados universitarios se observan varios enfoques: a) como una declaración o rendición de cuentas al ciudadano, que sostiene con sus impuestos la financiación de la universidad (Alarcon M, 2014); b) porque ubican a los egresados en escenarios y situaciones reales, permitiendo identificar las fortalezas y debilidades en el proceso formativo, y retroalimentar el ingreso al posgrado (Garcia Ancira C. Treviño Cubero A. Banda Muñoz F., 2019) y; c) para asentar las bases para la formación de un vínculo más estrecho entre la universidad y el ámbito laboral, reencontrando a sus graduados con aptitudes y habilidades para trabajar, crear nuevos trabajos, mantener actualizados sus conocimientos y con capacidad para adquirir nuevos objetivos, de mejorar sus desempeños laborales y académicos (Dominguez M. Ortega M, 2017).

Esta es una escueta clasificación, a la que nosotros adscribimos, pero no limitamos nuestro enfoque epistemológico al afirmar que solo nos interesa la inserción laboral en ámbito de la salud y conocer el grado de satisfacción referido con el paso por la Universidad; por el contrario reconocemos a que hay algo más que conocer puesto que *“...quienes ingresan ... es gente que, en algún sentido, quiere cambiar el mundo...estudiar... implica salirse de sí para encontrar un destino en otros...en un pueblo, en un camino...”* (Baldano M, 2016).

LA UNO

La Universidad Nacional del Oeste está situada en el Partido de Merlo, Provincia de Buenos Aires, es una de las Universidades de los años 90, junto con la Universidad de la Matanza, de San Martín, de Tres de Febrero, de Quilmes y de Lanús. Todas ellas, emplazadas en las localidades que conocemos como pertenecientes al primer y segundo cordón del conurbano bonaerense (Universidad Nacional de Avellaneda, 2016). Según los datos aportados por una investigación anterior, realizada en la Universidad; la población estudiantil pertenece mayormente a las clases sociales media baja y baja baja. Más de un 90% de los alumnos de

la Carrera de Enfermería se identifican con el género femenino, por lo que las relaciones laborales podrían estar, además, influenciadas por la perspectiva de género. Un amplio porcentaje de estudiantes recibe (o recibía en esos momentos) los beneficios de algún sistema de apoyo económico a través de becas monetarias o servicios de diferentes fuentes. Muchos de ellos mantienen relaciones laborales dentro del mercado informal de trabajo, con diferentes características de jornada, salarios y exigencias (Schmidt L. Berduc A. Dominguez L. Gomez H. Fisher P. Chaparro A, 2022).

LA CARRERA DE ENFERMERÍA

Sobre este panorama, la elección de la Carrera de Enfermería en la Universidad, aparece como una oportunidad en el territorio de cercanía para ingresar a la educación superior, tanto para los jóvenes (y no tan jóvenes); sino que, además, deja entrever condiciones de posibilidad de proyectarse hacia el futuro. Y, en relación al mundo laboral, acceder a la seguridad y protección social de un futuro con trabajo registrado y a un ingreso monetario percibido regularmente por el salario.

Las enfermeras/os se incorporan al trabajo por sus habilidades y capacidades específicas, aprendidas en la Universidad; ello les permite realizar las funciones de prevención, promoción, educación para la salud, atención de problemas de salud en todos los grupos etarios, cuidar y asistir en la rehabilitación de personas con discapacidad o convalecientes, así como, investigar y enseñar en diferentes niveles sobre su área disciplinar (Ley del Ejercicio de la Enfermería, 1994). Es decir, que en sentido amplio: realizan tareas de cuidado (Dirección Nacional de Talento Humano, 2022).

Al respecto, dice Malvarez "...sin enfermeras los sistemas de salud naufragan ... es imposible cuidar la salud ... mantienen las piezas del sistema... hacen que la prestación de los servicios llegue a la gente..." (Malvarez S, 2006, págs. 101-106).

Entonces, reconociendo el rol destacado de las enfermeras en el cuidado de la salud; es que cada profesional egresado

Las enfermeras formadas en espacios universitarios son recursos humanos escasos, en cuanto al número y en cuanto a la experticia, tal como revelan diversos estudios realizados sobre la disciplina enfermera (Dirección Nacional de Capital Humano en Salud, 2015) (Arakaki J, 2013). El contexto de pandemia ha renovado el interés de diferentes actores sociales para la formación de enfermeras calificadas y en número suficiente para cubrir las necesidades del cuidado de la salud de las personas. En ese sentido, nosotros nos posicionamos como la parte formadora de Enfermeras y queremos conocer de qué manera nuestros estudiantes se vinculan con el mundo cuando egresan.

Es por ello que nuestro Proyecto se orienta a conocer, ¿Dónde están nuestros egresados? ¿De qué manera prosiguen sus vidas en el ámbito del trabajo relacionado con la salud? ¿Qué aspectos de sus vidas se han modificado? ¿Cuánto valoran la experiencia de haber elegido la Carrera de Enfermería?

OBJETIVOS

Analizar las trayectorias laborales de los egresados de la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional del Oeste, en el Partido de Merlo, provincia de Buenos Aires; desde 2015 a agosto de 2022.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Este es un diseño cualitativo, retrospectivo cuyo objeto empírico son las trayectorias laborales de los egresados de enfermería de la UNO. Para la recolección de datos se utilizará la técnica de líneas biográficas en entrevistas en profundidad.

En una primera fase, se tomó contacto con el total de egresados, para concertar las entrevistas; se utilizaron correos electrónicos y teléfonos de cada egresado (los que figuraban en el Siu guaraní). Esta información es conocida por el personal no docente de la Universidad y nos fue accesible, pero debimos hacer un cruce de datos con los legajos personales; porque algunos egresados cambiaron su dirección de correo electrónico y sus números telefónicos. Una vez realizado los contactos, se le explicó a cada respondiente la naturaleza del estudio y sus características; en caso de estar de acuerdo se pactan las reuniones con el grupo de investigación. Durante el transcurso de esta fase, está prevista capacitación de la estudiante incorporada como Becaria.

En una segunda fase, se realizaron las primeras entrevistas. Se firmó un consentimiento informado con cada participante. Las entrevistas son de tipo mixtas, privilegiando la palabra del sujeto por conocer por sobre el entrevistador, que solo contará con una guía argumentativa. La dinámica se realizará, siguiendo el siguiente esquema: Se le pide a cada egresado, que se retrotraiga 10 años en el tiempo y que relata según sus propias palabras su situación laboral, familiar, social y económica. El entrevistador solo guiará la entrevista para que los encuestados realicen su narración en base a una Guía de entrevista preparada para ello. Esta Guía la desarrollamos después de los primeros 4 encuentros con los egresados; considerando que se ajustaba a los objetivos específicos que orientan el Proyecto. Al final de esta fase, comenzamos con las entrevistas propiamente dichas.

En una tercera fase, nos enfocamos en concretar nuevos encuentros con los egresados y profundizar las entrevistas. Grabamos las entrevistas utilizando los teléfonos celulares y un grabador de voz propios. Para la desgravación recurrimos a herramientas de Google

gratuitas; esta manera de desgrabar nos llevó más tiempo puesto que la corrección es palabra por palabra. Una vez transcritas, comenzamos a ordenar las narrativas de manera cronológica; seleccionando los momentos críticos que dieron por resultado la toma de resoluciones de los cursos de vida. También esta tarea la realizamos en forma manual, puesto que no pudimos hacer frente al gasto de la licencia del Atlas. Ti.

UNIVERSO. POBLACIÓN Y MUESTRA

El universo de este estudio está referido a los egresados universitarios de la Carrera de Enfermería. La población está delimitada por el total de egresados de la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional del Oeste, desde el año 2015 hasta agosto de 2022. La población, es decir nuestra N, se obtuvo después de cruzar y unificar listados separados de egresados de nivel intermedio y egresados de título de grado; pesquisamos en los legajos a egresados que solicitaron se les reconocieran equivalencias de otras instituciones educativas y que lograron su título de grado en nuestra Universidad. En resumen: 149 egresados con título intermedio solamente, 136 egresados con título intermedio más el título de grado, y 13 estudiantes que ya poseían título intermedio solicitaron equivalencias y obtuvieron el título de grado. Es decir N=328.

La muestra de tipo no probabilística e intencional, quedará conformada por los egresados de la Carrera de Enfermería de la Universidad Nacional del Oeste; n=40. Se prevé el abordaje de 40 unidades de análisis y un mínimo de 2 entrevistas a cada una de los que conforman la muestra. Como anticipamos, al momento tenemos 26 unidades de análisis respondientes y un total de 40 entrevistas realizadas. Dispusimos a los egresados respondientes en grupos, de acuerdo a características de su inserción laboral.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS)

Sobre n=26. Solo 1 entrevistado es masculino, por lo que el género femenino es predominante. Cada egresado manifiesta su relación de “vecinalización” de la oferta educativa.

“...yo quería estudiar algo para ir a trabajar... me anoté en radiología en la UBA...no entendía nada de cálculos...me quedaba lejos... a veces no tenía lugar donde sentarme...hasta que deje...”; “...mi mama me dijo... anótate ahí...y me quede” relato de José.

“trabajaba como mucama en la clínica X... los doctores me hincharon para que estudie... anda me dijeron... tenía miedo, ¿yo podré?...” relato de Mabel.

“...siempre quise estudiar para profesorado o enfermera...y bueno, aproveche que mis hijos estaban grandes...me anoté acá cerca y me recibí...” relato de Gabriela

“...trabajaba en el negocio de la familia ...no sueldo no tenía...pero vivía bien...hice el secundario de adultos, también acá en Merlo... me anime, dije voy a probar en la universidad...” relato de Patricia.

“...quería estudiar algo... pero no sabía...me queda cerca y me anote...” relato de Yesica.

La Universidad se comportó como empleadora de varios de los egresados, quienes se desempeñan como Auxiliares docentes.

Dice Yesica, *“...empecé a dar clases... algunos alumnos fueron compañeros míos...estoy en blanco... el sueldo es poco, pero tengo tiempo libre para seguir estudiando... sigo Medicina...”*

En el ámbito de la salud, se favorece el pluriempleo.

“..trabajo en el hospital X noche por medio.... a la mañana en el centro de salud X entre los 2, gano...estoy haciendo la casa me va bien...” José.

El título permite además del trabajo en salud, ingresar a la carrera docente en el nivel primario y secundario.

“ encontré trabajo como profesora en Fines... yo conocía la organización política... termine la secundaria en Fines...el título me habilita a dar clases... gano poco, pero estoy en blanco...tengo tarjeta de crédito jajá...” Gabriela

El desempeño laboral tiene un resultado previsible: obtener una retribución por lo realizado.

“...trabajo a la noche en Flores... es un geriátrico...ahí las enfermeras somos pocas pero pagan... y a veces puedo hacer alguna changuita más...estoy en negro...puse el piso de cerámicas en el comedor, quedo hermoso!...” Patricia.

El título de grado permite acceder al sistema de residencias, en este caso de Epidemiología que es interdisciplinaria y se cursa en Moreno.

“ aprendí un montón...a mí me gusta hablar con la gente...cuando me recibí el doctor X me contó...anótate me dijo...vas a ver que te va ir bien.... tenía razón, me anoté, rendí examen y quedé!...Si, renuncie a la clínica...tengo buenos recuerdos...acá hay gente de todas las especialidades...me siento bien, me tratan re bien...” Mabel.

En síntesis, el arraigo territorial está presente en todos los egresados quienes manifiestan que es la cercanía lo que los animó a estudiar. También, advertimos las referencias hacia un tercero que opina y apoya la decisión de ingresar a la carrera; así como las referencias familiares que posibilitan grados de autonomía para estudiar. El ingreso al mercado laboral, aún de manera no registrada; es percibido como algo concreto; el sueldo es un recurso que le permite al egresado hacer y/o acceder a la financiación bancaria. En relación al género, la enfermería es típicamente feminizada, pese a lo cual señalamos que el único varón

respondiente, realiza jornadas laborales muy extensas que podrían ser un factor de riesgo para su salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcon M. (2014). Seguimiento de egresados: Una excelente estrategia para garantizar una educación de calidad. *Palibrio*.
- Arakaki J. (2013). Significados y concepciones de la Enfermería: el punto de vista de estudiantes de la carrera de la Universidad Nacional de Lanús. 2008-2010. *Salud Colectiva*, 2(9(21)), 151- 167.
- Baldano M. (2016). *Palabras de bienvenida a estudiantes de la Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales*. Entre Ríos: Universidad Autonoma de Entre Rios.
- Dirección Nacional de Capital Humano en Salud. (2015). *La gestion de los recursos humanos en salud en Argentina*. CABA: Ministerio de Salud.
- Dirección Nacional de Talento Humano, C. N. (2022). *Re conceptualización de la Enfermería como profesión en el siglo XXI en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Salud.
- Dominguez M. Ortega M. (2017). Metodología de seguimiento de egresados para fortalecer la universidad con la sociedad. *Revista Global de Negocios*, 5(3), 99-111. ISSN: 2328-4668.
- García Ancira C. Treviño Cubero A. Banda Muñoz F. (2019). Caracterización del seguimiento de egresados. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y Latinoamérica*, 7(Nº 1),12,14.
- Ley del Ejercicio de la Enfermería. (1994). N° 24004.
- Mallimasi F. Gimenez V. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. En Gialdino, V. . D. *Historias de vida y métodos biográficos*. (pág. Capítulo 4). Barcelona: Gedisa.
- Malvarez S. (2006). Panorama de la fuerza de trabajo en enfermería en América Latina. *Revista de enfermería del seguro social*, 101-116.
- Schmidt L. Berduc A. Dominguez L. Gomez H. Fisher P. Chaparro A. (2022). Inclusión territorial en el acceso a la educación superior en estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Enfermería de la UNO. *Revista Ene De Enfermería*, 16(3).
- Universidad de Buenos Aires, U. (2016). *Facultad de Ciencias Médicas. Licenciatura en Enfermería*. Obtenido de <https://www.fmed.uba.ar/index.php/carreras/licenciatura-en-enfermeria/informacion-general>
- Universidad Nacional de Avellaneda. (2016). *Atlas del Conurbano Bonaerense. Cordones*. Avellaneda.

La natalidad de lo invisible.

Salir de la *marginalidad* permitiendo la circulación de otras ideas en otros espacios

Gladys Evelin Avila
María Verónica Bejaran
ISFD 9 Paulo Freire
avigla1964@gmail.com
verobejaran29@gmail.com

RESUMEN

Las prácticas en residencia docente sufrieron los procesos de «domesticación» según Dussel. Todo ello con dispositivos que no habíamos visibilizados aún. Zoom, drive, podcasts, audios, largas llamadas telefónicas y videollamadas formaban parte de nuestra familia. Lxs pedagogs creaban en pantuflas y salían en auxilios de naufragios. Los procesos evaluativos se humanizaron. Fuimos mejores. Según Ines Dussel, los padres y madres pudieron ver a sus hijxs siendo alumnxs, sin embargo, mientras los docentes generamos vida otras iban apagándose. Se garantizó el derecho a la educación desde una natalidad otra, una natalidad que trabajó el nacimiento de otras prácticas otras relaciones. Quisimos dejar de romantizar la marginalidad para pensar en una triada que se corría del binomio: escuela cerrada-escuela abierta. Pensar en dialogar con otras instituciones y otros niveles educativos nos permitió pensar en que no estamos solxs. Fuimos gobernados por el mismo virus. El 2020 nos ubicó en la finitud. Las mascotas de pronto eran protagonistas en las pantallas y se robaban las sonrisas. Resistimos insistimos nos mostramos y apagamos cámara.

PALABRAS CLAVE: prácticas de enseñanza; natalidad; derecho a la educación; trayectorias

INTRODUCCIÓN

En el Instituto “Paulo Freire”, lxs profesores de Residencia I, ante la adversidad, elegimos transitar otros caminos.

Roland Barthes dice que:

“...el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna, pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta. El relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida.”

DEL CONTEXTO CONOCIDO AL DESAFÍO:

A partir del año 2020...

Esta experiencia hubiera comenzado como lo esperado: todos los días, en las escuelas, suceden múltiples y variadas situaciones. Desde el trajinar permanente de docentes y estudiantes, la sucesión de silencios, bullicios y griteríos, que conforman esa trama peculiar, que nos atrapa en sus significados y nos hace pertenecer.

Pero no fue así.

A partir de la pandemia el contexto cambió de forma brusca y afectó de tal manera la institución escolar, que sus significados se reordenaron en otra dirección, buscando dar respuesta a esa nueva realidad.

Al inicio las infancias no nos podían dar la mano, y ante nuestros ojos vimos cómo los escenarios escolares, ese funcionamiento cotidiano de los establecimientos educativos, se alteraba con el correr de los días. Cambio de carga horaria, burbujas, distancia entre infancias. Compartir un espacio y un tiempo que nos era habitual dejó de serlo, y aquello común pasó a ser un riesgo; demostrar afecto, compartir una golosina, jugar abrazadxs, pasarse la botellita de agua. Esas construcciones aprendidas desde la primera infancia se ven contrariadas. ¿Y ahora? otra realidad que aprender con alteridades.

El desafío de enseñar desde lo tecnológico, resultó una posibilidad en un contexto que nos era extraño y hasta insuficiente para la realidad de la comunidad educativa tal como lo vivíamos en nuestro IFD.

Iniciamos con las escuelas cerradas. y nos preguntamos: ¿Qué podríamos hacer para garantizar una residencia? ¿Qué posibilidades teníamos para intervenir desde nuestro rol? ¿Cómo podríamos organizar una propuesta de enseñanza en esta realidad distante?

Una pandemia nos atravesó. Aislarse y evitar el contacto sentenció las prácticas conocidas de lxs residentes. Y nos resultaron negados aquellos espacios iniciales para transitar esta

experiencia. Nos abrimos a otras estrategias de aprendizaje y de enseñanza, otras formas de gestionar la carga cognitiva en construcción.

En esta construcción se transitó, discutiendo, buscando respuestas, leyendo y escuchando a pares, eligiendo conferencias, participando en conversatorios(encerradxs) Y entre tantos saberes, rescatamos a Marta Souto cuando dice: “Dejemos ya de romantizar el pasado porque ocultamos la realidad y no nos permite hacer”. Hacer. Allí, radica el conflicto, en el hacer.

Por otra parte, Skliar, desde las redes nos convocó a ser parte de un tiempo *otro* que nos pide darnos la mano y compartir/nos.

Inés Dussel, nos invitó a su clase “pensar en pantuflas”, despertamos a otro espacio, abriendo puertas al pensar sin fronteras. Se detiene para decirnos “... en los cambios que implica esta nueva «domiciliación» de la escuela, ya no en «sede escolar» sino instalada en lo doméstico y sobre todo en las pantallas” también.

Llegó el 2021. Entre protocolos y adaptaciones a formas de organización y cuidados por la pandemia, aceptar que la imposibilidad fue el detonante del cambio. Y resonó la pregunta: ¿Cuál es el propósito pedagógico de la Residencia I? ¿Por qué limitarnos el espacio habitual en Residencia?

DE LA GESTIÓN SOBRE LO NUEVO

En ocasiones el silencio, permite dar a luz otras lecturas de la realidad y damos lugar a otros significados; analizamos y reflexionamos acerca de la naturalización de ideas y prácticas; poner límites en los pensamientos facilita planificar, entonces evitamos dramatizar y llenarnos de negatividad.

Gestionar habilita otros espacios existentes no transitados, así vimos lo no visto.

La autogestión y el compartir se hicieron nuestros. Salimos a conocer, resolvimos, no esperamos las respuestas, nos hicimos otras preguntas.

Nos hallamos revisando interpretaciones de algunos conceptos, resignificando algunos constructos que nos habían cobijado por años. Y entonces redefinimos la residencia focalizando la atención en el Cómo.

¿Cómo podemos ofrecer posibilidades pedagógicas comprometidas a nuestrxs residentes?
¿Cómo acercarnos a otros espacios no transitados antes? ¿Cómo nos vinculamos con ellxs?
¿Cómo imbuirnos en nuevos contextos en el presente contexto global? ¿Cómo indagar en este extraño modo? ¿Cómo construir saberes, cómo aprender y cómo enseñar? ¿Cómo estrechar una red pedagógica que abrace la posibilidad de residir sin Presencialidad?

Reflexionamos, analizamos, tomamos distancia para poder objetivar lo conocido y descubrimos que nuestras posibilidades eran ante todo, todo. Visibilizar espacios educativos existentes y siempre desestimados, fue la puerta de entrada a la nueva experiencia.

Levantamos la vista, dejamos de ver lo habitual, reconocimos lo no reconocido y nuestra mirada transformó la realidad de la Residencia.

Y allí donde las emociones nos negaban avanzar, nos vimos marcando huella, arrancando con manos fuertes una a una las incertidumbres y aquello que nos obstruía. Ofrecer a lxs estudiantes la posibilidad de formación en contexto fue la única opción. Así la Educación Situada alcanza otra relevancia saltando de los papeles para erigirse en un espacio.

Otras voces nos acompañaron desde la distancia en km pero con la cercanía de compartir inquietudes en otros lugares. Surge con ellxs lo que llamamos contención pedagógica y con ello el fortalecimiento acerca de saber que nos hallábamos construyendo conocimiento.

Compañerxs de distintos IFD compartimos lo transitado, lo transitable desde las posibilidades de cada institución, nos ofrecemos en experiencias y lecturas, en bibliografía e interpretaciones.

Directivxs, coordinadores y profesores buscábamos saber qué y cómo habían hecho otros espacios de formación para transitar lo pedagógico en pandemia, qué les había resultado viable como alternativa de formación.

Nos planteamos un cronograma de encuentros y temas que acordamos necesarios para poder construir en un contexto no habitual.

Nos escuchamos, nos nutrimos del lenguaje explicativo de unxs y otrxs, comenzamos a argumentar las posibilidades.

Cuál habrá sido la investidura con la que nos ataviamos durante este acercamiento a lo no habitual, que comenzó fuertemente a circular entre todes los involucradxs una frase bandera: **“Somos garantes del Derecho a la educación de un sujetx otrx”**.

Tuvimos que validar prácticas educativas. Allí donde el papel era dueño y evidencia de un trayecto, el drive se convirtió en el testimonio de una construcción. Legitimamos formas de seguimiento no vivenciadas en las que vernos en una pantalla lograba transmitir la belleza de las emociones descubiertas en un camino en el que éramos todxs Quijotes. Allí donde no había información se buscaron referentes, contactos y espacios.

Laura, Claudio y Ruth, fueron nuestros primeros interlocutores de referencia, los primeros contactos a quienes recurrimos desde la virtualidad. ¿Quién está a cargo de Educación para adultos? ¿Quién es el referente de Contexto de encierro? ¿Quién está en Educación domiciliaria? Respondieron sin dudar con afectividad, con inmediatez y generosidad.

Pero todo cambio de prácticas trae consigo otras búsquedas. La prioridad sería entonces la búsqueda de acompañamiento de voces de expertos en temas que no habíamos abordado

antes. La legitimidad del discurso académico que diera validez a la tarea que estábamos construyendo día a día, hora a hora nos urgía.

LO PEDAGÓGICO NOS ABRIGA

Descubrir que la cátedra **Educación y alfabetización de jóvenes y adultos** de la FACE dictada por el Prof. Gustavo Junge, respaldó nuestra iniciativa y nos dio confianza en nuestro hacer. Y nos acompañó a través de un Seminario a lo largo de varios encuentros, en el que compañerxs docentes y residentes se acercaron a conocer al sujeto adulto de la educación primaria.

Una intervención es posible. Con otras herramientas y en otros contextos. Con nuevas validaciones, y nuevos significantes. Con otrxs sujetxs de la educación primaria. Otras formas de acercamiento a ese sujetx. Lxs estudiantes podrían vivir la experiencia.

Así iniciamos nuestro camino en Educación de Jóvenes y Adultos, la EPA 8 nos recibió, y entre charlas y *té* de por medio (*mate no se podía compartir*) estrechamos vínculos afectivos y pedagógicos que nos facilitaron acompañar/nos realmente. Y con las manos extendidas recibimos experiencias atesoradas en ese lugar de la intimidad que cada co-formador guarda para que otrxs cobijen con amorosidad. Y confianza, esa confianza que nos permitió recorrer un camino de la mano de la experiencia y la entrega a la educación pública de esa porción pormenorizada de la sociedad que busca educación.

Conocimos la historia y su debatir en la búsqueda de un lugar propio y dejar de ser los *okupas* de otra institución; la cultura institucional y como se fue constituyendo el andar interno de cada turno y de cada espacio; los deseos y postergaciones de atención a demandas y preocupaciones sobre la comunidad estudiantil; lo resuelto y lo pendiente con respecto a quienes escuchan y dan curso y resolución a lo solicitado y aquello que exige tiempo y más tiempo de reclamo y atención.

El tiempo transcurrió, la presencialidad fue posible en las escuelas primarias obligatorias, que con recaudos protocolares nos recibieron y enseñaron la nueva realidad post pandémica, nuevos hábitos construidos. Y en el trayecto reconocemos otras lecturas sobre lo enseñado y lo aprendido.

Un otrx con necesidad de “Apoyo y ajustes razonables” nos acoge. Ahora nos vinculamos con la maestra de grado, y también con la MAI y la MAP. Aulas heterogéneas reales, que demandan compromiso pedagógico con formación académica en esta diversidad.

Y en este nuevo campo de la residencia descubrimos otras categorías conceptuales de relevancia, como la Inclusión vista desde un paradigma nuevo para nosotrxs, con ello la Res 311/16. Lo que nos permitió conectarnos con el IFD 13 quienes con enorme amabilidad nos

brindaron generosamente, el marco teórico necesario para comprender la complejidad del tema y poder pensar en construir atendiendo una realidad compleja, diversa.

Construimos y deconstruimos, revisitamos y revisamos cada propuesta de intervención de la mano de lxs co-formadores, aprendimos a mirar con las lentes del cotidiano de la escuela con infancias; las rutinas construidas ahora tenían otro valor en tiempos de post pandemia.

Otrxs se sumaron a esta propuesta dando vida a un nuevo cuadro, otra pintura, otras pinceladas, otros colores.

La educación en Contexto de encierro se abrió a les residentes, generando la normativa necesaria para hacernos presentes; y en este andar la voz de lxs co-formadores y estudiantes nos proporcionaron cuidados, y supimos qué sí y qué no dentro de cada espacio; acompañamiento para conocer las rutinas y el por qué; sugerencias para anticipar propuestas; aclaraciones sobre cómo desenvolvernos dentro de la unidad penitenciaria; colaboración cuando necesitamos llegar a la UR o acercar material didáctico-pedagógico; contención al momento de construir la propuesta de intervención y guía para respetar los protocolos de cada organismo. La escucha, ese acto natural se volvió nuestro mayor baluarte; nos sentimos esponjas de la experiencia del otrx.

Hoy somos otrxs.

Y llegamos a **Educación Domiciliaria y Hospitalaria**. Vimos que la amorosidad tenía nombre y apellido. Lxs residentes fueron envueltos en ese halo de cuidados necesarios y primordiales en una modalidad cuyo aprendiente requiere de atención bajo protocolos de bioseguridad. Donde enseñar es una práctica que asume un conjunto de riquezas de mediadores del aprendizaje y consecuentemente de considerandos. Si el aprendiente puede, qué puede; si está con ánimo, para qué; si no se siente cómodo o bien, entonces no intervenir pedagógicamente. Y lxs co-formadores avanzan con el baúl del auto como un baúl de tesoros pedagógicos, recursos didácticos, opciones de trabajo como instrumentos que median el conocimiento, fichas impermeables, juegos lavables, todo lo que les permita sostener el vínculo con la escuela.

Nuestrxs residentes fueron admiradxs por sus estudiantes de primaria, por lxs formadores y co formadores.

Hicimos camino al andar. Construyendo saberes. Desafiando el confort. Escribiendo un libro nuevo con lxs residentes, donde todos los intervinientes éramos protagonistas.

Logramos garantizar el derecho a la educación de nuestros residentes y ellxs garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes durante su residencia.

Nos empoderamos todxs.

Pero todo hacer, trae consigo un no hacer. Porque toda decisión implica priorizar algo por encima de otro algo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Dussel, I.Ferrante, P. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires.UNIPE: Editorial Universitaria

Skliar, C (2023). *Cartas Educativas* Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas,

Souto, M.(2021) *Pliegues De La Formación.Sentidos y Herramientas Para la formación docente*.Rosario:Editorial, Homo Sapien.

Reflexiones sobre el vínculo docente-estudiante: Desafíos actuales

Natalia Frers

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

nfrers@psico.unlp.edu.ar

RESUMEN

Teniendo como horizonte la democratización de la educación superior, este trabajo retoma reflexiones sobre la práctica docente en torno al vínculo docente-estudiante y su rol en los inicios de la vida universitaria. Retoma los desarrollos de una investigación previa que tuvo como conclusión establecer tanto lo valioso como lo contingente del vínculo docente-estudiante en la universidad. Este trabajo, específicamente explicita algunas reflexiones sobre las dificultades que imprime a la enseñanza y a la promoción del vínculo docente-estudiante algunas subjetividades actuales caracterizadas por el individualismo, la crueldad y la desconfianza hacia el conocimiento científico. Finaliza con algunos interrogantes que expresan líneas de pensamiento en torno a los desafíos actuales en la enseñanza universitaria y en el encuentro con algunos estudiantes.

PALABRAS CLAVE: vínculo pedagógico- pedagogía de los inicios- subjetividades actuales

INTRODUCCIÓN

La universidad pública en la Argentina está, de manera sostenida hace años, presenciando procesos de masificación tan generalizados como ineficaces. Mientras los números de ingresantes aumentan año a año, no sucede lo mismo con la cantidad de egresados. Ana María Ezcurra (2011) ha denominado esta situación como procesos de inclusión-excluyentes. Es decir que, nuevas poblaciones se inscriben y comienzan las carreras de grado, pero no logran permanecer y graduarse, viéndose rápidamente expulsados por las propias lógicas universitarias. Múltiples políticas educativas, en diferentes niveles de gestión y concreción curricular, intentan revertir esta tendencia incluyente-excluyente. A nivel legislativo se han modificado algunos apartados de la Ley de Educación Superior para asegurar la gratuidad universitaria y el ingreso irrestricto, (Ley 27204/2015). En el plano de las políticas nacionales y provinciales se han implementado becas de acompañamiento a los estudios y boletos estudiantiles. También, las distintas universidades intentan paliar las desigualdades socioeconómicas de sus ingresantes a través de distintas políticas denominadas de bienestar estudiantil (albergue universitario, comedor, acceso a computadoras, etc.). Asimismo, el esfuerzo democratizador de la universidad se ha volcado a revisar cómo las propias prácticas de enseñanza pueden resultar inclusivas o excluyentes. En esta línea, se destacan los desarrollos sobre la alfabetización académica (Carlino, 2003, 2013) y aquellos vinculados a los procesos de afiliación, tanto institucional como intelectual (Casco, 2008). Se constituye así una pedagogía de los inicios que define identidades específicas: ser estudiantes de los inicios implica una singularidad y también ser docentes de los inicios supone prácticas pedagógicas e intervenciones institucionales que son propias de estos tiempos del acceso a la formación de grado (Mancovsky y Más Rocha, 2019).

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que se dedicó a indagar las representaciones de docentes y estudiantes sobre el vínculo pedagógico y el rol en los inicios de la vida universitaria. En esa exploración, se entrevistaron tanto a docentes de primer año como a estudiantes que ya estaban cursando su segundo año en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Se encontró que el vínculo pedagógico, cuando ocurre, promueve la permanencia de los estudiantes y el aprendizaje pero que el mismo es contingente tanto para estudiantes como para docentes: no sucede con todos los docentes ni con todos los estudiantes. A su vez, si bien la hipótesis del trabajo se dirigía a pensar que ese vínculo era una condición necesaria para el aprendizaje y la permanencia se encontró en la exploración que esa hipótesis era refutada. Tanto la permanencia como el aprendizaje puede darse en la vida universitaria a pesar de que el vínculo docente-estudiante no se desarrolle. Entre los factores que propician u obstaculizan ese encuentro se analizaron distintas representaciones que los docentes tienen sobre los estudiantes y que los estudiantes

tienen sobre los docentes (Frers, 2023). A partir de ese trabajo realizado, en esta ponencia se analizan algunas representaciones que los docentes tenemos sobre los estudiantes. Especialmente, se indaga una representación que preocupa ligada a nuevas subjetividades juveniles que resulta contradictoria con las propuestas ético-políticas de enseñanza en nuestra universidad.

Este trabajo se origina en la intuición de que en la actualidad asistimos a un cambio de época que nos obliga a repensar algunos procesos. Los inicios de la vida universitaria fueron abordados en las primeras décadas del siglo XXI en torno a otorgar herramientas a los nóveles estudiantes para acceder a los estudios superiores. Tanto desde perspectivas deficitarias que consideraban que los estudiantes carecían de las habilidades necesarias para atravesar sus estudios de grado como desde perspectivas más culturalistas que buscaban alojar a los estudiantes en nuevas comunidades disciplinares, y ese recibimiento necesariamente implicaba procesos de transmisión desde los agentes institucionales y procesos de apropiación desde los estudiantes ingresantes, el foco estaba puesto en la transmisión y en el desarrollo de habilidades ligadas a la lectura y la escritura y a la comprensión de las normas institucionales. La preocupación de estos desarrollos era cómo un sistema universitario con prácticas tradicionales instituidas expulsa a algunos estudiantes. Miriam Casco (2008) ha retomado los desarrollos del investigador francés Alain Coulon para definir el ingreso a la universidad como el acceso a un mundo cultural nuevo que implica un proceso caracterizado por:

tres tiempos: el tiempo de la alienación (entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior); el tiempo del aprendizaje (movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva); y el tiempo de la afiliación (relativo dominio de las reglas institucionales). (Casco, 2008: 2)

Este proceso, según la autora puede pensarse en dos dimensiones que dan lugar a dos subprocesos que pueden ocurrir en simultáneo o no: la afiliación institucional, referida a las normas que regulan la universidad a nivel administrativo, por ejemplo, y la afiliación intelectual que regula el quehacer propiamente académico sobre los objetos de enseñanza y aprendizaje.

La masificación de la población estudiantil tuvo como correlato una creciente heterogeneidad en la misma. Los estudiantes que son primera generación de estudiantes universitarios suelen acceder a la institución universitaria con menor conocimiento de la misma. La opacidad propia del acceso a una cultura nueva, se vuelve más notoria cuando los estudiantes son los primeros en sus familias en acceder a los estudios superiores. Los conceptos de afiliación institucional e intelectual resultaron muy fructíferos tanto para reflexionar sobre estos procesos, como para diseñar estrategias de intervención.

Considero que actualmente, es necesario pensar otros procesos en juego y otras características de las subjetividades juveniles, expresadas en algunos estudiantes que nos obligan a repensar nuestras prácticas, usar categorías nuevas y rediseñar las estrategias de intervención. Hay novedades en las subjetividades que nos sorprenden y nos resultan ajenas, pero que tienen continuidades con procesos previos que algunos autores y autoras venían desarrollando. Resultan fructíferos los desarrollos que abordan el lugar de la crueldad en algunas subjetividades actuales.

En esta línea, Irene Fridman (2023), psicoanalista especializada en violencia de género, ha trabajado los modos de subjetivación ligados a la pedagogía de la crueldad. La autora se preocupa por modos de subjetivación actuales a los que ha denominado “militantes del odio”. Bajo esta categoría, nuclea subjetividades organizadas en torno a un individualismo extremo, prácticas de crueldad y falta de acatamiento a cualquier ley o convenciones sociales, defendiendo la propia ley y los propios códigos antes que aquellos compartidos por un grupo o una comunidad. Estas subjetividades, no necesariamente cometen grandes crímenes como por ejemplo, homicidios sino que se están incluidos, con estas características éticas alarmantes, en los distintos espacios sociales. En esta misma línea, Rita Segato (2022) ha denominado pedagogía de la crueldad “a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (p. 27). A partir de la naturalización de estas prácticas, se promueve la disminución de la empatía y del encuentro con otros como una vía de satisfacción de los sujetos: “La crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcísico y consumista, y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensitización al sufrimiento de los otros” (Segato, 2022, p. 27). La autora ha trabajado ese concepto para pensar en la construcción de la masculinidad patriarcal y los modos de ejercicio de la violencia que ejerce.

Subjetividades, entonces, caracterizadas por una exacerbación del individualismo, una destrucción de la empatía, concomitante con la presencia de la crueldad como la indiferencia frente al sufrimiento del otro. En las que también encontramos un enaltecimiento de las propias creencias por sobre los acuerdos sociales fundantes de nuestra sociedad y nuestra universidad, expresado por ejemplo en los movimientos antivacunas y en las críticas poco desarrolladas y fundamentadas a los conocimientos científicos y a las instituciones que los validan y producen.

¿Qué sucede cuando personas organizadas en torno a estas características subjetivas deciden estudiar psicología? Alarman dos cuestiones: la posición de estos estudiantes ética frente a otras personas y la posición frente al conocimiento.

En primer lugar, estamos acostumbrados a que una característica casi permanente de los ingresantes de psicología es que la respuesta a la pregunta ¿por qué elegiste estudiar

psicología?, aparezca ligada al interés en ayudar a otros. Una apuesta empática dirigida a aliviar el sufrimiento ajeno suele estar en los orígenes de la motivación en estudiar una carrera como psicología. Esa ayuda, según el caso y también el contexto, aparecía organizada de manera más individualista en algunas tendencias o ligada a proyectos más amplios en otros casos. En los últimos años, en mi práctica como docente en el primer año de las carreras de grado de la Facultad de Psicología, me he encontrado con características novedosas y preocupantes en algunos estudiantes, contradictorias con las motivaciones que observábamos en años previos. Solo algunos, es cierto. Quizás estadísticamente irrelevantes: dos o tres en comisiones de ochenta inscriptos. Pero esos dos o tres estudiantes se destacan en sus intervenciones, y parecen vislumbrar fenómenos nuevos en nuestras prácticas. Son estudiantes muy inteligentes, que comprenden los textos académicos y los discuten, que aprueban con muy buenas notas los exámenes. Pueden apropiarse de las ideas que transmitimos de manera de poder reproducirlas en los exámenes, pero no hacerlas propias realmente como herramientas de abordaje de la realidad y de intervención profesional. No tienen las dificultades habituales que notamos en quienes se inician en la vida universitaria: problemas en la lectura y la escritura académica, ni tampoco problemas en la permanencia debido a dificultades socioeconómicas. Sus dificultades en la afiliación institucional no residen en no comprender ni apropiarse las normas de la institución debido a cuestiones administrativas y/o intelectuales. Son estudiantes indiferentes al proyecto institucional del que forman parte y también indiferentes al sufrimiento de otras personas. Se muestran molestos cuando algo de esto se expresa en las aulas. Me interesa narrar una viñeta, para ilustrar este desarrollo: Como docente de primer año, me planteo como objetivo de enseñanza no sólo transmitir los contenidos propuestos en el programa, sino también favorecer los procesos de afiliación institucional e intelectual. Para ello, encuentro indispensable la reflexión sobre las propias prácticas estudiantiles de manera colectiva en el aula, como un espacio de fomentar el lazo entre pares y con la institución. Las actividades diseñadas con ese objetivo suelen ser muy valoradas por los estudiantes como espacios en que se tramita colectivamente los sufrimientos propios de los inicios de la vida universitaria y, a su vez, se generan respuestas creativas y colectivas frente a los mismos, como por ejemplo organización de grupos de estudios al interior de la comisión de trabajos prácticos. En el año 2023, obtuve en ese espacio una respuesta de algunos estudiantes que expresa las características subjetivas y éticas que vengo nombrando. En principio, apareció el cuestionamiento de si era pertinente o no generar el espacio para repensar las prácticas estudiantiles. Frente a mi explicación sobre los objetivos de enseñanza fundamentados en desarrollos de la pedagogía universitaria, la respuesta fue que “está bien, pero no debería ser obligatorio”. Luego, entonces, planteaban que ese espacio de reflexión debería estar por

fuera de las clases de trabajos prácticos para que sólo asistan aquellos estudiantes que les interese eso. Finalmente, la respuesta a la intervención de sus compañeras, quienes les pedían que escuchen lo que ellas tenían para decir al respecto: “está bien, no es que no me interese cómo estás, pero lo quiero escuchar *cuando yo quiera*”. Expresiones que dan cuenta de la indiferencia frente al sufrimiento de sus compañeras, o, más que indiferencia, molestia porque estos se expresarán en el marco de una clase de trabajos prácticos. Basta aclarar que estos sufrimientos eran absolutamente pertinentes con la tarea propuesta de reflexionar sobre sus prácticas y dificultades como estudiantes de los inicios de la vida universitaria. Se encuentra una contradicción en su posición ética respecto a la propuesta por las prácticas de enseñanza. La posición utilitaria frente a los otros aparecía en los enunciados expresados sin pudor: “*a mí no me sirve*”. Y esa evaluación del espacio como poco útil para sí se trasladaba fácilmente a la conclusión “*como a mí no me sirve, no debería ser obligatorio*”.

En segundo lugar, me interesa analizar qué posición asumen frente al conocimiento impartido: una desconfianza distante. Me interesa distinguirla de una posición crítica. Por supuesto que parte de los procesos de afiliación intelectual que intentamos promover incluyen una posición crítica frente al conocimiento. Pero no es esto lo que encontramos en estos estudiantes, en cambio son estudiantes que no acuerdan con las convenciones sociales que hacen que nuestra universidad exista y que a la vez promovemos desde ella: el paradigma de derechos humanos, la importancia de la universidad pública, de la ciencia promovida por el Estado, y hasta diría de la ciencia en general, en algunos casos. Frente a la propuesta de enseñanza, la respuesta es de escepticismo y descreimiento: “no es tan así”, o sugerentes silencios y desatención en algunos momentos de la clase en que los objetos a enseñar contienen más explícitamente abordajes éticos y/o políticos. Por ejemplo, en la asignatura de la que formo parte, los contenidos obligatorios incluyen algunos aportes de las epistemologías feministas, como por ejemplo la presencia de valores epistémicos y no epistémicos en la producción de conocimiento científico (Talak, 2023). Casualmente, o no tan casualmente, estos contenidos son los más debatidos y descalificados por algunos estudiantes, con actitudes de profundo descreimiento y desconfianza. No son debates críticos y argumentados sobre el conocimiento, porque este se reduce al plano de las creencias: “yo no creo que sea tan así” escucho en el aula. Cuesta no poner en relación esta actitud que observo en el aula con las gestiones que desde el gobierno nacional están realizando para “penar el adoctrinamiento” en educación e instaurar canales para denunciar la actividad política en educación (Fuente: Conferencia del vocero presidencial, 4 de abril de 2024).

Esta situación actual plantea nuevos desafíos y nuevas preguntas para la práctica docente en general y la promoción del vínculo docente-estudiante en particular: ¿Cómo organizar las prácticas de enseñanza y el encuentro con los estudiantes en un contexto que promueve la

desconfianza? ¿Cómo enseñar a estudiantes que desconfían del conocimiento científico y lo reducen al estatuto de creencias relativas? ¿Cómo intervenir en subjetividades organizadas en torno a la crueldad, que a pesar de sí mismas, eligen estudiar psicología? ¿Cómo debatir aquellos postulados que nos parecen fundantes como docentes universitarios?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, P. (2003). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381

Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación"*. Tandil, Argentina.

Adorni, M. (04 de abril del 2024). Conferencia del vocero presidencial. <https://www.caserosada.gob.ar/informacion/conferencias/50425-conferencia-de-prensa-del-vocero-presidencial-manuel-adorni-en-casa-rosada-9>

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. 1a ed. 3a reimp. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Frers, N. (2023). Representaciones sobre el vínculo pedagógico y su rol en el ingreso a la Facultad de Psicología (UNLP). [Trabajo Integrador Final. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP] <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/158078>

Fridman, I. (17 de noviembre de 2023). [Trabajando en violencia de género. Obstáculos y desafíos] Conferencia brindada en el I Congreso Internacional de Psicología, a cuarenta años de la recuperación democrática en Argentina, Facultad de Psicología, UNLP.

Ley 27204 de 2015. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior. 28 de octubre de 2015. No. 27204.

Mancovsky, V. y Más Rocha, S. M. (2019) *Por una pedagogía de los inicios*.

Segato, R. (2022). Pedagogías de la crueldad el mandato de la masculinidad (fragmentos). *Pedagogías de la Crueldad*, 27-31.

Segato, R. (2021). Crueldad: Pedagogías y contrapedagogías. *Lobo suelto*. <https://lobosuelto.com/crueldad-pedagogias-y-contra-pedagogias-rita-segato/>

Talak, A. M. (2023). *Módulo 1: ¿Qué es la psicología? Enfoques teóricos para abordar la pluralidad y la historicidad de la psicología* (6° edición revisada), Asignatura: Psicología I. Facultad de Psicología, UNLP.

Taller de matemática: innovación en su proceso de evaluación

Lorena Verónica Belfiori

Universidad Nacional de Avellaneda

lbelfiori@undav.edu.ar

RESUMEN

Se presenta una intervención en el proceso de evaluación del Taller de Matemática en la carrera de Arquitectura de la Universidad Nacional de Avellaneda. Esta experiencia fue motivada por la necesidad de considerar la evaluación sumativa tradicional para la acreditación, así como el proceso de evaluación formativa unida a una intervención diferenciada que adquiriera sentido como estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso, la deserción y las desigualdades. Con ello se busca superar el hábito de diferenciar los momentos de evaluación de los períodos de enseñanza. Para ello se requiere buscar otro abordaje de la evaluación educativa, con soluciones plausibles para entender su esencia. Se plantea desde un pensamiento relacional, que no se circunscribe sólo a los aspectos procedimentales, sino a la conciencia evaluativa manifestada en la actitud de los evaluadores y evaluados, en un protagonismo fluctuante, dialógico y recursivo. Específicamente, se aplicaron herramientas para llevar a cabo una práctica de evaluación de acuerdo con los contenidos, y los destinatarios de la asignatura. Las actividades propiciaron procesos de evaluación permanentes en la materia. Como resultado, se obtuvieron mejores calificaciones que años anteriores y una percepción estudiantil buena hacia la implementación de las situaciones de evaluación propuestas.

PALABRAS CLAVE: evaluación permanente; matemática; actividades integradoras

INTRODUCCIÓN

Se presenta una innovación educativa dentro de la materia Taller de Matemática de la carrera de Arquitectura dictada en la Universidad Nacional de Avellaneda. La asignatura es una de las primeras materias cursadas en la universidad ya que corresponde al primer cuatrimestre del primer año de la carrera, por lo que el estudiantado se enfrenta no sólo con el hecho de tener que aprender Matemática, sino también con el tener que aprender a ser estudiantes universitarios, a la vez de tener que comenzar a definir si la carrera elegida es realmente la que ellos y ellas querían elegir.

Con esta actividad se pretende cambiar el foco de atención de una evaluación de los aprendizajes del estudiantado a una evaluación para los aprendizajes del estudiantado. Se entiende a la evaluación como parte integrada de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no como un hecho puntual apéndice de la asignatura.

Anteriormente la cátedra contaba con dos instancias de exámenes parciales, al finalizar los temas propuestos en el programa, por lo general al transcurrir la mitad del cuatrimestre y antes de finalizar el mismo, y una instancia de examen final (con o sin promoción, según corresponda) para la acreditación de la materia.

El interés central de este trabajo es reformular los sentidos y las prácticas de los métodos, estrategias y parámetros anteriores de los procesos de evaluación e incorporar, de forma situada, nuevas herramientas y formas de considerar a la evaluación, no como un elemento aislado y al final del dictado de la materia, sino como parte integrante del proceso de planificación, puesta en marcha y reflexión del proceso de enseñanza.

Para ello, se incorporan otras instancias evaluativas además de la sumativa. Se busca desarrollar un conjunto de prácticas de evaluación que permitan una resignificación en sus sentidos y temporalidades, así como una diversificación de metodologías didácticas e instrumentos, incluso algunos mediados por tecnologías digitales.

En este sentido, se entiende la evaluación como una práctica continua, permanente, integrada a la propuesta de enseñanza, y como experiencia de aprendizaje y síntesis de los procesos formativos abordados por docentes y estudiantes. Moreno Olivos (2009) afirma que “evaluar consiste en detectar cómo es una realidad educativa, sea desde una perspectiva cualitativa, cuantitativa o mixta, con el fin de tomar decisiones”, y agrega que “la evaluación es el medio por el cual valoramos y conocemos una situación educativa, bien en su proceso, bien en un momento determinado, pudiendo conocer la efectividad de la actividad.” (p. 564)

Como docente del sistema superior universitario es importante reconocer y recuperar la variedad de aprendizajes que se persigue a través de la enseñanza y el tipo de informaciones necesarias para evaluar logros.

Dentro de los retos de los sistemas educativos que se establecen en el marco de la formulación de una política educativa para alcanzar la calidad, la UNESCO (2005) instituye como área fundamental revisar la concepción de evaluación para que ésta sea fiable, periódica y a tiempo en el aula. Esto es necesario debido a que permite mejorar las prácticas de aprendizaje y enseñanza. Remarcando esta idea, Coll (1994) afirma que la evaluación es uno de los elementos estratégicos dentro de toda propuesta didáctica, y que debe ser analizada en tanto que configura el proceso y resultado de aprendizaje de los estudiantes. De hecho, las características de la evaluación utilizada por los profesores para valorar la calidad del aprendizaje, pueden incidir en la motivación y en el comportamiento de los estudiantes, siendo un factor clave, en mayor medida incluso que los objetivos del currículo y los métodos de enseñanza (Biggs, 1996). Por este motivo, puede decirse que la evaluación es uno de los elementos que mayor impacto ejerce en la conducta del estudiante en el proceso de aprendizaje (Campanario, 1998), por lo que resulta clara su importancia como recurso para favorecer el aprendizaje del estudiantado y para reflexionar sobre la enseñanza en su conjunto (Rosales, 2000). Por lo tanto, la evaluación debe estar al servicio del proceso de enseñanza y de aprendizaje, estableciéndose una relación equilibrada en el “currículo total”.

Hasta hace poco tiempo, la forma de evaluar en la asignatura comprendía a la evaluación como el momento culminante de la enseñanza, dejando de lado a la evaluación formativa que ofrece varias ventajas para el mejoramiento de las prácticas educativas.

La experiencia llevada a cabo modifica el quehacer cotidiano de la cátedra, además de brindar una experiencia que probablemente cambie la percepción de la evaluación tanto del equipo docente como del alumnado. Por eso es importante reflexionar acerca de la misma considerando que, los docentes universitarios deben tomarse un tiempo para reconocer y planificar la forma de recuperar los distintos aprendizajes que se persigue a través de la enseñanza y la manera de captar las informaciones necesarias para evaluar los logros. En cuanto a esto último, distintos autores definen a la evaluación de diferentes maneras. En este escrito se concuerda con Moreno Olivos (2009) quien explica que “evaluar consiste en detectar cómo es una realidad educativa, sea desde una perspectiva cualitativa, cuantitativa o mixta, con el fin de tomar decisiones”, y agrega que “la evaluación es el medio por el cual valoramos y conocemos una situación educativa, bien en su proceso, bien en un momento determinado, pudiendo conocer la efectividad de la actividad” (p. 564).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se implementa una evaluación alternativa la cual, además de tener una parte individual exigida por la institución, se conforma de trabajos grupales (que incluyen evaluaciones entre

pares) y autoevaluaciones. Álvarez Méndez (2001), indica que es necesario y lógico que, si los estudiantes en clase trabajan habitualmente en grupo, también lo hagan en el momento de la evaluación que incluye el de la calificación, momentos decisivos y estresantes para ellos.

Se entiende a la evaluación formativa como una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes (Anijovich, 2017). Siguiendo esa línea, se realiza una intervención reformulando la forma de entender y llevar a cabo el proceso de evaluación del Taller de Matemática de la carrera de Arquitectura de la UNDAV asumiendo que éste es parte del proceso de aprendizaje.

Se introduce una ruptura con la evaluación tradicional, normativa y así se desplaza el centro de atención de la acreditación al aprendizaje. Para ello, se incorpora una forma distinta de presentar los saberes donde se desplaza el foco de los ejercicios algorítmicos repetitivos y mecánicos hacia la presentación de situaciones problemáticas a través de las cuales se promueve la reflexión, el trabajo autónomo, la investigación y la funcionalización de los contenidos, poniendo el énfasis en lograr aprendizajes significativos donde el estudiantado tenga la oportunidad de tomar conciencia de la importancia de aprender los conceptos tratados. Además, se introduce una retroalimentación efectiva junto a la entrega de las calificaciones de cada examen.

Conjuntamente con ese cambio, se realiza una evaluación formativa unida a una intervención diferenciada que adquiere sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso, la deserción y las desigualdades. De esta forma, la información que se obtiene de la evaluación es un punto de referencia para la acción didáctica, es significativa y útil para los sujetos implicados en la relación pedagógica.

Inicialmente se analizaron y seleccionaron herramientas para llevar a cabo una práctica de evaluación de acuerdo con los contenidos, finalidades y destinatarios de la cátedra Taller de Matemática de la carrera de Arquitectura. Con esos resultados se formularon actividades que propician procesos de evaluación permanente en la cátedra. Para ello, se implementaron también herramientas y dispositivos tecnológicos de comunicación e interacción que proveen los entornos virtuales con el fin de favorecer la valoración y autoevaluación de los aprendizajes.

EVALUACIÓN DE LA MATERIA

Se evaluó en todo momento, no sólo al tomar pruebas o exámenes escritos. Para ello cada docente se dedicó en especial a hacer el seguimiento evaluativo de un subgrupo de estudiantes a través de unas planillas de seguimiento especialmente diseñadas para este fin

y para esta asignatura. Se estableció un contexto de aprendizaje en el cual se ofreció al estudiantado oportunidades para ver, escuchar, debatir y evaluar las explicaciones propias y de pares. Se presentaron ejercicios para analizar, razonar, argumentar, refutar y realizar críticas constructivas más que memorizar y reproducir respuestas automáticas. Además se fomentó que los y las estudiantes formulen preguntas, siendo esta también una forma de poner en práctica el conocimiento. En este contexto, cada docente evaluó en cada clase al observar las expresiones del alumnado, al acompañar las tareas asignadas y comprobar si pueden cumplirlas, al realizar el seguimiento de las rutinas en el aula, al incluir la distribución de distintas formas de recompensas o reprobaciones implícitas o simbólicas (Davini, 2008, p.213). Para llevar a cabo esta tarea se implementaron rúbricas con criterios que se consensuaron primeramente dentro del equipo docente y luego se ajustaron con las opiniones del alumnado.

Como se dijo en párrafos anteriores, se implementaron distintos tipos de evaluación en la materia Taller de Matemática. Por un lado, se realizó una evaluación diagnóstica en forma constante. En el momento inicial de la materia, para valorar las características socioculturales de los estudiantes, sus capacidades, intereses y potencialidades, sus conocimientos previos y sus posibles dificultades (Davini, 2008). Mientras se desarrolló la enseñanza del Taller de Matemática (a lo largo de todo el proceso), con el objeto de detectar dónde estaban las dificultades del estudiantado y sus causas. Para ello, el cuerpo docente debió interpretar las respuestas del alumnado, sus percepciones y dificultades, y analizarlas teniendo en cuenta los desafíos y el contexto personal inmediato. También se implementó una evaluación formativa, que se realizó en paralelo a las actividades de aprendizaje llevadas a cabo en la materia, por lo que facilitó la toma de decisiones mientras se desarrolló el proceso.

Por último, se efectuó una evaluación sumativa o recapituladora como se venía realizando, pero, en este caso, no como único medio para decidir la acreditación del espacio curricular, sino como un recurso más, complementario a las otras formas de evaluación, para llevarlo a cabo, como síntesis de la enseñanza, momento en el cual se valora los resultados y el proceso de los estudiantes. Para ello se contempló el punto de partida de cada uno valorando los logros obtenidos, reconociendo el esfuerzo, estableciendo el nivel de rendimiento alcanzado, permitiendo, a partir de allí, identificar las ayudas apropiadas que el o la estudiante necesitaba a la vez de servir de base para la reorientación de las propuestas de enseñanza futuras.

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron diversos trabajos prácticos desarrollados en clase y mediados por la tecnología, de carácter integrador, con el propósito de observar los recorridos en la resolución de las distintas situaciones que se le presentaron al estudiante y las operaciones del pensamiento que pone en juego. Se entregaron las consignas de dichos

trabajos prácticos junto con una rúbrica de evaluación al comenzar cada unidad y se desarrollaron durante toda la unidad, muchas veces integrando los nuevos contenidos a los ya vistos en unidades anteriores, dedicándole un tiempo de la clase para ser trabajados en grupo con la guía de los docentes. Las consignas de estos trabajos prácticos implicaron un trabajo colaborativo con sus pares, una labor de reflexión y aplicación de los contenidos en forma crítica y selectiva en vez de forma mecánica o memorística. Además se buscó fomentar el desarrollo de habilidades tales como la comunicación asertiva, el trabajo en equipo, la adaptabilidad, la flexibilidad, y la creatividad, todas estas competencias muy necesarias en el campo laboral para un futuro profesional. Junto a ellas, también se pretendió desarrollar el hábito a la justificación con argumentación que demuestren conocimientos teóricos, el respeto por la opinión ajena y la aceptación de otros caminos de resolución distintos a los propios.

Además, el estudiantado se encontró en el campus con foros de participación, diario de viaje y cuestionarios del tipo Google Forms, de resolución individual a modo de autoevaluación que resolvieron en el momento que consideraron oportuno, siempre antes de las fechas de los exámenes parciales formales. Estas autoevaluaciones permitieron a los estudiantes entender sus propios procesos mentales o evaluar sus destrezas y dificultades.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Romper con las formas tradicionales de pensar la evaluación e implementar distintos tipos de evaluaciones creó un ambiente de estudio distinto, en algún punto, más distendido. El tener retroalimentaciones constantes y saber que se tiene en cuenta no solo el resultado final, sino todo el proceso, permitió que muchos y muchas estudiantes pongan énfasis en la evolución y adquisición de los saberes clase tras clase.

Se verificó que esta forma de trabajar y entender a la evaluación redundó en mejores calificaciones y actitudes para con la materia.

Como gran reto se tiene el lograr “contagiar” a las otras cátedras para que trabajen de igual manera y el sostener este proceso de evaluación continuo e integrado a lo largo del tiempo actualizándolo a las necesidades y modalidades del estudiantado.

CONCLUSIONES

Esta experiencia permitió sacar a la evaluación del lugar donde comúnmente se la ubica: un acto final de acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. Se opone a adjudicar a la evaluación el papel de comprobación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos

que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los y las estudiantes han incorporado los saberes.

Se realizó un cambio en la manera de plantear la relación de los y las estudiantes con la adquisición de los contenidos en las instancias de evaluación, para evitar la reproducción memorística de conceptos y fórmulas matemáticas que pueden encontrarse en internet y en cambio propiciar el abordaje de situaciones problemáticas donde pudieron dar cuenta del dominio de modelos explicativos a la vez de reconocer y operar cognitivamente con los saberes aplicados a contextos cercanos a su futuro campo profesional trabajando y siendo evaluados en forma colaborativa con sus pares, desarrollando al mismo tiempo competencias sociales que los prepara para el ámbito laboral.

Se rompió con formas tradicionales de pensar la evaluación usando una evaluación formativa que promovió la formación y participación de los y las estudiantes y contempló intercambios y devoluciones no solo cuantitativas sino también cualitativas orientadoras. Asimismo, se fomentó en el estudiantado la adopción de un rol activo en el proceso de evaluación, ya que se incluyeron prácticas de autoevaluación y de coevaluación.

Los tipos de evaluaciones aplicados implican una actitud reflexiva, colaborativa, participativa y grupal. Estas evaluaciones no están tan vinculadas al control administrativo y acreditación en modo directo, aunque aún se conserva la evaluación sumativa tradicional exigida por la institución. Esta experiencia aplicada en estudiantes ingresantes facilitó el proceso de afiliación a la institución y puede ser determinante en el éxito de transitar el primer año de la carrera de Arquitectura. De este modo, este tipo de enfoques y prácticas evaluativas podría contribuir a disminuir la deserción, tal como se planteó al comienzo del trabajo. En este sentido, cabe recordar que el cuerpo docente a cargo de la materia Taller de Matemática admite como parte de la problemática de la deserción en la materia la forma de evaluación utilizada y reconoce la necesidad de repensar sus prácticas educativas y mejorar el proceso evaluativo.

Durante todo este trabajo se sostuvo la idea de que el énfasis de la labor docente y del estudiantado debería estar puesto en la evaluación y no en la mera acreditación. La evaluación, considerada en forma integral y en sus diversos tipos, privilegia la obtención de información en diversas situaciones para realimentar el proceso de enseñanza en cuanto a los docentes y mejorar el proceso de aprendizaje en los y las estudiantes. Considerar que la evaluación sumativa no es el único medio propicio de obtener una calificación permite reconocer la importancia de evaluar simple y naturalmente en los momentos adecuados, utilizando múltiples medidas que favorezcan la expresión de diferentes modos de representación y con materiales interesantes, motivadores y sensibles a las posibles diferencias individuales. Por eso es pertinente evaluar teniendo en cuenta el progreso de cada

persona y por eso dos exámenes iguales obtienen calificaciones diferentes, simplemente porque reconocemos esfuerzos diferentes. Lamentablemente, todavía nos encontramos con un escollo en ese respecto ya que el nivel universitario posee cursos muy numerosos (al menos en la materia en cuestión) por lo que la evaluación personalizada se torna un tanto dificultosa aunque no imposible requiriendo un esfuerzo sostenido de los docentes. También es muy necesario poder transparentar el proceso de evaluación hacia todo el estudiantado disminuyendo la posibilidad de caer en situaciones que se consideren injustas o con favoritismos. Para ello el uso de las rúbricas y de las planillas de seguimiento que pueden ir completando tanto docentes como alumnos, al igual que las evaluaciones y co-evaluaciones, resultan herramientas muy valiosas.

Como conclusión final, se considera que si todo quedara sólo en evaluar para acreditar la materia, no habría forma de mejorar los logros de los estudiantes y corregir sus problemas de aprendizaje, así como tampoco repensar las prácticas pedagógicas docentes en pos de mejorar la metodología empleada y ser un buen docente universitario. Aunque no se puede ser inocente y desconocer que, en el escenario educativo, la evaluación es el componente menos permeable a cambios y se resiste a formatos nuevos y significativos. Sin embargo, la experiencia demuestra que es posible realizar cambios exitosos. Es muy importante poner a la evaluación al servicio del aprendizaje, fomentando una actividad crítico-reflexiva que permita generar evidencias para valorar el proceso del estudiante y no solo la acreditación del contenido y donde el o la estudiante tenga un rol protagónico en el proceso de evaluación. De esta forma, este mayor involucramiento del estudiante en la evaluación, con una adecuada retroalimentación, favorece la metacognición en el estudiantado y permite que sea consciente de su propio proceso de aprendizaje, de las acciones que le han permitido avanzar y aprender, y de aquellas que lo han llevado por un camino equivocado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anijovich, R. (2017). "La evaluación formativa en la enseñanza superior" *Voces de la educación*. 2 (1) pp. 31-38.
- Biggs, J. (2005). *La calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea.
- Campanario, J.M. (1998). *Preguntas y respuestas sobre la evaluación de los alumnos en la enseñanza de las ciencias*. Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, 19, pp. 69-84.

Coll, C. (1994). *El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar*. En: Actas del Seminario internacional sobre Tecnología Educativa en el contexto latinoamericano. México, D.F.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. La ed. - Buenos Aires: Santillana.

Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-junio 2009. Vol 14. Núm. 41, pp. 563-591.

Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

UNESCO (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. Paris, UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

¿Qué aprenden los docentes en formación que participan de propuestas de enseñanza centradas en la reflexión durante el trayecto de la práctica profesional?

Melisa Mariana Orlandini

Mara Yanina Martinez

María Florencia Di Mauro

Sofía Anahí Giuliani

Universidad Nacional de Mar del Plata

melisamarianaorlandini@gmail.com

maramartinez@mdp.edu.ar

flordimauro@gmail.com

sofigiuliani@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo de investigación examina cómo se desarrolla el conocimiento profesional de un futuro profesor de Biología a través de las experiencias prácticas durante su formación. La investigación se centra en el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) del estudiante, utilizando el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD) para analizar sus reflexiones, a la vez que se las caracteriza según los niveles de reflexión alcanzados. Se encontró que la estudiante en formación ha experimentado cambios en su CDC, particularmente en relación con las estrategias de enseñanza, la gestión del tiempo y la creación de actividades. Las reflexiones de la estudiante se enfocaron principalmente en el dominio de la práctica, la consecuencia y lo personal, mostrando cómo las experiencias prácticas influenciaron su desarrollo como futura docente. El estudio revela que la práctica reflexiva en la formación inicial tiene un impacto significativo en la cognición subyacente del estudiante, impulsando cambios y reconstrucciones en su conocimiento sobre la enseñanza. Se encontró que la estudiante en formación ha utilizado principalmente niveles de reflexión superficial y pedagógica.

PALABRAS CLAVE: práctica docente; conocimiento profesional docente

¿QUÉ CONOCIMIENTO SE PROMUEVE DURANTE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE BIOLOGÍA?

Durante la formación docente inicial se busca promover el Conocimiento Profesional Docente (CPD) que se entiende como el conjunto de saberes, creencias y acciones o actitudes esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional docente, se deriva de la reflexión en y sobre la práctica, condicionando la actuación docente de forma de trascender sus principios de formación académica (Schön, 1992). Consiste en un conocimiento complejo y dinámico que integra diferentes dimensiones y se nutre de diversos tipos de conocimiento. Una forma de delimitar y analizar este complejo aprendizaje es desde la perspectiva del desarrollo del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) (Shulman, 1987). Para Park y Oliver (2008), el CDC se conforma a través de una compleja interacción de seis componentes interrelacionados. Estos componentes abarcan aspectos epistémicos, didácticos y conceptuales del contenido: orientaciones para la enseñanza de la ciencia, conocimiento del aprendizaje de los estudiantes, conocimiento del currículum de ciencias, conocimiento de estrategias y representaciones para la enseñanza de la ciencia, conocimiento de evaluación del aprendizaje de la ciencia y eficacia del docente. En este trabajo abordaremos los cambios del CDC de una futura docente sobre biodiversidad

UN MODELO PARA ESTUDIAR EL CRECIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE

Clarke y Hollingsworth, (2002) proponen un modelo para explicar los cambios en el CPD a lo largo de la formación y el desarrollo docente, denominado Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD). El MICPD sugiere que estos cambios ocurren en ciclos recurrentes a través de los procesos mediadores de "reflexión" y "promulgación". Estas promulgaciones y reflexiones pueden ocurrir en cuatro dominios diferentes: El Dominio Personal (DPe) incluye al conocimiento, las habilidades, las actitudes y las creencias del profesor; el Dominio Externo (DE) provee de fuentes de información y/o estímulos y apoyo para desarrollar nuevas prácticas; el Dominio de la Práctica (DP) incluye a todo lo que ocurre durante el ejercicio profesional; y el Dominio de la Consecuencia (DC) refiere a los resultados de las prácticas de enseñanza tanto para los propios profesores como para estudiantes (Wongsopawiro, Zwart, & van Driel, 2017). Este modelo propone una estructura interconectada entre los dominios descritos (Figura 1), que permite la identificación de secuencias particulares de mecanismos de promulgación y reflexión donde existen procesos de uso e intercambio de conocimiento, lo que permitirá evidenciar vías de cambio en el CDC de docentes en formación y profesionales en ejercicio.

LA REFLEXIÓN DOCENTE COMO MOTOR DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La reflexión es un proceso intrapersonal pero que puede ser fomentado por otras personas, como por ejemplo la comunidad de práctica y las propuestas o tareas sugeridas durante la práctica docente. Es importante también aclarar que en el contexto de formación y de investigación, estos procesos deben ser externalizados, ser observables y en ello radica las posibilidades que se le brinden a los sujetos a manifestarlas (Correa Molina et al, 2014). Si bien existe consenso en el ámbito educativo respecto a que la reflexión docente es un aspecto central en el desarrollo profesional docente, no significa que exista absoluta claridad en cómo desarrollarla, evaluarla y con qué orientación epistemológica hacerlo (Kuswando, 2017). Hatton y Smith (1995) proponen como modo de análisis de manifestaciones escritas de las reflexiones de profesores, las siguientes categorías: descripciones no reflexivas, informan acerca de hechos o bibliografía, reflexiones descriptivas: razones basadas en opiniones o experiencias anteriores sin movilizar creencias, sin aludir a marcos explicativos; reflexiones dialogadas, pueden ser diálogos personales con uno mismo buscando marcos explicativos utilizando conocimientos previos o resultados de investigaciones poniendo en juego y en duda creencias personales y por último las reflexiones críticas que dan cuenta de decisiones fundamentadas, considerando el contexto histórico político y social, incluyendo decisiones futuras basadas en fundamentas revisando creencias o perspectivas de análisis.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

PREGUNTAS

General: ¿Cómo se manifiesta el desarrollo del conocimiento profesional a través de los cambios en el CDC de estudiantes del profesorado de Ciencias Biológicas cuando los estudiantes participan de propuestas de enseñanza centradas en la reflexión durante el trayecto correspondiente al campo de la práctica profesional?

Específicas:

¿Qué componentes del CDC se ponen en juego con más frecuencia en las reflexiones de estudiantes del profesorado de Ciencias Biológicas durante el trayecto correspondiente al campo de la práctica profesional?

¿Cuáles son los niveles de reflexión alcanzados en las producciones de estudiantes del profesorado de Ciencias Biológicas durante el trayecto correspondiente al campo de la práctica profesional?

OBJETIVOS

General:

Interpretar los cambios en el CDC de estudiantes del profesorado de Ciencias Biológicas durante el trayecto correspondiente al campo de la práctica profesional utilizando como herramienta metodológica el Modelo Interconectado de Desarrollo Docente

Específicos:

Identificar y describir los componentes del CDC que se manifiestan en las promulgaciones y reflexiones de estudiantes que cursan el trayecto de las prácticas docentes.

Describir los cambios en el CDC en futuros docentes de Biología en base a los dominios de cambio involucrados.

Identificar y describir los niveles de reflexión alcanzados en las producciones de los

ABORDAJE METODOLÓGICO

SUJETOS Y ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se llevó a cabo en el marco del Trayecto de las Prácticas Docentes que en el plan actual de la Carrera del Profesorado en Ciencias Biológicas en la asignatura Prácticas Docentes II que se desarrolla durante el último año de la carrera. La participante es una estudiante que cursó el Trayecto de las Prácticas Docentes de la carrera Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La investigación se realizó desde un enfoque interpretativo centrado en el análisis de casos múltiples (Stake, 2012), Para ello se utilizó un diseño cualitativo llevando adelante un proceso general de análisis de los datos centrado en las instancias de reducción/condensación de datos, visualización de datos, extracción de conclusiones y verificación/validación de conclusiones (Miles, et al; 2013).

Se seleccionaron y categorizaron distintos fragmentos pertenecientes a dos instrumentos que recopilan experiencias explícitas de la práctica docente, el portafolio y el diario del practicante, y una posterior entrevista semiestructurada realizada luego de concluida la residencia.

Para interpretar los cambios en los diferentes componentes del CDC se utilizó el (MICPD) (Clarke & Hollingsworth, 2002) según lo utilizan Justi y Van Driel (2006).

En una primera instancia se clasificaron los datos extraídos de los materiales en reflexiones y promulgaciones. Luego, se establecieron los dominios a los que pertenece cada proposición: externo, práctica, personal y consecuencia.

Finalmente, se construyeron pictogramas que ilustran las relaciones entre dominios.

En una segunda instancia se analizaron a qué nivel pertenece cada una de las reflexiones encontradas. Los niveles incluyen: descriptivo no reflexivo, reflexivo descriptivo, reflexivo dialogado y reflexivo crítico (Hatton y Smith, 1995).

RESULTADOS

Se observó que el componente del CDC que apareció con más frecuencia en las reflexiones de la practicante fue el conocimiento sobre las estrategias de enseñanza y los subcomponentes principales fueron la gestión del tiempo y las actividades. En relación a los dominios, predominaron la práctica, la consecuencia y el personal.

Asimismo, se observaron reflexiones y promulgaciones establecidas en una interacción recíproca entre los dominios de la práctica y la consecuencia. Los cambios cognitivos que se manifiestan en esta reciprocidad se ponen en evidencia cuando la practicante reflexiona acerca de una pregunta que formula un alumno de primer año, la cual surge como resultado de su propuesta de clase de observar muestras de células de cebolla al microscopio. *“y dónde está la cebolla?, preguntó Lautaro (flecha 5). Esta situación fue inesperada y movilizante para ella. La misma expresa “me di cuenta de que había dado por sentado que los alumnos sabían cómo había tomado la muestra...y cómo la había procesado...y no! (flecha 5). Esta promulgación impactó sobre el dominio de la práctica, ya que la docente en formación concluyó “Genial pregunta, pensé en ese momento. Voy a retomarlo la próxima clase” (flecha 5).*

Efectivamente, la clase siguiente la practicante decidió continuar su trabajo sobre la base de esa experiencia *“en esta clase les propuse a los chicos que tomaran la muestra y armaran su preparado...” “Fue una experiencia increíble y realmente significativa. Los estudiantes pudieron relacionar ahora lo que estaban observando, con su procedencia, con el procedimiento para obtener esa muestra y entonces, todo se vuelve más concreto y más cercano porque se vivencia. Y la cara de los chicos cuando vieron lo que ellos mismos habían preparado. El cierre de oro de esa experiencia fue la exclamación general: ¡Aaaah, esas son las células cebolla!” (flecha 6).* En el pictograma se puede observar que la reflexión anterior vincula los dominios de la consecuencia y el personal, debido a que el resultado de su nueva propuesta tuvo una fuerte influencia en el rol de la docente practicante y en cómo ella percibió el impacto de la estrategia de enseñanza puesta en acción en sus estudiantes de primer año. La relación entre los dominios de la práctica y el personal, involucró los subcomponentes manejo del tiempo y la propuesta de las actividades durante la clase. Como ejemplo de esta interacción, se abordó la reflexión de la docente en formación sobre su práctica en el aula *“cuestión sobre la cual no estoy muy conforme: no pude llevar a cabo el ticket de entrada y salida...tomé la decisión, en el momento, de no hacerlo ya que consideré que era lo mejor en*

función de cómo se focalizó el interés en el material concreto que llevé a clase..tal vez, no debí apurarme e intentarlo, y debí darles espacio para la lectura del ticket y su resolución. Lo reconsideraré para futuros encuentros" (figura 3). A partir de esta reflexión, se observa entonces que la practicante revisó su proceder, tomó conciencia de lo acontecido, lo cuestionó y se dispuso a tenerlo en cuenta para mejorarlo en futuras clases.

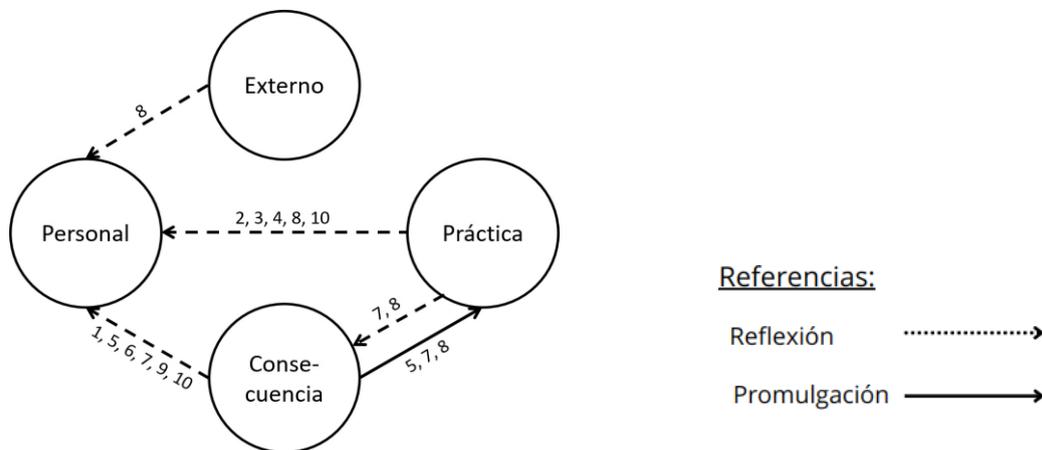


Figura 1. Pictograma que representa las relaciones entre los dominios de cambio para el Conocimiento de las Estrategias de Enseñanza. Los números corresponden a cada fragmento analizado en orden cronológico.

En el caso de los niveles de reflexión, los fragmentos presentaron una variedad de características correspondientes principalmente a nivel de reflexión superficial y al nivel de reflexión pedagógica.. En general, predominó la reflexión superficial, encontrándose algunas características de la reflexión pedagógica en varios fragmentos. Por ejemplo, el fragmento “...uno de los Estudiantes, Lautaro, me hizo una pregunta que me movilizó porque me dí cuenta de que había dado por sentado que los alumnos sabían cómo había tomado la muestra (en este caso epidermis de cebolla) y cómo la había procesado...y no!. La pregunta del chico fue ‘¿y dónde está la cebolla?’ refiriéndose a la imagen microscópica que observaba. Genial pregunta, pensé en ese momento. Voy a retomarlo la próxima clase”, menciona principalmente una descripción centrada en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados, soluciones propuestas a las diversas situaciones que enfrenta en la práctica docente se sustentan en un análisis previo de la situación reconociendo su responsabilidad en los problemas que se suscitan en su práctica docente y explicando las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en creencias y posiciones personales y en los resultados de su experiencia. Sin embargo, otros fragmentos presentaron también características de reflexión pedagógica. Por ejemplo, “Respecto a la

participación de los y las estudiantes durante la clase: si bien la mayoría se acercó a la mesa de trabajo en el frente del aula, uno de los chicos, Bruno, no quiso hacerlo. A pesar de hacerme saber que no estaba interesado, hacía aportes muy buenos desde su lugar. Esta situación, la tendré en cuenta para las próximas clases. Me quedé pensando en cómo motivar su participación". A pesar de presentar características de una reflexión superficial, como una descripción centrada en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados, la explicación de las situaciones ocurridas en su práctica docente basándose en creencias y posiciones personales y en los resultados de su experiencia y el señalamiento de necesidades específicas de su grupo de alumnos e indica estrategias concretas para atenderlas, también analiza el impacto de las decisiones sobre su práctica docente en el aprendizaje de sus alumnos con la finalidad de mejorarlo y en sus reflexiones reconoce su responsabilidad en los problemas que se suscitan en su práctica docente y busca soluciones para su mejora continua, lo que corresponde a un nivel de reflexión pedagógica.

CONCLUSIONES

Los dominios predominantes fueron: práctica, consecuencia y personal, siendo este último sobre el cual se pone en evidencia un notable impacto de los otros tres dominios. Esto podría explicarse observando la naturaleza misma de la práctica reflexiva dentro del proceso inicial de formación docente, la cual tensiona los constructos personales y cognitivos para dar lugar al cambio (cognitivo) y reconstrucción del propio conocimiento docente sobre el ejercicio profesional. También es destacable que el campo de la consecuencia influye más marcadamente sobre el personal de lo que lo hacen el resto de los dominios, lo cual podría estar estrechamente vinculado con el hecho de que las experiencias, en este caso los resultados vivenciados, tienden a reestructurar la cognición subyacente del practicante. Asimismo, se puso de manifiesto una relación de reciprocidad entre los dominios de la consecuencia y la práctica, posiblemente ajustada a la toma de decisiones más fuertemente enfocada en la acción, que surge de manera espontánea en la estudiante en formación. Por otra parte, de los subcomponentes analizados se obtiene que se evidencia fuertemente la interacción del docente con su entorno/ sensibilidad al contexto, a la vez que se presenta mayormente un pensamiento concreto estrechamente vinculado a la acción, evidenciado por los niveles de reflexión predominantes (superficial y pedagógico)

También es destacable que el campo de la consecuencia influye más marcadamente sobre el personal de lo que lo hacen el resto de los dominios, lo cual podría estar estrechamente vinculado con el hecho de que las experiencias, en este caso los resultados vivenciados, tienden a reestructurar la cognición subyacente del practicante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clarke, D.; & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967
- Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 71-86.
- Fonseca Amaya, G. (2018). *El conocimiento profesional del profesor de biología sobre biodiversidad. Un estudio de caso en la formación inicial durante la práctica pedagógica en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). *Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation*. Sydney, University of Sydney.
- Justi, R., y Van Driel, J. (2006). The role of reflection in science teacher education. *Science Education*, 90(4), 603-624.
- Kuswandono, P. (2017). Mentor teachers' voices on pre-service English teachers' professional learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 213-221.
- Park, C., y Oliver, C. (2008). *Teaching as a reflective practice: A guide to reflective teaching for university teachers*. Routledge.
- Perrenoud, P. (2001). *Developing professional competencies: From theory to practice*. Routledge.
- Schön, D. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stake, R. (2012). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Wongsopawiro, D. S., Zwart, R. C., & van Driel, J. H. (2017). Identifying pathways of teachers' PCK development. *Teachers and Teaching*, 23(2), 191-210.

Abordaje interdisciplinario para el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en la Facultad de Ciencias Exactas

Gabriela Acosta

Daiana Garcia

Daiana Esnaola

Camila Molina

Sara Urbieta

Asesoría Pedagógica, Facultad de Ciencias Exactas, UNCPBA

Coordinación de Asuntos estudiantiles y Graduados, Facultad de Ciencias Exactas, UNCPBA

Equipo Psicosocial, Facultad de Ciencias Exactas, UNCPBA

Coordinadora Tutores pares, Facultad de Ciencias Exactas, UNCPBA

areapsico@gestion.exa.unicen.edu.ar

caeg@gestion.exa.unicen.edu.ar

areapsico@gestion.exa.unicen.edu.ar

areapsico@gestion.exa.unicen.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo busca socializar la experiencia y los debates al interior de un equipo interdisciplinario CAEG-IPEGEXA⁴² que trabaja en el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en la universidad, anclado en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNCPBA. Desde su creación y con un cambio en la conformación del equipo en 2023 estas áreas buscan articular programas, proyectos y prácticas institucionales para garantizar el ingreso, la permanencia y la graduación de lxs estudiantes. En la actualidad el equipo atiende diversas demandas que surgen en el aula y son planteadas tanto por docentes como estudiantes. Para ello, se realiza un abordaje interdisciplinario que contempla la complejidad del proceso formativo en la Universidad, en tanto actores, interrelaciones, actividades, entre otros. Particularmente se decide en este escrito, focalizar en las problemáticas asociadas a la salud mental, la accesibilidad a los estudios superiores y la formación docente permanente.

⁴² CAEG (Coordinación de asuntos estudiantiles y graduados) - IPEGEXA (Área de ingreso, permanencia y graduación)

PALABRAS CLAVE: trayectorias estudiantiles; abordaje interdisciplinario; facultad de exactas; accesibilidad

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DEL ESPACIO CAEG- IPEGEXA

La Coordinación de Asuntos Estudiantiles y Graduados (CAEG) se encarga de orientar y asesorar a lxs estudiantes acerca de la vida académica, gestionando e informando sobre los recursos de la Facultad y coordinando actividades curriculares y extracurriculares. Tiene bajo su coordinación 4 programas: Programa general de tutorías, Programa de recursantes y ausentes, Programa de reválidas, Programa de apoyo a la graduación; cada uno de ellos atiende a un momento diferente de la trayectoria estudiantil. Trabaja en conjunto con el Área IPeGExa para generar acciones, en pos de mejorar el ingreso, permanencia y graduación de lxs estudiantes, en este caso a partir del trabajo articulado con lxs docentes de la facultad. En este sentido, cada una de las áreas trabaja focalizando en una población diferente: la estudiantil, en el caso de CAEG, y la docente, en el caso de IPEGEXA; en este sentido la articulación viene dada por el confluir de ambas poblaciones en la situación de aula.

El trabajo conjunto tiene por objetivo: brindar atención en las distintas etapas de la vida universitaria promoviendo el bienestar general de la persona; planificar e implementar actividades de promoción de la salud integral y prevención de enfermedades mentales en las adolescencias y juventudes; proyectar e implementar estrategias de abordaje interdisciplinario orientadas a favorecer el proceso de aprendizaje del estudiantado; promocionar y fortalecer redes socio-académicas de contención del estudiantado, trabajar en colaboración con lxs docentes de la facultad en la identificación de barreras y construcción de apoyos para garantizar procesos de enseñanza inclusivos; aportar a la construcción de vínculos respetuosos entre estudiantes, equipos docentes, docentes y estudiantes. Entre las cuestiones que se esperan abordar se presentan las dificultades en la construcción del rol de estudiante universitario; el manejo de emociones como la ansiedad, la frustración, el estrés, entre otras, vinculadas a la vida de lxs estudiantes universitarios; los desafíos propios de la edad de la población asociados a transformaciones fisiológicas, de desarrollo intelectual vinculado con el proceso de aprendizaje y las experiencias vividas, además de otros cambios que producen los nuevos roles sociales que se asumen; las dificultades en diversos vínculos, situaciones de desarraigo, cuestiones de género, violencia, etc. Surgen también demandas asociadas a necesidades de acompañamiento y soporte vinculadas a problemáticas de salud tanto físicas como psicológicas; problemas de vulnerabilidad social y/o familiar, situaciones de conflictos de convivencia dentro la facultad y vacancias asociadas a la educación sexual integral como perspectiva y derecho del estudiantado universitario.

Estos objetivos y el abordaje que se propone para los mismos, responden a decisiones y posicionamientos asumidos al interior del equipo en un entramado institucional que muchas veces tensiona con propuestas y prácticas donde no hay coincidencia. Araujo (2017) sostiene:

En la actualidad existe acuerdo en sostener que el abandono, la ralentización de los estudios y la baja cantidad de graduados son fenómenos complejos y multicausales motivo por el cual no es posible lograr éxito con medidas aisladas y homogéneas. Dicha complejidad hace que sea necesario considerar procesos más amplios que los configuran y fortalecen. (p. 40)

En este sentido se coincide con los aportes de la autora quien señala que las expectativas y los juicios de valor basados en normas que preceden a quienes deberán cumplirlas, generan desigualdades que suelen ser naturalizadas cuando las personas se alejan de las mismas y tensionan al interior de la organización universitaria. De este modo la tarea del equipo constituye un desafío amplio tanto por la diversidad de demandas y problemáticas que atiende, la cantidad de actores que vincula y las culturas institucionales que interpela.

TRABAJO DEL EQUIPO PSICOSOCIAL Y ASESORÍA PEDAGÓGICA

En marzo de 2023, se ocupa el cargo de *Asesor pedagógico* (enmarcado en IPEGEXA), con un perfil profesional formado en Educación en ciencias y formación docente continua. En agosto del mismo año, se consolida en CAEG el *Equipo psicosocial*, con dos perfiles profesionales: uno con formación en psicología y otro en trabajo social. Se comienza a trabajar en las siguientes líneas de acción: acompañamiento a cátedras, formación permanente y trabajo interdisciplinario para acompañamiento a estudiantes.

En relación al acompañamiento a cátedras se mantuvieron reuniones con profesores de primer y segundo año de todas las carreras, donde se visibilizaron las figuras de Asesoría y Psicosocial, al mismo tiempo que se intercambió sobre inquietudes en relación a las propias prácticas educativas y el desarrollo de las materias. Se acordaron fechas de parciales y recuperatorios y algunos aspectos generales de las modalidades de evaluación. Luego de las reuniones se elaboraron flyer informativos que se compartieron con los profesores, en primer lugar para ser chequeados y luego para que puedan socializarlos entre lxs estudiantes. Varios profesores realizaron sugerencias, revisaron los puntos referidos a la modalidad de la evaluación y se pudo concretar un primer acercamiento del área lxs docentes.

Por otra parte, el equipo psicosocial mantuvo entrevistas con estudiantes que presentaban diagnósticos de aprendizaje, certificación de discapacidad o certificados médicos. Cabe destacar, que en algunos casos se entrevistó también a las familias para lograr una mejor comprensión de la trayectoria estudiantil previa. La información relevada fue socializada con

las cátedras al inicio de cada cuatrimestre, junto con recomendaciones construidas de manera conjunta por la asesora pedagógica y el equipo psicosocial. A lo largo del año distintas cátedras se acercaron al espacio para socializar casos de estudiantes que presentaban alguna situación particular a atender, dudas en relación a estrategias de evaluación en sus cátedras, problemáticas de articulación entre cátedras. En ocasiones se mantuvieron reuniones por demanda espontánea de lxs docentes y en otras se convocó ante un caso particular para conversar.

En este sentido se considera que el acompañamiento a lxs docentes es fundamental desde una perspectiva de colaboración y puede ser generador de innovaciones o transformaciones en las prácticas que tengan impacto en el estudiantado. Garcia (2022) sostiene:

“Se considera que un actor central en cualquier proceso de innovación es el docente universitario quien es considerado como articulador de cualquier innovación y quién tiene un rol clave en el diseño de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, no es posible pensar que tan compleja tarea pueda recaer bajo su exclusiva responsabilidad. En este sentido, el acompañamiento del sistema universitario en la formación continua de los docentes del nivel superior se transforma en un desafío y ocupa un papel central para la didáctica universitaria en la actualidad.” (p. 2)

En relación a la oferta de formación permanente se ofreció un Taller de *“Introducción a la Formación Pedagógica”* durante septiembre y octubre 2023. Se propuso trabajar a partir de las concepciones y experiencias educativas propias, la planificación y programación de la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y la formación del profesional en la Facultad de Ciencias Exactas. Lxs docentes cursantes elaboraron trabajos finales donde propusieron mejoras concretas en sus materias. También, se llevó a cabo un encuentro-taller denominado *“Estrategias para abordar las diferencias en las aulas de educación superior”* donde se trabajaron algunos elementos teóricos desde donde mirar los emergentes presentes en referencia a la heterogeneidad en el aula. En ese sentido el taller espera constituirse en un espacio de construcción colectiva de saberes, en relación a las prácticas educativas en la Universidad, a partir de las propias experiencias de los cursantes. Recuperando palabras de Davini (2015):

“ (...) cuando hablamos de ‘prácticas’ no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos” (p. 29).

Finalmente se coincide con Carvajal Escobar (2020) quien recupera de Van del Linde (2007) sobre la interdisciplina como estrategia pedagógica:

La interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (p. 159)

En este sentido, se asume el trabajo y la coordinación de acciones conjuntas entre CAEG, la coordinación de Tutorías pares, el área psicosocial y la asesoría pedagógica para fortalecer el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles y las prácticas docentes en la universidad.

DESAFÍOS FUTUROS

Entre los desafíos futuros el equipo problematiza tres aspectos que considera centrales: la “inclusión” o prácticas docentes en aulas heterogéneas dentro de la facultad, la necesidad de sostener el espacio más allá de las personas que conforman el equipo en la actualidad y la formación permanente de profesores, institucionalizada, atendiendo a los requerimientos de carrera académica.

En el primer caso se considera que un paso importante ha sido la conformación de un equipo con distintos perfiles profesionales que contemplan distintas variables a tener en cuenta en la trayectoria del estudiantado: aspectos psicológicos, sociales y pedagógicos. Pero sin duda para avanzar en una facultad o universidad que garantice el derecho de todos a aprender debemos poner en discusión nuestras propias representaciones y concepciones sobre términos como inclusión educativa, diversidad y diferencias, configuraciones de apoyo, barreras, entre otros. Recuperando los aportes de Iglesias y Sanchez (2021):

El escenario que nos interpela, coloca en el centro de la cuestión la problemática de la inclusión, como un proceso de vida que cada quien recorre y, en pocas oportunidades se interroga y reflexiona sobre la misma para interpretar sus conceptualizaciones, representaciones, interpretaciones sobre la otredad. Una construcción social que han alcanzado a las personas y que muchas la consideran como la única verdad.

En el trabajo docente, como formadores en el nivel superior universitario, el interrogante es quién, quienes están en proceso de inclusión. Una respuesta ligera, pero no menos importante: aquellas personas, cualquiera, que puedan relacionarse consigo mismo, con los otros, que van produciendo y van construyendo su proyecto personal y social en su trayectoria de vida. (p. 138)

Este cambio de perspectiva y el inicio de nuevas discusiones en el ámbito específico donde se inserta el equipo CAEG- IPEGEXA no puede quedar ligado exclusivamente al equipo que lo conforma. Se considera que los posicionamientos personales de los profesionales que hoy

en día conforman el equipo deben dar lugar a programas, proyectos y sistemas materiales que permitan sostener un trabajo a lo largo del tiempo en relación al acceso, la permanencia y la graduación de las personas que eligen estudiar en la facultad. Aquí el segundo punto constituye un problema y debate interno en relación a qué ofrecer, diseñar y concretar entre las acciones posibles para dar continuidad a la labor más allá de los posibles futuros cambios de coordinación o gestión. En este sentido se coincide con Boggino y Boggino (2014) en relación al desafío que conlleva pensar la accesibilidad:

(...) nuestro enfoque del concepto de accesibilidad está dado desde el paradigma de la complejidad y, por lo tanto, proponemos abordar los aspectos relativos a la problemática de la accesibilidad desde sus múltiples dimensiones y causas, desde las inter-relaciones e inter-retroacciones entre éstas, considerando todo ello como un proceso en el que se articularán barreras y posibilidades de acceso al conocimiento, a la información, etc., en el marco de un contexto del que forma parte. En este sentido, resaltamos la importancia de diseñar políticas estratégicas que contemplen un análisis de la multiplicidad de dimensiones y causas intervinientes en la problemática y que configuran una verdadera trama inter-relacionada; políticas educativas que se alejen de la lógica lineal, monocausal, simplificadora y reduccionista, según la cual la accesibilidad se relacionaría exclusivamente con las posibilidades individuales de acceso que pueda tener un estudiante. (p. 42)

Este aporte nos lleva al último punto que nos problematiza en relación a la formación permanente de lxs profesores en la facultad y la legitimidad institucional de las posibles transformaciones que puedan darse producto de la revisión de la propia práctica en dicha formación. En este sentido consideramos que la facultad debe habilitar espacios para acompañar a lxs docentes en el estudio, la problematización y la revisión de prácticas para garantizar la accesibilidad mediante dos vías diferentes: el diseño universal o diseño para todos y los ajustes razonables. (Rotella y Zuñiga, 2022, p.30)

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Entre las posibles líneas de transformación el equipo se encuentra discutiendo para avanzar en un programa de formación integral, un programa de accesibilidad, un observatorio de prácticas educativas en la facultad y la implementación de un sistema informático propio para CAEG.

En relación al programa de formación integral se busca trascender una visión meramente profesionalizante para promover una formación que abarque no sólo aspectos académicos sino también personales, sociales y culturales. En este sentido se propone trabajar con el estudiantado, en diferentes momentos de la trayectoria estudiantil, desde el ingreso hasta la

graduación, con actividades y acciones que acompañen la formación integral de la persona que luego se desempeñará como profesional. Se prevé trabajar de forma articulada con lxs docentes, promoviendo su participación en las diferentes actividades, de modo de atender las necesidades por ellos identificadas y planificando acciones que puedan abonar en ese sentido. Se trabajará también de forma articulada con otras unidades académicas, proponiendo experiencias compartidas tanto para docentes como con estudiantes. Para estructurar la propuesta, se delimitan algunos ejes rectores que orientarán la planificación de actividades a ofrecer en cada ciclo lectivo. Los ejes pensados implican la gestión y vida institucional, aprender a aprender, perspectiva de género, salud integral, educación socio-ambiental y mundo del trabajo.

El programa de accesibilidad comienza a gestarse al interior del equipo y para ello se están abordando materiales teóricos que den marco referencial a la propuesta. Además se comenzaron a mantener reuniones con profesionales especialistas en la temática que han avanzado en otros espacios sobre programas de este estilo. Se espera poder recuperar antecedentes y normativa, delimitar acciones y articulaciones del equipo psicosocial, avanzar en acciones sobre evaluación diagnóstica de situaciones estudiantiles y formación docente para la accesibilidad.

El observatorio de prácticas educativas en la facultad busca consolidarse como un espacio institucional de encuentro y discusión entre docentes a partir de las experiencias educativas que lxs interpelan. Espera ofrecer un ámbito de estudio y formación a partir de intereses particulares y colectivos que den lugar a propuestas de formación demandas, revisión y modificaciones de normativas, acciones conjuntas a realizar entre equipos de cátedras y diversos actores de la facultad y la comunidad.

Finalmente, se encuentra en periodo de prueba un sistema informático propio para CAEG, pensado y diseñado por el equipo en colaboración con el área TIC de Facultad. Dicho sistema busca mejorar el seguimiento y acompañamiento de cada estudiante pudiendo acceder a información que se constituya en insumo a lo largo del tiempo para fortalecer su trayectoria. En este sistema además de los datos personales del estudiante se logró establecer un historial cronológico de intervenciones que da cuenta de los actores que llevaron adelante la intervención (coordinación, equipos psicosocial, asesoría pedagógica, coordinador tutor par) como de una categoría de intervención y sub categorías (trayectoria académica, salud, aspectos socioeconómicos, pedagógicos, etc).

Confiamos que estas posibles líneas de transformación son solo el inicio de un camino que busca pensar las prácticas educativas en la Universidad en sentido amplio, interdisciplinario y colectivo abandonado soledades arraigadas fuertemente en la tradición educativa superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, S (2017). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 27, 35-61. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Boggino, N y Boggino, P. (2014). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. Abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 13 (15), 31-51.
- Carvajal Escobar, yesid. (2010). interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Davini, M C(2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- García, D. G. (2022). *El trabajo colaborativo como estrategia para promover la innovación en la enseñanza de la física en la universidad*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3918>
- Rotella, C y Zuñiga M. (2022). Pensar ajustes razonables para fortalecer la accesibilidad académica en la Educación Superior. *Docente Conectados*, 5 (10), 24-35.
- Sanchez, G.; Iglesias, L. (2021). El desafío de la inclusión. *RAES*, 13(23), 136-149.

Coformadores en la práctica docente del profesorado universitario en biología de la UNSL

Marcela Uribe

Luciana Santía

Romina Nievas

Universidad Nacional de San Luis

mauribe@email.unsl.edu.ar

lucianasantia@gmail.com

romina.paola.nievas@gmail.com

RESUMEN

Como docente en ejercicio que recibe a docentes en formación, la o el coformadora/or es la/el poseedora/or de un conocimiento irremplazable de su curso y de la comunidad educativa e institucional que albergará a las/os estudiantes del profesorado en una etapa tan sensible de su formación en terreno. Los objetivos del trabajo fueron recuperar las propias experiencias de las/os docentes coformadores del Profesorado Universitario en Biología de la Universidad Nacional de San Luis en su formación de grado, de modo de favorecer la propia reflexión de su función como coformador/a y, por otro lado, habilitar espacios de diálogo para resaltar los saberes docentes que la/el coformador ha construido en su profesión y en su tarea de acompañamiento con practicantes. Así, se analizaron las respuestas obtenidas a través de entrevistas formuladas mediante preguntas guiadas. Del análisis valoramos cómo la experiencia, en su etapa final de la formación inicial, deja su impronta en aquel docente coformador que logra ser. En este marco, no importa tanto el saber disciplinar o académico del coformador, sino que toma mayor relevancia lo afectivo/vincular, la contención, la amabilidad, etc., de este actor en el trayecto de formación inicial.

PALABRAS CLAVE: coformador; práctica docente; profesorado universitario en biología

INTRODUCCIÓN

Como docente en ejercicio que recibe a docentes en formación, la o el coformadora/or es la/el poseedora/or de un conocimiento irremplazable de su curso y de la comunidad educativa e institucional que va a albergar a las/os estudiantes del profesorado en una etapa tan sensible de su formación en terreno. Por tal motivo, en otros países se los conoce como Profesor Tutor, Profesor Orientador, o Formador en Terreno. Este “compañero de ruta” aporta su guía, su experticia y su presencia para que el futuro docente no enfrente la realidad áulica en soledad (Percara y Orgnero, 2018). En adelante, utilizaremos el término coformador/coformadora, de acuerdo a Foresi (2009), resaltando su actividad colaborativa en esta etapa de formación.

Por mucho tiempo, en nuestro medio, su función no ha sido correctamente valorada y en algunas oportunidades se ha desconocido su rol. Esto en coincidencia con una concepción respecto a las prácticas como aplicación de conocimientos ya adquiridos, la/el practicante iba a la escuela y al aula para dar cuenta de su proceso de formación. En ese contexto, la/el docente que la/o recibía en su espacio curricular tan solo cedía unas horas de clase a tal fin, sin cumplir ningún tipo de papel en la formación de la o del futura/o docente. En las últimas décadas, estas prácticas, dejan de ser instancia de demostración/control/evaluación para constituirse en espacio de formación, porque en este devenir dialéctico complejo entre la teoría y la práctica, se entiende a ésta última como lugar de reflexión sobre la teoría y viceversa. Hablar de proceso implica decir que las/os practicantes no “saben todo” al llegar a la práctica, como si el conocimiento fuera algo que se acumula y luego se demuestra, sino que, a través de la experiencia, se ponen en cuestión lo aprendido. Es allí que, a su vez, comienza a valorarse el lugar de la coformadora o coformador. Se los nombra “coformadores” lo que en sí mismo es un gesto de reconocimiento. Actualmente, los lineamientos curriculares nacionales para la Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación y del Instituto Nacional de Formación Docente reconocen su función ya que puede facilitar el desarrollo de la carrera profesional de los profesores. Este reconocimiento, muchas veces se realiza otorgándoles un puntaje en las juntas de clasificación de su jurisdicción, o algún tipo de protocolización, lo que difícilmente llega a compensar la inmensa tarea de acompañamiento que desarrollan (Sanjurjo, 2020).

Entre las acciones de articulación entre formadores y coformadores para acordar criterios acerca de los modos de acompañar a las/os futuras y futuros profesores, se encuentran: establecer acuerdos previos respecto a la planificación de la secuencia didáctica y la consulta bibliográfica específica, contemplar y utilizar fuentes, recursos variados, estrategias y

actividades que permitan el desarrollo de capacidades cognitivas en las/os estudiantes del nivel educativo secundario, considerar las instancias del trabajo de aula, la selección de contenidos, los recortes temporales, la evaluación, etc. En paralelo, se debe prestar especial atención al hecho de analizar las finalidades de la enseñanza de la disciplina en cuestión con el propósito de generar un proceso de reflexión en relación a la toma de decisiones (Gatti et al., 2019). De esta manera, y siguiendo a Perrenoud (2011), se fortalece la confianza en cada practicante, estimulando y sosteniendo la construcción de su propio posicionamiento, autónomo y reflexivo. De ahí que la figura de la o del docente coformadora/or se muestra como un referente capaz de orientar, en espacios de encuentro, conversación y reflexión sobre el propio proceso de prácticas.

Aun así, la sola presencia de una/un practicante en un aula no garantiza la actuación de la o el docente a cargo como tal coformador. Es decir que, se requiere de un constante diálogo, comunicación y/o interacción entre los actores intervinientes en la práctica docente (Foresi, 2009) para contribuir en el fortalecimiento de la relación pedagógica como así también la valoración del saber de la experiencia de los coformadores. Con respecto a la experiencia Contreras Domingo y Pérez de Lara (2010, p. 24) dicen que “Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella”.

Las Prácticas Docentes (PD) I y II del Profesorado Universitario en Biología (PUB) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), se ubican en el cuarto y último año de la carrera y se conciben como espacios de integración y de reflexión sobre la futura acción profesional. Se concretan, principalmente, en el nivel de educación secundaria (en instituciones de educación pública y privadas) e involucra a distintos actores: la/el estudiante practicante (futuro profesor), la/el docente formador y la/el docente coformador.

La figura de la docente coformadora/or se muestra como un referente capaz de orientar con recursos necesarios para procurar autonomía y reflexión sobre el propio proceso de prácticas. Desde esta perspectiva, su elección se presenta como un desafío para las PD I y II, ya que requiere de acciones de articulación entre formadores y coformadores para acordar criterios acerca de los modos de acompañar a los futuros profesores en Biología.

De las diversas experiencias de prácticas, recuperamos diferentes vínculos entre coformadores, formadores y practicantes, que en algunas oportunidades resultaron más formativos que otras. Por ello, en el marco de una pasantía de investigación en el proyecto PROICO 04-0420 de la UNSL, surgieron los siguientes interrogantes: ¿Qué importancia tiene la experiencia como practicantes en la tarea de coformadores? ¿Hay relación entre la manera de ser coformadores y la forma en que lo fueron con ellas/os? ¿Qué peso tiene lo subjetivo y lo afectivo en este proceso de formación en el Profesorado Universitario en Biología?

Los objetivos del trabajo fueron recuperar las propias experiencias de las/os docentes coformadores en su formación de grado, de modo de favorecer la propia reflexión de su función como coformador y, por otro lado, habilitar espacios de diálogo para resaltar los saberes docentes que la/el coformador ha construido en su profesión y en su tarea de acompañamiento con los practicantes.

ABORDAJE METODOLÓGICO

De acuerdo a los objetivos planteados, aplicamos herramientas de la metodología cualitativa con enfoque interpretativo, ya que sostenemos que tiene como eje central la consideración de la realidad social como una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados. Con el objetivo de recuperar el punto de vista de las/os docentes coformadores, se analizaron las respuestas obtenidas a través del instrumento entrevistas formuladas mediante preguntas guiadas (ver Apéndice A) “La entrevista es de tipo estandarizada abierta y se caracteriza por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas de igual manera para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta “(Valles, 2007).

SOBRE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES COFORMADORAS

Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de junio (3 entrevistas) y noviembre (1 entrevista) del año 2023, periodo que se corresponde con la finalización de las materias Práctica Docente I (PDI) y Práctica docente II (PDII) del PUB. Ambas materias corresponden al 4to y último año de la carrera Profesorado Universitario de Biología (Plan de estudios 03/18). Con el fin de preservar la identidad de las docentes coformadoras, se los denominará utilizando sus iniciales: JM, NT, NC, EH.

El grupo de docentes coformadoras entrevistadas se considera heterogéneo respecto a:

- La formación de base (formación universitaria y no universitaria).
- Título de grado (título docente y título habilitante).
- Antigüedad en el cargo docente (entre 5 a 20 años de experiencia docente), y
- Respecto a su inserción laboral (docentes de escuelas secundarias públicas y privadas y también algunos con experiencia en el nivel superior).

SOBRE EL INSTRUMENTO

Fue elaborado teniendo en cuenta 3 etapas:

I PARTE: SOBRE SU EXPERIENCIA COMO DOCENTE COFORMADA/OR

La serie de preguntas de esta primera etapa estuvieron relacionadas, por un lado a su función como coformadora/or y los sentires del ejercicio como docente orientador. Por otro lado,

indagamos acerca de la propia experiencia en relación a su docente coformadora/or durante la formación de grado, en el espacio curricular de las prácticas docentes.

II PARTE: SOBRE EL DESEMPEÑO DE LA O EL ESTUDIANTE PRACTICANTE

La intención en esta segunda etapa fue analizar la mirada de la o el docente coformador sobre la o el estudiante practicante, conocer en qué medida se realizó el acompañamiento y si se logró la relación pedagógica.

III PARTE: SUS APORTES HACIA EL EQUIPO DOCENTE DE PRÁCTICAS

Fue motivo de esta tercera etapa indagar acerca de la existencia o no sobre la articulación entre los actores que intervienen en este proceso y, a través de la mirada del coformador, sumar elementos que permitan mejorar el campo de acción de este equipo docente.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al momento de realizar el respectivo análisis de las entrevistas, confeccionamos las siguientes categorías:

LA RESIGNIFICACIÓN DEL ROL DE COFORMADOR/A DURANTE LA ETAPA DE FORMACIÓN

En el último tramo de formación en la carrera docente JM, NT y EH, recuerdan como aspectos muy relevantes de su coformador, el acompañamiento y la buena disposición para con ellas. Sin embargo, JM menciona que durante la evaluación a su práctica docente le hubiese aportado más una devolución escrita que una calificación numérica, ayudándola en su formación. Por su parte, NC no cuenta con título docente, o sea en su formación no realizó las prácticas docentes ni tuvo experiencia de formación con docentes coformadores. Esta primera aproximación en cuanto al docente coformador dada por las encuestadas, se corresponde con la importancia mencionada por Gatti et al. (2019). Cobra un papel fundamental el rol del docente coformador quien, durante un período aproximado de dos a seis meses, observa, acompaña, guía diariamente a la futura/o profesora/or en su desempeño áulico en relación al desarrollo de las actividades previamente planificadas (...) es el que ayuda, contiene y cede espacios para el ejercicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, es el que reconoce las características de la cultura institucional, quiénes ocupan los lugares de gestión, facilitando y mediando en la incorporación de las y los practicantes (p. 100).

“Sobre los cofomadores que tuve no recuerdo haber tenido una devolución escrita (...) Sólo recibía la nota y algunas sugerencias que ya estaban determinadas y plasmadas en una calificación (JM)”

“No realice prácticas docentes, debido a que soy Licenciada en Biología Molecular (NC)”

SU EXPERIENCIA COMO DOCENTE COFORMADORA/OR, SU PROPIA EVALUACIÓN:

En este apartado, las encuestadas mayormente coinciden en la importancia del rol de cofomador en las últimas instancias de formación de los practicantes para fortalecer su futuro desempeño profesional. Como fortalezas, tanto JM, NT, NC y EH coinciden en la importancia de valores como el respeto, la empatía y la escucha abierta en su rol como cofomador. Estas características del cofomador consideramos necesarias, teniendo en cuenta el perfil de “enseñante principiante” de Perrenoud (2004) como ese sujeto que “abandona su papel de estudiante para introducirse en el de un profesional responsable de sus decisiones, (..) donde el estrés, la angustia y el miedo adquieren una importancia destacada” (p.18).

SU RELACIÓN CON LAS Y LOS ESTUDIANTES PRACTICANTES

Otro aspecto interesante a relevar es la relación que se construye entre los docentes cofomadores y las/os estudiantes practicantes. Luego del tiempo transcurrido y compartido dentro del aula, motiva a conocer la visión de los cofomadores respecto a sus opiniones sobre la/el estudiante, sobre sus fortalezas y debilidades, su manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza. En este punto encontramos coincidencias entre las entrevistadas. Todas valoraron positivamente la responsabilidad puesta en práctica por los estudiantes practicantes, la innovación en recursos didácticos utilizados en el aula, la apertura para las sugerencias y la relación pedagógica o vinculación de las y los estudiantes practicantes con las y los estudiantes de educación secundaria.

SU RELACIÓN CON LOS DOCENTES FORMADORES

Vale mencionar que la totalidad de las encuestadas, como sugerencia al equipo de Práctica Docente, prioriza como aspecto a mejorar los espacios de comunicación y reflexión. Por su parte, la cofomadora NC expresa “no conocer su función como cofomadora” ya que en su experiencia de formación no vivenció el contacto con un cofomador. Este obstáculo, al igual que las sugerencias del resto de las encuestadas, podría superarse tendiendo espacios de formación y reflexión entre docentes cofomadores y docentes formadores. Tal como explica Edelstein (2015) “La Residencia implica siempre una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan” en la que se entrecruzan las instituciones formadoras y las que ofrecen espacios para practicar. De ahí la relevancia de articular criterios entre docentes

formadores con docentes coformadores acerca de los modos de acompañar a las/os futuras/os profesoras/es, dado que son quienes voluntariamente los aceptan en sus clases con el propósito concreto de que puedan ejercitar la tarea de enseñar un contenido disciplinar. De esta manera se vuelven también, un referente de valoración directa en el espacio del aula. (p. 3).

CONCLUSIONES

Este análisis constituye una primera aproximación sobre la experiencia de las y los docentes coformadores involucrados en las Prácticas Docente I y II del Profesorado Universitario en Biología. De esta manera, se logró poner de manifiesto tanto el papel o rol que juega la o el docente coformadora/or, como así su función pedagógica que se entreteje con los demás actores involucrados.

Destacamos del análisis de las entrevistas cómo la experiencia, en su etapa final de la formación inicial, deja su impronta en aquel docente coformador que logra ser. En este marco, no importa tanto el saber disciplinar o académico del coformador, sino que consideramos que toma mayor relevancia lo afectivo/vincular, la contención, la amabilidad, etc., de este actor en el trayecto de formación.

Sostenemos que es necesario el trabajo de reflexión en el rol docente coformador. De ahí que el desafío para las Prácticas Docentes del PUB será implementar dispositivos narrativos que permitan poner en palabras aquellas vivencias que han quedado almacenadas como un recuerdo, traerlas, nombrarlas, refrescarlas. Si bien quedan muchas aristas por develar en el proceso de formación, narrar las propias experiencias contribuyen al coformador ya que, “se plantean como un retorno reflexivo, que vuelve sobre el docente, como memoria de experiencia, recuperación de tramas de sentidos tanto en la formación inicial como continua” (Edelstein, 2011).

Frente a la problemática registrada en las entrevistas, con respecto a la comunicación entre los actores intervinientes de la práctica docente, desde el espacio curricular de la PD I y II, estamos organizando un taller dirigido a las y los coformadores. El objetivo del mismo es construir espacios de diálogo entre practicantes, formadores y coformadores para orientar y acompañar al fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en el egreso y futura inserción laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, formación e investigación*, 1(1), 1-11.
- Foresi, M. F. (2009). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo, L. (comp). (2020). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Gatti, V. A.; Zatti, M., y Céparo, M. (2019). El rol de los docentes co-formadores en el proceso de prácticas del Profesorado en Historia. *Clío & Asociados*, (28), 99-08. Recuperado en diciembre de 2023 de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr10094>
- Percara, A., y Orgnero, M. C. (2018). La práctica de la enseñanza y el rol colaborativo del co-formador en la comunicación del feedback. *Educación, Formación e Investigación*, 46, 153-163.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó. Recuperado en febrero de 2024 de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0A2SnLyp_I0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Perrenoud,+P.+\(2011\).+Desarrollar+la+pr%C3%A1ctica+reflexiva+en+el+oficio+de+ense%C3%B1ar.+Barcelona:+Gra%C3%B3.&ots=mXMJq_zAKP&sig=4bRgEE7IDly9oG2lJVnqPnz93c#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0A2SnLyp_I0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=Perrenoud,+P.+(2011).+Desarrollar+la+pr%C3%A1ctica+reflexiva+en+el+oficio+de+ense%C3%B1ar.+Barcelona:+Gra%C3%B3.&ots=mXMJq_zAKP&sig=4bRgEE7IDly9oG2lJVnqPnz93c#v=onepage&q&f=false)
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sanjurjo, L. (comp). (2020). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

APÉNDICE A

PREGUNTAS GUÍA PARA ORIENTAR AL COFORMADOR

La tarea conjunta y sistemática de profesores formadores y coformadores contribuye a que estas primeras experiencias dejen huellas en el conocimiento profesional del futuro docente, especialmente en los modos de apropiación y construcción de dicho conocimiento y en la iniciación en los denominados “gajes del oficio”
(Perrenoud, 2001).

Desde el equipo de Práctica Docente I del Profesorado Universitario en Biología queremos agradecerle por su colaboración con las y los estudiantes practicantes, por ceder su aula y sus horas como así también por brindarle apoyo y compañía.

A continuación, le dejamos una serie de preguntas guía para saber cómo fue su experiencia como coformador. También, para la devolución hacia el practicante y sugerencias al equipo docente.

I PARTE: SOBRE TU EXPERIENCIA COMO DOCENTE COFORMADOR

- ¿Cómo recuerdas tu paso por las prácticas docentes del profesorado? ¿Tuviste coformador? ¿Cómo era él o ella? ¿Sos el coformador que te hubiese gustado tener?
- ¿Cómo te sentiste acompañando a un estudiante practicante? ¿Repetirías esta experiencia? ¿Por qué?
- ¿Te parece importante tu función de coformador? ¿Por qué?
- Menciona tres fortalezas y tres debilidades respecto a tu función como docente coformador.

II PARTE: SOBRE EL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE PRACTICANTE

- ¿Puedes mencionar tres aspectos positivos y tres aspectos a mejorar, según tus observaciones, en su desempeño como practicante?
- Redacta una devolución general de su desempeño en el aula, tomando en cuenta:
 - Su conocimiento acerca de la temática desarrollada.
 - Los recursos didácticos utilizados en el aula.
 - Las estrategias de enseñanza implementadas.
 - La evaluación y devolución de las mismas.
 - Otros aspectos que creas importantes de mencionar.

III PARTE: TUS APORTES HACIA EL EQUIPO DOCENTE DE PRÁCTICA DOCENTE

- ¿Qué sugerencias y/o comentarios, podrías hacer al equipo de Práctica Docente respecto al acompañamiento hacia el coformador y hacia el practicante? ¿Qué aspectos podrían servir para mejorar el vínculo entre formador-practicante-coformador?
- Por último, si deseas expresar algo más que no haya sido considerado entre las preguntas de este documento, puedes agregarlo aquí.

El acompañamiento a trayectorias: una experiencia de articulación entre universidad y una escuela secundaria de General Pico, La Pampa

Sonia Alzamora

Franco Llanos

Jazmín Alvarez

Sasha Tineo

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

soniagalzamora@gmail.com

fran22n@gmail.com

sashitineo@gmail.com

99jazmin.alvarez99@gmail.com

RESUMEN

Esta ponencia da cuenta de un proyecto de extensión iniciado en 2022 en una escuela secundaria ubicada en un barrio de viviendas sociales en la ciudad de General Pico, La Pampa. El personal directivo nos planteó a un equipo de la Facultad de Ciencias Humanas, integrado por docentes y estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, la necesidad de acompañamiento particularizado de trayectorias de estudiantes que en el momento del retorno a la presencialidad adeudaban un importante número de espacios curriculares de años previos. Se evaluaba la necesidad de proponer un tiempo y espacio institucional diferenciado pero la institución no contaba con recursos propios. Así es como se organizaron tutorías durante dos años (2022-2023) con el objetivo de orientar a estudiantes del Ciclo Orientado en la interpretación de las consignas y en el estudio de los materiales de lectura obligatorios.

A partir de los registros de observaciones participantes y de las charlas informales transcurridas durante las tutorías se reconstruyen las experiencias de las estudiantes del profesorado y realizamos una valoración en vistas a su aporte a la formación docente inicial.

PALABRAS CLAVE: acompañamiento, educación secundaria, trayectorias, evaluación, pospandemia

INTRODUCCIÓN

El formato escolar homogéneo de una misma clase, en un mismo horario y con los mismos contenidos para un grupo heterogéneo, muestra desde hace décadas sus falencias para lograr una formación sólida y significativa para los diversos grupos de estudiantes, en particular en la educación secundaria. Uno de los problemas que se torna más visible no son los requisitos para el ingreso escolar sino las diferentes condiciones sociales y de aprendizaje de la que son portadores los y las estudiantes; esto genera horizontes diferenciados respecto a las posibilidades de permanencia y egreso. De aquí que el problema no radica solamente en la expansión o cobertura educativa, sino en la desigual distribución y participación de la educación como bien social. Y es en las aulas, en última instancia, donde se juega la educación, la equidad en el acceso, la permanencia y finalización de la educación obligatoria. La escuela secundaria vive un proceso de declive, al decir de Dubet (2003), desde su propuesta académica en general como también desde las experiencias que ofrece al estudiantado y sus familias. Podríamos analizar que hay una búsqueda de los sentidos sobre los procesos que acontecen en ese ámbito, respecto a los cuales no hay consensos ni acuerdos aunque fueran parciales. Y esto dificulta los procesos de afiliación del estudiantado a las instituciones y al conocimiento que allí circula para su apropiación.

A partir de un diagnóstico de este tipo es que el Ministerio de Educación de La Pampa creó dos escuelas en la provincia cuyos objetivos son de innovación del formato tradicional escolar. En el año 2017 se aprueba (por Resolución Ministerial N°1422/17) la implementación de un proyecto denominado “Proyecto Escuelas I” a partir del ciclo lectivo 2018, en las dos ciudades con mayor población de la provincia: Santa Rosa y General Pico. Este proyecto se inicia con un marco normativo particular, diferente en varios aspectos al del resto de establecimientos del nivel. Este encuadre pedagógico establece que se crea para interpelar el modelo único y homogéneo prevaleciente en el quehacer escolar, a partir de cuatro notas identitarias del proyecto: innovar, incentivar, impulsar e incluir. Integra tres organizaciones educativas de los niveles obligatorios: inicial, primario y secundario; sus edificios están construidos en barrios de viviendas sociales de reciente poblamiento. En Gral Pico dos de estos edificios (primario y secundario) comparten el mismo terreno. Es una escuela que en total tiene 796 estudiantes en los 3 niveles; se encuentran cursando el secundario 380 en dos turnos.

En General Pico, el equipo directivo de Secundaria y de Coordinación de los tres niveles de este Proyecto evaluaron la situación del estudiantado en el momento de retorno a la presencialidad en 2022 (posterior al Aislamiento Obligatorio y al Distanciamiento Preventivo de los años 2020 y 2021), y allí identificaron un alto número que adeudaba espacios curriculares no aprobados en los años previos. Con las modificaciones de la normativa de evaluación (Resolución N° 821/21) se habilitaba la presentación de propuestas flexibles,

tendientes a generar procesos reflexivos sobre el conocimiento. Ante esto, las autoridades solicitan a las y los docentes que diseñen informes evaluativos interareales para que este sea el material con el cual puedan acreditar los espacios adeudados. Asimismo se observa la necesidad de acompañamiento en un espacio y tiempo institucional por varios motivos, entre ellos por las condiciones materiales de los hogares que no cuentan con lugar específico en el cual estudiar, ni con internet en varios casos o con dispositivos, y por otra parte el capital cultural familiar no se corresponde con el requerido para las tareas solicitadas; pero no contaban con recursos docentes adicionales que pudiesen ocuparse de estas acciones. De allí que se hizo un acuerdo con nuestro equipo de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH de la Universidad Nacional de La Pampa) para llevar adelante la propuesta de acompañamiento a estudiantes como actividad de extensión universitaria. El equipo de la Facultad se organiza desde dos asignaturas convocando a estudiantes que cursaban en ese momento el último año de carrera de Ciencias de la Educación.

Acordamos -en tanto presupuesto común entre equipos- que el acompañamiento de las trayectorias (Nicastro y Greco, 2009) es un modo de sostener y andamiar al estudiantado en su tarea de aprender y enseñar, en la escuela y desde la familia. Ante este reto generamos un dispositivo de acompañamiento por parte de estudiantes de formación docente a pequeños grupos de estudiantes del Ciclo Orientado, con el objetivo de contribuir a la efectivización del derecho a la educación. La propuesta fue permanentemente evaluada desde ambas partes para su revisión y modificaciones que se consideraron necesarias.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el año 2022 desarrollamos este proyecto de extensión enfocado en realizar intervenciones en pequeños grupos de estudiantes del Ciclo Orientado (al inicio), con asistencia de tres frecuencias semanales, en un espacio asignado, en el contraturno. Lo realizaron estudiantes del último año de carrera al inicio luego se incorporaron de otros años, asistían en parejas pedagógicas, y contaron con asesoramiento de especialistas y del equipo directivo de la Escuela I. La evaluación inicial de esta acción es que contribuyó positivamente en el fortalecimiento de los aprendizajes de saberes prioritarios; así como instancia de formación para el ejercicio del rol profesional para estudiantes de la FCH.

En vistas de esto, de modo conjunto entre la directora de la escuela y las integrantes del equipo de la Facultad definimos la continuidad en 2023 con ciertas modificaciones; se continuó acompañando estudiantes de ambos ciclos que debían aprobar espacios de áreas de conocimiento del ciclo previo, con la diferencia que era en el mismo turno de clase. La asistencia al momento de tutoría, como lo dimos en llamar, en el mismo horario de clase marcó un cambio significativo en la presencia y compromiso de estudiantes de esa escuela. En

grupos de 2 estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación, se asistía tres días a la semana en horario turno mañana y tarde, en el primer cuatrimestre y dos días en el segundo cuatrimestre. Para cumplir con esta propuesta, se organizaron las parejas de estudiantes que asistirán cada día y se definieron los respectivos horarios.

Las actividades que se realizaron en esos espacios que se denominaron de Tutoría consistieron en la orientación para la interpretación de las consignas y de los materiales de lectura requeridos para la aprobación de los trabajos finales interáreas; y de este modo, acreditar los espacios curriculares adeudados. Los informes que se mencionan consistían en un cuadernillo que reunía actividades para completar de al menos tres espacios curriculares afines; se solicitaba ver videos, leer breves textos, contestar preguntas, etc. Se realizó un acompañamiento en lecturas de ese material obligatorio, asimismo se explicaron los contenidos que por su complejidad requerían de una mediación, asimismo se orientó en la búsqueda en internet de aquellos recursos audiovisuales solicitados, hubo ayudas en los momentos de escritura de las respuestas, entre las principales tareas realizadas. Por otra parte, evaluamos -luego de la experiencia pasada- que la asistencia en grupos reducidos (de 3 a 6 estudiantes) contribuyó en el desarrollo de la confianza en sus posibilidades de aprendizaje, y observamos el mejoramiento de las relaciones con sus pares y con docentes. De la lista de estudiantes que adeudaban informes interáreas del año previo entre el 40% y más del 50% pudo completarlos. Al respecto debe aclararse que se hizo un seguimiento - junto al personal auxiliar docente- de cada estudiante. Sí debe reconocerse que en varios casos no se pudo lograr la asistencia y el logro de la finalización de esos escritos y una pequeña parte los completaron por su cuenta. Decimos esto para mostrar que hubo estrategias institucionales así como también definiciones del propio estudiantado, que en varios casos contaron con ayudas familiares para acompañarlos en este proceso.

Las estudiantes del Profesorado tomaron registro de las observaciones realizadas en la misma clase, así como también se realizaron entrevistas casuales y a fin de año un grupo de estudiantes realizó entrevistas grupales. Este material -que analizamos en las reuniones periódicas- nos permitió reflexionar sobre esas prácticas cotidianas, poner en estudio las situaciones de aprendizaje presentadas por el estudiantado, y reorientar los modos de actuación, cuando era posible, a partir del análisis conjunto con la Dirección del establecimiento.

DETALLES DE LA EXPERIENCIA DE TUTORÍAS

A lo largo de esta experiencia puede decirse que las estudiantes a cargo de los grupos pusieron a prueba distintas estrategias de enseñanza intentando el acercamiento con el conocimiento. La apuesta estuvo colocada en el involucramiento directamente del

estudiantado con los objetos de estudio a partir de preguntas como: “¿qué te parece que está diciendo esto?, ¿te parece que esto es así?, ¿podés encontrar alguna relación entre estos dos conceptos?, ¿podés ver esto en la realidad?, ¿por qué pensás que es importante aprender esto?”. Estas preguntas, que muchas veces les descolocaban, brindaban conocimientos respecto al lugar en el que se encontraban en términos de saberes previos. Las estudiantes identificaron conocimientos que se consideraban ya debían haber adquirido por el año en el cual estaban inscriptos pero no estaban aprendidos. En las clases algunas y algunos participantes, especialmente de 5° y 6° año del Ciclo Orientado, cuando leían definiciones de internet expresaban su falta de comprensión y solicitaban que se las “tradujeran” a un vocabulario más sencillo y cuando se les pedía que las expresaran con sus palabras o mediante la escritura de oraciones manifestaban no comprender el contenido, solían responder “nada, no entiendo nada”.

En el plano interaccional con compañeras/os y con el grupo a cargo del espacio en reiteradas ocasiones mostraban una especie de máscara/coraza, negándose a trabajar alegando “no tener ganas”; al indagar con más detalle y desde un mayor acercamiento afirmaban que no sabían hacerlo, o que “era muy difícil”. Analizamos que el conocimiento escolar se les presentaba como un mundo de difícil acceso y quizás por esta misma valoración, es que la mayoría no planificaba continuar ningún tipo de estudio posterior al egreso, a lo sumo realizar algún curso de cosmética o manicuría en el caso de las adolescentes o directamente salir al mercado laboral, en aquello que fuera apareciendo como posibilidad.

El espacio de tutorías en tanto se presentaba como un lugar por fuera del aula (la cual tiene inscripta este formato de enseñar todo a todos, en el mismo tiempo y de modo gradual), en un vínculo más cercano por la escasa cantidad de concurrentes que creaba un espacio de mayor intimidad y por el acompañamiento continuo desde sus singularidades, en general les resultaba más atractivo al estudiantado, y aceptaban asistir cuando comenzó a desarrollarse en el mismo turno de clases.

Al principio, nuestro propósito consistía en que las y los adolescentes se retiraran del lugar con ganas de regresar a la semana siguiente, y de esta forma asegurarnos su permanencia y lograr el seguimiento de sus trabajos prácticos o tareas. Solíamos llevar libros para ofrecerles a quienes notábamos sin ánimos o con pocas ganas de hacer los trabajos, también les ofrecíamos mate, café, té y algunas veces, algo para comer para generar un clima de más distendido y de mayor acercamiento.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

El clima de trabajo habilitó la comunicación distendida entre estudiantes asistentes y con quienes estaban a cargo del espacio de tutoría sobre diversos aspectos de las vidas

cotidianas. Como grupo se evalúa que esto se generó por el sentido construido en el espacio de tutorías: se negociaba qué y cuándo realizar las tareas (responder una consigna, hablar un rato, responder la siguiente y volver a conversar un rato de modo abierto, sin tema impuesto); donde el contacto era más íntimo ya que se trabajaba con grupos pequeños, donde la autoridad pedagógica se representaba en personas cercanas a ellas y ellos en edad (muchas veces al decirles la edad respondían “son re jóvenes”, o comparaban con “las viejas” que les daban clases), y donde se organizó el tiempo y actividades utilizando el diálogo como herramienta de enseñanza y, al decir de Schlemenson (2014), de enriquecimiento psíquico. Sobre esto último puede mencionarse una situación acontecida un día en el momento de charla; se mencionó un caso de delincuencia en la ciudad, donde un menor de edad asesinó a otro utilizando un cuchillo; esto dió lugar al relato de un estudiante presente -de 15 años- que era vecino del joven que cometió el hecho y nos contó que ese mismo día lo vio llegar a su casa: *“Él venía en la moto y se subió a la vereda de la casa, no saludó ni nada, estaba como en shock. Tiró la moto ahí nomás y entró a la casa, pero se lo veía que estaba re mal, como aturdido. Es re buen pibe, pasa que el otro lo tenía amenazado”*. En otra clase, a partir de una conversación donde tres estudiantes, de 14 años, comentaron que el día anterior al momento de salir de la escuela uno de ellos intentó robarle el celular a su compañera, razón por la cual toda la escuela se retiró tarde y con la presencia policial en el establecimiento. Llamó la atención de quienes estaban a cargo del grupo ese día que el chico contara esto enfrente de su compañera, quien era la dueña del teléfono en cuestión, por eso se les preguntó si le estaba haciendo una broma o si quería robarlo, y expresó *“yo me lo iba a llevar a mi casa”*.

El espacio de tutorías se presentó como un lugar en el cual no sólo asistían para completar sus tareas con una ayuda más personalizada, sino que también sentían que tenían la posibilidad de compartir vivencias con las responsables del grupo y con pares. Según Armella (2023), estos relatos son testimonio de las vidas atravesadas por las formas que asumen las desigualdades socioeconómicas, las cuales encuentran en la escuela la posibilidad de un testigo, que en este caso lo constituía la pareja pedagógica de estudiantes de la Facultad. Compartir ese momento construyó un espacio de realización de trabajos prácticos, sino que, además se accedía a la posibilidad de generar encuentros de socialización entre y con el estudiantado, lo cuales son procesos colectivos y horizontales de reflexión, indagación, problematización y producción de saberes. A su vez, solíamos invitarles a trabajar de modo colaborativo, a través del cual resolvían las dudas conjuntamente y se constituían mutuamente en andamiajes. Esta no fue tarea sencilla porque solían ingresar discutiendo o con enojos entre quienes asistían y en el transcurrir del tiempo lograban intercambiar

comentarios y materiales. A veces esto sucedía en el mismo día y en otras ocasiones, luego de varias semanas.

El mantenimiento de un ambiente de trabajo agradable les permitió al estudiantado asistente que no sólo reconozcan los saberes faltantes y se animen a involucrarse con los trabajos, sino que también compartan experiencias de vida y opiniones políticas y religiosas con quienes estaban a cargo del espacio y sus compañeras y compañeros. Coincidimos con lo citado que este modo de acercamiento: *“así se co-construyen climas, relaciones, acercamientos, compromisos, confianzas y confidencias, diálogos e involucramientos que muchas veces rompen con algunas rutinas escolares o con sus experiencias de rol”* (Saraví, 2019, citado en Aguirre y Langer, 2023. pp.143).

En cuanto a las estudiantes de la Facultad involucradas en el proyecto valoraron durante y al finalizar la experiencia la aproximación a la dinámica cotidiana, el acceso a los materiales producidos por docentes en ejercicio y las charlas informales con docentes. Por otra parte, en las reuniones con la Directora del establecimiento, así como las charlas informales con personal auxiliar; de este modo pudieron conocer las situaciones familiares del estudiantado y los incidentes que se iban presentando. Esto contribuyó a su acercamiento a la dinámica de la vida institucional y comunitaria, lo cual es un aprendizaje muy relevante para su formación como docentes.

CONCLUSIONES

La consideración que realizamos como grupo de trabajo es que la articulación que realizamos, enmarcada en el proyecto de extensión, con esta escuela secundaria ha enriquecido las experiencias de estudiantes del profesorado de la FCH, en tanto ha generado un marco de encuentro y trabajo pedagógico con estudiantes de otro nivel. Ese acompañamiento realizado por las estudiantes en el espacio de tutorías durante dos años permitió poner en movimiento las primeras experiencias en torno a la construcción de su rol docente; les permitió, en términos de Vasilidades (2019), posicionarse en los modos en que la docencia vive y piensa su quehacer; caracterizada por una dinámica que va llevando a revisiones y modificaciones en tanto se va desarrollando el trabajo cotidiano en torno a decisiones acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el rol del estudiantado y las funciones de la escuela secundaria. Si bien esta experiencia no contaba con acreditación formal ni era evaluada desde la institución universitaria, a las estudiantes les permitió elaborar y poner en acto estrategias similares a las requeridas al momento de transitar las aulas como docentes en ejercicio, teniendo la posibilidad de analizar y problematizar tanto sus intervenciones como las docentes: cómo conciben su trabajo, cómo se piensan y posicionan en relación al

estudiantado con el cual interactuaban, con sus características socio-económicas y culturales específicas.

El trabajo pedagógico realizado por las estudiantes estuvo orientado al acompañamiento de estudiantes; siendo éste una de las misiones y funciones directamente relacionadas con las tareas esperadas para los cargos en los que usualmente desempeñan en un futuro laboral en la provincia de La Pampa. Desde el Ministerio de Educación se considera título docente válido para acceder a los cargos de coordinador de curso, coordinador de ciclo y asesoramiento pedagógico; todos ellos realizan tareas de fortalecimiento y orientación de trayectorias escolares del alumnado de la Educación Secundaria, a excepción del último cargo de Asesor/a cuyas funciones son más amplias e involucran la orientación de procesos institucionales.

El vínculo que las estudiantes involucradas construyeron con las y los participantes del espacio de tutorías, con el personal directivo, con docentes y auxiliares docentes ha sido un marco propicio para la toma de posición (implícita o explícita) frente a escenarios de creciente desigualdad educativa, de crisis económica que afecta a familias y de precarización e intensificación de la función docente. Esas situaciones vividas permiten tensionar propuestas teóricas abordadas durante la formación inicial y que adquieren otras significaciones al ponerse al servicio de encontrar soluciones o respuestas ante situaciones cotidianas, y por otra parte, habilitan reflexiones y debates posteriores.

Las experiencias comentadas en este escrito así como tantas otras que están siendo analizadas abren interrogantes diversos, desde los cuales mirar la formación e interpelar a la misma así como también enriquecer su propia trayectoria con vivencias y lecturas para situarse en las prácticas de Residencia, obligatorias para finalizar el profesorado, y en la inserción laboral futura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, E. y Langer, E. (2023). De pastores a managers: prácticas de inclusión gerenciada en escuelas secundarias en contextos de precariedad del partido de San Martín. *(In) Disciplinas: Investigaciones afectadas*, p. 6 - 20

Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Schlemenson, S. (2014), *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Buenos Aires: Estación Mandioca.

Vasiliades, A. (2019). *Políticas Educativas y posiciones educativas frente a la desigualdad en Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: hacia la resignificación de los debates*

políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora. Buenos Aires: AGMER Editora

FUENTES NORMATIVAS

Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. Resolución N°1422/17: "Proyecto Escuelas I".

Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa: Resolución N° 821/21

El rol de las y los tutoras y tutores en el Programa NEXOS

Silvina Chali

Universidad Nacional de La Plata

silvina.chali@gmail.com

RESUMEN

El Programa NEXOS fue una política educativa para propiciar la articulación entre el nivel secundario con el nivel superior.

Esta propuesta en la Provincia de Córdoba resultó del trabajo conjunto entre la Universidad Nacional de Córdoba y el Ministerio de Educación de la Provincia con el apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias.

La propuesta se realizó simultáneamente en todas las escuelas secundarias orientadas de Córdoba Capital

Se abordó desde la concepción de trayectoria, acompañando a las y los estudiantes desde el inicio del sexto año de la escuela secundaria (**Trayecto Terminalidad**), cursos de nivelación universitarios (**Trayecto Puente**) y durante el primer cuatrimestre en la universidad (**Trayecto Identidad y Pertenencia**).

Se seleccionó un equipo de tutoras y tutores quienes mediante una convocatoria abierta participaron de una entrevista realizada por profesionales pertenecientes a las distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de Córdoba e integrantes de los distintos equipos técnicos del Ministerio de Educación Provincial.

Se convocaron graduadas y graduados docentes de nivel superior y/o universitarios con antecedentes vinculados al trabajo con jóvenes. Las y los tutoras y tutores seleccionados, participaron de instancias de capacitación y tuvieron a cargo el acompañamiento a las y los estudiantes favoreciendo la terminalidad de la educación obligatoria y las condiciones de ingreso a la universidad.

PALABRAS CLAVE: trayectorias educativas; escuela secundaria; estudios superiores; tutorías

INTRODUCCIÓN

En la actualidad no es posible identificar una forma de ser joven, sino muchas formas de transitar y vivir esta etapa. Así es como un número importante de estudiantes que llegan al final de la escolaridad secundaria son responsables de procurarse sostén a sí mismos y en ocasiones a otros, en tanto son madres y padres y llevan en más de un aspecto, una vida adulta. Otros, atraviesan con menor carga una suerte de “moratoria social” (Margulis, 2008) que preanuncia incluso, un corrimiento de los límites cronológicos tradicionales de la adolescencia y la juventud.

Conocer las propias fortalezas y dificultades en un campo de conocimiento permite tomar decisiones acerca de cómo encaminar los estudios que permitan completar aquellos conocimientos de los que no se disponga y se consideren necesarios.

Son varios los factores que inciden en la posibilidad de que los jóvenes ingresen a la educación superior, algunos de ellos: el apoyo y estímulo no sólo por parte de la familia, sino también de sus docentes y compañeros; la formación académica de la educación secundaria, la posibilidad de conocer la oferta académica de las universidades, los programas de becas u otro tipo de ayuda financiera; la posibilidad de contar con acompañamiento para el ingreso, el conocimiento previo que tienen sobre el tipo de institución a la que ingresarán, las modalidades de inscripción, los planes de estudio y las experiencias que le transmitan quienes cursan o han cursado estudios superiores.

Es importante que la escuela secundaria realice acciones formativas que coloquen a sus futuros egresados en mejores condiciones para encarar el proyecto de continuar los estudios superiores.

No se trata sólo de favorecer esa transición, sino de colocar en el horizonte de muchos estudiantes que por diversas razones no se imaginan en el nivel superior, la posibilidad de tomar esta decisión.

Por lo tanto, alguna de las funciones de las y los tutores del Programa NEXOS, pretenden:

- Abrir y diversificar el conocimiento que puedan tener las y los jóvenes sobre las posibilidades de formación que ofrecen las universidades.
- Brindar a los estudiantes información, estímulo y herramientas diversas que colaboren con su inclusión posterior en las múltiples ofertas educativas a través de las cuales es posible continuar con el proceso de formación.
- Proponer situaciones en las que el aprender y ejercitar herramientas intelectuales básicas faciliten a los jóvenes que cursan los últimos años de secundario profundizar en prácticas de lectura, expresión, comprensión, resolución de situaciones problemáticas que serán herramientas que facilitarán el pasaje al nivel superior.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La reflexión y las tareas de articulación surgieron en respuesta a un diagnóstico de ruptura y discontinuidad entre niveles educativos; la Universidad Nacional de Córdoba y el Ministerio de Educación de la Provincia no fueron ajenos a esta problemática.

En el Área Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados en la UNC se desarrolla desde hace más de una década un programa abocado a la temática del ingresante. En tanto programa, articula proyectos colectivos y proyectos de investigación individuales sobre el ingreso y los primeros años en la universidad pública. Son líneas de investigación específicas que tienen un eje común en la problemática de la “relación con el conocimiento” en la línea de Beillerot, Blanchard- Laville, Hatchuel, y Charlot, entre otros.

La elaboración de un proyecto de articulación interniveles se convierte así en una estrategia que permite la continuidad en los aprendizajes, posibilita acuerdos pedagógicos y organizativos fortaleciendo las trayectorias educativas y de vida de los estudiantes. Con su implementación se propicia la inclusión en el sistema superior, evitando los efectos de exclusión que pudieran ser parte de la historia personal y las trayectorias educativas de las y los jóvenes.

Este proyecto en su elaboración requirió un encuadre de trabajo con criterios y propósitos definidos, con situaciones que promovieran un conjunto de acciones para construir con el “otro” de forma conjunta.

Atendiendo a la necesidad de una intervención tan masiva como posible, se acordó trabajar con 103 escuelas que constituyen el universo de Escuelas Secundarias Orientadas de Córdoba Capital. Las escuelas dependen de la Dirección General de Educación Secundaria y la Dirección General de Educación Superior.

Se considera que desde el espacio de Formación para la Vida y el Trabajo y según se prescribe en el Diseño Curricular vigente, se fortalece el trabajo planteado en este Programa. La función de las tutoras y los tutores es estratégico en el acompañamiento a las y los estudiantes en el trayecto de terminalidad de la escolaridad, para ello es necesario construir una red de relaciones institucionales en la escuela secundaria:

PRESENTACIÓN E INSERCIÓN EN LAS INSTITUCIONES

- Establecer relaciones con el equipo directivo, con los docentes de la escuela y con el docente de Formación para la Vida y el Trabajo en particular, con el personal docente auxiliar, con los estudiantes, con las familias y con la comunidad a fin de que la tarea sea visibilizada.
- Disponer de espacios institucionales para dar a conocer la propuesta.

- Acordar con las y los Supervisores y el equipo directivo su plan de acción en la escuela: horarios y frecuencias para las entrevistas con los estudiantes, instancias de reunión con las y los distintos actores institucionales, formas de comunicación con la familia, entre otras.

CON EL EQUIPO DOCENTE

- Los mismos deben conocer los objetivos, funciones, las características y el encuadre pedagógico de su acción.
- La tarea fundamental del Tutor NEXOS con las y los docentes es intercambiar información. Es decir, brindar y recoger la información necesaria para que cada uno y entre todas y todos puedan construir una visión integral de cada estudiante.

CON LAS Y LOS ESTUDIANTES

- Conocer la trayectoria escolar y personal de las y los estudiantes con los que trabajará.
- Establecer el encuadre de la tarea: horarios, formas y lugares de reunión, estrategias de comunicación con la tutora y/o el tutor.
- Es muy importante que la tutora y el tutor puedan indagar en la imagen que cada joven tiene de sí mismo como estudiante, cuáles considera que son sus fortalezas y cuáles sus debilidades; así como ayudarlo a organizar su tiempo de estudio, etc.

PODEMOS SEÑALAR COMO LOGROS

- La relación de confianza y escucha entre estudiantes y tutoras/es.
- El desarrollo de capacidades de autogestión de las y los ingresantes reflejadas en la búsqueda de información tanto administrativa como académica, la ubicación espacial y temporal y la organización del tiempo entre otras.
- Aportes e iniciativas que promovieron mejoras en el Programa considerando las demandas de los actores intervinientes.

DESAFÍOS FUTUROS

- Sostener espacios de trabajo colaborativo entre actores de nivel secundario y nivel superior.
- Establecer dispositivos que queden instalados en la escuela secundaria-nivel superior con pautas para su revisión y evaluación
- Acompañar trayectorias de ingresantes mediante tutores pares
- Sostener el compromiso institucional con la tarea de articulación

CONCLUSIONES

- Desde la perspectiva de las investigaciones realizadas por los distintos equipos de la Universidad Nacional de Córdoba las dificultades que encuentra todo proceso de aprendizaje, están atravesadas por la construcción social de las relaciones con el conocimiento.
- En la transición entre la escuela secundaria y la universidad, las nuevas dificultades para establecer vínculos sociales son paralelos a las dificultades para establecer vínculos con el conocimiento.
- Cuando se desarrollan estrategias de articulación entre las escuelas secundarias y la Universidad a través de estrategias de información sobre las carreras, vida estudiantil y proyectos que acompañen el ingreso, inciden directamente en la posibilidad de los estudiantes de terminar el nivel secundario, atravesar el puente y permanecer en la universidad.
- El fortalecimiento de políticas de gestión institucional que apuntan a mejorar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de las y los estudiantes universitarios constituye un aspecto medular en una Universidad pública, gratuita, inclusiva y de calidad. A través del Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles se establece la obligación irrenunciable del acceso al saber y al conocimiento en igualdad de condiciones a todas las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambroggio, G., Coria, A., y Saino, M. (2016). *Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción*. In Congresos CLABES.
- Arcanio, M., Falavigna, C., y Soler, P. (2013). Ingreso y desconcierto: ¿Nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. *Cuadernos de Educación*, 11(11).
- Margulis, M. (2008). *La Juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Editorial Biblos.
- Ortega, F. I. (2016). Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil. *Trayectorias Universitarias*, 2.
- Tenti Fanfani, E. (2002). en Kessler, G. *La experiencia escolar fragmentada* (Prólogo), Instituto Internacional de Planeamiento en Educación, UNESCO

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.* Fundación Santillana.

Estrategias para la permanencia y el avance de las trayectorias educativas en la facultad de psicología, UNLP

Lucía Castillo

María Sol Coniglio

Paula Fallesen

Denise Marelli

Martina Solimano

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

luu.castillo137@gmail.com

coniglio.msol@gmail.com

marellidenise.a@gmail.com

pfallesen96@gmail.com

martisolimano@gmail.com

RESUMEN

A partir de relevamientos realizados por el equipo de la Dirección de Permanencia, Avance y Acompañamiento para el Egreso de la Secretaría Académica de la Facultad de Psicología de la UNLP, se presentan algunas reflexiones acerca de las propuestas llevadas adelante durante el 2023, destinadas a estudiantes comprendidos entre 3ro y 6to año de dicha facultad con el objetivo de favorecer las trayectorias académicas, específicamente, en el trabajo con los exámenes finales, dado que en ocasiones incide generando enlentecimiento en las trayectorias.

Se relata la planificación, puesta en marcha y análisis -evaluación- de una de las estrategias implementadas, ubicando la importancia de estas propuestas en materia de política educativa desde la Universidad para garantizar el Derecho a la Educación, el cual no se limita al ingreso -accesibilidad- en una carrera. Entendiendo que, se vincula a múltiples variables que posibilitan o dificultan las trayectorias, resulta fundamental promover herramientas que permitan a los y las estudiantes sortear aquellas barreras que se les presentan al momento de rendir exámenes finales.

La estrategia a presentar, propone utilizar los horarios de consulta de las diferentes asignaturas, en un trabajo articulado con las cátedras para propiciar en esos espacios la posibilidad de trabajar en las dificultades detectadas.

PALABRAS CLAVE: trayectorias académicas; permanencia; avance; acompañamiento; educación universitaria

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

En el siguiente trabajo desarrollaremos una estrategia planificada para la permanencia y el avance en las trayectorias de estudiantes comprendidos entre el 3er año y el 6to año de las carreras que pertenecen a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La misma fue llevada a cabo por el equipo de trabajo de la Dirección de Permanencia, Avance y Acompañamiento para el Egreso, dependiente de la Secretaría Académica de dicha institución, a lo largo del año 2023.

La Dirección de Permanencia, Avance y Acompañamiento para el Egreso comienza a funcionar en el año 2020. El objetivo principal de esta dirección es evaluar, investigar y favorecer el avance de las trayectorias académicas de las/los estudiantes de nuestra casa de estudio. En este sentido, se dirige a abordar las distintas dificultades u obstáculos expresados por las/los estudiantes, como también aquellos observados por docentes y el equipo de trabajo de esta dirección, a través de la implementación de distintas estrategias que aboguen por una política en materia de permanencia y avance.

En pos de lograr el mencionado objetivo, se llevan adelante distintas estrategias, tanto con intervenciones individuales como grupales, destinadas al acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias académicas de los/as estudiantes desde que comienzan a transitar el 3er año de la carrera (los/as estudiantes de 1er y 2do año son abordados por la Dirección de Ingreso).

Una de las tareas fundamentales del equipo está dirigida a recabar información que posibilite pensar líneas de acción, mediante el desarrollo de distintos relevamientos, y en función de diversos objetivos. En este caso, uno de ellos, permitió detectar que una de las dificultades que expresan los/as estudiantes se vincula con la situación de rendir exámenes finales, lo cual obstaculiza el avance y la permanencia de las trayectorias académicas. Algunos motivos de esta dificultad se relacionan con problemáticas referidas a cómo estudiar cada materia en su particularidad, cómo abordar el programa de la asignatura en relación a las unidades comprendidas y qué leer de la bibliografía. Otro motivo se manifiesta con un tinte subjetivo en cuanto a la confianza y seguridad para presentarse a esta instancia de evaluación.

Entendemos que estos desafíos que se presentan a muchos/as estudiantes para rendir exámenes, generan retrasos e interrupciones en las trayectorias académicas, por lo cual implementar estrategias que aboguen por una política en materia de permanencia y avance se vuelve fundamental.

En este sentido, destacamos la importancia de que la Universidad promueva políticas de permanencia, para construir herramientas que respondan a las necesidades de su comunidad educativa y posibilite la creación de espacios de acompañamiento.

Para pensar la dificultad en cuestión, nos servimos de la noción de *trayectorias* que postulan Nicastro y Greco (2009), entendidas como recorridos subjetivos e institucionales, lo que en un mismo movimiento hace a un sujeto y a una institución, la trama con la que ambos se constituyen. Asimismo, sostienen que cada trayectoria abre a un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades.

Gentili (2008) introduce el concepto del *oficio de estudiante*, para dar cuenta del tiempo que lleva el ingreso a la vida universitaria. Aprender el oficio de estudiante, no es sin un tiempo de aprendizaje arduo, ya que las normas se van adquiriendo en el hacer concreto y en su mayoría, éstas son implícitas. Algo similar podría decirse que sucede cuando se está frente a la instancia de preparación de un examen final. En diversas oportunidades los/as estudiantes llegan a esta instancia con poco conocimiento sobre cómo prepararse para este momento de evaluación, el cual no implica únicamente los contenidos formales de las materias.

Ante estas dificultades, se pensó en la necesidad de construir un espacio donde se trabaje previamente la preparación del examen y el contacto con el/la docente de la materia, como parte necesaria del proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva preparar un examen final. De esta manera se podrían saldar dudas específicas, como también generar más confianza y seguridad para presentarse a dicha instancia de evaluación.

Retomando nuevamente a Gentili (2008), resulta valioso recuperar el concepto *afiliación intelectual* entendiendo que ésta “implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria” (p.2). Apropiarse de los discursos, conceptos y prácticas que hacen a la afiliación institucional no es un trabajo que decante por sí solo. Resulta necesario cierto apoyo y acompañamiento para que la misma suceda, de otra manera, muchos/as estudiantes pueden quedar por fuera de dicha afiliación.

Por lo antes expuesto es que la propuesta surgió con el objetivo de optimizar los ya instituidos espacios de horario de consulta de cada asignatura. Los mismos, que luego de la pandemia se establecieron con modalidad virtual para poder facilitar la accesibilidad y concurrencia, se detectaron poco utilizados por la mayoría de los/as estudiantes. Con esta finalidad, desde la Dirección propusimos una actividad denominada “¿Cómo preparar el final de...*(nombre de la materia)?*”, como apuesta para relanzar los espacios de consulta, visibilizarlos por diversos canales oficiales de la facultad y fomentar la participación en los mismos, asimismo, como una oportunidad para dar a conocer y difundir las actividades de la Dirección de Permanencia. Para ello, el equipo de trabajo se contactó con distintas cátedras, proponiendo un trabajo conjunto entre los/as docentes a cargo de los espacios de horario de consulta y un/a tutor/a

del equipo. La orientación fue la de construir estrategias para y con los/as estudiantes sobre cómo preparar el final de cada materia, teniendo en cuenta su especificidad, los criterios de evaluación, aprender a usar el programa, modos de abarcar la bibliografía pertinente, es decir, cómo estudiar la materia.

De esta forma, se acompaña el proceso que implica la preparación de exámenes finales, focalizando no sólo en los contenidos. Frente a las dificultades con las que se encuentran los/as estudiantes, este espacio intenta favorecer una articulación con los diversos espacios institucionales, para mejorar la organización y planificación en las trayectorias académicas. Los objetivos expuestos nos permiten situar la relevancia de tal estrategia como instancia formativa, de la/el futura/o profesional, para así dejar a un lado la mirada dual entre el objeto de conocimiento y el sujeto de conocimiento, ya que entendemos que en ese encuentro entre docente- alumnos/as- pares se construye conocimiento mediante un proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje, como mencionamos anteriormente. A su vez, podemos resignificar nuestro rol función en esta estrategia respecto a la apuesta en la autonomía y participación de los/as estudiantes, en los horarios de consulta. Siguiendo a Nicastro y Greco (2009), apelar a la responsabilidad del alumno/a no implica esperar de él una autonomía solitaria, por el contrario, remite a la responsabilidad institucional y al sostén para facilitar condiciones habilitantes que garanticen su trayectoria. Formar para la autonomía del alumno/a no supone soltarlo/a a su arbitrio sino más bien, armar el lazo que reúne subjetividad e institución-organización.

Para llevar a cabo la estrategia aquí planteada, se mantiene una comunicación con los/as docentes de las distintas cátedras, acordando fechas específicas, teniendo en cuenta la semana previa a las mesas de exámenes finales. En cada horario, un/una integrante del equipo acompaña el espacio, y se realiza una difusión por las redes sociales oficiales de la Dirección con anticipación a la fecha con la propuesta que, como hemos mencionado, se denomina “¿Cómo preparar el final de... (nombre de la materia)?”.

La presencia de tutores/as de Permanencia, que son estudiantes avanzados/as en la carrera o graduados/as recientes, tiene como objetivo poder acompañar y motivar la participación. Su rol también es el de observadores/as, tomando registro de los intercambios y recabando información de los/as estudiantes acerca de sus dificultades. Asimismo, los/as tutores/as realizan intervenciones que resulten ordenadoras de las consultas que van surgiendo, teniendo en cuenta aquello que ya conocemos como demandas de los/as estudiantes.

Los espacios de horarios de consulta que brindan los/as docentes todas las semanas, al dictarse en modalidad virtual, permiten incorporar en la propuesta a estudiantes de ambas sedes (La Plata y Chivilcoy). Vale aclarar, que se planificó sostener esta propuesta a lo largo

de todo el año, con diferentes asignaturas cada vez y con la presencia de tutores/as de la Dirección de Permanencia.

Se comenzó con la propuesta a principio del año 2023, alcanzando la presencia de un gran número de estudiantes, contando con más de 70 en los primeros horarios realizados, lo cual a lo largo del año fue disminuyendo a un promedio de 15 estudiantes. Previo a la propuesta, los/as docentes manifestaban que en la mayoría de las ocasiones no solían conectarse o lo hacían sólo un par de estudiantes antes de la semana de mesas de finales, incluso con la característica de la virtualidad de la pospandemia.

La convocatoria generó buena repercusión entre los/as docentes, logrando que se pueda articular con más cátedras que se iban sumando a la propuesta, incluyendo no sólo a los/as docentes a cargo de las asignaturas, sino también incorporando por ejemplo a Jefes de Trabajos Prácticos. La devolución de los/as estudiantes también fue positiva, viéndose reflejada en el número de asistencia y de permanencia en los horarios de consulta, lo cual llevó a que incluso duren más tiempo de lo comúnmente estipulado. La participación activa de los/as estudiantes no era lo que usualmente se producía en esos espacios.

Abordar esta tarea y este desafío, enmarcados/as en los pilares de la educación pública -los cuales a su vez en la actualidad vienen siendo avasallados-, en un contexto socio-político particular y poco más de un siglo del legado reformista, nos ha llevado a algunas reflexiones. Siguiendo a Pierella (2018), nos preguntamos: ¿cómo podemos resignificar hoy los legados de la Reforma -sobre todo en materia de enseñanza- para pensar el ingreso a la universidad y la continuidad en la misma? ¿Cuáles son los desafíos para construir una universidad cada vez más inclusiva en general y en la particularidad de una facultad que se incrementa año a año en su masividad? Una serie de cuestiones requieren ser abordadas: cómo se piensa la articulación con la escuela secundaria, las políticas de acceso, la recepción y permanencia de los/as estudiantes, las condiciones del trabajo docente, la necesidad de construir una identidad para el primer ciclo y las particularidades del oficio de enseñar en los primeros años. Las primeras experiencias vividas, que dejan huella en los/as estudiantes y constituyen distintas trayectorias posibles, al iniciar los estudios superiores, constituyen diferentes momentos dentro de un proceso de transición que nos colocan frente al atolladero de pensar a las políticas de acceso en articulación con dinámicas más amplias.

En un contexto que produce múltiples desafíos y siendo conscientes de que no alcanza sólo con incluir a sectores anteriormente ajenos a la universidad para garantizar la permanencia y el egreso, es un asunto clave diseñar políticas de retención o de permanencia que atiendan a las desigualdades en el acceso, pero que también apunten a trabajar con las dificultades que se van sucediendo en el transcurso de las carreras. En función de lo antedicho, nos interesa hacer hincapié en los vínculos entre enseñanza y

cuidado. Pensar esta relación es hoy uno de los desafíos más acuciantes para abordar desde el comienzo de las trayectorias y en la continuidad de ellas. Partiendo de esta afirmación, la autora mencionada retoma a Mancovsky, quien avanza sobre la operación del cuidado, entendiéndola como un acto de presencia, de habilitación a construir un lugar escuchando al otro desde una determinada disposición de saberes que promueven la comprensión, el análisis, la crítica. Esta noción nos permite enlazar en el acto de acompañamiento de las trayectorias que llevamos a cabo como tutoras, en tanto en la lectura, escucha, análisis, y evaluación de la estrategia implementada, ponemos en juego la articulación enseñanza-cuidado, en pos de potenciar el desarrollo del encuentro pedagógico entre estudiantes y docentes para poder destrabar aquellos obstáculos como también producir algo novedoso propio de la contingencia del encuentro con otros. A su vez, pensar nuestra tarea desde el vínculo enseñanza- cuidado, nos posibilita potenciar el espacio co- creado- a partir de la propuesta- en los horarios de consulta que se encontraban ya instituidos, no obstante, resulta una potencia como política para la permanencia y avance de las trayectorias educativas a fin de promover movilidad de esas trayectorias para un efectivo egreso. Potencia que no se produce sin una articulación con otros referentes institucionales, siendo fundamental el rol del/la docente en tanto acto pedagógico que habilite la apuesta a destrabar los obstáculos existentes en el/la estudiante para dar lugar a la enseñanza. Asimismo, destacamos que esta estrategia, como mencionamos anteriormente, apunta a reflexionar sobre la puesta en marcha y acto del proceso formativo del/la futuro/a profesional, lo cual nos permite romper con la mirada cuantitativa y rígida en torno a la instancia de evaluación, en donde también como instancia de preparación atraviesan diversas variables que no sólo consisten en incorporar/ reproducir un concepto teórico que se ubica en el programa de una materia. No obstante, los obstáculos que se le pueden presentar a los/las estudiantes, y desde los cuales partimos como diagnóstico para llevar adelante la estrategia de permanencia y avance, se promueve su abordaje con el compromiso político de la dirección a la que respondemos y asumimos la responsabilidad de posibilitar estrategias que apunten a garantizar la inclusión de las diferentes trayectoria en la educación superior, que ofrece en particular, la Facultad de Psicología de la UNLP.

Siguiendo a Chiroleau (2017), la verdadera inclusión educativa en el nivel superior , debería integrar las nociones de equidad en el acceso, participación, aprovechamiento, progreso y culminación de los estudios, lo cual contribuiría a reducir la desigualdad y, al mismo tiempo, aumentar la cohesión social. En este sentido, no es posible llevar adelante esta tarea sin tener en cuenta las diferentes necesidades de los grupos excluidos. Más bien se trata de encontrar las formas adecuadas para superar estos dilemas que atraviesan la Universidad, si a lo que aspiramos es a posicionar a las instituciones en sintonía con las necesidades de los países

periféricos, tanto en lo que respecta a los saberes y conocimientos como a las políticas sociales que es necesario crear y/o efectivizar.

DESAFÍOS FUTUROS

Respecto a los desafíos futuros, en primer lugar, debemos enmarcar el contexto social desde el cual nos posicionamos para plantear un horizonte de trabajo. Este es un contexto social, político, económico crítico que afecta de manera desfavorable a las políticas educativas, y en consecuencia, el acceso y garantía del derecho a la educación superior. Las universidades nacionales públicas y gratuitas se ven atravesadas por las políticas de ajuste y desfinanciamiento que implementa el gobierno nacional liberal a cargo. En este marco, la realidad de la comunidad educativa que sostiene la UNLP se desenvuelve en un contexto crítico y alarmante. No obstante, esta situación nos lleva a redoblar la apuesta en pos de pensar y elaborar estrategias que aboguen a la permanencia, avance y futuro egreso de las/os estudiantes de la Facultad de Psicología. En este sentido, consideramos una serie de desafíos en función al objetivo que vertebra nuestro trabajo, y que vendrían a enriquecer al trabajo expuesto como también al recorrido laboral con que ya cuenta el área.

Como equipo planteamos los siguientes desafíos: continuar implementando la estrategia expresada en este trabajo- *“Cómo preparar el final de...”*- a fin de favorecer la permanencia y el avance de las trayectorias; potenciar dicha estrategia incorporando la posibilidad de realizar un simulacro de examen, junto al docente a cargo de la materia, que favorezca la construcción de una noción de seguridad en sentido pedagógico-académico y subjetivo en el/la estudiante para favorecer su asistencia a la mesa de examen final; promover la afiliación institucional de manera integral y favorecer el lazo social de la comunidad educativa, a partir de propuestas recreativas/educativas, que propicien la cultura del encuentro entre pares por fuera de las aulas, como también generar una articulación interfacultades; continuar con el trabajo articulado con otras áreas de la institución y docentes, en pos de abordar desde una mirada más abarcativa e integral las diferentes dificultades que se le presentan al estudiantado y que repercuten en sus trayectorias.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Destacando el resultado positivo de la propuesta desarrollada, en relación a la participación activa de los/as estudiantes y la respuesta de docentes con aportes objetivos y reflexivos, es que como equipo de trabajo consideramos enriquecedor: continuar y profundizar el trabajo de articulación con los/as docentes de las cátedras para co-pensar e implementar estrategias

en conjunto, donde la Dirección de Permanencia sea facilitadora para construir herramientas en beneficio del avance y el egreso de los/as estudiantes.

Consideramos que en el contexto actual, cada vez más cobran relevancia los esfuerzos mancomunados para el fortalecimiento de las trayectorias académicas, con el compromiso asumido de ser facilitadores/as de espacios de acompañamiento institucional para los/as estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chiroleu, A. (2017). La democratización del acceso a la Universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión en: Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (compiladoras), *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, San Miguel, Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento (en prensa).

Gentili, P. (2008). *Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro*. La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Piarella, M. (2018). *La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos*. Vol. 4 Núm. 6

Experiencias formativas de estudiantes de profesorado en la universidad

Marianela Valdez

FHAYCS-UADER

marianela-valdez@hotmail.com

RESUMEN

En esta reseña presentaremos parte del análisis de la investigación que desarrollamos en el marco de mi tesis doctoral “Experiencias formativas en la Universidad. Un estudio socio antropológico con estudiantes de Profesorado de Educación Inicial de la provincia de Entre Ríos.” DESAL – CEA – UNC. Nos interesa investigar las experiencias formativas de estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales (FHAYCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Desde un enfoque antropológico relacional (Achilli, 2005) nos proponemos estudiar la dinámica que los sujetos ponen en juego en su formación como docentes.

La particular configuración en Universidad provincial, creada en el año 2000 sobre la base de Institutos Terciarios, planteó un nuevo escenario en el que el Profesorado de Educación Inicial adquiere estatus universitario, junto con otros convencionalmente pertenecientes a la oferta terciaria, como el de Educación Primaria y Educación Especial. Teniendo en cuenta esto el objetivo central es describir las experiencias formativas de estudiantes del 3er y 4to año del Profesorado de Educación Inicial en la trama de formación docente universitaria.

Expondremos en este trabajo la información construida a partir del trabajo de campo (2020-2023), la realización de entrevistas y registro de clases.

PALABRAS CLAVE: experiencias formativas; universidad; docentes de infancias

EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LA UNIVERSIDAD, INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE ESTUDIO

En la provincia de Entre Ríos conviven, actualmente, dos sistemas de formación docente, los Institutos de Educación Superior y la UADER, que concentra las propuestas de profesorado en la FHaYCS. En nuestro país, los primeros se han caracterizado por brindar carreras docentes para los distintos niveles del sistema educativo, mientras que las Universidades formaron para la enseñanza media y superior. Se trata de instituciones con características y tradiciones diferenciadas, las Escuelas Normales e Institutos de Profesorado fueron creadas para la formación de docentes para el sistema educativo, reservando a las universidades la formación académica y profesional en los distintos campos del saber (Alliaud, Fenney 2014). No obstante, la particular configuración en Universidad provincial, creada en el año 2001 sobre la base de Institutos Terciarios, planteó un nuevo escenario en el que el Profesorado de Educación Inicial pasa a ser una carrera universitaria, junto con otros profesorado que pertenecían a la educación superior no universitaria, como el de Educación Primaria y Educación Especial.

Es por ello que nos interesa estudiar las experiencias formativas de las estudiantes para la educación de las infancias por la incorporación reciente de esta carrera a la formación universitaria. Cabe destacar que en América Latina esta es la opción que predomina en dicha carrera, seguida por las *escuelas pedagógicas e institutos profesionales* (Concha-Díaz, Jornet Meliá, Bakieva, 2021), en nuestro país denominados Institutos terciarios.

Las experiencias formativas de las estudiantes - me refiero en estos términos puesto que se trata de una carrera altamente feminizada- involucran un conjunto de saberes, no sólo de la carrera en cuestión y académico institucionales, conformados en el entramado de diferentes dimensiones. Su contenido subyace en la transmisión de conocimientos, la organización de las actividades de enseñanza y las relaciones institucionales (Rockwell, 1995). Es selectiva y significativa, es decir que, no necesariamente es determinante en la formación de quienes pasan por las instituciones educativas, en este caso la universidad.

A los fines de esta producción presentaré la dimensión normativa de las experiencias formativas (Rockwell, 1995) Realizaré un breve recorrido histórico por los diferentes planes de estudio de la carrera y vinculado a esto los sentidos de las estudiantes acerca de los procesos de enseñar y aprender. Las experiencias estudiantiles no pueden definirse de modo general y abstracto, si no inscriptas en el entramado institucional en la que tienen lugar, en nuestro caso en la FHaYCS-UADER.

INTERROGANTES Y OBJETIVOS QUE GUÍAN LA INVESTIGACIÓN

Las experiencias de formación de las estudiantes de profesorado se traman en el marco de las huellas que deja la universidad y las significaciones y apropiaciones que estas hacen de ella, sobre la base de interacciones cotidianas entre pares y con docentes.

En relación a esto nos preguntamos ¿qué sentidos construyen acerca del enseñar y aprender durante la carrera? ¿Qué intereses, opiniones, valores, expectativas tienen las estudiantes durante su formación en el Profesorado de Educación Inicial? ¿Cómo se apropian las estudiantes de la universidad?

Es así que el objetivo general de la tesis doctoral es describir las experiencias formativas de estudiantes del 3er y 4to año del Profesorado de Educación Inicial en el contexto de formación docente universitaria en la UADER. Vinculado a esto precisamos los objetivos específicos, describir: los sentidos y las prácticas sobre los procesos de enseñar y de aprender que construyen estudiantes en el transcurso de la formación en el Profesorado de Educación Inicial; describir los contenidos de la formación docente universitaria, en la forma concreta que adoptan en las clases y en el Plan de Estudios; las vinculaciones entre pares, y entre estudiantes y docentes; los intereses, opiniones, valores, expectativas que construyen estudiantes durante su formación en el Profesorado de Educación Inicial; las experiencias formativas de los estudiantes en el cruce con el proceso de transformación de la formación docente en universitaria; los espacios, usos, prácticas y saberes de la vida institucional.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Desde un enfoque antropológico relacional (Achilli, 2005) nos proponemos recuperar las voces y prácticas de los sujetos, comprender la cotidianeidad social desde el reconocimiento de la historicidad así como también el carácter contradictorio de los procesos sociales y culturales. Desde este posicionamiento el trabajo conceptual es continuo, se trata de un proceso recursivo entre el trabajo de campo, los significados, prácticas, concepciones que ponen en juego los sujetos y la reflexión teórica. Es de carácter dialéctico en tanto reconoce la historicidad y pone en relación distintas dimensiones, tradicionalmente fragmentadas y separadas para el estudio.

Tomamos como referentes empíricos a las estudiantes de los dos últimos años de la carrera, es decir 3ero y 4to año del Profesorado de Educación Inicial, puesto que el recorrido que han realizado permite visualizar el proceso de formación. Inicialmente nos planteamos realizar registros etnográficos, las estrategias de construcción de la información serían la observación in situ, talleres/entrevistas grupales a estudiantes, entrevistas en profundidad a estudiantes. Así como también el análisis de fuentes documentales, Plan de Estudio, Resoluciones y normativas vinculadas a formación docente.

No obstante, el trabajo de campo se vio interrumpido y alterado por la irrupción de la pandemia. Desde la perspectiva teórico metodológica elegida, el proceso de investigación se caracteriza por ser intensivo, en profundidad, durante el 2020 y 2021 nos encontramos impedidas de vincularnos en forma directa y presencial, dado que las universidades desarrollaron su tarea académica de forma virtual los dos años, aun cuando otros sectores de la administración pública y el sistema educativo obligatorio retornaba a la presencialidad en el segundo año. En un primer momento, ante la incertidumbre nos centramos en la revisión bibliográfica y de antecedentes, así como también en la búsqueda y análisis de documentos producidos en pandemia. Prorrogadas y extendidas las medidas de aislamiento decidimos retomar los contactos previos para realizar entrevistas virtuales, fue así que mediante correo electrónico nos contactamos con estudiantes que se encontraban cursando los dos últimos años de la carrera y accedieron a realizar entrevistas grupales mediante el uso del Meet. En un contexto de saturación e intensificación de los tiempos de estudio, así como también de diferentes formas de vivir y transitar la pandemia, alternamos las entrevistas sincrónicas con producciones escritas de las estudiantes, relatos de sus experiencias de formación. Con el retorno a la presencialidad realizamos observaciones de clases durante el 2022 en dos cátedras que accedieron a que participemos de las mismas, así como también nuevas entrevistas a estudiantes a las que no pudimos acceder durante el aislamiento.

“NO ES LO MISMO VIVIRLO QUE TE LO EXPLIQUEN” SENTIDOS ATRIBUIDOS AL ENSEÑAR Y APRENDER

La formación de docentes para la educación inicial ha estado vinculada estrechamente al desarrollo y reconocimiento de este nivel como parte del sistema educativo argentino. Es así que desde 1886 hasta 1969 fue considerada como una especialidad, posterior a la titulación de Maestra Normal para la educación básica. El modelo educativo dominante entre 1880 y 1980, definido por Adriana Puiggrós (1990) como *sistema de instrucción pública centralizado estatal* (SIPCE), no incluyó la educación inicial como parte de sus tareas específicas con lo cual tuvieron múltiples vaivenes las propuestas de formación docente para este nivel.

Con el cierre de las Escuelas Normales el profesorado pasa a ser una carrera independiente en los Institutos Superiores, en nuestra provincia la oferta estuvo a cargo del ámbito privado fundamentalmente hasta su reapertura en la Escuela Normal de Paraná en el año 1986. En el año 2000 adquiere estatus universitario en la ciudad de Paraná con el pasaje de una parte de los institutos terciarios a la UADER, coexistiendo con la oferta no universitaria dependiente del Consejo General de Educación de Entre Ríos.

Las estudiantes eligen la carrera universitaria provincial ante la misma oferta educativa en Institutos Terciarios, aun debiendo recorrer más kilómetros y contando con la misma oferta

en sus localidades e incluso en la propia ciudad de Paraná. En esta elección se expresan sentidos contradictorios, en relación a construcciones en torno a la importancia otorgada al título universitario y a cierto desconocimiento de la validez y competencias de otras titulaciones de educación superior, expresaba una estudiante:

“- a mí siempre me gustó UADER viste...por eso siempre desde un principio la elegí, así que bueno. (...) abrió en Seguí pero no tiene, no sé si llega a tener el mismo título que se tiene en UADER, (...) más que nada por el título, por el reconocimiento, y tengo entendido que en Ramírez había de UADER también, pero no sé si es el mismo título, nunca pregunté” (Entrevista grupal a estudiantes de 3° y 4° año de Profesorado de Educación Inicial, Registro N° 2, 17 de diciembre del 2020)

De algún modo, algo de esto subyace en la letra del Plan de Estudio vigente (Resolución 932/11 CSP UADER pág. 5) entendiendo como una “jerarquización” la inclusión de la Formación Docente en el ámbito universitario, comprendiendo que la formación es un proceso que “inicia con la formación de grado en la Universidad y continúa luego de la graduación. Son de destacar las propuestas de formación en servicio, donde la Universidad cumple un papel fundamental, a través de la extensión y la integración académica.”

Por otra parte, los relatos de las estudiantes hablan de la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias que continúa estos estudios, en su mayoría sus madres y padres culminaron la escuela primaria y el secundario inconcluso, en los casos que “llegaron” a la universidad debieron abandonar.

“(...) mi papá llegó (...) pero dejó en los primeros años que mi mamá quedó embarazada (...)”

“mi mamá sí, terminó la secundaria e hizo casi un año de facultad también, de Inicial, pero no llegó porque se embarazó de mi hermana y tuvo que dejar (...)”

“(...) a mis tíos les costó y tuvieron que abandonar, y mis otros dos tíos eran grandes y les costó ir a la escuela así que siempre insistieron mucho en esto de estudiar de tener tu título, de ir a la Universidad (...)” (Entrevista grupal a estudiantes de 3° y 4° año de Profesorado de Educación Inicial, Registro N° 10, 02 de julio del 2021)

“(...) mi papá hizo en el campo hasta dónde mis abuelos lo dejaron hacer, porque tenía que trabajar, y después el sí, decidió irse a Buenos Aires a estudiar chef y se fue a estudiar allá, pero era un curso terciario.” (Entrevista a estudiante de 4° año de Profesorado de Educación Inicial, Registro N° 22, 14 de abril del 2023)

“(…) no así mis tíos, mis viejos fueron los que abrieron esa puerta, son los dos odontólogos, mi hermana mayor también, estudió psicología, se recibió (…)” (Entrevista a estudiante de 4° año de Profesorado de Educación Inicial, Registro N° 23, 17 de abril del 2023)

Se trata de una composición heterogénea del estudiantado, jóvenes que acceden por primera vez a la universidad junto con los “herederos”, en términos de Bourdieu y Passeron (2009), de hijos e hijas de familias profesionales. Se trata de un proceso que se viene desarrollando en las últimas décadas y que fue estudiado en diferentes universidades, como la Universidad de Buenos Aires (Carli 2012) y la Universidad Nacional de Córdoba (Torcomian 2014). Proceso que se relaciona con políticas irrestrictas y de gratuidad de las carreras de grado, medidas interpretadas como signos de cierta *tradicción plebeya* del sistema universitario argentino (Carli 2012) que permitió la convivencia de jóvenes de distintos sectores sociales en la universidad, a diferencia de otros países de América Latina que cuentan con exámenes de ingreso, aranceles o cupos.

Por otra parte, junto a estas ideas y expectativas con respecto de la formación universitaria, las estudiantes otorgan diversos sentidos sobre el enseñar y el aprender. Expresan las estudiantes “no es lo mismo vivirlo que te lo expliquen”:

“muchas veces se nos es difícil imaginarlo y cuando estamos allí [en la sala de Jardín] nos vuela esa imaginación pensando cómo sería más adecuada llevarla a cabo [la enseñanza]” (Relato escrito N° 6 de estudiante de 3° y 4° año de Profesorado de Educación Inicial, Registro N° 8, junio del 2021)

“nos marcan en las correcciones muchas veces, que por ahí estamos de acuerdo, pero hay cosas que a veces es difícil imaginárselas” (Entrevista grupal a estudiantes de 3° y 4° año de Profesorado de Educación Inicial, Registro N° 10, 02 de julio del 2021)

Es así que valoran aquellas cátedras que aportan a “imaginar” las salas, destacan en este sentido los espacios de Prácticas Docentes y “las Didácticas”, allí “hablan del Jardín” y se ensayan modos de planificar y anticipar las experiencias de enseñanza en el nivel inicial. Vinculado a esto se reitera la relevancia de “estar en contacto con los chicos” durante el proceso de formación. Es decir que, dan especial importancia a la experiencia para aprender a enseñar, en distintos planos, ya sea “imaginando” en la Facultad los modos de enseñar o poniéndolos en práctica en las salas. En este sentido el Plan de Estudio de la carrera

(Resolución 932/11 CSP UADER pág. 15) plantea a la Facultad y a las “escuelas co-formadoras” como “dos instancias recíprocas y complementarias para la formación”.

“Se aprende siempre con las experiencias de uno, y con las ajenas también” Sostienen las estudiantes. Reconocen la importancia del estudio, de la lectura de textos que “dicen mucho sobre cómo enseñar” pero también viendo y escuchando a docentes “como nos enseñan ellas, las maneras que nos dicen que debemos enseñar.”

Advierten la complejidad de enseñar y de aprender:

“Aprender a enseñar es un proceso infinito, creo que nunca (aún tenido toda la experiencia del mundo) me voy a sentir segura de hacerlo, porque es impredecible y porque en la marcha siempre van a surgir nuevas maneras de encarar esa enseñanza.” (Relato escrito N°1 de estudiante de 3° y 4° año de Profesorado de Educación Inicial, Registro N° 3, junio del 2021)

Si comparamos estos sentidos construidos con el recorrido propuesto por el Plan de Estudio actual, guarda cierta correspondencia. Las estudiantes avanzadas colocan mayor peso en las experiencias, las cuales tienen un lugar importante en los dos últimos años de la carrera. El Profesorado de Educación Inicial cuenta con una carga horaria total de 3184 horas reloj, el 50.25% destinadas a la formación específica, 25,12% a la general y 24,63% a la práctica profesional. Durante los cuatro años de cursado hay una lógica ascendente de la cantidad de horas destinadas a la práctica profesional que comienza en el segundo año de la carrera, y la correlativa disminución del tiempo de la formación general.

Para finalizar podemos afirmar que el aprender y el enseñar tiene un carácter fuertemente vivencial para las estudiantes. Si bien enfatizan que aprenden a enseñar “imaginando” la sala, “estando en contacto con los chicos” también reconocen que en la Universidad cuentan con “espacios que enriquecen” como Conversatorios, Congresos, Jornadas, el encuentro con estudiantes de otras carreras y las experiencias como Auxiliares Docentes en algunas cátedras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. L. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.

Alliaud, A.; Feeney, S. (2014) La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, Año 1 N°1*, 125-134.

Bourdieu. P.; Passeron J. C. (2009). *Los herederos*. Siglo XXI Editores.

Carli, S. (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores.

Concha-Díaz, V.; Jornet Meliá J. M.; Bakieva, M. (2021) La Formación Inicial de Docentes de Educación Infantil en América Latina y el Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, N° 89, 369-394.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna.

Resolución N° 932/11 aprobación del Plan de Estudio del Profesorado de Educación Inicial. UADER. 11 de julio de 2011.

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Torcomian, C. (2014) *Experiencias universitarias y procesos de estudio*. Tesis Doctoral DESAL CEA UNC. Directora Martha Nepomneschi.

Narrativas de las prácticas docentes

Rita Micaela Arce

Facultad de Humanidades y Cs. Sociales, UNAM

rmarce@fhycs.unam.edu.ar

RESUMEN

Este escrito narra el recorrido teórico metodológico de la cátedra de Práctica profesional III, Área pedagógica de la Facultad de Humanidades y Cs Sociales- UNAM; de los profesorados en: Cs Económicas, Letras, Portugués e Historia. Recupera la producción, sistematización y análisis de narrativas de las primeras prácticas docentes y permiten problematizar la configuración del perfil del profesor como autor, creador e investigador en el campo de enseñanza. Así también permite pensar el espacio del aula como lugar de reflexión y construcción de conocimiento pedagógico permanente.

Pretendemos problematizar concepciones y representaciones que limitan las prácticas profesionales a la aplicación teórica o momento de finalización de la formación docente y consideramos que, las narrativas pensada como dispositivos pedagógicos (Anijovich, R:2012); nos permiten abrir un diálogo y reflexionar sobre representaciones y prácticas incorporadas tanto en la biografía escolar como en la trayectoria formativa en espacios formales y no formales.

Desde una perspectiva sociocrítica, las narrativas posibilitan procesos de investigación-acción desde la recuperación teórica-metodológica de la narración (auto)biográfica y experiencial que ubica al docente en un rol activo y comprometido con las decisiones del aula. Partimos experiencias situadas para reflexionar, deconstruir miradas y favorecer a la formación de docentes como investigadores de sus propias prácticas.

PALABRAS CLAVE: prácticas; docentes; narrativas; dispositivos; investigación

NARRAR LA COMPLEJIDAD DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

La cátedra de práctica profesional III cuenta con un cursado general al cual asisten estudiantes de cuatro profesorado: Historia, Letras, Portugués y Cs Económicas. En simultáneo, se dictan seminarios específicos para cada disciplina. En su desarrollo recuperamos el marco teórico, objetivos y problematizaciones que nos interpelan como equipo de cátedra y como integrantes del Proyecto de investigación 16H 482: Prácticas de la enseñanza y sus configuraciones en la escuela media: Practicantes y egresados de los profesorado en Letras e Historia (2017-2020); y sus antecedentes (desde 2006).

El marco general de esta indagación es el de la investigación educativa que, como mencionan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993); cuenta con la complejidad de intentar acceder a los significados desde la reconstrucción de la experiencia situacional, es decir, en una totalidad histórico-social que le da sentido como tal. Por ello, problematizamos el espacio de las prácticas profesionales docentes desde la mirada de la complejidad que las considera como procesos sociales, históricos y subjetivos (Bourdieu, P: 2007, Bernstein, B: 1985).

Las prácticas profesionales manifiestan tensiones, intereses, vínculos, relaciones sociales, políticas e ideológicas que conviven y determinan implícitamente el qué y el cómo de la enseñanza cotidiana en el aula. Al respecto, Edelstein y Coria (1995) afirman que las prácticas docentes mantienen la condición de ser, además de altamente complejas, imprevisibles y únicas. Por ello, consideramos a los hechos educativos como una praxis social que precisa ser repensada en contexto poniendo en foco la interacción entre lo singular, lo social, lo histórico y lo político.

LOS PRACTICANTES

Al momento de acompañar a los practicantes en el diseño de sus primeras clases, es frecuente reconocer representaciones tradicionales y tecnócratas en cuanto a cómo pensar el objeto, los procesos y los destinatarios de la enseñanza en escuela secundaria. En esta zona de pasaje (Bombini, G: 2012) como equipo consideramos que el practicante debería poder contar con herramientas teóricas metodológicas para problematizar la complejidad de las dimensiones y tensiones implícitas en las prácticas escolares.

En este proceso de “practicante a profesor”, nos proponemos un análisis semiótico discursivo que recupera las voces, experiencias, conflictos, descubrimientos y reflexiones registradas en la zona de pasaje (Bombini; Labeur: 2017) que implica la oscilación del sujeto que atraviesa la experiencia de ser estudiante y profesor en forma simultánea; es decir: practicante. En este espacio y tiempo particular se construye un espacio tercero que deslinda lo uno (practicante) y lo otro (profesor); los mantiene en fricción, los mezcla, los confunde y

los pone en crisis. En simultáneo se habilita un pensamiento situado de carácter paradójico del universo fronterizo (Camblong, A: 2013). Por ello pondremos énfasis en el análisis de guiones, registros y autorregistros como dispositivos en tensión y como alternativas para la construcción de comunidades de aprendizajes colaborativas y el fortalecimiento del perfil del docente como investigador de sus propias prácticas. Cobran especial sentido las narrativas como dispositivos pedagógicos (Anijovich, R: 2012) para repensar las prácticas docentes desde una mirada metarreflexiva.

LA IMPORTANCIA DE NARRAR LAS PRÁCTICAS

En el contexto de las prácticas profesionales caracterizado por la incertidumbre y la complejidad: ¿Por qué las narrativas docentes podrían ser consideradas un dispositivo pedagógico? ¿Qué aportarían a la formación de los profesionales que necesitamos en la actualidad? Como es sabido, las escuelas están atravesadas continuamente por discursos que son oficiales y responden a un lenguaje técnico, pretendidamente objetivo, neutral y desafiado de subjetividad. Entendemos que estos discursos responden a demandas administrativas y normativas; sin embargo, no dan cuenta de la riqueza de experiencias áulicas que generalmente circulan a modo de anécdotas o comentarios de pasillos que intercambian algunos docentes.

El enfoque interdisciplinario y sociocrítico nos permite dar cuenta de la complejidad de las prácticas docentes y las narrativas como dispositivos teóricos metodológicos que nos permiten construir espacios de recuperación, conversación, deconstrucción y reformulación de representaciones y prácticas aprehendidas en las biografías escolares y trayectorias formativas. Por ello, consideramos que resignificar las narrativas docentes como dispositivos pedagógicos (Anijovich, R:2012) nos permite abrir un diálogo y reflexionar sobre representaciones en las cuales la práctica áulica se resolvería desde la réplica de modelos o estructuras descontextualizadas y “válidas” en cualquier escenario. En este sentido, las narrativas posibilitan el desarrollo de procesos de investigación- acción desde la recuperación teórica-metodológica de la narración (auto)biográfica y experiencial que ubica al docente en un rol activo y comprometido con las decisiones y dimensiones del aula. Partimos de acciones y situaciones del aula cotidiana para reflexionar, deconstruir miradas y favorecer a la formación de docentes como investigadores de sus propias prácticas.

Es importante considerar que estas narrativas no se limitan a la prescripción, descripción o evaluación calificativa de las clases diseñadas para la escuela secundaria; su singularidad y riqueza radica en la posibilidad de constituir una herramienta teórica y metodológica para registrar, sistematizar, problematizar y reconfigurar las prácticas de enseñanza desde una mirada crítica y metarreflexiva. Al ser narrativas producidas en contextos de prácticas

profesionales habilitan a la sistematización, reflexión, problematización y reconfiguración del perfil del profesor como profesional, intelectual, artesano, autor y mediador de contenidos específicos. Así también permiten la construcción del perfil profesional orientado hacia el desarrollo del *practicum reflexivo* Donald Schon (1992) al problematizar lo adquirido en la práctica desde la reflexión permanente.

RECUPERACIÓN DE LA BIOGRAFÍA ESCOLAR

Muchas directivas implícitas- o no- en los diversos textos escolares se traducen en prácticas escolarizadas que dejan huellas o marcas tanto en las instituciones como en los sujetos que las transitan. Según María Cristina Davini (2015), esta característica es parte de la complejidad del escenario escolar. En cada aula conviven sujetos, biografías, trayectos y modelos educativos diversos que coinciden en un mismo espacio y tiempo pese a sus diferencias y particularidades. La investigadora afirma que esta convivencia de modelos educativos y prácticas (algunas que incluso parecerían contradictorias) no se debe a que los docentes actualmente desconozcan teorías superadoras a la escuela tradicional o al modelo positivista de la educación; el motivo radicaría en que el perfil de los profesores se constituye a partir de un recorrido que remite a diferentes instituciones y experiencias. Por lo tanto, en un mismo sujeto pueden convivir modelos y prácticas diversas. Esta característica da cuenta de las diferencias en las trayectorias definidas tanto por lo formal como por la biografía individual y el contexto en el que se desarrolla.

En este sentido resulta muy significativo pensar en cómo ciertas prácticas fueron institucionalizadas desde las biografías escolares y, al momento de escribirlas; es posible objetivizar, renarrar, proponer la recuperación y problematización de hechos y procesos educativos. De esta manera es posible comprender, desarmar y rearmar propuestas de enseñanzas que atiendan a una mirada inclusiva y democrática.

El repensar las biografías habilita la recuperación de la memoria de prácticas escolares particulares, interpretación de distintas dimensiones contextuales que definen la enseñanza y la problematización de representaciones en cuanto a cuál es la función social de la escuela, qué implica ser docente y qué decisiones asume al diseñar una clase situada: A continuación, en un autorregistro se puede leer cómo una practicante toma distancia y desde la escritura puede “reírse” de sus decisiones que dan cuenta de cierto recorrido y elecciones:

Decido, como buena y tradicional académica (jaja), recuperar una definición de “metáfora”, no según la R.A.E sino de un compendio, una ficha de cátedra de Introducción a la Literatura, donde se establecen varias definiciones, entre ellas metáforas con ejemplos. Explico primero la definición, **decido** usar “tropo” en vez de “figura retórica” y recupero algunos ejemplos de los productos de los alumnos, intentando que interpretemos y

analicemos juntos; les pregunto si conocen otras metáforas, algunos dicen que “sí”, Jael da ejemplos, Alan también y Nahuel (Autorregistro N° 5. 2017.R-W).

Un detalle interesante de este fragmento es la postura asumida por la practicante desde el inicio: “Decido” y la primera persona del singular. Ésto no es menor porque implica una apropiación de la figura de docente como autor del curriculum y del diseño de clase. Además, reconoce ser “buena y tradicional académica”, por las prácticas que intenta desarmar y reformular. Es en este sentido consideramos fundamental fomentar espacios y experiencias donde se priorice la reflexión permanente (o “autoformativa y transformadora”, al decir de Kemmis:1993) ya que cada práctica es valiosa en sí misma.

Con esto no queremos limitar la mirada a una visión utilitaria de las narrativas como modelos de la educación con fines inmediatos. Pensamos en la formación y en las narrativas como procesos en permanente resignificación. Por lo tanto, nos preguntamos continuamente: ¿Cómo hacer para lograr prácticas docentes reflexivas?

Desde esta perspectiva las intervenciones del practicante en el territorio escolar son una invitación a la reflexión y una oportunidad de comprender críticamente los escenarios, las problemáticas en tensión y en constante cambio. Esta experiencia no sólo le brinda la posibilidad de tomar decisiones justificadas en cuanto a qué seleccionar y cómo proceder para lograr sus objetivos disciplinares, también le permite actuar con autonomía relativa (Bourdieu:1977; Giroux,1985). Es decir, cuando un practicante asume una postura crítica y reflexiva tiene la posibilidad de poner en tensión las estructuras, modelos y sistemas afianzados institucionalmente y proponer alternativas.

DOCUMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Narrar es una acción humana con la cual podemos resignificar el pasado en el presente de la narración y así también es posible anticipar, imaginar o proponer algo nuevo o diferente desde una mirada metarreflexiva. La acción de narrar se construye como acto social, dinámico y polifónico que continuamente implica a otras voces e interpela a múltiples destinatarios. Por ello Bruner (2002) la menciona como un modo particular del saber. En consideración de estas potencialidades de la narración y ante la llegada de cada nueva cohorte de practicantes nos preguntamos: ¿Cómo hacer para resignificar las narrativas que se producen durante las prácticas docentes? ¿Pueden ser recuperadas como dispositivos pedagógicos que nos ayuden a repensar la enseñanza en escuela secundaria? ¿Cómo recuperar y resignificar las experiencias y trayectorias de cada estudiante? ¿Las narrativas pueden promover “otras” prácticas de enseñanza? ¿Cómo proponer instancias de formación de prácticas críticas y reflexivas desde las narrativas?

Luego, para finalizar, **teniendo en cuenta sus hipótesis escritas la clase anterior, les pediré que comenten o qué hagan memoria cómo hacen para contar algo que les haya pasado y que lo escriban brevemente en sus carpetas (alguna anécdota)**. Qué piensen en la diferencia que nos pasa cuando relatamos algo lo que nos paso a nosotros o a otras personas. ¿Qué tiempo usamos en la narración? Guión N 8-2017 - G-B

Como vemos en el guion nro 8-2017, el diseño de la conjetura de clase agrega el plus de sumar y hacer visible a ese otro que es el adolescente- joven de educación secundaria. A diferencia de otros formatos textuales, el guion se propone pensar a ese otro dando lugar a sus intervenciones como sujeto activo en el proceso de aprendizaje. De esta manera se presenta un acercamiento a las narrativas docentes como dispositivos para repensar los modos de enseñar en escuela media. Es preciso mencionar que, en modo alguno, esta presentación se considera como definitiva o aseverativa sino al contrario, es una propuesta que mantiene la línea de la indagación dialógica por lo tanto es una invitación a otras lecturas, experiencias y reflexiones en torno a cómo enseñar literatura en contextos cada vez más diversos y desafiantes.

EL DOCENTE COMO AUTOR E INVESTIGADOR

Según el investigador Daniel H. Suárez (2007), el marco contextual y el “giro hermenéutico y narrativo” permitieron entender los fenómenos sociales y educativos no tanto como “objetos” o “cosas”, sino más bien como “realizaciones prácticas” o como “textos a interpretar”. En concordancia, Graciela Batallán (2018) reconoce la fuerte influencia del enfoque histórico etnográfico como una característica latinoamericana en el proceso de recuperación de la democracia, identidad y reconstrucción de la memoria de los pueblos. Esta investigadora menciona que una de las voces principales es Elsie Rockwell y su Departamento de investigaciones (DIE- México) conformado por antropólogos interesados en las problemáticas educativas. Estos espacios dieron lugar a nuevos planteamientos, actualizaciones y formaciones más acordes a las demandas de una mirada diferente de la realidad escolar.

Como menciona Kemmis (1988), la intención es superar dualismos de teoría vs práctica, o clase exitosa vs clase fallida; la idea es problematizar, repensar para comprender qué sucedió, por qué y cómo puede ser un insumo para próximas propuestas que nos acerquen a nuevos modos de pensar la enseñanza. Por ello, uno de los objetivos a corto plazo en esta metodología es lograr que los practicantes reconozcan la complejidad de las prácticas y su riqueza como espacio de intervención, reflexión y producción de conocimiento situado antes, durante y después de cada clase. Un ejemplo lo vemos en este autorregistro nro 2-2017:

...varios me llaman para que volviera a explicar lo que tenían que hacer, comienzo a explicar cada duda pero veo que son muchos los que no entendieron la consigna, entonces vuelvo exponer –en ese momento veo que mi consigna es compleja y los alumnos no logran entender-. Entonces copio en el pizarrón en forma de instrucción cada cosa que debía realizar una abajo de la otra, siguiendo el orden de la actividad. Además, algunos no tenían los conectores por lo cual opté por escribir en el pizarrón. (Autorregistro N° 2- 2017

Con el relevamiento de las experiencias y la sistematización de las narrativas no pretendemos lograr un muestrario de cómo dar “la mejor clase” o crear una “solución inmediata y definitiva” a modo de receta o método listo para ser aplicado en cualquier circunstancia. El trabajo de narrar es parte de un proceso en el cual el practicante se ve a sí mismo como parte de una trama compleja. Es así que comienza a problematizarse acerca que cuales son las distintas dimensiones- tensiones que se manifiestan en una dificultad ya sea porque no se entiende una consigna, porque los exámenes son entregados en blanco o porque las respuestas no son las esperadas.

Como afirma el investigador Daniel Suarez (2021: 42), la *documentación narrativa de las experiencias pedagógicas* posibilita volver sobre sus propias prácticas y también habilita la lectura, la escucha y el comentario atento de otros educadores. Es decir, el relato supera el límite habitual de cada clase para instalarse como parte de una voz colectiva que comparte interrogantes, estrategias, dudas y sugerencias en un proceso horizontal de conformación con otros educadores.

Nuestros objetivos son progresivos y procesuales porque están orientados a la construcción de prácticas dialógicas, metarreflexivas y críticas que inviten a pensar en la configuración del perfil del docente y en las dimensiones que definen la enseñanza. En este sentido, pensar las prácticas desde la complejidad también implica una modificación en la manera de pensar la formación docente: ¿Cómo preparar un profesor para intervenir significativamente en escenarios educativos complejos?

DESAFÍOS FUTUROS

Pensar en la posibilidad de contar con herramientas teórico metodológicas que orienten el proceso de reconstrucción de las prácticas desde el punto de vista investigativo no es un hecho menor ya que implica nuevas formas de pensar el perfil docente como un investigador o de revalorizar las intervenciones, estrategias y recursos que cada profesional construye día a día para lograr la enseñanza del área con sujetos tan heterogéneos y contextos muchas veces adversos.

A futuro nos proponemos continuar con las propuestas de producción y sistematización de las narrativas ya que ellas permiten repensar no sólo el cómo se enseña sino el perfil del docente como autor e investigador de las prácticas de enseñanza.

Como equipo consideramos que el narrar las prácticas conlleva una mirada teórica y política que pretende contribuir a la recuperación del campo de las prácticas docentes como espacio de saber, de experiencia y reflexión permanente. Con ello apelamos a la democratización de las prácticas como campo complejo, en tensión, conflictos y disputas de las cuales los practicantes deben ser partícipes como futuros profesores. Por eso, uno de los objetivos a futuro es lograr que el abordaje teórico metodológico de las narrativas sea un proceso transversal en la formación docente del área pedagógica.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

- Construcción de un espacio de registro y documentación sistematizada de las prácticas docentes y socializarlas a través de jornadas, publicaciones o talleres.
- Favorecer al intercambio de experiencia y la co-formación entre pares.
- Resignificar el lugar que ocupa el docente como autor de currículum y como agente de cambio en las políticas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arce, R. M. (). *Las narrativas docentes como dispositivos pedagógicos para repensar la enseñanza de literatura en escuela secundaria* (Tesis de licenciatura en letras) en prensa.

Allaud, A (2006). "Experiencia, Narración y formación docente". En: *Educacao & Realidade*, Vol 31. N° 1, pp. 7-22.

Allaud, A. y Suárez, D. (comps.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Batallán, G. - NEUFELD, M. R. (2018) "Recorrido del Programa Antropología y Educación" En: *Número especial dedicado a Antropología y Educación. Cuadernos de Antropología Social. Nro. 47*. Universidad de Buenos Aires

Berstein, B; Díaz, M. (1985): *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Universidad pedagógica nacional. Digitalizado por Red Académica.

Bibbó, M; et al: (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Bs As. Ediciones El Hacedor.

Bombini, G; Fernández, M. G. y Labeur, P. (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Bs As. El Hacedor

- Bombini, G. y Labeur, P. (2013). "Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica". En: *Enunciación*. Vol. 18, No. 1/ enero-junio de 2013 Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/ pp. 19 - 29
- Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasajes. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires. Editorial Biblos. Saberes y prácticas.
- Bourdieu, P; Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Bruner, J. (1989). El lenguaje de la educación. En: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la producción de conocimiento profesional de las prácticas docentes. En: *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapien. Liliana Sanjurjo (coord.)
- Carr, W – Kemmis, S (1986). Aproximación crítica, teoría y práctica. En: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de los profesorado*s. Barcelona. Ed Martínez Roca.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Bs As. Paidós
- Davila, P; et al. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes*. Bs As FILO.UBA. Daniel Suarez (coord.)
- Edelshtein, G. Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Bs As. Kapeluz. Serie triángulo pedagógico.

Olimpiadas de inglés como actividad de articulación escuela - universidad: La educación que queremos para el 2030

Graciela E. Yugdar Tófalo

Edith W. Mercaich Sartore

María L. Sollier

Valeria B. Villamonte

Facultad Regional Paraná, Universidad Tecnológica Nacional

gyugdar@frp.utn.edu.ar

emercaich@frp.utn.edu.ar

laurasollier@frp.utn.edu.ar

valeriavillamonte@frp.utn.edu.ar

RESUMEN

El ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes universitarios es un tema de interés para docentes de ingeniería, especialmente debido a la alta deserción en los primeros años. Para ayudar a los estudiantes en esta transición, la articulación entre la escuela secundaria y la universidad resulta esencial. En el marco de los programas NEXOS y Sigamos Estudiando de la SPU del Ministerio de Educación de la Nación, se realizaron capacitaciones a partir del año 2019 que confluyeron en la realización de la experiencia pedagógica que se relatará en este trabajo. Enmarcadas en un enfoque constructivista, se llevaron a cabo las Olimpiadas de Inglés con el tema "ODS#4: Educación de Calidad - La Escuela 2030", en las cuales estudiantes de escuela secundaria resolvieron actividades diseñadas para fomentar el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de problemas. La colaboración entre estudiantes y docentes de secundaria y universidad resultó en una experiencia enriquecedora, demostrando que, cuando las actividades están centradas en los intereses de los estudiantes y desafían sus habilidades cognitivas, pueden interactuar sin obstáculos y ofrecer su mejor desempeño. Este enfoque colaborativo entre niveles educativos puede mejorar significativamente el aprendizaje y la retención de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: articulación escuela-universidad; ingreso universitario; enseñanza para la comprensión

INTRODUCCIÓN

El ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes universitarios es un tema que ocupa a los actores involucrados en este proceso, en especial a aquellos docentes que toman un primer contacto con los futuros egresados de una facultad de ingeniería. Este grupo de docentes tiene en sus manos la tarea de introducir a los estudiantes a la vida universitaria, acompañarlos en sus primeros pasos, motivarlos para que puedan superar obstáculos, acelerar su proceso de afiliación a la institución y, de ser posible, “atraparlos” en el campo disciplinar para que den continuidad a sus estudios de manera fluida.

La realidad que encontramos año tras año nos habla del alto nivel de deserción que se refleja fundamentalmente en los primeros dos años de la carrera, siendo el primer semestre el más crítico. Por este motivo, la articulación entre universidad y la escuela secundaria, especialmente en sus últimos años, resultan clave para acompañar a los estudiantes a atravesar este proceso con fluidez.

Comprendiendo que a la escuela secundaria concurre una muy heterogénea cantidad de adolescentes y jóvenes con sus particularidades, sus diferentes trayectorias y contextos sociales, económicos, culturales, regionales y familiares, se puede pensar que los estudiantes pasarán al siguiente nivel educativo también reflejando esta realidad en un proceso "singular". Habrá quienes transiten el cambio con mínimos inconvenientes mientras que otros tendrán que enfrentar diversos obstáculos para adaptarse al mismo. Sin embargo, es importante comenzar a gestar un cambio educativo que apunte al efectivo desarrollo y profundización de competencias en los estudiantes durante su transitar por la escuela media entendiendo que su mera presencia en este nivel, sin un plan ajustado de acercamiento a las demandas del contexto académico, simplemente seguirá profundizando la brecha existente entre los estudiantes.

Es por esto que un plan de acción superador debería ser desarrollado teniendo en cuenta los dos niveles como una unidad educativa en sí misma en la que se conjugan y acuerdan competencias, actitudes, hábitos a desarrollar en los estudiantes con crecientes niveles de profundidad para efectivizar una verdadera transición. Esta definición de los dos niveles especificados como una unidad que coordina diferentes acciones en común para alcanzar objetivos bien definidos demanda una representación mental diferente de lo que estas etapas implican en las trayectorias educativas de los estudiantes. Ya no estamos hablando de acciones desde un nivel hacia el otro, sino de dos niveles actuando bajo un mismo plan.

Este posicionamiento frente al último año de la escuela secundaria y el primero en la universidad es lo que dio cuerpo a la propuesta de articulación entre niveles en la materia Inglés que aquí se presenta. A partir de una experiencia que nació con el Programa NEXOS, seguido del Programa Sigamos Estudiando de la Secretaría de Políticas Universitarias del

Ministerio de Educación de Nación y un convenio firmado con el Consejo General de Educación de Entre Ríos (CGE) y la Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Paraná (UTN FRP), estudiantes de distintas escuelas de Paraná, Entre Ríos, participaron de unas olimpiadas de inglés con un eje central de discusión: La Escuela del 2030. Con diferentes matices en cada año realizado, estudiantes en los últimos años de escuelas secundarias fueron congregados a trabajar en una jornada en donde primó la creatividad, el pensamiento crítico, una mirada global, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo en equipos con estudiantes de diferentes escuelas.

El presente trabajo tiene como finalidad presentar la experiencia pedagógica llevada a cabo con docentes y estudiantes tanto de escuelas secundarias como de la UTN FRP como puntapié inicial para una articulación genuina entre niveles. Se espera que el relato de esta experiencia pueda reflejar la riqueza que se genera cuando se trabaja colaborativamente con un objetivo claro y significativo para todos los actores intervinientes.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para los jóvenes que están en el último año del secundario y que eligen continuar estudiando, la universidad es un desafío que, en muchos casos ya de antemano, piensan que no van a poder sortear. Esto les imprime una estructura de derrota prepensada impulsándolos a tomar rápidamente la decisión de abandonar ante las primeras dificultades académicas. Estos obstáculos pueden resumirse en los siguientes aspectos: rutinas de estudio poco productivas; prácticas de lectura y escritura desarrolladas a un nivel de acceso inicial al texto, que derivan en incapacidad para dar comprensión a las situaciones problemáticas que los estudiantes deben resolver; desenvolvimiento limitado en situaciones de argumentación oral para la justificación de toma de decisiones en torno a procedimientos, pasos, procesos, etc.; saberes y prácticas relacionadas con las materias básicas que no resultan suficientes para dar comienzo a un fluido transitar por un carrera de ingeniería; operaciones cognitivas de orden superior poco exploradas y desarrolladas; estrategias metacognitivas escasas para dar lugar a la autorregulación de su propio proceso de aprendizaje, entre otros.

Bajo estas circunstancias, modificar las metodologías de enseñanza tanto en los últimos niveles de la escuela secundaria como en los primeros niveles de la Universidad se torna esencial de modo tal que se pueda encontrar un estado intermedio que colabore con el estudiante a fin de que este salto sea lo menos complejo posible. Una propuesta superadora, centrada en un marco que propicie el aprendizaje significativo, debe intentar dar lugar a los espacios para aunar esfuerzos y producir acciones comunes entre los niveles que surjan de las necesidades y demandas de los dos contextos educativos. A continuación, se presenta el

marco teórico y la experiencia de articulación entre Escuelas Secundarias del CGE y la UTN FRP.

EL “JUEGO COMPLETO”

La propuesta desarrollada se centra en la Enseñanza para la Comprensión de David Perkins. Este autor examina la comprensión o el aprendizaje como un objetivo para nuestros estudiantes que va más allá del uso de conocimientos de manera automática. Según Perkins (1999), comprender implica pensar y actuar de manera flexible basándose en lo que se sabe; en otras palabras, la comprensión de un tema es la habilidad de desempeño flexible con énfasis en la flexibilidad (p. 4). Es decir, la capacidad de pensar flexiblemente es lo que da cuerpo a la comprensión, al aprendizaje.

Ahora bien, ¿todos los estudiantes llegan a un mismo nivel de comprensión? Perkins (1999) señala tres puntos importantes a analizar: hay “desempeños de diferente tipo, estudiantes de diferente nivel, tópicos con diferentes exigencias” (p.6). La edad de los estudiantes y su experiencia frente al tema tratado, así como el tópico en sí son factores que claramente imponen diferencias en cuanto al desempeño a ser alcanzado.

Perkins (2003) distingue cuatro niveles de comprensión: contenido, resolución de problemas, nivel epistémico e investigación (p.89-90). Estos niveles parten de los elementos que hacen a las bases de una disciplina hasta los niveles más altos, que tienen que ver con el modo en que la disciplina se piensa y se construye a sí misma. Nuestras clases usualmente exploran los dos primeros niveles, que no permiten llegar a una comprensión profunda desde la lógica y los movimientos cognitivos y meta-cognitivos que se producen desde la misma disciplina. Esta distinción de la comprensión en niveles nos permite pensar la diversidad en términos de desempeño académico usualmente encontrada en nuestros estudiantes de una manera más positiva, cambiando la noción de ‘el estudiante no sabe o no aprendió nada’ por ‘está en un nivel y avanza al siguiente’, lo cual supone un cambio de perspectiva significativo. De esta manera, las actividades de la clase se pueden diseñar buscando facilitar y promover la profundización de la comprensión hasta alcanzar el nivel de investigación.

Entender al aprendizaje como comprensión nos lleva a reconsiderar cómo diseñamos las actividades de enseñanza para priorizar aquellas que permitan a los estudiantes usar saberes de manera flexible y auténtica. Mediante los “desempeños de comprensión o desempeños comprensivos” (Perkins, 1999), se desafía a los estudiantes a pensar críticamente a través de actividades cognitivas tales como la comparación, contraste, jerarquización y análisis de la información, y a resolver problemas que pueden ser nuevos y no estar dentro de su conjunto de habilidades previas.

Perkins (2010) propone diseñar desempeños de comprensión que inviten a los estudiantes a realizar el “juego completo” tomando como punto de referencia la manera en que este autor aprendió a jugar al béisbol. Luego de una breve introducción al juego y las técnicas más básicas, su padre lo puso a jugar inmediatamente, aunque este juego fuera una versión reducida, simplificada pero a la vez genuina de la misma. Entonces, pensar las clases de lengua extranjera poniendo a los estudiantes a enfrentar un desafío auténtico, que los involucre en una tarea cognitiva hacia niveles más profundos de comprensión puede ser el camino hacia una educación más significativa para los estudiantes.

EL PUNTO DE PARTIDA

Las Olimpiadas de Inglés surgieron a partir del Programa de articulación NEXOS del año 2019 para establecerse como actividad recurrente entre los niveles exceptuando el período de pandemia. A partir del convenio mencionado entre el CGE y la UTN FRP, se llevaron a cabo actividades varias dirigidas a docentes y estudiantes de los dos niveles. La capacitación docente fue una de ellas y su acreditación final se realizaría mediante el desarrollo de una secuencia didáctica en la que la Enseñanza para la Comprensión se pusiera en marcha. A partir de la riqueza de los intercambios producidos, como trabajo final se pensó en un proyecto colaborativo entre todos los docentes participantes y, así, las olimpiadas de inglés para estudiantes de escuelas secundarias se comenzaron a delinear para poner en práctica “el juego completo”.

Las olimpiadas se pensaron en torno a la exploración de un tema que despertara interés en los estudiantes en una mañana de trabajo en las instalaciones de la FRP. Para profundizar en el mismo, se plantearon diferentes tareas para pequeños equipos de estudiantes a ser realizadas mediante estaciones en las que se trabajaría un aspecto del tema, recibiendo input de variada naturaleza y demandando una respuesta que dependería de las decisiones tomadas por el grupo.

Como eje de discusión para la jornada de competencia entre los estudiantes, se pensó en el desarrollo del Objetivo de Desarrollo Sostenible #4: Educación de Calidad en torno a la escuela que se necesitaría para el año 2030 (“ODS#4-Educación de Calidad: La Escuela 2030”). Para introducir a los estudiantes al ODS se planificó una clase de trabajo intenso a ser llevada adelante antes de la competencia por cada docente en el curso que participaría de la propuesta. En este recorrido, los estudiantes se interiorizarían en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y explorarían los 17 ODS para luego hacer foco en el ODS#4. Una vez establecido el contexto del tema, se planificaron actividades de lectura, escucha y producción de contenido en relación con el derecho a una educación de calidad y a los aspectos que hacen a la misma (los docentes, las instalaciones, los objetivos, entre otros).

DISEÑO DE ACTIVIDADES Y ELABORACIÓN DE MATERIALES PARA LAS OLIMPIADAS

Con la definición del eje de discusión y la manera en que se iba a preparar a los estudiantes para las olimpiadas, las docentes de Inglés de las escuelas secundarias invitadas mantuvieron reuniones con las docentes de la asignatura y estudiantes tutores de la UTN FRP para diseñar las actividades y elaborar los materiales para la jornada de competencia. El debate sobre las estaciones que los estudiantes atravesarían para pensar la Escuela del 2030 fue enriquecido por el amplio conocimiento que las docentes de las escuelas secundarias tenían sobre los grupos de estudiantes invitados, sus intereses, habilidades y conocimientos previos de la lengua meta.

Las actividades diseñadas para cada estación tuvieron como objetivo poner en juego el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Con un tiempo límite de trabajo, en cada una de ellas los estudiantes debían interactuar con recursos multimodales y resolver una consigna a ser plasmada en un poster, que sería el producto a ser presentado por los estudiantes y valorado al final de la jornada de olimpiada por un jurado de docentes. Cada una de las tareas invitaba a plasmar el resultado en diferentes modos de representación de acuerdo a la decisión del grupo.

A continuación, se presentan las actividades relativas a cada estación:

Estación 1: Los valores de la escuela 2030. La actividad planteaba la elección de tres valores importantes para la escuela del futuro, a partir de una nube de palabras relacionadas a los mismos.

Estación 2: La organización de la escuela. Mediante la visualización de un video, se invitaba a los estudiantes a resolver una actividad de audio-comprensión, eligiendo la opción correcta. Las opciones incluían formas de organizar la escuela en la actualidad (agrupación por edad, organización áulica a modo de filas, clase de tipo magistral) y posibilidades para una escuela en la que los estudiantes tengan una participación activa (agrupación por intereses, organización áulica flexible, estudiantes trabajando con otros).

Estación 3: Las cualidades y habilidades del siglo XXI. La actividad planteaba la correspondencia entre cartas que ilustraban cualidades y habilidades necesarias para la escuela del futuro con sus respectivas definiciones para que los estudiantes unieran entre sí y, luego, eligieran las tres que consideraran esenciales o bien agregaran otras opciones.

Estación 4: Los docentes del futuro. Los estudiantes eran invitados a leer sobre los roles del docente del futuro y completar oraciones disparadoras con aquellos roles que consideraran claves, justificando sus elecciones.

Estación 5: Las instalaciones de la escuela del futuro. Inspirados en imágenes de escuelas del futuro, se proponía a los estudiantes dibujar la escuela ideal, para luego describirla oralmente en la puesta en común.

LOS ENCUENTROS

A lo largo de los años se llevaron a cabo varios encuentros en las instalaciones de la UTN FRP, en los que participaron cuatro o cinco escuelas en cada uno. Se sortearon los grupos interescolares y se dieron las instrucciones de la dinámica de trabajo. Cada estación contaba con el material de trabajo y una docente o estudiante-tutor guía. Los grupos iban pasando por las estaciones para resolver las actividades propuestas, aunque cada uno lo haría en diferente orden puesto que éstas eran independientes entre sí a pesar de tener un hilo conductor para sostener el proceso y un producto final en común en cada grupo.

Unidos por la tarea encomendada, los grupos se enriquecieron en distintas direcciones. Cada uno contaba con estudiantes con distintos conocimientos previos de la lengua inglesa, con diferentes habilidades para la comprensión, el análisis o la síntesis, así como para la escritura y el dibujo. Asimismo, pusieron en práctica competencias de liderazgo y de organización de roles.

Al finalizar el tiempo de producción, se dio lugar a la puesta en común de las actividades que cada grupo había plasmado en sus producciones. Los estudiantes colgaron sus posters en los pizarrones y, nuevamente organizados según roles, los miembros del grupo con mayores competencias en la oralidad en inglés presentaron lo realizado a la audiencia. Los trabajos fueron evaluados por un jurado de docentes de la UTN a la vez que recibieron un puntaje de la audiencia a través de la utilización de una herramienta tecnológica para este fin. Todos los estudiantes recibieron un certificado por su participación en las olimpiadas. Así, los estudiantes trabajaron colaborativamente por cuatro horas seguidas, comprometidos con la propuesta preparada por las docentes participantes de las capacitaciones. Los encuentros concluyeron con estudiantes y profesoras expresando sus apreciaciones sobre la vivencia.

VALORACIÓN DE LAS OLIMPIADAS EN TORNO A LOS LOGROS Y DESAFÍOS

Como se mencionó al comienzo de este documento, la propuesta de articulación entre escuela secundaria y universidad fomentó en los estudiantes así como en los docentes la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo en equipos. Es importante destacar que durante el desarrollo de esta propuesta se observaron tanto logros como desafíos, los cuales serán descriptos a continuación.

La participación de los estudiantes en las Olimpiadas de Inglés se destacó por altos niveles de compromiso y motivación. Por un lado, las actividades diseñadas promovieron procesos

cognitivos de orden superior que involucraron el pensamiento crítico, el uso de la lengua extranjera, y la implementación de diversas estrategias y habilidades para completar las tareas propuestas. De este modo, estas actividades se convirtieron en instancias en las cuales los estudiantes tuvieron la posibilidad de pensar flexible y creativamente, observar cómo otros aprenden, y medir el propio desempeño a partir de la actuación de otros estudiantes.

Por otro lado, tanto los docentes como los alumnos también tuvieron la oportunidad de emplear diversas competencias sociales y actitudinales en cada actividad planteada. El trabajo en equipo propició el intercambio de ideas, la colaboración desde las propias posibilidades, y el uso de habilidades interpersonales al interactuar y colaborar con pares desconocidos. La toma de decisiones conjunta para resolver problemas, en términos de la planificación y diseño de las actividades por parte de los docentes y la participación en las actividades propuestas de parte de los estudiantes, propició la aparición de roles de liderazgo, la empatía, el compromiso en pos de los logros del equipo y la confianza mutua. Asimismo, en ambos grupos se observó una actitud proactiva para garantizar el éxito del trabajo colectivo.

Implementar esta propuesta también significó atravesar ciertos desafíos por parte de los estudiantes y de los docentes. En el caso de los estudiantes, estos desafíos estuvieron relacionados en su mayoría con factores conectados con el desempeño en la lengua extranjera. Con respecto a los docentes, los mayores desafíos fueron los tiempos disponibles para acordar las actividades con los pares de otras instituciones y el diseño de actividades que pudieran ser llevadas a cabo por estudiantes de diferentes contextos.

Como se mencionó anteriormente, uno de los desafíos más importantes enfrentados por los estudiantes fue que no todos los grupos de las diferentes escuelas contaban con el mismo nivel de lengua. Si bien esto no obstaculizó la actividad propuesta, se observaron diferentes niveles de desempeño en lo que respecta a la comunicación efectiva frente a sus pares puesto que algunos grupos de estudiantes sentían vergüenza o temor para hablar frente al resto del grupo. En segundo lugar, en relación con el trabajo colaborativo, los estudiantes realizaron una actividad desafiante que requería del trabajo en conjunto con personas que no conocían para lograr llevar a cabo la tarea a tiempo, lo cual incluía la realización de un producto final.

Los docentes por su parte enfrentaron diversos desafíos en las distintas etapas de esta experiencia pedagógica. Por un lado, la gestión del tiempo de trabajo colaborativo fue un obstáculo a ser sorteado frecuentemente al tener que disponer con los tiempos necesarios para acordar las actividades que realizarían en el aula y las que formarían parte de las olimpiadas. Si bien estas tareas fueron llevadas a cabo en los diferentes encuentros, también

requirió de tiempo extra, con lo cual no todos los docentes contaban. De hecho, en algunas ocasiones muchos de ellos no pudieron asistir a los encuentros porque no disponían del tiempo ni del acompañamiento institucional necesario. Por otro lado, el mayor desafío estuvo ligado a la producción de actividades que tuvieran como centro acompañar a los estudiantes a atravesar los procesos necesarios para desarrollar una modalidad de pensamiento que involucrara la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico. A esto se sumaba la necesidad de pensar en actividades que también pudieran utilizarse en los diferentes contextos educativos de cada institución como por ejemplo la situación socioeconómica-cultural del entorno educativo, la orientación, el número de estudiantes por curso, los recursos disponibles, entre otras cosas.

CONCLUSIONES

Los logros alcanzados mediante esta actividad de articulación escuela secundaria-universidad demuestran los beneficios de la colaboración entre docentes con un objetivo común. Este enfoque optimiza el aprendizaje de los estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria al acompañarlos en sus procesos cognitivos hacia una comprensión más profunda. En un entorno educativo de creciente complejidad y exigencia, es crucial que los docentes nos focalicemos en facilitar la participación activa de los estudiantes, implementando propuestas que aborden las necesidades y capacidades de los niveles secundario y superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la mente a la educación de la mente*. Gedisa.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? en M. Stone Wiske (Comp.), *La Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.

Reflexiones como docente transcurridos 20 años en el curso de Agroecología, FCAyF-UNLP

Esteban Abbona

LIRA, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP

estebanabbona@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo, resultado del Taller de Análisis de las prácticas de enseñanza, de la Especialización en docencia universitaria de la UNLP, reflexiono acerca de mi experiencia como docente del curso de Agroecología (FCAyF-UNLP). Inicio la presentación con representaciones e imágenes de mi quehacer docente en los inicios y en la actualidad, separada ambas imágenes por más de 20 años. En los comienzos en la docencia como ayudante diplomado y en la actualidad como jefe de trabajos prácticos Estas imágenes y representaciones, posteriormente, son utilizadas para reflexionar acerca de los conceptos de aula, clase y transmisión, y cómo los vivencié en estos 20 años de docencia. Este documento ayuda en la reflexión sobre las transformaciones docentes que nos atraviesan, siendo que muchas veces no somos conscientes de las mismas.

PALABRAS CLAVE: rol docente; experiencia; incertidumbre; confianza

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

El trabajo está basado en la evaluación del Taller de Análisis de las prácticas de enseñanza, de la Especialización en docencia Universitaria de la UNLP, en la cual realicé una reconstrucción crítica de mi quehacer docente. Este comienza con un relato que reconstruye con “imágenes y representaciones” mi inicio y actual desempeño docente, para luego utilizarlo como insumo para el análisis de diferentes tópicos como clase, aula, transmisión, reflexionando y repensando el quehacer docente desde mis inicios en el año 2001 en el curso de Agroecología de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP.

IMÁGENES Y REPRESENTACIONES COMO DOCENTE UNIVERSITARIO

El relato que desarrollo intenta representar y comparar mis primeros pasos en la docencia universitaria con la situación actual, para reflejar aquellos cambios que intuyo han ocurrido en mi quehacer y ser docente.

Estos dos momentos los visualizo en una proyección donde en la parte superior de la pantalla me encuentro en el aula con los estudiantes de Agroecología (4to año de agronomía) en mis inicios como docente (ayudante diplomado) y, en la parte inferior de la pantalla, en la actualidad (como JTP). Entre ambos momentos representados han transcurrido 22 años.

Desde una descripción de lo visual de la clase, en la proyección superior encuentro a un docente que no difiere físicamente de sus estudiantes, que por momentos se confunden. Hay un docente que sabe que está para colaborar con la JTP del curso, que la responsabilidad de la clase no es de él. Sin embargo, está un poco asustado, nervioso. Con ganas de intervenir, charlar con los estudiantes durante los trabajos grupales, pero también con temor a que lo llamen y no saber...

En la parte inferior de la pantalla se ve un docente que ya no se confunde físicamente con sus estudiantes, tiene una postura más relajada y erguida. Con más confianza de la situación que se está desarrollando, a pesar que ahora sí es el responsable del espacio áulico y lo que allí ocurra. Disfruta del intercambio con los estudiantes y lo promueve permanentemente.

En los momentos en los cuales hay que dar una explicación o aclaración de un tema, en la pantalla superior se ve a una persona más rígida, metida hacia su interior, buscando en la memoria todo lo que prolija y metódicamente había preparado para su pedacito de la clase. Ese docente si bien está cerca espacialmente de los estudiantes se encuentra alejado, distanciado mentalmente y, sólo en el momento que termina de desarrollar lo que había

preparado, sale de su interior y se acerca al estudiante. El docente estuvo en un estado de trance del que poco se podía acordar qué había sucedido en el aula, pero que, si chequeaba en su memoria que había seguido los pasos planeados, lo reconfortaba. Una situación donde por momentos había una pared imaginaria que separaba al docente del estudiante.

En la parte inferior de la pantalla se ve un docente que, si bien ha preparado los contenidos y conceptos a desarrollar, construye parte de la clase mediante las respuestas que dan los estudiantes a sus preguntas, teje y construye ideas y conceptos a partir del intercambio del momento. El ida y vuelta es más dinámico propio de la seguridad en la situación de aula y en el dominio de los conceptos, que no se buscan transmitir de manera lineal sino trabajar en conjunto. El trance ya no ocurre por refugiarse en el interior, sino por estar atento a las expresiones, gestos, caras, posiciones corporales de los estudiantes buscando una devolución de la situación.

El pizarrón, en la parte superior de la pantalla, se dibuja y completa siguiendo cuidadosamente la secuencia planificada, sin descuidar los detalles, deteniendo la explicación o profundizando donde había sido indicado. En la parte inferior de la pantalla el pizarrón está en blanco, comienza a llenarse a partir de los aportes de los estudiantes, se crean imágenes que no siempre estaban pensadas pero que se explican a partir del dominio de la asignatura. Las preguntas y repreguntas a los estudiantes permiten afianzar y construir la imagen final en el pizarrón.

En la parte superior de la pantalla el pedacito de la clase a desarrollar ha sido preparado con mucho tiempo, repensado y pulido. Sin dejar cabos sueltos, todo bajo control.... Abajo, la clase se piensa y ejecuta con menos tiempo. Se delinean los ejes en los cuales tiene que transcurrir, las ideas que tienen que reforzarse, pero con un gran espacio a improvisar con los estudiantes. No sólo en la clase se dialoga lo correspondiente a ese día, sino que, por momentos, se recuperan ejemplos, conceptos e ideas trabajadas con anterioridad.

Comparando los estudiantes que finalizan el proceso con cada docente, percibo un estudiante más sólido y solvente en la parte inferior de la pantalla y más estructurado y con conocimientos más particionados en la superior.

En este breve relato que desarrollo se representan dos docentes distintos, como si concibieran ideas distintas de la enseñanza. Pero es el mismo docente y que siempre ha tenido la misma idea del "*ser docente*". En un inicio con menos herramientas y capacidades, en otro más preparado, aunque aún con mucho por mejorar.

A partir del escrito anterior surgen varios conceptos que fueron trabajados a lo largo del taller de Análisis de las prácticas de enseñanza y que me permite dialogar con la representación.

EL AULA

En el relato inicial, recupero como situación que describe un aula, como contexto de realización de las prácticas de enseñanza (Eldestein, 2023b) aquella delimitada espacialmente en cuatro paredes. Debe ser mi experiencia como estudiante y luego como docente donde me siento más seguro o contenido en esta situación que la imagen de aula me remite a aquella de cuatro paredes.

También la docencia la ejerzo en situaciones de campo, a veces en campos de la Facultad otras en campos de productores/as. Estas “aulas” requieren de otra organización de la clase, de la manera de vincularse con los estudiantes porque cambian los medios del aula tradicional no están presentes (pizarrón, proyector, bancos, etc.). Requiere de una estructura de la clase pensada pero también con mayor apertura a la improvisación porque hay variables externas que influyen en la clase que puede modificar la dinámica pensada (viento, lluvia, calor extremo, etc.).

Retomando el aula de cuatro paredes, una relación entre “aula y clase” (Eldestein, 2023b) lo percibo al observar la distribución de los bancos al finalizar los teóricos que da el profesor, en relación a la distribución de los bancos al finalizar la actividad práctica. El aula es la misma, pero las clases que transcurren dentro son diferentes.

Los teóricos finalizan con un orden de los bancos similares al comienzo del mismo, de manera ordenada mirando el frente. En el caso de la asignatura en la cual soy docente el teórico no implica una relación lineal en el sentido planteado por Rancieri (2007) cuando analiza la enseñanza desde “los ilustrados portadores del saber”, sino que se fomentan momentos de preguntas y opiniones, pero si en una linealidad con el docente que se encuentra en el frente. En el caso de las actividades prácticas de la asignatura, si bien hay un docente que coordina, dirige la clase, la actividad planteada, el mayor tiempo transcurre en un trabajo dialogado entre pares (estudiantes) a través de trabajos grupales y con instancias plenarias de discusión. Las estrategias generales las establecemos y discutimos entre los docentes de todas las comisiones, pero persiste una diferencia entre los momentos de teóricos y prácticos que, analizando los textos del curso, me plantea que subyace una idea diferente de transmisión y aprendizaje. Siguiendo lo planteado por Eldestein (2023a,b) existe una transmisión más jerarquizada en el teórico que en los prácticos. En los prácticos se estaría realizando una transmisión interrumpida (Diker, 2004) dando lugar a que las y los estudiantes resuelvan de manera singular, problematicen los procesos de análisis y argumentación y promuevan la propia voz.

LA CLASE

COMO AYUDANTE DIPLOMADO

En parte, lo relatado en el cuadro superior me remite a lo narrado por Meirieu (1998) en el Frankenstein educador en que como docente la preparación de la clase era pensar y tener todo preparado. Si bien no de una manera tan estricta como lo plantea Meirieu el texto en relación a tener todo escrito previamente en el pizarrón o los materiales distribuidos en el aula, sino la meticulosa planificación de la secuencia de temas a tratar, así como las ideas a cerrar en cada uno. Dejando pocos grados de libertad a manejar lo que ocurra en la clase. Tal vez, por ser docente en el ambiente universitario y en cuarto año de la carrera de agronomía, no he vivido situaciones como relata posteriormente Meirieu en el texto respecto al comportamiento de los estudiantes (¿será que llegan estudiantes “domesticados”?).

En relación a lo que plantea Eldestein (2023a) y Meirieu (1998) de “fabricar o formar” al estudiante, siendo que el ejercicio de planificar la clase con alto grado de detalle puede interpretarse más con la intención de “fabricar”, en mi caso la planificación previa estaba más ligada a la autoseguridad que a la de “fabricar al estudiante”, de hecho, siempre tuve la preocupación e interés más ligado a la formación de un estudiante crítico.

COMO JTP

La clase inicial

En la primera clase de la actividad práctica de Agroecología, además de las presentaciones de las y los estudiantes, realizó un relevamiento de los preconceptos y expectativas acerca del curso, presentó todos los ejes temáticos a desarrollar en la asignatura, así como las secuencias de desarrollo de los mismos, para que el estudiante recree la asignatura como si fuese un cuadro de pintura, para que luego, en la medida que se avance en las sucesivas clases, exista una referencia al cual ir vinculando lo que se va trabajando cada día.

Desde el concepto de aprendizaje significativo siempre ha estado presente en mi quehacer docente, buscando mejoras o cambios didácticos para que el estudiante alcance una nueva capacidad. En relación a lo que plantea Eldestein (2023a) me indaga respecto si estoy forzando una forma en la que ellos puedan aprender o si dejo grados de libertad para su propio recorrido de aprendizaje. ¿Estoy transmitiendo en el sentido de “formar” o de “fabricar”? A partir de la acción de conceptualizar al inicio del curso los contenidos a abordar durante toda la materia desde una perspectiva que considero mejor para comprender la articulación y vinculación de contenidos, me cuestiono si esto no quita grados de libertad para que el estudiante construya su propia imagen. Esta propuesta que hago al inicio del curso responde a una necesidad que tuve como estudiante, cuando en los cursos iba abordando diferentes temas de manera aislada y, a veces, durante la preparación del examen final podía tener una idea general del cuadro de la asignatura que estaba estudiando. En ese caso, a pesar de la dificultad señalada reconozco que tenía grados de libertad, porque construía mi

propia conceptualización de la materia. Pero me cuestionaba que se podría haber enriquecido el proceso de haber tenido un “cuadro o imagen” al inicio, con el cual ir jugando en el transcurso del curso para luego finalizar con uno mío. Esta idea la fui recuperando en mi experiencia docente e intenté subsanar aquello que como estudiante consideraba como falencia.

Lo que estoy seguro es que la intención es “transmitir” en lo que Eldestein (2023a) plantea como entrega generosa, sin la espera del retorno, teniendo como tarea la de generar las mejores condiciones, ayudar, acompañar para que cada estudiante encuentre su propio camino.

LA CLASE SEMANAL

La estructura de la clase de cada semana, que en general corresponde a un tema, comienza con la reconstrucción a través de imágenes, palabras o frases que las y los estudiantes van recuperando de los distintos prácticos ya desarrollados. Esta acción la repito desde el inicio del curso hasta el final, empleando distintas herramientas didácticas. Intento que cada clase sea articulada con otras clases (Eldestein, 2023b) para ir reconstruyendo esa unidad mayor, en parte realizada en el cuadro de la clase inaugural.

El desarrollo de la clase intentó acotarla al contexto de la formación de los estudiantes de agronomía de cuarto año, trayendo conceptos del recorrido formativo que tuvieron e intentando que la situación de clase en cada día se construya retomando y sumando nuevos conceptos.

Profundizando en mi quehacer docente, dentro de los aportes que intento que el estudiante alcance es el de incorporar una herramienta (enfoque sistémico) que permite observar y analizar los agroecosistemas (campos, fincas, quintas) de una manera más global, superando la mirada reduccionista que tienen arraigada (esto lo explayo más bajo). Esta herramienta no sólo se busca que pueda ser verbalizada (conocimiento declarativo) sino que pueda ser empleada (conocimiento procedimental).

En la narración del principio visualizo claramente que en los comienzos como docente (cuadro superior de la pantalla) el dominio de lo relativo al campo de conocimiento es lo que primaba en la clase, donde el contenido y los conceptos eran lo que más transmitía. En el cuadro de abajo, además de los cambios relativos a estrategias didácticas en las clases incluía estrategias para crear las condiciones propicias para que el conjunto de estudiantes que comenzaban a cursar la materia terminase siendo un grupo de estudiantes y que el estudiante no sólo *ocupe* el aula, sino que la *habeite*, se apropie (Eldestein, 2023b).

Con el tiempo fui incorporando herramientas pedagógicas que ampliaban la capacidad de análisis y desarrollo de las unidades temáticas. Esto fue facilitando que las y los estudiantes

finalizaran el curso con mayor dominio de temas (no todos ni de manera similar entre los estudiantes) pero con mejor capacidad para emplearlos. Actualmente me replanteo las dos partes, tanto el campo de conocimiento como como las propuestas pedagógicas, pero en el sentido de cómo vincularlo más al desempeño profesional del egresado. Esta duda tal vez sea compartida con varios docentes de distintas carreras principalmente de las ingenierías, donde se imparten conocimientos que sirven para el desempeño profesional pero en el ámbito universitario no se desarrollan de manera similar a cómo va a ser aplicado, por lo que después quedará en el egresado, estando en una situación de acción ver cómo traer los conocimientos que fueron aprendidos en contextos y situaciones diferentes.

LA TRANSMISIÓN

Si bien reconozco que hasta antes del taller de Análisis de las prácticas de enseñanza el concepto de “transmisión” en el ámbito educativo me remitía a uno de educación “bancaria” (Freire, 2004) o “Lineal” (Terigi, 2004), a partir de la lectura de los documentos y del texto de Meirieu (1998) me reconozco en la idea de trasmisión “con recibir al recién llegado, con la idea de hospitalidad, de acompañamiento, sin ninguna pretensión de moldeamiento” (Eldestein, 2023a). Es ésta la concepción (aunque no con ese nombre) que he tratado de ejercer desde mis inicios en la docencia, aunque la escasa capacitación en cuestiones pedagógicas, didácticas y de experiencia docentes, ahora reconozco que, después de varios años en el ser docente, fui asumiendo la “trasmisión” en el sentido de la pedagogía crítica. Cuando describo el cuadro superior e inferior en el relato debo reconocer una relación más lineal en el cuadro superior y más reflexiva y dialogada en el cuadro inferior.

DESAFÍOS FUTUROS

Mi proceso formativo docente ha sido contribuido más por la experiencia, que por las capacitaciones por lo que ahora reflexiono que por varios años mi desempeño docente, aún con objetivos de pedagogía crítica, estuvieron guiados por la pedagogía tecnocrática (Terigi, 2004). Pero es en la actual etapa docente donde comienzo a tener la responsabilidad en la formación de aquellos docentes que comienzan su recorrido que debo ser quien brinde las condiciones para acompañar ese aprendizaje. En esta situación, no con estudiantes sino con docentes, debo tener la apertura y capacidad para que quien se forme lo haga reconociendo sus potencialidades, pero también su visión de la enseñanza. Debo acompañar a docentes en su formación y no fabricarlos. Principalmente porque si bien no soy un docente pronto a jubilarme ni mucho menos, visualizo un cambio generacional y de concepción del mundo en relación a los docentes recién llegados. La transmisión (Eldestein, 2023a) también entra en

juego en esta situación, no en como si fuera una relación docente alumno, sino docente con mayor formación y aprendiz. Al convertirme en pasador de cultura.

REFLEXIÓN FINAL

Al inicio de la docencia pensaba que era cuestión de tiempo dominar los contenidos y mejorar la forma de explicarlos para ser más claro, así convertirme en un buen docente. Luego fui conociendo, explorando, profundizando el campo de conocimiento (que pensaba que dominaba), así como la formación para la enseñanza, la cual comenzaba a ampliarse, bifurcarse y mostrar nuevos caminos, a veces fascinantes a veces sinuosos. Pero luego de 23 años de docencia universitaria siento que he crecido como persona y docente, no por los dispositivos didácticos que empleo ni por la calidad de las respuestas que elaboro cuando estoy en clase, sino por las preguntas que me hago y les hago a las y los estudiantes, para las cuales muchas veces no tengo respuesta, pero me ayudan a seguir caminando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diker, G. (2004) "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Novedades educativas. Buenos Aires.
- Edelstein, G (2023b) Documento escrito 2. Debates pedagógicos contemporáneos y enseñanza- *Material de la Especialización en docencia Universitaria*. UNLP. 9pp.
- Edelstein, G (2023d) Documento escrito 4. Aula y Clase: aproximaciones para su comprensión desde un enfoque multirreferencial. *Material de la Especialización en docencia Universitaria*. UNLP. 12pp.
- Freire P (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz e Terra. 66pp.
- Merieu, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes S. A. de Ediciones.
- Ranciére, J. (2007) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. Frigerio, G., y Diker, G., (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, cem/Novedades Educativas. (págs. 191-202).

Del territorio a la academia

Claudia Terreros

Diana Barragán

Flavia Mancini

Karen García

Equipo de Cátedra Promoción y Prevención en Audiología, Licenciatura en Fonoaudiología,
Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de la Plata

mariaclaudiaterrerosariza@gmail.com

barragan.diana08@gmail.com

mancini.fcm@gmail.com

karengarcia93@gmail.com

RESUMEN

La experiencia pedagógica que se presenta, se desarrolla en el marco del proceso de formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura de Fonoaudiología, en el área la promoción de la salud auditiva, el bienestar comunicativo y la prevención de sus alteraciones. La práctica se lleva a cabo en el Espacio Comunitario La Casita de los Pibes, entre agosto y noviembre de 2023, desde nuestra perspectiva, fue un intercambio de experiencias, saberes y sentires, entre los estudiantes, los promotores de salud, los jóvenes que habitan y hacen el espacio comunitario y el equipo docente. El encuentro fue potenciador de aprendizajes y prácticas basadas en la soberanía sanitaria y en el reconocimiento de derechos y saberes de la comunidad. Se incluye en este relato, no sólo la descripción y caracterización de todo el proceso sino las reflexiones compartidas en torno a los objetivos, perspectivas, posicionamientos éticos, políticos y roles de las prácticas que se desarrollan durante el proceso de formación profesional y de la praxis de la fonoaudiología comunitaria.

PALABRAS CLAVE: soberanía sanitaria; fonoaudiología socio-comunitaria; diálogo de saberes, sentires y prácticas disciplinares y comunitarias; bienestar auditivo y comunicativo

INTRODUCCIÓN

En respuesta a la propuesta de la Facultad de Trabajo Social en general y de la Licenciatura en Fonoaudiología en particular, de una formación integral, con perspectiva fonoaudiológica socio-comunitaria y destacando que la promoción de la salud y la prevención de las alteraciones auditivas son entendidas bajo el marco de la interdisciplinariedad, el saber colectivo, el reconocimiento de condiciones de vida particulares de las poblaciones y pensadas en clave del derecho a la salud, se desarrollaron cuatro jornadas de formación, reflexión y valoración audiológica y de las condiciones de exposición a ruido, en los espacios comunitarios de “La casita de los Pibes” y la “Guardería Comunitaria Evita” ubicados en localidad de Villa Elvira.

Dos ejes marcaron la definición de objetivos, acciones y metodología, el primero relacionado con el ejercicio de construcción de saberes y prácticas colectivas para fortalecer tanto la autonomía del espacio comunitario en la gestión de la promoción de la salud auditiva y bienestar comunicativo. El segundo eje el aprendizaje de les estudiantes y docentes de la cátedra sobre las múltiples formas que tiene la comunidad de hacer, entender y vivir el proceso salud-enfermedad.

Se presenta en primer lugar una descripción de la experiencia, la propuesta metodológica y las actividades desarrolladas durante las jornadas desde la perspectiva del proceso de formación profesional y de intervención comunitaria.

En segundo lugar, se presenta una breve síntesis de las características demográficas, determinantes sociales de la salud y el bienestar de la población que habita en Villa Elvira y una reflexión sobre la importancia de la “Casita de los Pibes” en el cuidado, la contención, la autonomía y fortalecimiento de valores como la solidaridad, el trabajo colectivo, el respeto por les otros y el bienestar de infancias, adolescencias y comunidad en general.

Finalmente se presentan las reflexiones, análisis y conclusiones que se desprenden de la preparación, desarrollo y seguimiento de esta experiencia pedagógica.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: CONSTRUYENDO JUNTES

Esta experiencia se pensó y se implementó a partir del encuentro de varios equipos de trabajo: Redes en Salud, el programa SURES, la Prosecretaría de prácticas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata, la coordinación de la Licenciatura en Fonoaudiología, el equipo de promotores en salud de la Casita de los Pibes, grupo de estudiantes de tercer año y el equipo de cátedra de promoción y prevención en audiológica; equipos conformados por diferentes motivaciones pero con la misma perspectiva, unas intervenciones en salud y una fonoaudiología transformadoras de realidad, que entren en

diálogo con las comunidades para mejorar las condiciones de salud, lograr un mayor control sobre las mismas y fortalecer la autonomía sobre los cuerpos.

“La complejidad de las sociedades y la multiplicidad de factores que hacen al proceso salud-enfermedad determinan la necesidad del trabajo interdisciplinario e intersectorial e invitan a repensar el rol fonoaudiológico en diferentes ámbitos que trascienden a la salud y a la educación” (Isaías & Campra, 2021, pág. 69).

Los objetivos propuestos giraron alrededor del eje del proceso de formación de los estudiantes y de las acciones de promoción de la salud auditiva y la prevención de alteraciones en la comunidad. Dentro de los objetivos destacamos: el compartir de experiencias y saberes entre estudiantes de fonoaudiología, profesionales de salud, promotores de salud, educadores comunitarios y docentes de la cátedra; fortalecer la formación de redes locales en Salud en el marco de la propuesta del Sistema Universitario Regional de Salud (SURES), fortalecer las acciones de promoción en salud auditiva y detección oportuna de la hipoacusia, en la comunidad de Villa Elvira a través del espacio comunitario “La Casita de los Pibes”.

Se desarrollaron cuatro jornadas de detección temprana de hipoacusia y promoción de la salud auditiva, a través de la realización de tamizajes auditivos, medición del ruido y elaboración de elementos de protección auditiva a las personas con mayor exposición a ruido o con condiciones auditivas vulnerables.

También se desarrollaron actividades de formación en salud auditiva con metodologías basadas en la Educación Popular, que permitieran el intercambio con la comunidad.

LOGROS Y DESAFIOS: DEL TERRITORIO A LA ACADEMIA

Durante todo el proceso aprendimos mucho de la comunidad de Villa Elvira pero fundamentalmente del equipo de promotores de salud de la comunidad, que en todo momento fueron dados a compartir sus experiencias, saberes, prácticas con los estudiantes y que de ese modo aportaron a la comprensión del deber ser de la fonoaudiología socio-comunitaria. Uno de los retos más grandes que tuvimos fue la gran variedad de personas, en términos de edad y ocupaciones, que participaron en las jornadas, la flexibilidad de los estudiantes y la implementación de metodologías que reconocen a los otros en sus saberes y diversidades, hizo que este reto fuera superado sin dificultad.

Poder conocer la comunidad como señala Jasinski (2021) es muy importante para poder articular la práctica con las características del barrio, para comprender sus modos de vida, y entender de alguna manera sus formas de ser y ver el mundo para poder pensar, reflexionar y generar las herramientas adecuadas con y para el territorio.

En la actualidad Villa Elvira, al sur de La Plata, aloja el 10,4% de la población y aporta el 8.9% del ingreso del partido de La Plata. Es el segundo centro comunal en cantidad de habitantes y ocupa el lugar catorce en el nivel de ingresos, está dividido en sub-barrios entre los cuales está Villa Alba, los 140.000 habitantes conviven con distintas problemáticas vinculadas con la deficiencia de los servicios públicos: un sistema cloacal insuficiente, colapsado por el desarrollo inmobiliario e inexistentes en algunos sectores, cortes de luz frecuentes, basurales clandestinos, calles de barro sin asfaltar, red de gas sin conectar.

En Villa Alba se encuentra un alto rango de familias monoparentales, con bajos ingresos, muchas de ellas sin oportunidad de vivienda digna y con trabajos precarizados e informales. Debido a la quema de residuos, los basurales y las napas de agua, las familias se encuentran expuestas a contaminación y contaminantes. Hay un acceso limitado al servicio de transporte, en el barrio se encuentra el Centro de Atención Primaria de Salud 26, el cual articula con el Hospital San Martín, Hospital de Niños, y Hospital Noel Sbarra, la Escuela Primaria N° 59 y el Jardín Municipal N°3

La historia del barrio está ligada a la lucha por los derechos y la consolidación de espacios comunitarios que convocan a diferentes organizaciones sociales, instituciones y pobladores militantes por unas mejores condiciones de vida y salud en el territorio.

“LA CASITA DE LOS PIBES, UN ESPACIO PARA COMPARTIR EL PAN Y LOS SUEÑOS”

Este espacio nació en el año 2000, se crea y consolida como un espacio de interacción e inclusión entre los jóvenes del territorio, producto de la participación y organización de militantes sociales y políticos. Allí se desarrollan proyectos socio-comunitarios con los pibes y sus familias, en la sede principal actualmente, funciona un comedor, una sala de computación, una huerta agroecológica, un estudio de grabación y otro de radio y el espacio de ensayo de la orquesta latinoamericana. El proyecto cuenta además con la Casa del Niño Carlos Mugica y la Guardería Comunitaria Evita.

De la Casita de los Pibes surgieron múltiples aprendizajes, destacamos los aprendizajes en los modos de hacer, valores como la solidaridad, el trabajo colectivo, la flexibilidad, la empatía, la inclusión, hacen parte del trabajo cotidiano de los promotores en salud y demás trabajadores de la Casita. Adicionalmente sitúa la reflexión y la resignificación de los saberes, aprendimos de la importancia de la organización y la juntanza para construir soporte social. La experiencia nos brindó la oportunidad de pensar la intervención fonoaudiológica rompiendo la barrera de las pruebas estandarizadas, del saber puramente técnico, nos obligó a diseñar baterías de evaluación acordes a las necesidades del territorio, a modificarlas, cuando las condiciones particulares lo requirieron, a modificar planes de intervención, a crear nuevos o a realizar los ajustes sobre la marcha. Aprendimos también estudiantes y docentes

de la cátedra a escucharnos fuera del aula, en donde las soluciones a los problemas no estuvieron mediadas por el rol sino por nuestras subjetividades y nuestras experiencias.

DE LA ACADEMIA AL TERRITORIO

“Nuestro trabajo se inscribe en la tradición de la Educación Popular latinoamericana, reforzando las opciones a realizar desde la universidad pública. Buscamos problematizar la educación en su dimensión social, política, económica, cultural. El conocimiento, el saber, no son patrimonio de algunos sino de todos los seres humanos que tenemos la posibilidad y potencialidad de construirnos, con otros, en sujetos de transformación y cambio. Las motivaciones concretas, las modalidades de organización, los desarrollos, serán diferentes, acordes con la necesaria diversidad que los procesos colectivos contienen”. (Blanco , Devincenci, García, Martínez, & Polla, 2011)

El aprendizaje basado en proyectos comunitarios es una metodología en la que los estudiantes son los protagonistas de su aprendizaje, investigan, crean, aprenden y aplican lo aprendido en una situación real, comparten su experiencia con otras personas y analizan los resultados. A continuación, se exponen algunas de las reflexiones colectivas y conclusiones de la experiencia.

Que el 59% de la población participante en las jornadas, no acceda a los servicios de atención en salud a través de una obra social, nos condujo a la reflexión sobre las barreras y facilitadores de acceso a la atención en salud y los aspectos a considerar para lograr cobertura de salud universal con equidad.

Para el caso concreto de la población que asistió a la valoración audiológica consideramos que hay barreras en la disponibilidad (personas para los cuales los servicios se encuentran disponibles), en la accesibilidad (personas que pueden utilizar los servicios); en la aceptabilidad (personas que desean utilizar los servicios) y en el contacto (personas que utilizan los servicios).

Las personas reportaron diferentes dificultades para acceder a los servicios de salud, como las demoras en los turnos, la pertenencia a familias monoparentales en condiciones laborales precarizadas, jornadas de trabajo extensas y bajos ingresos. Por otra parte, la falta de información sobre la importancia del cuidado de su salud auditiva y la detección oportuna de alteraciones, también fue una barrera detectada.

“El sistema sanitario es un determinante de la salud en sí mismo, interacciona y puede modificar el efecto de otros determinantes sociales, ya que tiene la responsabilidad de desempeñar, una función activa en las condiciones sociales que afectan el nivel de salud, a través del acceso equitativo a los servicios de atención” (Vega, Solar, & Irwin, 2005, págs. 9-18)

Uno de los aportes más destacados de la experiencia fue la oportunidad para los estudiantes de repensar su función social, tanto como estudiantes de la Universidad Pública como de su futura inserción laboral y profesional, en cuanto a sus vínculos con la salud y bienestar comunitario, el fortalecimiento del sistema público, la participación en la construcción de políticas públicas que disminuyan o anulen las barreras de acceso y garantía del derecho a la salud y el bienestar de las comunidades en donde habitan.

Todas las personas con pruebas audiológicas alteradas fueron remitidas a seguimiento a los hospitales correspondientes, en articulación con la coordinadora del SURES de Villa Elvira, fortaleciendo el conocimiento y vinculación de diferentes actores, que tienen que ver con la soberanía sanitaria para la comunidad.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Esta última parte de la sistematización de la experiencia, recoge algunas de las reflexiones realizadas por los estudiantes.

1. El acceso a la atención en salud es un tema que debe ser central para la sociedad ya que tiene un impacto directo en la calidad de vida de las personas, las jornadas realizadas en Villa Alba evidenciaron múltiples barreras de tipo económico, geográfico, cultural que impiden un acceso equitativo y universal a la atención en salud de manera oportuna y de calidad.
2. La intervención fonoaudiológica en espacios comunitarios, debe involucrar una visión integral, acompañada de respeto, empatía y con la capacidad de comprensión de las subjetividades e historias de vida de las personas que se atienden.
3. La práctica en la Casita de los Pibes, nos dejó una impresión duradera y nos motivó a seguir contribuyendo al cuidado de la salud auditiva de las personas en nuestra futura carrera profesional y a buscar oportunidades de involucrarnos en proyectos comunitarios.
4. Se debe dar prioridad y seguimiento a las personas que realizan algún tipo de actividad musical, ya que hay varios estudios que afirman que los músicos tienen mucha más probabilidad de adquirir patologías auditivas por su constante exposición al sonido sin los cuidados necesarios, que la población en general.
5. Nos parece necesario que la Universidad siga generando un vínculo estable con la comunidad. Una fonoaudiología para más personas requiere pensarla en clave de derecho y la universidad pública tiene un rol fundamental para poder tejer su desarrollo y expansión.
6. La experiencia fue enriquecedora porque permitió llevar a la práctica lo conversado en las cátedras relacionadas con la audiología, realizamos audiometrías

y otoscopias por primera vez, y presenciando espacios de diversidad donde lo inesperado se desarrolla, colocándonos en un lugar de toma de decisión, acercándonos un poquito más al ejercicio de nuestra disciplina.

7. Pudimos observar de cerca como los espacios comunitarios buscan garantizar derechos como la salud, buscan acercar a la comunidad la información necesaria para la promoción de la calidad de vida, buscan introducirse en las diferentes realidades para trabajar desde ellas y reconocen las desigualdades ejerciendo una labor que ofrece oportunidades de cambio.

8. Desde la disciplina fonoaudiológica nos posicionamos como actores de la salud colectiva y comunitaria, que cumple un rol intra e interdisciplinario, tomando una perspectiva social donde se reconozca una producción subjetiva del cuidado, interviniendo en la búsqueda de estrategias y abordajes diferentes para cada sujeto.

En la Pedagogía de la Autonomía, Paulo Freire expone que el educador no debe negarse a reforzar en la práctica, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión, en ese sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se agota en los contenidos específicos, sino que se extiende a las condiciones en que es posible aprender críticamente. Esas condiciones exigen de educandos y educadores, creadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes y persistentes. Las experiencias directas en y con las comunidades facilitan dichas condiciones.

Enmarcar la práctica con base en los fundamentos de la pedagogía crítica y la educación popular tuvo efectos notables que se reflejaron tanto en el momento de la planeación como en la sistematización y presentación de la experiencia. Si bien permitió acercarnos a la construcción colectiva del saber, al ejercicio de la democratización de las decisiones y las acciones, a fundir el saber técnico y el saber popular en función de la transformación de condiciones particulares en torno a la salud auditiva y el bienestar comunicativo, se destaca la forma en que ese proceso transformó nuestras subjetividades particulares y nos aportó nuevas formas de ser-pensar-hacer estudiantes y docentes de la universidad pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermúdez, M. L. (2019). *Los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria de la UNLP y su Incidencia en la Trama Comunitaria: las experiencias de Villa Castel, Villa Elvira y El Molino*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Blanco, A., Devincenci, V., García, A., Martínez, M., y Polla, R. (2011). *Construcciones Comunitarias y Territorios de Aprendizaje. Construcciones Comunitarias y Territorios de Aprendizaje*. Rosario: Universidad Nacional del Litoral. Hogar del Padre Carlos Cajade. (14

de Junio de 2021). *Revista La Pulseada*. Recuperado el Noviembre de 2023, de <https://www.lapulseada.com.ar/la-casita-de-los-pibes-un-espacio-para-compartir-el-pan-y-los-suenos/>

Jasinski, C. (2021). Intervenciones fonoaudiológicas para el cuidado de la comunidad. En A. C. Isaías, y M. C. Campra, *Fonoaudiología, intervenciones y prácticas posibles* (págs. 71-75). Rosario: Escuela de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario.

La Casita de los Pibes. (Noviembre de 2023). Instagram *La Casita de los Pibes*. Recuperado el Noviembre de 2023, de <https://www.instagram.com/lacasitadelospibes/?hl=es-la>

La Casita de los Pibes. (Noviembre de 2023). *La Casita de los Pibes*. Recuperado el Noviembre de 2023, de https://www.facebook.com/lacasitadelospibes/?locale=es_LA

López, S. (2016). De qué hablamos cuando decimos medicina social/salud colectiva. En S. López, & V. Michelli, *Problematizando la Salud*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Maci, L., Tavolaro, M., y Allamprese, P. (2019). Acufénos, Pérdida de audición, Diploacusia, Hiperacusia Dolorosa y Paracusia Desarmonica en Músicos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “*Nuevos Desafíos en Salud y Seguridad en el Trabajo*.”

Rosales, R. (2016). *Análisis Crítico de las Nociones de Promoción de la Salud a partir de las Conferencias Internacionales de Promoción de la Salud*.

Vega, J., Solar, O., y Irwin, A. (2005). Equidad y determinantes sociales de la salud: conceptos básicos, mecanismos de producción y alternativas para la acción. *Determinantes sociales de la salud en Chile: en la perspectiva de la equidad*. Santiago de Chile: ICES.

Acompañar Trayectorias Estudiantiles a través de Programas Institucionales- UNLPam

Sofia Rasilla Tomaselli

Universidad Nacional de La Pampa

sofitomaselli4@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo se encuentra enmarcado en el proyecto de investigación “Políticas educativas, discursos y prácticas en la Educación Superior (Rs.N° 237-CD-2023), radicado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. El estudio que se presenta refiere al desarrollo de programas institucionales en la Universidad Nacional de La Pampa, particularmente se aborda el contexto post-pandemia que atraviesan las universidades y su impacto en los inicios de los y las estudiantes en los primeros años de sus recorridos por la institución. En la investigación, se logran identificar algunas situaciones problemáticas y desarrollar estrategias que intentan articular los recursos existentes en la Universidad en tanto propuestas de trabajo concretas. Metodológicamente se utilizan encuestas a estudiantes y se analizan las normativas anteriores y vigentes que dan marco legal a los programas que se implementan.

PALABRAS CLAVE: ingreso, trayectorias estudiantiles, políticas educativas, derecho a la educación superior

INTRODUCCIÓN

Como marco general, se justifica el análisis de los programas, en tanto políticas educativas para el nivel superior referidas al ingreso. En este sentido, el análisis inicial realizado, permite advertir que el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en el ingreso en la Universidad Nacional de La Pampa, se vinculan a aspectos económicos, en tanto ayudas que están a disposición, pero también a aspectos como el capital cultural y las representaciones que a nivel universitario se tiene de los/las estudiantes que ingresan, qué se espera de ellos/as y cómo integrarse a la vida universitaria. En este sentido, y más allá de la situación específica post- pandemia, las acciones de los programas en la actualidad, intentan modificar la mirada compensatoria de los mismos, para posicionarse, no sólo, como espacios de apropiación de aquellas cuestiones de las que los sujetos no son portadores al momento del ingreso universitario, y que el sistema académico requiere como tal, sino como parte de una nueva mirada acerca de las políticas educativas del nivel, que posiciona a las personas como sujetos de derecho.

A partir del trabajo recopilado hasta el momento, es posible realizar algunas reflexiones iniciales y plantear algunos interrogantes y desafíos para profundizar en nuestra investigación. El acompañamiento de las trayectorias de los/as ingresantes se da a través de dos líneas de acción. Por un lado, mediante la vía económica, a través de la creación de un sistema de apoyos materiales (como las becas) que aseguren la concurrencia del/la estudiante a la institución y la compra de determinados recursos económicos y, por otro lado, mediante la acción compensatoria, que de manera implícita permite visibilizar la no correspondencia de determinado capital cultural dominante representativo de la universidad por parte de los sujetos, creando espacios, como las tutorías de pares, programas de difusión y orientación educativa, espacios psico-pedagógicos, entre otros, para que los/las estudiantes se apropien de aquello que no son portadores, pero sin cuestionar la estructura y la lógica de funcionamiento propias de la universidad, tanto de las prácticas organizativas, como de las académicas. Estas acciones y formas de acompañamiento estudiantil están siendo revisadas, ya que los contextos y realidades del estudiantado han demandado una nueva mirada acerca del acompañamiento de los ingresantes, sus fortalezas y debilidades, temores y necesidades de cara al oficio de estudiante en el nivel superior. Afrontar las desigualdades frente al acceso a la universidad, conlleva a advertir que habría dos formas (al menos) de entender la injusticia: la económica (la explotación, marginalización y privación material); y la cultural y simbólica (arraigada en estándares sociales de representación, interpretación y comunicación, dominación cultural, no reconocimiento e irrespeto). (Fraser, 2001; Andrade Olivera, 2012).

Las estrategias de acompañamiento que se proponen desde diferentes programas de acompañamiento, como las tutorías de pares, difusión de carreras, acompañamientos psicopedagógicos, entre otros, a las situaciones problemáticas que se van identificando, incluyen diversos aspectos: digitales, de articulación académica; didáctico-pedagógicas; recursos materiales. Estas formas de dar respuesta intentan afirmar la idea de que es necesario considerar que una política educativa democrática debe garantizar la fluidez social del sistema en todas sus instancias, para que el sistema sea inclusivo y no expulsor, garantizando una educación de calidad y constituya una inversión social positiva, otorgando aliento y reconocimiento social hacia cada adquisición de nuevos conocimientos y capacidades (Puiggros, 2019). Vale aclarar que, en la construcción de las estrategias, se reconoce el esfuerzo por recuperar recursos disponibles en la UNLPam para potenciar la articulación en el marco del contexto de post- pandemia. Por ejemplo, en relación a las estrategias digitales, resulta importante la búsqueda de medios de comunicación alternativos al campus virtual. Al respecto, los/las tutores/as que acompañan al ingreso en el primer año, descargan el material de la plataforma y los hacen circular por whatsapp entre los estudiantes que no pueden ingresar a las aulas virtuales.

Las/los tutores ofician de mediadores ya que luego se encargan de entablar relaciones entre el estudiantado y los docentes de las cátedras. Esto implica organizar diferentes canales no formales de comunicación y circulación de la información, por ejemplo, grupos de facebook, instagram, aparte de la plataforma virtual. Estos canales habilitan la circulación de materiales elaborados por los docentes: algunos docentes graban videos explicativos para que los/las tutores los envíen por whatsapp aquellos/as estudiantes que no cuentan con computadoras, ni internet, o viven en zonas rurales y su único medio tecnológico es el celular (hay estudiantes que no tienen celular, son pocos, pero hay casos). En ocasiones, es necesario realizar una adecuación de materiales educativos (formatos de textos, procesadores de Word y otros, para que sean compatibles con diversos equipos). En esta línea del trabajo digital, es importante el diseño e instrumentación de encuestas que realizan los/las tutores desde las cátedras para detectar situaciones puntuales.

Con respecto a la articulación académica, el trabajo se focaliza en compartir información con el departamento de estudiantes de cada Unidad Académica por los casos de no inscripción adecuada o imposibilidad de ingreso al campus virtual. También articular y derivar a otras áreas en situaciones de desmotivación que generan preocupación y podrían derivar en una decisión de abandono de los estudios. También es importante la comunicación de situaciones de problemas económicos a la Secretaria de Bienestar Universitario y en particular al Departamento de Becas. Refiere a estudiantes que tienen mucha carga horaria laboral, y/o

familiares a cargo. Finalmente, también poder identificar la mayor cantidad de estudiantes que presentan alguna dificultad que impide la continuidad de las clases no presenciales. Todos estos aspectos se trabajan de manera articulada entre secretaría de bienestar universitario, secretaría académica, tutores de pares, centro de estudiantes, cátedras de primer año, asesores pedagógicos de las unidades académicas, entre otros.

Las estrategias didácticas-pedagógicas, parten de las diferentes inquietudes, problemáticas y dificultades que se han podido relevar, se deja en consideración una serie de aspectos a considerar en el diseño de las clases. Por ejemplo, comprender que los aprendizajes requieren de aproximaciones graduales a los objetos de estudio y que no todo “se juega” en un cuatrimestre. Es posible pensar en estrategias de articulación con otras cátedras en los próximos cuatrimestres o bien pensar en estrategias complementarias al cursado para implementar en otros cuatrimestres (seminarios, cursos de profundización, cursos extracurriculares, entre otros.). También el flexibilizar tiempos de entregas obligatorias. Sobre todo, para los que no tienen internet o no poseen los medios materiales adecuados. También, entre otras propuestas, está la de posibilitar otras vías de comunicación o entrega de actividades, como utilización del celular, para aquellos casos que lo requieran. Para las cátedras masivas, que cuentan con gran número de estudiantes, se pueden armar grupos más pequeños y focalizados con tutores como coordinadores o guías de esos grupos. Reflexionar acerca de las clases y materiales que se brindan, por ende, se requerirá revisar los materiales de lectura, la cantidad de textos académicos, revisar los espacios y tiempos de trabajo. Para ello se recomienda tener en cuenta, no sólo la estructura disciplinar de la asignatura, sino además pensar quienes son nuestros estudiantes, a quién dirigimos nuestras estrategias de enseñanza, y en qué contexto estamos enmarcando los posibles aprendizajes.

CONCLUSIONES

Desde este lugar, se rescatan los cambios en cuanto a la formulación de normativas nuevas que apuntan no sólo al acceso sino también a la permanencia en la Universidad. Desde esta postura, se interpreta que este no es un proceso lineal ni causal, y que las trayectorias de las políticas son cíclicas, y dependen fundamentalmente de los actores. Sin embargo, a partir de los datos recabados, puede verse como los propósitos y sentidos originalmente planteados en la normativa, comienzan a denotar en las acciones desarrolladas por los propios programas, produciendo así de a poco, unos primeros cambios en cuanto al acompañamiento del ingreso y la permanencia de los/ las estudiantes, con la finalidad de garantizar el derecho a la educación superior.

Para algunas autoras/res las acciones orientadas a la atención de ciertas necesidades del estudiante si bien son instancias necesarias, no resultan suficientes. Estas debieran complementarse con una comprensión más profunda acerca de cómo opera el habitus organizacional en la construcción social del fracaso en la universidad, de modo de incluir dispositivos que involucren la enseñanza y se extiendan al conjunto de los estudiantes, superando los mecanismos más extendidos de focalización o de actuación al margen de los dispositivos pedagógicos para el estudiantado en su conjunto. Los desafíos que impone un sistema educativo fuertemente fragmentado introduce a las tradicionales variables de capital cultural de procedencia, aquellas, producto de las experiencias escolares desiguales, especialmente en el tratamiento diferencial de los contenidos en distintas instituciones y en la profundización de la desigualdad de aprendizajes efectivos (Camou.C, 2009; y Gluz. N, 2011).

Por otro lado, las lógicas universitarias y tradicionalistas no estarían favoreciendo o acompañando este proceso de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Por ende, la idealización democrática y proceso de apertura y masificación de la universidad no podrían estar dando frutos, ya que, al continuar con estas mismas lógicas hace que se frene o no permita avanzar. Por lo tanto, en el ciclo de masificación, la deserción universitaria entraña una desigualdad social intensa y creciente. Esto puede verse reflejado en cómo los estudiantes de primera generación sufren desventajas fuertes y variadas: una preparación académica más baja, mayores dudas sobre sí mismos y un menor conocimiento de la vida universitaria. En definitiva, podría hablarse de una inclusión excluyente, socialmente condicionada (Gentili. P, 2017)

En este sentido, el conocimiento sobre los perfiles y trayectorias de los ingresantes contribuye a saber quiénes son los nuevos y cómo hacerles lugar. El conocimiento de las trayectorias educativas de los/as ingresantes posibilita saber si han incursionado previamente en el nivel terciario y, en tal caso, qué otras carreras habrían elegido, o si provienen del secundario, y bajo qué orientación han sido formados. Esta posibilidad permite rescatar las diversas relaciones que los ingresantes entablaron con el conocimiento a lo largo de su paso por las diferentes instituciones, y se puedan pensar propuestas pedagógicas que ayuden a tejer redes entre los saberes de todos los ingresantes. Si en el nivel superior se ocupará de la inclusión y validación de los diferentes conocimientos construidos por los estudiantes a lo largo de sus trayectos formativos se podría evitar legitimar la jerarquización de saberes, bajo el supuesto de la homogeneización del conocimiento (Ezcurra, 2016).

En síntesis, la formación entendida como trayectoria concentra su mirada en el sujeto de la misma y compromete a las instituciones formadoras donde se lleva a cabo. Así, reconociendo a los ingresantes en tanto sujetos activos que diseñan su propia trayectoria, y dependiendo del acompañamiento que ofrezca la institución, es posible optimizar las propuestas de ingreso a la universidad, lo que implica trabajar por la consolidación de una estrategia integrada, académica y social, curricular y didáctica, comprometida con el logro estudiantil y con el alumnado real (Ezcurra, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade Olivera, D. (2012) "Educación y Justicia Social: entre el universalismo y los particularismos" en Gluz, n. y Arzate Salgado, J. (coords.) Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales. Los Polvorines / México: UNGS / UAEM, pp.19-32.

Bracchi, C. (2007). Los "recién llegados" y el intento para convertirse en "herederos": un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Tandil, 30, 31 de agosto y 1º de septiembre de 2007. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Capelari, M. (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 5(5), 41-54.

Ezcurra, Ana María, Igualdad en educación superior. Un desafío mundial, UNGS-IEC/CONADU, Los Polvorines, 2011, Capítulos 1 (pp. 11-31) y 6 (pp. 87-91).

Fraser, N. (2001) "Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista" en -Souza, J. (org.) Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea, Brasília: Editorial de Brasília.

Puiggrós, A. (2019) Luchas por una democracia educativa: 1995-2018, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna.

Derecho a la educación superior y condiciones de partida de los ingresantes a las carreras de grado de Humanidades

Vanesa Lopez

Jorge Lorenzo

FFyH, UNC

vanelopezjairala@gmail.com

jlorenzo262@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito caracterizar, a partir de algunas dimensiones seleccionadas, las condiciones socio estructurales de los alumnos ingresantes a las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Humanidades en el periodo 2024. Al respecto investigaciones de diversos expertos expresan la relación entre las condiciones de origen del estudiantado y de cómo éstas impactan en sus trayectorias, en la posibilidad de acceso, y permanencia en la universidad. Desde el Área de Inclusión Estudiantil a los Estudios Superiores de la FFyH nos propusimos caracterizar y conocer las condiciones de partida de los alumnos ingresantes para de este modo fortalecer y desplegar acciones institucionales que promuevan la permanencia y la finalización de los estudios.

PALABRAS CLAVES: derecho a la educación superior; trayectorias estudiantiles; permanencia; condiciones socio-estructurales; capital cultural y económico

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, de corte exploratorio, tiene como propósito indagar y caracterizar, a partir de algunas dimensiones seleccionadas, las condiciones socio estructurales de los alumnos ingresantes a las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Humanidades en el periodo 2024. Puesto que consideramos que es en el marco de esas condiciones en diálogo con las institucionales, en las que se configuran la/s experiencia/s universitaria/s de los alumnos en las carreras de grado; por experiencia universitaria nos referimos a *“las condiciones institucionales, los contextos materiales, los procesos históricos en los cuales los estudiantes transitan la vida universitaria”* (Carli, S. 2012, p: 30).

Algunos de los interrogantes y propósitos que guiaron el estudio fueron conocer ¿Cuáles son las condiciones sociales y materiales de los estudiantes que eligen las carreras de humanidades en la FFyH? ¿Con qué recursos cuentan para afrontar los estudios universitarios? ¿Los dispositivos institucionales que despliega la facultad atienden a dichas condiciones? En este trabajo presentaremos los hallazgos respecto a los primeros interrogantes.

Consideramos relevante describir las condiciones de partida de los alumnos ingresantes puesto que el acceso al nivel superior universitario históricamente ha sido un privilegio de pocos, a pesar de que dicha tendencia comenzó a revertirse durante el presente siglo. Según Ezcurra (2011) “A inicios del siglo XXI, la educación superior cobra un papel decisivo y sin precedentes. (...) en una economía internacional basada en el conocimiento, el nivel educativo de la población y, en particular, el acceso al ciclo postsecundario resulta críticos para la fortaleza de los países (Duncan 2010) p. 11

Al respecto, María Fernanda Juarros expresa que en las últimas décadas se manifiesta el incremento de la matrícula universitaria con relación al avance de la escolarización y graduación en el nivel secundario. Sin embargo, va a expresar la autora *“dentro del subconjunto de jóvenes de 18 a 30 años que han logrado concluir el nivel medio, si bien una proporción mayor de aquellos pertenecientes al 40% más rico sigue estudios universitarios en comparación con el 40 % más pobre, la brecha no es tan pronunciada en el acceso, aunque sí lo es cuando se considera al grupo de los que se han graduado. Lo que se destaca en el análisis es que si bien los jóvenes logran ingresar a la universidad, un alto porcentaje de ellos no consigue concluirla.”* (2019; p: 24)

En esa línea de análisis investigaciones de diversos expertos expresan la relación entre las condiciones de origen del estudiantado y de cómo éstas impactan en sus trayectorias, en la posibilidad de acceso, y permanencia en la universidad (Ezcurra, 2011; 2019; Bernardi y Cebolla, 2014). Por lo que relevar y contemplar estas condiciones de origen resultan

relevantes en el análisis de las continuidades y/o discontinuidades en el nivel superior universitario.

ACERCA DE LAS CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES DE LOS INGRESANTES

(MÉTODO)

Para la indagación de las condiciones de origen del alumnado inscripto en el cursillo de ingreso (período lectivo 2024), en las distintas carreras ofrecidas por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, se realizó un muestreo aleatorio de estudiantes que completaron los datos en la Ficha de Inscripción registrada en el sistema SIU Guaraní. La muestra resultante se ponderó por cada una de las Escuelas y Departamentos de la FFyH[1]. La muestra analizada quedó compuesta por 200 alumnos, de un total de 1673 inscriptos. La ratio de la información es de 1 a 8; esto es, la respuesta característica de un estudiante de la muestra, representa aproximadamente ocho estudiantes de la población. Se utilizó un método de ponderación simple por tamaño proporcional de cada Escuela y Departamento. Se estimó que la fiabilidad de la información provista en este informe preliminar alcanza el 90% (Lohr, 2010).

Las dimensiones seleccionadas para describir las condiciones del alumnado fueron las respuestas dadas en las siguientes preguntas: a) Motivos de Elección de la Carrera, b) Domicilio durante la época de clases, c) Financiamiento de los estudios, d) Horas dedicadas al trabajo, e) Situación familiar, f) Estudios de la madre y del padre, g) Edad, h) Disponibilidad de computadoras y conexión a internet. Se emplearon métodos descriptivos para caracterizar la muestra de estudiantes seleccionados.

A) MOTIVOS DE ELECCIÓN DE CARRERAS

Según lo describe Arias & González (2015), las motivaciones y expectativas de los estudiantes universitarios al elegir carreras humanísticas, se centran en factores intrínsecos (pasión por la materia y el deseo de contribuir al desarrollo cultural) y extrínsecos (incluyendo la influencia de familiares y la percepción del prestigio social). Asimismo, las percepciones sobre el mercado laboral, especialmente las oportunidades de empleo juegan un papel clave en la elección. Por último, los planes de estudios condicionan la permanencia en las carreras elegidas, sea que estos cumplan o no con las expectativas del alumno. De los datos relevados, se constata que, en orden de importancia, los principales motivos por el cual los estudiantes eligen estudiar en la FFyH son: a) Prestigio (28%), b) Recomendación (23%), c) Costo (20%), y d) Ubicación (16%). En total, estas cuatro categorías suman el 87% del total de respuestas agrupadas en la categoría motivos de elección. Se destaca que las categorías prestigio y recomendación se hallan relacionadas, dado que las recomendaciones para la elección de la unidad académica provienen de familiares o amigos, y estudiantes o

graduados, quienes aportan una alta valoración a la reputación de la FFyH. De la misma manera, el costo y la ubicación tienen una influencia conjunta sobre la carga económica que exige el inicio y consecución de los estudios superiores. Por otra parte, al analizar las respuestas dadas sobre la elección de la carrera en el marco de la oferta académica de la FFyH, se observa que el principal motivo de elección es la vocación, que concentró un 38% de las respuestas. Ésta puede ser leída conjuntamente con las categorías ser útil a la sociedad y reconocimiento social, las cuales, sumadas, alcanzan el 30% de las respuestas. Otro grupo de respuestas, distinto de los previamente mencionados, resalta la mejora en las condiciones económicas, la rápida inserción laboral y el desarrollo del perfil profesional. Estas categorías representan el 26% del total de las afirmaciones. Estos últimos motivos de elección de carrera se hallan relacionados con la edad de los ingresantes. Podemos apreciar en este caso, el interjuego de factores intrínsecos y extrínsecos en la elección de carreras de nivel superior, estando ambos factores en relativo equilibrio.

B) DOMICILIO DURANTE EL PERÍODO DE CLASES

Según Pautassi & Zibecchi (2014) el costo de la vivienda representa una de las principales cargas económicas para los estudiantes universitarios en Argentina. En muchos casos, esta variable económica recae en las familias, pero también condiciona que el estudiantado deba conseguir trabajos a tiempo parcial o becas para cubrir los gastos de alquiler. El aumento de los costos de la vivienda limita aquellos estudiantes de zonas metropolitanas, quienes optan por pagar el transporte público hasta las unidades académicas, ante la imposibilidad de afrontar un arrendamiento. En otros casos, se registran situaciones de hacinamiento del estudiantado en viviendas que carecen de servicios básicos adecuados. Esta situación no solo afecta el bienestar y la salud, sino que tiene un impacto negativo el rendimiento académico. En la muestra analizada se tomó como criterio el domicilio declarado durante el período de cursado de los estudios, el cual no necesariamente corresponde con el lugar de origen del estudiante. Se tomaron como referencia dos grandes conglomerados: a) Capital: ejido urbano municipal (barrios); b) Interior: ejido interurbano (localidades). En base a esta distinción pudo observarse que aproximadamente 3 de cada cuatro alumnos fijan residencia en Capital. Quienes se movilizan desde las zonas periurbanas, se han visto impactados por los aumentos significativos del transporte interurbano desde el inicio del año en curso. Al momento de analizar los datos reportados, no fue posible determinar la medida en que esta situación puede afectar la cursada.

C) FINANCIAMIENTO DE ESTUDIOS

En el trabajo de Salvia, Donza, & Vera (2016), se analizan las variaciones en los costos directos e indirectos de los estudios universitarios y cómo estos influyen en el acceso y la permanencia en la educación superior. Las desigualdades socioeconómicas afectan principalmente a estudiantes de familias de bajos ingresos que enfrentan mayores desafíos para cubrir los costos de matrícula, materiales educativos y transporte. Esta situación se agrava por la necesidad de muchos estudiantes de trabajar a tiempo parcial para financiar sus estudios, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico y prolongar el tiempo necesario para completar sus carreras. Durante el anterior gobierno, se contaba con políticas públicas, tales como programas de becas, subsidios y otras formas de apoyo financiero, que han demostrado mejorar el acceso y la equidad en la educación universitaria. Al momento de redactar esta ponencia, el nuevo gobierno asumido en diciembre de 2023, ha suspendido toda ayuda financiera a estudiantes en el nivel superior. La situación que revela el análisis de la muestra estudiada, indica que el principal aporte financiero para los estudios superiores proviene de la familia del estudiante (53%), aunque no es menor el porcentaje que se sostiene con su propio trabajo (41%). Una proporción más baja financiaba los estudios a través de planes sociales y becas (6% en total). Interesa destacar que la modalidad de respuesta en la encuesta estudiantil permitía responder por más de una fuente de financiamiento, en tal sentido aproximadamente un 7% de la muestra combina más de un ingreso para costear sus estudios, de dicho porcentaje la mixtura usual fue el financiamiento conjunto de trabajo y aporte familiar. En cuanto al tipo de becas, las mayormente mencionadas fueron beca Nacionales de Apoyo Económico.

D) HORAS DEDICADAS AL TRABAJO

Siguiendo los aportes del trabajo de Salvia, Donza, & Vera (2016), se estudió la proporción de estudiantes que contribuyen con su trabajo al financiamiento de los estudios superiores. Los datos muestran que las horas promedio dedicadas al trabajo ocupan 15 hs semanales. Comparando por el rango percentil, se aprecia que un 25% del alumnado trabajador tiene ocupaciones de 10 hs. o menos; se trata de trabajos temporales, cuentapropistas y sin aporte patronales. El 75% del alumnado trabajador tiene ocupaciones de hasta 35 hs, se trata de trabajos estables, formales y con aporte patronales. En todos los casos se aprecia que la labor realizada tiene relación parcial o nula con la carrera. Sobre este punto se realizó una estimación ponderada por Escuelas y Departamentos según el tiempo de trabajo, el resultado indica que no hay diferencias según la carrera que se encuentre cursando. Este dato es importante pues permite mensurar el volumen del alumnado trabajador. En los casos de trabajos temporales o precarios, es posible que el financiamiento de los estudios requiera un aporte extra de la familia, lo cual explicaría el porcentaje de respuestas que reportan más de

una fuente de financiamiento de los estudios. El tipo de trabajo reportado tiene relación con la edad de los ingresantes; los estudiantes más jóvenes son aquellos que se agrupan en los trabajos temporarios o cuentapropistas.

E) SITUACIÓN FAMILIAR: ESTADO CIVIL E HIJOS A CARGO

Según lo describe el trabajo de Tinto & Sánchez (2018), los estudiantes que se hallan en situación de pareja con hijos a cargo ven resentido su rendimiento académico y la retención. Tal situación está atravesada por diferencias respecto al género, ya que son las madres estudiantes quienes enfrentan una mayor presión por la falta de tiempo para estudiar debido a las responsabilidades de cuidado de los hijos, lo cual redundando en una menor participación en clases y actividades académicas, así como en tasas más altas de deserción universitaria. Las madres estudiantes dependen en gran medida de sus redes sociales y familiares para recibir apoyo. Del total del alumnado analizado, se encontró que la mayoría reporta como estado civil soltero (91%); para esta síntesis estadística se ha considerado junta esta categoría con aquellos que reportan estar separados o divorciados. El 9% restante se halla en una unión de hecho o casado. El estado civil tiene relación con la edad de los ingresantes, aunque marginalmente se relaciona con hijos o familiares a cargo. En otras palabras, una proporción de quienes reportan soltero como estado civil, tienen hijos. Independientemente del estado civil, se encontró que el 18% del alumnado declara tener uno o más hijos/as a cargo. Como se mencionó, esto se relaciona con la edad del estudiantado; por otra parte, los hijos/as se reportan como parte de los familiares a cargo, en referencia a las horas dedicadas a la labor de cuidado que se restan a las actividades académicas.

F) MÁXIMO NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE Y MADRE

González & Farías (2015), señalan que existe una relación positiva entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento académico del estudiantado, que se expresa por una correlación positiva significativa entre las variables analizadas. Los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo más alto tienden a obtener mejores calificaciones y a tener un mayor éxito académico. Los factores que explican esta influencia incluyen el apoyo académico y emocional que los padres con mayor educación pueden proporcionar, así como las expectativas más altas que suelen tener sobre el desempeño académico de sus hijos. Por otra parte, se reportan diferencias en acceso a recursos educativos. En el estudio realizado, se encontró una diferencia importante entre los máximos niveles de estudio alcanzado por el padre y la madre de los estudiantes que compusieron la muestra. En el caso de los padres se reporta que la proporción de estudios secundario completos alcanza el 18%. En los estudios superiores, aquellos que completaron el nivel representan el 20%. Para el caso de

las madres de los estudiantes, se reporta que el máximo nivel de estudios alcanzados para secundaria completa asciende al 26%, y superior completo alcanza el 33%. En términos de capital cultural, puede avanzarse la idea que el mayor aporte proviene de los estudios de la madre. Considerando estas diferencias, cabe mencionar que, en el conjunto de la muestra analizada, la proporción de padres/madres con estudios superiores (sean completos o incompletos), promedia solo el 20,5% de graduados en carreras de nivel superior. Tomando en consideración el margen de error muestral de 7%, y realizando una estimación de la cota más alta en cuanto a estudios superiores del padre/madre, se estima que un 72,5% de los ingresantes a la FFyH, es primera generación de estudiantes universitarios.

G) EDAD DE LOS INGRESANTES

En el trabajo de Martínez & López (2013), se investiga cómo la edad de los estudiantes al ingresar a la universidad afecta su rendimiento académico; en el estudio se encontró que los estudiantes que ingresan a la universidad a una edad mayor tienden a tener un mejor desempeño académico en comparación con aquellos que ingresan inmediatamente después de la secundaria. En tal sentido, los estudiantes más jóvenes enfrentan desafíos de adaptación al ambiente universitario, lo cual puede afectar negativamente su rendimiento académico, dado que pueden necesitar más tiempo para ajustarse a las nuevas demandas académicas y sociales. No obstante, un factor que afecta negativamente al estudiantado de más edad suelen ser las responsabilidades laborales y las cargas familiares. En la muestra estudiada, la edad se dividió por rango etario, revelando una proporción similar entre quienes tienen entre 18 y 21 años (36%), y aquellos que se hallan comprendidos entre 22 y 28 años (35%). Ambas categorías concentran el 71% del alumnado. Se destaca también que existe una proporción importante de ingresantes en el rango de 29 a 36 años (13%) y mayores de 37 años (16%). Es en estos últimos grupos donde se encuentra la porción del estudiantado trabajador con empleo formal y con hijos a cargo, y que además costea sus estudios con su propio trabajo, mientras que el grupo entre 18 y 21 años, el costo de la carrera recae en la ayuda familiar. Por otra parte, en el grupo comprendido entre los 22 y 28 años, es donde se hallan mayormente representados los trabajos temporales y sin relación de dependencia.

H) DISPONIBILIDAD DE COMPUTADORAS Y CONEXIÓN A INTERNET

Moliné & Rodríguez (2018), han investigado el impacto de las tecnologías en el rendimiento académico de estudiantes de nivel superior, encontrando que aquellos que tienen acceso regular a Internet y a computadoras, tienen además mayores oportunidades de acceder a recursos educativos (v.g. bibliotecas digitales, bases de datos académicas, aulas virtuales, trámites académicos en línea, etc.). En tal sentido, se observa que el uso de las tecnologías

digitales contribuye positivamente al rendimiento académico de los estudiantes, siempre que su empleo sea el adecuado. No obstante, el acceso a estas tecnologías no garantiza de por sí un mejor rendimiento, ya que requieren de habilidades específicas en su manejo. En la muestra estudiada se indagó la disponibilidad más que el uso de Internet y computadoras, siendo estas las principales herramientas que constituyen el piso tecnológico. Se encontró que la mayoría del alumnado, esto es un 77%, posee el dispositivo y la conexión a la red. No obstante, un 23% declara no poseer ninguna. En el conjunto de las respuestas, se observó que la mayoría dispone de computadora y conexión a la red desde el hogar, aunque se verificaron respuestas donde se indicaba tener acceso a la computadora y a internet en el trabajo o la universidad.

ACERCA DE LAS DIMENSIONES Y SU RELEVANCIA EN LAS EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS

Según el trabajo de Fernández & Rodríguez (2015), las principales dimensiones socio estructurales que afectan a los estudiantes de nivel superior en Argentina, se relacionan con la clase social, el entorno familiar y las condiciones económicas, factores éstos que influyen en el acceso, la permanencia y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Dado que el presente estudio tiene un carácter descriptivo, no es posible adentrarnos en análisis que tengan como eje la clase social de los estudiantes. No obstante, las otras categorías resultan útiles para agrupar los ejes de discusión de los resultados esbozados en los párrafos precedentes. En tal sentido, la influencia del entorno familiar se aprecia en la calidad del apoyo académico y la ayuda financiera. Las recomendaciones para seguir una carrera universitaria provienen del entorno familiar. En términos de credenciales académicas, las madres son quienes aparecen mejor posicionadas en cuanto al nivel educativo alcanzado. Por otro lado, el aporte familiar supone un alivio financiero de los costos de la educación superior, siendo estas quienes asumen tales costos en la porción del estudiantado más joven, y complementan la ayuda de aquellos que tienen ente 22 y 28 años. Por otra parte, se aprecia que la mayoría de los estudiantes de carreras que ofrece la FFyH, son primera generación de universitarios, por lo cual el efecto de capital cultural sería mucho menor que el apoyo financiero.

En cuanto a las condiciones económicas, y ampliando las observaciones realizadas, se evidencia que una parte importante de los estudiantes son trabajadores, cuya labor prácticamente no se relaciona con la carrera elegida. La excesiva carga horaria laboral y el cuidado de los hijos, impacta en la trayectoria futura de buena parte de los estudiantes de la FFyH. La necesidad de equilibrar el trabajo y el estudio puede conducir a un menor rendimiento académico y a una mayor probabilidad de abandono.

Finalmente, sigue siendo importante la proporción de alumnos que no cuenta con un piso tecnológico mínimo para afrontar las exigencias de los estudios superiores. Es de considerar en este punto que muchas actividades académicas se despliegan en entornos virtuales, los materiales de estudio se hallan disponibles sin costo en formato digital, y muchos trámites administrativos se realizan en línea. Todo lo dicho, que se considera como brecha tecnológica de primer orden, impacta en el rendimiento académico y rezaga a quienes deben recurrir a los dispositivos y la conexión en otros entornos donde la disponibilidad es limitada.

CONCLUSIONES “NO HAY NADA DE NATURALEZA EN EL FRACASO”

El propósito de esta ponencia fue aproximarnos a las condiciones de partida de los alumnos ingresantes a la FFyH, porque si bien en el caso de Argentina como lo expresa Mónaco, J. (2019) *“La matrícula universitaria se quintuplicó desde el retorno de la democracia debido al mayor acceso de los sectores más vulnerados. Hoy, el desafío es lograr que todos egresen”* (p:58) Al respecto, para que los sectores más vulnerables (de menor quintil de ingreso) puedan imaginar como horizonte la posibilidad de estudiar en el nivel superior, las universidades debieron reinventarse y trabajar con la hipótesis de que sus estudiantes no tienen porqué conocer cómo es la vida universitaria y para ello se desplegaron diferentes dispositivos institucionales como becas, visitas a las escuelas medias para favorecer la inscripción, horarios de cursada compatibles con los horarios de trabajo, entre otros. (p: 59) Consideramos que las dimensiones relevadas en este trabajo aportan pistas para continuar desplegando estrategias institucionales que promuevan la permanencia de aquellos grupos de estudiantes caracterizados como población en “riesgo académico”. En el universo de dimensiones relevadas podemos reconocer aquellas vinculadas con el capital cultural de los alumnos y otras vinculadas con aspectos sociales y económicos. Lo que da cuenta que el fenómeno de “heterogeneización de la educación superior” es un proceso que requiere e interpela múltiples y complejas variables a atender desde las instituciones. En este sentido, reflexionar en torno a la relación entre educación superior y desigualdad implica, según Kaplan (2019) “entrar a la caja negra de la acción universitaria, es decir, a las prácticas del cotidiano (...) para observar en qué medida persisten mecanismos de reproducción de la desigualdad. También poder visibilizar aquellas prácticas y experiencias que hacen un contrapeso simbólico, es decir, que irrumpen la fuerza conservadora del orden desigual” (p: 124)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Arias, B. E., y González, M. A. (2015). Motivaciones y expectativas en la elección de carreras humanísticas: Un estudio en estudiantes universitarios de Latinoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 45-62.
- Juarros, F. (2019). "Articulando políticas, programas y estrategias pedagógicas en atención a las desigualdades de oportunidades en el acceso a la Universidad". En: Badano, Rosario y Biber, Graciela. Comps. *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas*. Nueva Editorial Universitaria. UNSL, 24-32.
- Kaplan, C. (2019). "¿Qué ves cuando me ves? Conversaciones en torno a las desigualdades socioeconómicas y el ejercicio del derecho a la educación superior" En: Badano, R. y Biber, G. (Comps). *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas*. Nueva Editorial Universitaria. UNSL, 123-142.
- Ezcurra, A. M. (2016). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial*. IEC - CONADU. Ediciones UNGS.
- Fernández, M. L., y Rodríguez, A. C. (2015). Dimensiones socioestructurales y su impacto en la educación superior en Argentina. *Revista de Estudios Sociales y Educativos*, 13(4), 78-95.
- González, M. E., y Farías, J. A. (2015). Influencia del nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en Argentina. *Revista de Psicología Educativa*, 21(2), 134-150.
- Lohr, S. L. (2010). *Sampling: Design and Analysis* (2nd ed.). Boston, MA: Brooks/Cole.
- Martínez, C. A., y López, P. R. (2013). Influencia de la edad de ingreso en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en Argentina. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 55-70.
- Moliné, J., y Rodríguez, G. (2018). Impacto de las tecnologías digitales en el rendimiento académico de estudiantes universitarios en Argentina. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 45-62.
- Mónaco, Julian. (2019) La necesidad de reinventarse. En: *El Atlas de la Educación. Entre la desigualdad y la construcción de futuro*. Le Monde Diplomatique. UNIPE. Capital Intelectual, 58-61.
- Pautassi, L., y Zibecchi, C. (2014). El acceso a la vivienda de los estudiantes universitarios en Argentina: Desafíos y oportunidades. *Revista de Estudios Sociales*, 19(45), 85-103.
- Salvia, A., Donza, E., y Vera, J. (2016). Los costos de la educación universitaria en Argentina: Desigualdades y oportunidades. *Revista Argentina de Sociología*, 14(28), 25-48.

Tinto, M. E., & Sánchez, P. A. (2018). Desafíos y estrategias de madres estudiantes universitarias en Argentina: Un análisis desde la perspectiva de género. *Revista de Educación Superior y Sociedad*, 22(3), 105-123.

[1] La Facultad de Filosofía y Humanidades cuenta con dos departamentos Antropología y Geografía y con 5 Escuelas Letras, Ciencias de la Educación, Historia, Filosofía, Archivología, Bibliotecología.

Derecho a la educación y trayectorias educativas

Jorgelina Tucker

Facultad de Trabajo Social, UNLP

jortucker@gmail.com

RESUMEN

En este ensayo se tematizará la pregunta ¿qué impacto tiene en la tarea docente universitaria asumir que la educación es un derecho?⁴³ Se tensionará esta pregunta con el concepto de trayectorias educativas.

En un primer momento se intentará problematizar la educación como derecho y su relación con la democratización. Sumando a esta problematización, en un segundo momento, el ingreso a la universidad de nuevos sujetos sociales. Para terminar, se buscará articular lo trabajado con el concepto de trayectorias educativas, dando cuenta de su expresión en las cursadas de trabajo social 5, de la licenciatura de esa carrera en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (FTS-UNLP), buscando identificar desafíos y nuevas interrogaciones a la tarea docente.

PALABRAS CLAVE: educación; derecho; trayectorias; tarea docente

⁴³ Esta pregunta es ofrecida por los docentes del seminario Problemáticas Político-Pedagógicas de la Educación Superior, de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Este escrito recupera el trabajo final realizado para dicho seminario.

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

La declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe – CRES de 2008 designa a la educación superior como derecho

La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar ese derecho (...)

En América Latina y el Caribe, particularmente, se necesita una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación del conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades (...).

(CRES, 2008: 12)

Esta declaración puede pensarse como parte de un doble proceso en el que convergen la búsqueda de la democratización de la universidad y las luchas por el acceso y concreción de derechos desplegadas históricamente. Se reconocen como hitos de esa historia en nuestro país la Reforma del 18, la gratuidad universitaria y el ingreso irrestricto incluidos en 1955. A su vez, como momentos de tensión aparece la sanción e implementación de la Ley de Educación Superior, que constituyó un intento, resistido ampliamente, de arancelamiento de la universidad. Se suma a esos momentos el actual desfinanciamiento universitario que nos encuentra en estas jornadas atravesando distintas estrategias de resistencia docente, no docente y estudiantil.

Se coincide en este punto con Chiroleu (2016) al reconocer una definición de democratización universitaria vinculada a la reducción de las desigualdades sociales. En este sentido, el avance en un conjunto de políticas destinadas a mejorar las condiciones de aprendizaje evidencia la preocupación por abordar la reproducción de desigualdades dentro de la universidad. Entre estas políticas podemos mencionar el potenciar trabajo para estudiantes, el boleto universitario, el servicio de comedor, el albergue universitario, y distintas becas.

Sin embargo, en la coyuntura actual el debate de la educación como derecho adquiere nuevos sentidos a partir de la reedición neoliberal de propuestas de privatización, que esta vez adquieren la particularidad de ser enunciadas desde discursos extremos que solo reconocen el derecho a la vida, la libertad y la propiedad privada, postulando una absoluta libertad de mercado como arena de realización y ordenamiento de las relaciones sociales. Pensar la educación como derecho frente a la avanzada de posturas mercantilistas que la enuncian como mercancía transable en el mercado la incluye claramente en el ámbito de la disputa de la política pública.

NUEVOS SUJETOS EN LA UNIVERSIDAD

El proceso de democratización de la universidad y las políticas destinadas a resguardar la educación superior como derecho hacen innegable una transformación universitaria. Según el Informe de graduados censados de UNLP para el período 1 abril de 2021 al 31 de marzo de 2022, elaborado por la Dirección de Vinculación con el Graduado de la UNLP, del total de estudiantes egresados de la UNLP en ese período el 75,1% trabajaron durante la carrera; en la FTS ese número asciende a 86,8%.

Por otra parte, entre los principales indicadores académicos de las carreras de grado, el promedio de duración de la carrera de trabajo social para 2018 es de 8,6 años, según el informe ingreso-egreso 2018 de la UNLP.

Las encuestas encontradas no brindan datos sobre tareas de cuidado, aunque es una temática que atraviesa transversalmente a toda la universidad, especialmente a las facultades con carreras altamente feminizadas como trabajo social.

Esto abre la puerta a reconocer el ingreso de nuevos sujetos sociales a la educación superior, constituyéndose a la vez en un logro y en el motor de nuevos desafíos para la democratización universitaria en general, y para las prácticas institucionales y docentes en particular.

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Entendiendo a las trayectorias educativas como construcciones que se entraman a partir de elementos estructurales, institucionales y biográficos, sintetizadas en las condiciones de formación (Briscioli, 2017), cada año, en los primeros días de taller de la cursada de trabajo social 5 se realizan dinámicas de presentación en que tanto les estudiantes como les docentes dan cuenta de recorridos formativos, laborales y en algunos casos, militantes. De allí surgen trayectorias con recorridos interrumpidos por varios años, estudiantes que recursan la materia en varias oportunidades, otros que han llegado al quinto nivel cursando con una organización propia de tiempos por lo que llevan varios años en la facultad, muchos estudiantes del interior que intentan terminar la carrera en el mínimo tiempo posible dado el alto costo de vivir en La Plata, son realmente pocos los estudiantes que estudian sin trabajar, con tiempo para estudiar y descansar, sosteniendo su trayectoria educativa sin muy intensos esfuerzos, abocados al aprendizaje; la gran mayoría trabaja precariamente, muchos realizan además tareas de cuidado.

Esta presentación inicial es de gran importancia ya que habilita formas de acompañamiento del proceso de aprendizaje más ajustado, lo que impacta en las prácticas docentes de enseñanza. Surgen entonces recorridos en que algunos estudiantes han sido atravesados por acontecimientos personales (accidentes, enfermedades, desocupación, cuidado de hijos) o manifiestan dificultades en la elaboración de trabajos finales requeridos para rendir finales, han elegido sostener estudios superiores con mucha dificultad para alentar a su hijos a

estudiar, etc. Del mismo modo aparecen, menos explícitamente, dificultades económicas, de acceso a internet, computadora, etc. Este último punto se hizo especialmente visible en la pandemia, por la virtualización de esos años, y ha quedado como certeza; no todos los estudiantes acceden a esas herramientas, muchos utilizan las computadoras de la facultad, por lo que su tiempo de uso es reducido y en horarios pautados por la institucionalidad, es decir, no hay posibilidades de acceso a su uso en horarios en que se suele estudiar o producir trabajos escritos; por la noche/madrugada.

A su vez, si bien cada vez son más los estudiantes que realizan producciones académicas para eventos como jornadas, congresos y encuentros, incluso publicaciones, también se sostiene una constante de estudiantes con dificultades para la escritura, que a la hora de objetivar su proceso de aprendizaje para ser evaluado se encuentran con graves dificultades. Muchas de estas diferentes formas de transitar la educación universitaria son asumidas únicamente por los estudiantes, trasladándose a lo individual el costo de desigualdades construidas históricamente y socialmente.

Estas dificultades exceden la formación universitaria, sin embargo, es necesario darles un abordaje a fin de fortalecer las posibilidades de empleabilidad futura de los trabajadores sociales, así como la calidad de las prestaciones que brindarán en su ejercicio profesional y sostener la educación universitaria como derecho. Esto se vincula a la noción de políticas institucionales inclusivas, entendiéndolas como

aque aquellos mecanismos y estrategias encaminadas a generar condiciones para igualar resultados en las trayectorias académicas de la población estudiantil proveniente de sectores sociales desfavorecidos. El concepto de inclusión supone un reconocimiento de la diversidad y la necesidad de pertinencia de la oferta curricular y el acompañamiento institucional, a diferencia de “la igualdad de oportunidades” que supone una sociedad con puntos de partida homogéneos y las “políticas compensatorias” que suponen un déficit que puede ocasionar bajas expectativas y circuitos educativos devaluados” (Cambours de Donini, Lastra, Mihal y Muiños de Britos, 2019:4).

En la tarea docente estas realidades y la necesidad de “hacerles lugar” en el proceso de enseñanza-aprendizaje impactan de manera directa. Ya se ha desnaturalizado la idea de que quienes ingresan y recorren una carrera universitaria lo realizan en óptimas condiciones, con todas las herramientas necesarias a su disposición. Hoy incluso los docentes han tenido recorridos muy alejados de los “ideales” más ligados a la competitividad capitalista patriarcal. Además, por ser una carrera mayormente feminizada, muchos de los docentes son mayoritariamente mujeres y sus hijos suelen transitar la facultad, reuniones de cátedra, el patio, etc. Se está gestando una nueva forma de entender el tránsito universitario, que da

lugar al reconocimiento de otras formas de habitar la universidad, entendiendo que no son excepcionales, que las problemáticas sociales que convocan la intervención del trabajo social también están en el aula, atravesando la vida de los estudiantes y docentes.

Empiezan a valorarse positivamente los recorridos vitales como insumo y sostén de las trayectorias educativas, como un plus a re trabajar y problematizar para el ejercicio profesional, ya no son vistas como obstáculos sino como marcas y experiencias constitutivas de una nueva universidad y de la vida profesional.

DESAFÍOS E INTERROGACIONES A LA TAREA DOCENTE

Entonces, asumir la educación universitaria como un derecho, en estas coordenadas coyunturales, impacta en las prácticas docentes, como insumo para evaluar su pertinencia.

¿A partir de qué propuestas institucionales se espera aportar a la concreción de ese derecho incidiendo en el enfrentamiento de las desigualdades?

Si bien hay distintos dispositivos institucionales, desde el acompañamiento hasta la adecuación de cursadas que, involucrando diversos actores institucionales, buscan fortalecer la formación en la permanencia y egreso de los estudiantes, continúa recorriendo la universidad una lógica meritocrática y academicista que asigna a los márgenes de la excepcionalidad saberes, experiencias y capacidades no hegemónicas.

Se entiende que es desde reconocer estos límites a la democratización que se pueden situar desafíos e interrogaciones a la tarea docente.

En el caso de trabajo social 5, la evaluación de la cursada se realizó durante más de 15 años a partir de parciales individuales, escritos, presenciales, sumando a la valoración final la evaluación de las prácticas de formación profesional, el proceso de aprendizaje de cada estudiante, la elaboración de una monografía y el examen final oral.

Durante la pandemia se suspendieron las prácticas de formación profesional, y se suplantó el parcial por la elaboración de un ensayo que recorría toda la cursada, alimentando la monografía y el examen final. El ensayo permitió que los estudiantes escribieran sobre un tema de su interés, incorporaran bibliografía por fuera de los materiales de cátedra y ejercitaran la escritura como forma de reflexión, como herramienta de aprendizaje y de comunicación de conocimientos y sentidos. También objetivó grandes diferencias y desigualdades en las trayectorias de los estudiantes.

Al retornar la presencialidad a la universidad, y con ella las prácticas de formación profesional, se sostuvo el ensayo como forma de evaluación, orientándolo hacia alguna de las temáticas expresadas en las prácticas que cada estudiante eligiera profundizar. Siendo este el tercer año en estas condiciones.

Es aquí donde surge la interrogación por la pertinencia de la elaboración de un ensayo como requisito de aprobación de la cursada (no de la materia), siendo que ésta no es una actividad exclusiva del trabajo social. Les estudiantes realizan grandes esfuerzos por aprehender una forma discursiva que solo una minoría desplegará profesionalmente. Es cierto, es deseable que todos los trabajadores sociales estén en condiciones de realizar producciones académicas complejas como lo es un ensayo, pero está constituyéndose en un requisito de cursada.

¿Este requerimiento no agrava las desigualdades en las trayectorias educativas, reforzando el impacto de las dificultades en la formación previa, de la cantidad de horas disponibles para el estudio, del acceso a condiciones materiales de aprendizaje? ¿Exigir que se acople al proceso de cursada y a la realización de las prácticas profesionales el aprendizaje de la elaboración de un ensayo; no supone dispar los esfuerzos por la reflexión crítica sobre la intervención realizada en las prácticas? ¿no es redundante luego pedir la elaboración de una monografía para la instancia de examen oral para acreditar la aprobación de la materia?

Frente a estos interrogantes emergen desafíos vinculados a la escritura en trabajo social. En este sentido es necesario ubicar el tipo de producciones escritas que se despliegan en el ejercicio profesional y las herramientas necesarias para que les estudiantes puedan aprehenderlas. Esto supone también un compromiso docente en la problematización de la transmisión de conocimientos y habilidades y en la articulación institucional necesaria para fortalecer el abordaje de la lectoescritura en la universidad.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

Retomando los interrogantes y desafíos planteados aparece como posibilidad de síntesis vincular la producción escrita, como forma de evaluación de la cursada, al uso de instrumentos del trabajo social (informe social, propuesta de intervención, proyecto, etc.) y a su reflexión crítica y fundamentación. Esto permitiría anclar la escritura al proceso de aprendizaje como una herramienta y no como requisito, como posibilidad reflexiva y argumentativa y no como habilidad a evaluar.

En síntesis, se asiste al desafío de valorizar la escritura de cada estudiante como objetivación de su proceso de construcción de conocimiento, dando lugar a reflexiones genuinas ancladas en sus prácticas de formación profesional, sin anteponer la validación de formatos por sobre la argumentación reflexiva como proceso. En esta línea también es posible revalorizar el informe que se realiza al finalizar las prácticas de formación profesional como instrumento de evaluación y como posibilidad de despliegue del proceso de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briscioli, Bárbara; Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”; Universidad de Costa Rica ; *Actualidades Investigativas en Educación*; 17; 3; 9-2017; 1-30.
- Cambours de Donini, A., Lastra, I., Muñños de Britos, S. Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)* 2019, vol. 12, n.º 2 | ojs.uv.es/rase | ISSN: 2605-1923
- Chiroleu, A. (2016) “La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI”. En: Damián Del Valle, Federico Montero y Sebastián Mauro (comps.) (2016) *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. IEC-CONADU / CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170306103220/El_derecho_a_la_universidad.pdf
- Chiroleu, A y Marquina, M (compiladoras), *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, San Miguel, Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento (en prensa).
- Clase 4 (2023) *Seminario Problemáticas político-pedagógicas de la educación superior. Especialización en docencia universitaria*. UNLP.
- Clase 5 (2023) *Seminario Problemáticas político-pedagógicas de la educación superior. Especialización en docencia universitaria*. UNLP.
- Clase 6 (2023) *Seminario Problemáticas político-pedagógicas de la educación superior. Especialización en docencia universitaria*. UNLP.
- Gentili, P. (2008). Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro. En: *La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/qt/20101109074909/06gentili.pdf>
- Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, 2008. IESALC. UNESCO.
- Informe de graduados censados de UNLP Período del 1 abril de 2021 al 31 de marzo de 2022
- Informe ingreso egreso 2018 UNLP.

El ingreso al nivel superior: reflexiones sobre las prácticas docentes en la FQByF – UNSL

Andrea Celeste Isaguirre

María Angélica Gil

Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis

ac21isaguirre@gmail.com

RESUMEN

La instancia del ingreso a la universidad es un momento importante que abre las puertas a la Educación Superior pero donde se advierte una relación entre el nivel socioeconómico y las posibilidades de aprobar el curso de ingreso. En este sentido, las propuestas didácticas deben estar acordes a las necesidades que la situación actual marca para la región, los esfuerzos para disminuir la deserción universitaria dependen del compromiso de los docentes del Ingreso y de Primer Año. Sin embargo se advierte que no se han registrado cambios profundos en el dictado durante más de 10 años, por el contrario, las clases magistrales que ubican al docente como el poseedor de los conocimientos, las mismas guías de ejercitación, la disminución en los créditos horarios son aspectos que deben ser corregidos. Al respecto, las universidades, entre ellas la UNSL están implementando programas de articulación entre los dos niveles educativos como un modo de combatir la disminución de la matrícula y el posterior abandono de los estudios

PALABRAS CLAVE: ingreso a la universidad; equipos docentes; estrategias didácticas; deserción

INTRODUCCIÓN

La instancia del ingreso a la universidad, el encuentro de los estudiantes con los docentes y los grupos de pares serán decisivos en el proceso de permanencia dentro de la institución. Las universidades han puesto el foco en el ingreso, entendiéndolo como un momento importante para la inserción y filiación de los estudiantes a la vida universitaria.

Corti (2023), plantea que el ingreso universitario no debe ser considerado un dispositivo, sino un proceso que articula formas de inclusión social y garantiza el derecho a la educación, otorgando a los estudiantes la capacidad necesaria para la adaptación a la vida universitaria. De este modo, el ingreso no sólo será entendido como una entrada a la universidad, sino también la inclusión y accesibilidad del aprendizaje, que permitirá la permanencia de los estudiantes en el nivel universitario, como un derecho de todos.

El sistema universitario argentino se caracteriza en las últimas décadas por su expansión, en términos del aumento en la cantidad de establecimientos, y por su masificación, en lo que refiere al aumento en la matrícula (Otero y Corica, 2017). Ambas cuestiones se asocian al proceso de democratización de la educación superior, y por lo tanto, a la incorporación de sectores sociales tradicionalmente excluidos. Asimismo, la igualdad que propone un ingreso irrestricto al evitar la selección de estudiantes, de acuerdo con sus características y potencialidades académicas, puede ser defendida bajo la lógica de un derecho adquirido por el ciudadano (Rawls, 1971). La igualdad en el ingreso es simplemente aquel mecanismo pasivo (Rabossi, 2014) que abre las puertas a la Educación Superior (ES) sin tomar en cuenta las condiciones previas del estudiante como, por ejemplo, su capital social y humano, además de su actitud para enfrentar el reto que implica la vida universitaria.

En palabras de Pérez Lindo (1999, p.34): *“las universidades se enfrentan al mismo tiempo a la necesidad de mantener la calidad de la enseñanza, por un lado, y a la necesidad de asegurar igualdad de oportunidades a los alumnos por otro lado”*. Gluz (2012) señala que, a menor nivel socioeconómico, menores posibilidades de aprobar el curso de ingreso universitario. Según datos de la UNSAM⁴⁴ (2015), cuatro de cada diez estudiantes que llegan a la universidad abandonan en el primer año, luego de los primeros doce meses de vida académica cerca de un 40% de los alumnos/as no logran permanecer hasta el final de la carrera. Si bien el sistema de educación superior argentino se había caracterizado tradicionalmente por su alto grado de cobertura y una alta dinámica de crecimiento de la matrícula, que lo asemejaba al sistema de educación superior europeo, lejos está de volver accesible este nivel educativo a todos en plena igualdad.

⁴⁴ <https://unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/Articulacion-unsam-secundaria.pdf>

En este sentido, Pierella (2015) plantea que la problemática de las altas tasas de abandono en muchas de las universidades, entre ellas la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), se debe a que el sistema universitario argentino generaría mecanismos de selectividad implícita (Sigal, 1993) o fenómenos de “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011, p.3), que afectan en particular a jóvenes de sectores sociales que no cuentan con las disposiciones requeridas por la universidad. Por lo tanto, el sistema educativo debe trabajar en la inclusión de los estudiantes pertenecientes a sectores sociales más vulnerados y que impliquen mejorar los índices de acceso, además de la permanencia y el ingreso.

Sin embargo, a pesar de lo dicho anteriormente, las estadísticas muestran resultados incompatibles, ya que las matrículas del ingreso a las universidades disminuyen año a año. Se infiere a una relación entre la disminución del número de ingresantes y la base social de reclutamiento, que excluye estudiantes de sectores que raramente accedían a la educación superior. Tanto la escolarización secundaria como universitaria, muestran importantes índices de abandono educativo. El informe de la UNESCO “Global Education Digest” señala en el perfil país de SITEAL⁴⁵ (2024), que la graduación para el nivel medio disminuyó del 70% en 2011, al 60 % en 2018. Esta realidad conmueve y por tanto es imprescindible pensar en estrategias tendientes a favorecer la articulación entre niveles. Por tal motivo, la contención de los estudiantes que ingresan cobra una dimensión nueva, recayendo en el nivel superior la recepción e integración de los ingresantes. En este sentido las propuestas didácticas deben estar acordes a las necesidades que la situación actual marca para la región, es decir deberían ser accesibles para los estudiantes provenientes de diversas orientaciones y niveles socioeconómicos.

Para el caso de la Provincia de San Luis, la universidad pública cuenta con ocho facultades. Por la filiación de las autoras nos centraremos en el ingreso a la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQByF) donde la realidad no se aleja de lo que ocurre en otras facultades y universidades del país. Aquí se dictan tres módulos: Biología, Matemática y Química. La inclusión del Módulo de Matemáticas se decidió teniendo en cuenta que los estudiantes necesitaban de esos conocimientos en sus carreras. Como consecuencia se tuvo que reducir la carga horaria y pasaron a llamarse módulos y no asignaturas. Es así que cada uno de los módulos (Biología, Química y Matemáticas) tiene hasta la actualidad un crédito horario total de 40 horas. El dictado de los módulos de Biología y Química (el de Matemática pertenece a otra Facultad) recayó sobre docentes de diferentes años y carreras de la FQByF. Para ejemplificar mejor y por la pertenencia a la asignatura haremos foco en el Módulo de Ingreso a Biología (MIB). Los responsables del dictado son bioquímicos, farmacéuticos,

⁴⁵ <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/argentina>

biólogos moleculares, licenciados en Ciencias Biológicas y profesores en Biología. Todos ellos con una fuerte formación disciplinar y conocimiento sobre las demandas futuras de cada una de las carreras: Licenciatura en Bioquímica, Farmacia, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Química, Licenciatura en Ciencias Biológicas, Ingeniería en Alimentos, Tecnicatura Universitaria en Esterilización, Tecnicatura Universitaria en Laboratorios Biológicos, Analista Químico, Licenciatura en Biología Molecular, Profesorado Universitario en Biología, Profesorado en Química, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos y Tecnicatura en Higiene y Seguridad.

Al respecto, desde estudios iniciados por los propios docentes responsables que involucran los últimos 10 años del ingreso a la FQByF, se advierte que no se han registrado cambios profundos en el dictado de las asignaturas, por el contrario, siguen tratándose de clases magistrales donde queda claro que el poseedor de los conocimientos es el docente y que los equipos docentes utilizan las mismas guías de ejercitación, respetando invariablemente los mismos contenidos a pesar de la disminución en los créditos horarios y perpetuando el mismo tipo y cantidad de consignas año a año.

Las diversas problemáticas que atraviesan las trayectorias escolares de los estudiantes secundarios también alcanzan a sus itinerarios por la universidad, en este sentido, ningún esfuerzo necesario para disminuir la deserción universitaria puede lograr los efectos esperados sin el compromiso de los docentes del Ingreso y de Primer Año.

Al centrarnos en el trabajo de los responsables del dictado de cada módulo, es oportuno citar a Pierella (2015), quien plantea que las intervenciones pedagógicas que se pongan en juego en primer año son una cuestión crucial. Por lo tanto, es necesario rescatar que es en los primeros años de las carreras donde las condiciones de trabajo para los docentes son de mayor complejidad.

DESAFÍOS FUTUROS

Resta mucho por hacer para garantizar no solo el acceso sino la permanencia con aprendizaje y el egreso de los estudiantes del nivel superior. Los programas de articulación con la escuela secundaria en nuestro país no son recientes.

Es inminente atender la problemática planteada entre el nivel secundario y universitario, por lo tanto todas las universidades incluida la UNSL han elaborado líneas de acción con el fin de mejorar la inserción de los estudiantes que egresan del nivel secundario e ingresan a la universidad. Entre las mismas se creó el proyecto PROFES, durante el año 2023 en la Facultad de Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales (FCFMyN). Este representó el primer intento de integración Facultad – Escuela Secundaria. Es un Programa Institucional que tiene alcance previsto en todo el territorio de la provincia de San Luis y de aplicación en las escuelas

secundarias de gestión estatal, privada y autogestionada ya que se encuentra enmarcado en un convenio con el Ministerio de Educación de la provincia de San Luis.

Asímismo se encuentra en estado de aprobación un programa desde la FQByF de la UNSL: el “Programa para la articulación del ingreso al nivel superior” (PAINSU) con el objetivo de implementar una vinculación entre los actores de los niveles educativos, secundario y superior. Esta actividad estará orientada a mejorar resultados académicos de los ingresantes y así poder lograr un aumento en la matrícula. Como puede verse el tema del ingreso está en el foco de las gestiones de los niveles involucrados en el sistema educativo.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Una vez identificados los diferentes aspectos que amenazan con la disminución de la matrícula, su posterior retención y avance de los estudiantes en las carreras elegidas, cabe preguntarnos ¿cuál es nuestra función como docentes del ingreso para reforzar estos procesos?

Entre las posibles soluciones identificadas en diferentes estudios se reconocen acciones que apuntan a un aumento en la formación pedagógica de los integrantes de los equipos docentes para que se modifique la visión cientificista, enciclopedista y poco considerada de los saberes previos de los estudiantes, como así también de sus sentires e intereses. Incorporar recursos digitales que colaboren en la comprensión y apropiación de los conocimientos, más afines y amigables con las nuevas generaciones a las que pertenecen los ingresantes y dejar de lado el paradigma que considera que el docente es quien tiene el saber y los estudiantes son quienes deben captar esos saberes y apropiarse de los mismos (Isaguirre, 2024). En la época actual, el docente tiene que asumir sus limitaciones y aceptar los aportes de los estudiantes para llegar a los saberes en conjunto.

Realizar los cambios lo más pronto posible contribuirá a combatir la tan temida e inexorable reducción en la matrícula que acosa a la mayoría de las universidades. De este trabajo surge la necesidad de brindar a nuestros ingresantes aulas con un ambiente innovador y participativo, donde el protagonista sea él mismo, siendo crítico y reflexivo acerca de los conocimientos que se proveen en la universidad. En este sentido, la lectura de este trabajo pretende generar un debate y reflexión al interior de los equipos docentes, no sólo a los encargados de dictar el Módulo de ingreso o asignaturas de primer año, sino a todos los encargados de la permanencia de los estudiantes en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corti, A. M. (2023). ¿Cuáles son los desafíos en torno al acceso y habitabilidad al nivel superior universitario en los tiempos actuales? En G. Biber, C. De Pauw, V. Di Pasquale, V.

- Pascualini (Eds.), *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas* (pp. 40- 47). Nueva Editorial Universitaria.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Gluz, N. (2012) Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. En N. Gluz & J. Arzate Salgado (Eds.), *Debates para una reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Isaguirre, A. C. (2024). *Las consignas de actividades en las guías del Módulo de Biología para ingresantes de la Facultad de Química Bioquímica y Farmacia. Análisis y reflexiones en torno a la enseñanza del tema de compuestos químicos* [Tesis de Especialización en Educación Superior]. Universidad Nacional de San Luis.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (16 de noviembre de 2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>.
- Otero, A., & Corica, A. M. (2017). Jóvenes y educación superior en Argentina. Evolución y tendencias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 11-28.
- Pérez Lindo, A. (1999). *Historicidad y futuro de la educación superior. Políticas de conocimiento, Educación Superior y desarrollo*. Biblos. Buenos Aires.
- Pierella, M. P. (2015). El ingreso a la universidad pública en la Argentina. En S. Lago Martínez y N. H. Correa, (Coord.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI* (pp. 167-176). Teseo.
- Rabossi, M. (2014). Acceso (¿Ingreso?) a las Universidades Nacionales Argentinas: Permisividad y Consecuencias. *Páginas de Educación*, 7(2), 81-103.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford University Press.
- Secretaría Académica de la Universidad de San Martín. (15 de noviembre de 2015). Formar y Formarse en la UNSAM Articulación Universidad - Escuelas Secundarias. UNSAM. <https://unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/Articulacion-unsam-secundaria.pdf>.
- Sigal, V. (1993). El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? *Desarrollo económico*, 33(130), 265-280.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (7 de junio de 2024). SITEAL.Oficina para América Latina y el Caribe del IIEP UNESCO. <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/argentina>

El Químico Farmacéutico Industrial y los requerimientos sociales. Relato de experiencia pedagógica

Adela Astudillo-Vázquez

Departamento de Biofísica, Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, Instituto Politécnico Nacional.

Carpio y Plan de Ayala s/n, Casco de Santo Tomás, CP 11340, Ciudad de México. México.

SIBE-COFAA-IPN y EDD-IPN.

adelaasva@gmail.com

adela_av@yahoo.com.mx

RESUMEN

La licenciatura de Químico Farmacéutico Industrial se imparte en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (México). En el primer semestre figura la asignatura de Problemas Sociales y la Profesión, donde la principal herramienta de aprendizaje es material filmico. En el semestre agosto 2021-enero 2022, para el diseño de actividades de aprendizaje del curso, se determinó el perfil del alumno. Se procuró el trabajo colaborativo para que los alumnos efectuarán el análisis del material de estudio. La percepción estudiantil señala que el curso permitió establecer la significatividad de valores como compromiso social, perseverancia, tolerancia, amor, ética, responsabilidad y solidaridad; y la detección de problemas sociales como discriminación, inadaptación social, violencia, corrupción, desaparición forzada, abuso de poder, monopolios, clasismo. De acuerdo con los estudiantes, la materia propició el razonamiento, análisis, expresiones críticas fundamentadas y cambio en sus apreciaciones sobre algunos aspectos. Se corroboró que el cine es una poderosa herramienta de aprendizaje. Se concluye que esta asignatura incide favorablemente en la formación integral del estudiante.

PALABRAS CLAVE: docencia universitaria; educación de nivel superior; Instituto Politécnico Nacional; problemas sociales

INTRODUCCIÓN

La licenciatura de Químico Farmacéutico Industrial (QFI) se imparte en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (ENCB), del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (México).

CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Se considera a la docencia como educación organizada, intencional y sistemática, que tiene como propósito propiciar aprendizajes significativos (Arredondo *et al.*, 1979; Cárdenas, 2006). El aprendizaje significativo tiene lugar cuando enlaza con el marco referencial cognoscitivo del sujeto y reporta utilidad en términos sociales e individuales. Para alcanzar este nivel, la persona debe estar motivada para aprender y guardar una disposición para relacionar el nuevo material de aprendizaje con sus conocimientos anteriores, o bien descubrir por sí misma el conocimiento por aprender e incorporarlo a su estructura en forma sustancial; esto significa vincularlo con aspectos importantes de la estructura cognoscitiva preexistente en el educando (Ausubel *et al.*, 1978/1983).

En el contexto educativo se encontró que “Las políticas actuales en la educación superior en México, se encuentran fuertemente influenciadas por las recomendaciones de organismos internacionales, principalmente el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura” UNESCO (Astudillo-Vázquez *et al.*, 2012). Para el presente trabajo, un planteamiento esencial es lo expresado por la UNESCO, en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI este organismo señala que: Sin “instituciones de educación superior e investigación adecuadas, que formen a una masa crítica de personas calificadas y cultas ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible...” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998).

EL CINE COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

Los jóvenes viven en contextos de imágenes. El cine muestra, con enorme riqueza, representaciones de la sociedad, en sus múltiples aspectos y estimula al educando a pasar de situaciones concretas a construir en lo abstracto. El cine es motivador, estimula la observación, la reflexión, el razonamiento, permite el incremento de la capacidad crítica, propiciando en el estudiante al logro de aprendizajes significativos. Enriquece en aspectos culturales como conocer la vida en otros contextos, la música, los sonidos, diversos lenguajes, la historia, la poesía, los paisajes, etc., es profusa la literatura que argumenta sobre las bondades del cine en el terreno educativo (Bustos, 2010; Pac y García, 2013; Sánchez *et al.*, 2019; Bácares, 2023).

LA UNIDAD DE APRENDIZAJE PROBLEMAS SOCIALES Y LA PROFESIÓN

A partir de agosto 2015, la unidad de aprendizaje (UDA) *Problemas Sociales y la Profesión* (PSyP) figura en el primer semestre del plan de estudios de la licenciatura QFI, cuenta con una sesión de tres horas a la semana. En esa UDA la principal herramienta de aprendizaje es el material fílmico (películas, documentales, cortometrajes).

Con respecto al curso PSyP, en este trabajo se da respuesta a las interrogantes:

¿Cuáles son los principales rasgos personales del alumno de este curso?

¿Cuál es la percepción estudiantil sobre esta asignatura?

¿Qué aprendizajes considera el alumno, que alcanzó en el curso?

PERFIL DEL ALUMNO

Se aplicó un formulario para determinar el perfil del alumno de primero y segundo semestres de la licenciatura QFI. Contestar las preguntas del cuestionario fue voluntario. La muestra constó de 128 alumnos que cursaron estudios en línea durante 2020 y 2021.

Los resultados permitieron detectar las siguientes tendencias principales:

Son jóvenes que pertenecen a una familia compuesta por los padres y uno o dos hermanos(as) (47%), con los cuales conviven (75%), consideran llevar una buena relación familiar (55.5%) y expresan tener buena salud (57%). El nivel de estudios del padre es principalmente el bachillerato (35.2%), seguido por licenciatura (23.3%); la madre se ubicó en bachillerato (37.5%) y en secundaria (29.7%); las principales ocupaciones del padre son como comerciante u oficinista (32.8%), o empleado (32%) y la madre está principalmente dedicada al hogar (42.2%), y como comerciante u oficinista (23.4%). Los alumnos declaran en primer término que no necesitan trabajar (39.84%), la respuesta que siguió en frecuencia es que una parte de esos jóvenes tiene trabajos eventuales (27.34%). Señalaron que su familia no depende económicamente de ellos (74.2%).

Expresaron qué debido a su interés en las ciencias químico-biológicas (43.75%) y el deseo de trabajar en la industria farmacéutica (25%), seleccionaron la licenciatura de QFI (94.5%), indican que conocen las actividades profesionales de un QFI (53.1%) y consideran que esta profesión les permitirá lograr mejor situación económica que la que tiene su familia (54.69%). La principal respuesta sobre las clases en línea, es “me disgusta un poco” (50%), seguida de “me es indiferente” (22.7%). Indican que utilizan sitios de internet académicos “casi siempre” (41.4%), y en segundo término expresan que “a veces” (35.94%). Señalan que prefieren la exposición del profesor casi siempre (44.5%) o siempre (40.6%).

Su autopercepción es que “casi siempre” (69.5%) comprenden lo que leen, y que solo “a veces” (24.2%); en cuanto a la pregunta sobre “defender sus ideas con argumentos sólidos”, las respuestas fueron “casi siempre” (53.1%) seguida de “a veces” (28.9%)

Indican que no leen periódicos (71.1%). Sobre la lectura de revistas-científicas la respuesta principal fue “a veces” (37.5%), otra fracción contestó que NO (20.66%), y otra que SÍ (21.9%).

A la pregunta sobre si leen libros de literatura, arte o cultura las respuestas de mayor a menor frecuencia son: Sí (42.97%) > No (23.44%) > a veces (17.97%) > casi nunca (8.59%).

TRABAJO EN EL AULA

Una característica importante de esta asignatura es que el material filmico es determinado por la Academia y cambia cada semestre, de manera que resulta un curso nuevo, semestre a semestre, tanto para los alumnos como para los profesores. La forma de trabajar el material con los alumnos es facultad del profesor que está frente a grupo. En la experiencia que se describe en este trabajo, el curso adoptó la modalidad de taller donde los alumnos intentaron el análisis del material filmico, a partir de los referentes cognoscitivos con que contaban. El calendario-programa del curso se hizo del conocimiento del grupo en la reunión inicial.

Una sesión típica del curso iniciaba con preguntas relativas al filme a proyectar, con objeto de incentivar a los alumnos a prestar la mayor atención al material presentado. Enseguida se proyectaba el filme. Al terminar se abordaba el análisis por parte de los estudiantes (bajo la coordinación del docente).

El proceso iniciaba con una lluvia de ideas sobre los valores percibidos en personajes del filme y los problemas sociales mostrados.

Se formaron equipos heterogéneos en cuanto al estilo de aprendizaje de los alumnos y procurando un trabajo colaborativo los estudiantes registraron la información proveniente del primer acercamiento al análisis del filme (lluvia de ideas) en la elaboración del Cuadro 1.

El Cuadro 1 presenta el material filmico selecto del curso de Problemas Sociales y la Profesión, para el semestre agosto 2021-enero 2022. También muestra las principales cualidades, valores y problemas sociales que los alumnos lograron detectar.

Cuadro 1. Material filmico del curso de *Problemas Sociales y la Profesión*, correspondiente al semestre agosto 2021-enero 2022; también se registran los valores y problemas sociales detectados por los alumnos.

Filme, documental o cortometraje	Director(a)	País u organismo y año	Entre otros aspectos, los estudiantes (n= 35) detectaron lo siguiente
----------------------------------	-------------	------------------------	---

			Cualidad(es), Valor(es)	Problema(s) social(es)
Bienvenidos. Luces para aprender	Javier Fesser	Organización de Estados Iberoamericanos OEI, 2014	Motivación de los niños para estudiar, ganas de aprender, solidaridad	Pobreza
El lórax	Chris Renaud	Estados Unidos, 2012	Amor	Polución, deforestación, daños al ambiente por la producción capitalista
The toilet	Shree Narayan Singh	India, 2017	Amor, respeto, cariño, confianza, solidaridad	Pobreza, contaminación de agua, tierra, aire; ignorancia, prejuicios, supersticiones, discriminación femenina
El método	Marcelo Piñeyro	España- Argentina, 2005	Amor	Falta de ética. Artimañas implementadas por una empresa para seleccionar a su personal
La tierra roja	Diego Martínez Vignatti	Brasil-Bélgica, 2015	Solidaridad, compromiso social,	Daño causado al ser humano por agroquímicos, contaminación
La extranjera	Fernando Díaz	Argentina, 2008	Iniciativa, solidaridad	Pobreza
Planeta Tierra		documental BBC Gran Bretaña		Cambio climático, deforestación, desertificación
La misión	Roland Joffé	Noruega, 1986	Solidaridad, compromiso social	Esclavitud, conquista, explotación, colonización
Nosotros en la noche	Ritesh Batra	Estados Unidos, 2017	Valentía, amistad, solidaridad, honestidad, optimismo	Resentimiento de los hijos, intransigencia, intolerancia, egoísmo
El informante	Michael Mann	Estados Unidos, 1999	Dignidad, ética, responsabilidad	Corrupción empresarial,
Canoa	Felipe Cazals	México, 1976	Solidaridad	Fanatismo religioso, ignorancia, alcoholismo, pobreza, caciquismo, corrupción

Kamchatka	Marcelo Piñeyro	Argentina-España, 2002	Compromiso social, solidaridad, unión familiar	Dictadura, represión, tortura, violación de derechos humanos, secuestros, desaparecidos
Herederás el viento	Daniel Petrie	Estados Unidos, 1999	Ética, valentía	Fanatismo, ignorancia, violencia

En cada sesión, los alumnos depositaron, en el aula virtual del grupo, el resultado de su análisis, precedido por una portada que reflejara su creatividad, a través de infografías, collages, mapas mentales, dibujos, etc., que ilustraran los contenidos del material fílmico.

En un segundo momento, derivado de la discusión de la lluvia de ideas, los estudiantes avizoraron la necesidad de contar con nueva información que les permitiera dar respuestas a interrogantes como:

- A partir del análisis del filme ¿qué alternativas viables propones para el tratamiento del conflicto?
- A partir del análisis del filme ¿qué alternativas viables propones para el tratamiento del problema social detectado?
- ¿Encuentras relación entre lo planteado en el filme y situaciones profesionales del Químico Farmacéutico Industrial?
- ¿Cuál es la bibliografía que consultaste?

Así, necesariamente los estudiantes procedieron a indagar en internet, en fuentes académicas, información que les permitiera ampliar su análisis y en sesión plenaria del grupo, dar respuesta a las interrogantes anteriores y otras.

PERCEPCIÓN ESTUDIANTIL GLOBAL SOBRE EL MATERIAL DEL CURSO

La percepción estudiantil de los jóvenes al final del curso, arrojó 65 respuestas sobre valores detectados en el material fílmico revisado, las tendencias principales fueron compromiso social, perseverancia, tolerancia, amor, ética, responsabilidad y solidaridad (Figura 1).

Sobre problemas sociales, se expresaron 77 respuestas, que señalaron como tendencias principales: discriminación, inadaptación social, varios tipos de violencia, corrupción, desaparición forzada, abuso de poder, monopolios, clasismo (Figura 2).

Los estudiantes señalaron 77 respuestas donde indican que el curso de *Problemas Sociales y la Profesión* propició el incremento de habilidades del pensamiento, indican como tendencias principales: razonamiento, análisis, expresiones críticas fundamentadas y cambio en sus apreciaciones sobre algunos aspectos (Figura 3).

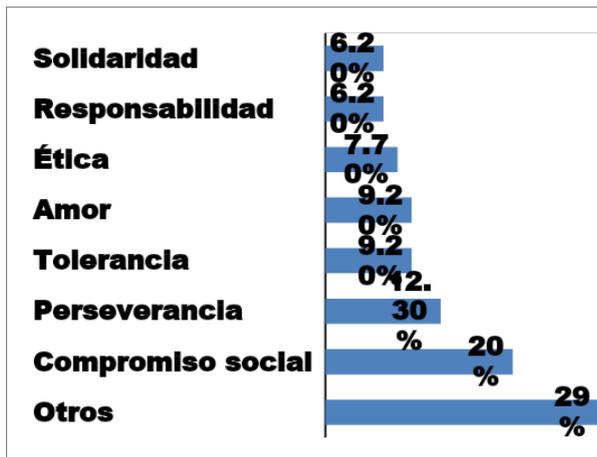


Figura 1. Principales valores detectados en el material filmico (agosto-diciembre 2021). n=65 respuestas.

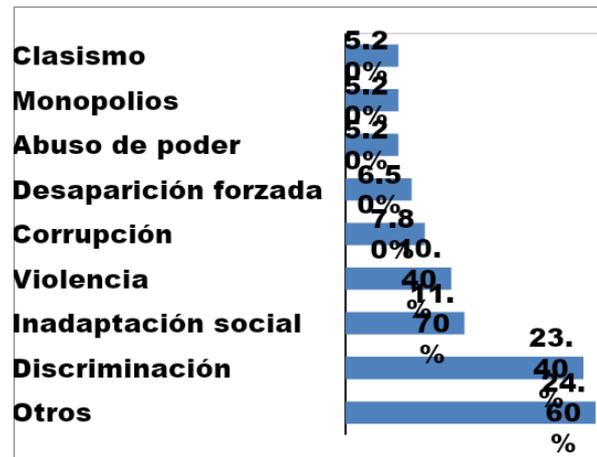


Figura 2. Principales problemas sociales detectados en el material filmico (agosto-diciembre 2021). n=77 respuestas.

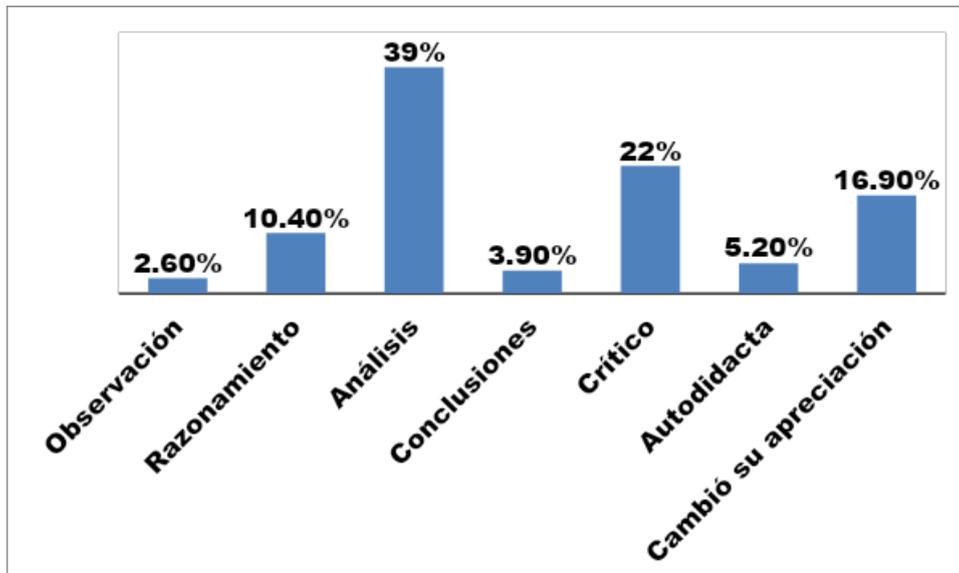


Figura 3. Percepción estudiantil sobre incremento en habilidades del pensamiento y otras, a través del curso de Problemas Sociales y la Profesión (agosto-diciembre 2021). n=77 respuestas.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

- Se revisaron las competencias integrales de la licenciatura de Químico Farmacéutico Industrial (Astudillo-Vázquez *et al.*, 2023) y se encontró que la UDA de *Problemas Sociales y la Profesión* es fundamental para la dinamización de las siguientes competencias que bosquejan el perfil del egresado QFI:

- Realiza trabajo en colaboración, resolviendo problemas del área farmacéutica, tomando en consideración las necesidades sociales.

- Diseña y produce los sistemas de entrega de fármacos requeridos por la población del país procurando que estén al alcance de la mayoría.
- Realiza investigación científica y tecnológica, en el área farmacéutica, que contribuye al desarrollo sustentable de la nación.
- Contribuye a la resolución de problemas de atención a la salud, de su competencia.
- Norma su vida con calidad (científica, tecnológica y humanística), responsabilidad, ética, tolerancia y compromiso social (IPN, 2004).

- Relacionando algunos de los rasgos del perfil del estudiante con los resultados obtenidos en el curso, se encontró que, dado que la mayoría de los alumnos pertenecen a familias pequeñas, de clase media, que no tienen necesidad de trabajar, y con buena salud, se consideró que un buen diseño de actividades de aprendizaje les llevaría a buenos resultados en el curso. Esta hipótesis se corroboró, en tanto que los jóvenes lograron un nivel de análisis del material fílmico que les permitió la detección y análisis de cualidades y valores de los personajes, y de problemas sociales vigentes en México y en el mundo (Cuadro 1, Figuras 1 y Figura 2).

- Llamó la atención que más del 50% de los estudiantes consideraran la obtención de un título profesional como factor de movilidad social. La literatura señala que en México, la escolaridad y el bienestar económico son determinados por la riqueza del hogar de origen y el desempeño académico (Huerta, 2012), y es necesario comentar que jóvenes altamente calificados académicamente, incluso con niveles de postdoctorados, tropiezan en el camino de búsqueda de trabajo adecuado a su perfil.

- La experiencia pedagógica descrita se efectuó durante la pandemia Covid 19 y por lo mismo, los cursos se desarrollaron de manera virtual, en ese sentido, los alumnos expresaron que “les disgustaba un poco” o que “les era indiferente”, incluso la mayoría señaló que preferían la exposición del profesor “siempre” o “casi siempre”. De ello se infirió que tenían dificultad para acceder al conocimiento por sí mismos. De ahí que el curso de *Problemas Sociales y la Profesión* se desarrollara como un taller, buscando que los jóvenes asumieran un compromiso con su proceso de aprendizaje; esto es, se impulsó a los jóvenes al trabajo colaborativo. Al trabajar de esa manera las actividades de aprendizaje condujeron a que el estudiante, después de un primer acercamiento a la problemática planteada en el filme (lluvia de ideas), experimentara la necesidad de hacer acopio de nueva información que al enlazar con su acervo cognoscitivo previo le permitiera un mejor análisis, propiciando de esta manera el alcance de aprendizajes significativos.

DESAFÍOS

- Coadyuvar a lograr un mayor grado de compromiso social de los educandos que redunde, en su momento, en una toma de decisiones favorable más allá de lo individual.
- El logro de presupuesto para adquirir el material fílmico del curso.
- Continuar mostrando la importancia de que los estudiantes trabajen en el fortalecimiento de valores, y el análisis de problemas sociales nacionales e internacionales, pues existen elementos -tanto entre docentes como entre alumnos- reacios a la inclusión de estos aspectos en esta licenciatura eminentemente técnica,.

CONCLUSIONES

- En esta experiencia pedagógica se corroboró que el cine es una poderosa herramienta de aprendizaje.
- Determinar los rasgos principales del perfil del alumno es importante en la planeación de actividades del curso, buscando propiciar el logro de aprendizajes significativos.
- La asignatura de *Problemas Sociales y la Profesión* incide favorablemente en la formación integral del estudiante de la licenciatura de Químico Farmacéutico Industrial, considerando las competencias integrales QFI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arredondo, V. M., Uribe, M. y Wuest, T. (1979). Notas para un modelo de docencia. *Perfiles Educativos*, 1979(3), 3-27. Recuperado el 27 enero de 2023, de: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1979/3>

Astudillo-Vázquez, A., Dávalos-Valle, H. N. y Cabello-Bonilla, V. (2012). Compromiso docente con el Químico Farmacéutico Industrial del Instituto Politécnico Nacional. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (64), 46-54. Recuperado el 12 julio de 2022, de: <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/806>

Astudillo-Vázquez, A., Guerra, A., Berdeja, B., Cardona, M., González, M., del Carmen G., Jiménez, R., Reyes, A., Rodríguez-Páez, L. (2023). Semblanza del rediseño curricular para el Químico Farmacéutico Industrial (QFI) del Instituto Politécnico Nacional. *Innovación Educativa* 23, (91), 114-144. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-91/Semblanza-del-redisenio-curricular-para-el-Quimico.pdf>

Ausubel, D. P., Novak J. y Hanesian H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (M. Sandoval, Trad.; 2ª ed.) (pp. 17-37). México: Trillas. (Obra original publicada en 1978).

Bácares JC. (2023). Cine y educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, **48**, e121475

<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/806>

Bustos BP. (2010). *El cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en aula*. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina. Septiembre 2010.

Cárdenas, H. L. (2006). El desarrollo humano integral, la teoría de sistemas y el concepto de competencias en el ámbito académico universitario. *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, 37(3), 40-55. Recuperado el 29 de enero de 2023, de: <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=579&numero=6627>

Huerta, WJH. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile ¿La desigualdad por otras vías? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 65-88.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. Recuperado el 28 enero 2023 de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

Pac SD., García CN. (2013). El cine como herramienta de aprendizaje en el aula. Claves de una experiencia docente multidisciplinar en el ámbito económico. *Revista Internacional de Organizaciones*, 10, 181-197.

Sánchez TWC, Uribe AAF, Restrepo RJC. (2019). El cine: una alternativa de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad* 11(20), 39-52.

Enseñar en el primer año de la universidad. Cuando el conocimiento disciplinar no basta

Virginia Vetere

Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de La Plata

vetere@quimica.unlp.edu.ar

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de una indagación acerca de las características que los⁴⁶ estudiantes valoran como positivas en sus docentes. Se intentó recuperar las voces de los estudiantes que cursan la asignatura Química General, perteneciente al primer año de la mayor parte de las carreras que se ofrecen en Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Se ha podido observar que los estudiantes resaltan en sus docentes características que van más allá del conocimiento disciplinar y de la formación, como la buena disposición para dar las clases y atender consultas, el compromiso con el rol docentes, la paciencia, entre otras. Siendo los docentes del primer año una de las cartas de presentación a la institución, la generación de conocimiento sobre nuestros modos de ser y hacer en el aula puede constituirse en un valioso insumo a la hora de diseñar políticas institucionales que atiendan el ingreso y la permanencia de los estudiantes durante su primer trayecto en la universidad.

PALABRAS CLAVE: primer año en la universidad; características de los docentes; deserción estudiantil; permanencia

⁴⁶ Si bien la autora adopta la posición política de reconocer la amplia diversidad de identidades sexogenéricas, en este texto se optó por el uso genérico del masculino con el único fin de facilitar la redacción y la lectura.

INTRODUCCIÓN

El notable crecimiento en la matrícula de las universidades argentinas en las últimas décadas ha obligado a poner el foco en la problemática del ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. La deserción estudiantil es uno de los problemas importantes en la educación superior. Se estima que en nuestro país en promedio cerca del 50% de los alumnos abandonan sus estudios durante el primer año. La mayoría de las investigaciones acerca de la deserción están enfocadas en factores externos a la institución, como los socioeconómicos, socioeducativos y sociodemográficos de los estudiantes y sus familias (García de Fanelli, 2014).

La heterogeneidad de las experiencias estudiantiles durante el ingreso a la universidad se presenta como un desafío a la hora de investigar, pensar e implementar políticas de acceso y permanencia en las instituciones. Los estudiantes jóvenes que ingresan a la universidad experimentan una posición ambivalente. Por un lado, algunos alumnos valoran la autonomía que genera el manejo de los tiempos propios y la toma de decisiones. Los rasgos exogámicos de la mayoría de las instituciones universitarias son percibidos por los estudiantes como emancipadores (no ser hijo de, hermano de, etc.). Sin embargo, existe el reclamo por parte de los alumnos de una mayor hospitalidad al ingresar a una institución que se les presenta como desconocida. En este sentido, en el relato de algunos estudiantes sobre sus trayectorias de ingreso se muestra un reconocimiento especial a aquellos docentes con los que se establecieron vínculos más cercanos (Pierella 2014, Carli, 2012).

Siendo los docentes de primer año una de las cartas de presentación de la institución, se constituyen en un factor clave que las universidades debieran tener en cuenta a la hora de diseñar políticas de ingreso inclusivas (Pierella, 2014). En este contexto resulta interesante indagar sobre las características que los estudiantes valoran como positivas en sus docentes y que podrían tener influencia en sus procesos de afiliación a la universidad, en su decisión de permanecer en la institución, en la construcción de su autopercepción e incluso en sus perspectivas a futuro.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Muchos autores han trabajado sobre los obstáculos que enfrentan los estudiantes durante su primer año en la universidad y el complejo proceso de afiliación que puede definir su permanencia o no en la institución (Carli, 2012; Casco, 2007; Pierella, 2014). Durante el primer año que los alumnos transitan la universidad se enfrentan con una experiencia nueva, con una lógica institucional que desconocen, con la necesidad de establecer nuevos vínculos sociales, y en muchos casos además lejos de sus afectos. A esto se suma, para la mayoría de nuestros estudiantes, las características propias de la adolescencia y su complejidad. En

este contexto no parece extraño pensar que docentes con determinadas cualidades emocionales y afectivas faciliten la construcción de vínculos y espacios de trabajo que favorezcan la inserción y la permanencia de los alumnos en la universidad.

El proceso de afiliación a la universidad ha sido estudiado por numerosos autores y analizado desde diferentes dimensiones. En gran parte de estas investigaciones se describen fundamentalmente factores externos a la institución como las características sociodemográficas, económicas y educativas de los estudiantes y sus familias (García de Fanelli, 2014). Los estudiantes ponen en juego diversos dispositivos para transitar los procesos de afiliación intelectual e institucional. Por su parte, algunas instituciones intervienen con estrategias que puedan contribuir a acompañar al alumnado en este período, como es el caso de las tutorías. En este sentido, en nuestra universidad se ha analizado la importancia de ofrecer a los ingresantes espacios que trabajen de manera explícita aspectos de la cultura institucional y que acompañen el proceso de aprender a ser estudiante universitario (Morandi y col., 2019). Asimismo, se han investigado diversas propuestas de enseñanza de cátedras de primer año orientadas a favorecer procesos de afiliación estudiantil (Iotti y col., 2019).

A pesar de las estrategias institucionales puestas en juego en el primer trayecto universitario, frecuentemente existen por parte de los estudiantes demandas de una mayor hospitalidad de la institución que los recibe y que se les presenta como desconocida. Es habitual escuchar relatos de alumnos sobre discursos institucionales de “bienvenida” que agitan el fantasma de la deserción sobre la base de datos estadísticos que demuestran que el 50% de los ingresantes dejarán la institución durante el primer año. Pierella advierte que la naturalización de estos datos, acompañados de un discurso que sugiere que son el resultado de la responsabilidad individual de los alumnos, puede legitimar fenómenos de exclusión (Pierella, 2014).

Además de las políticas llevadas a cabo por las instituciones universitarias, las experiencias académicas cotidianas parecen ser un factor importante para la permanencia y el desempeño de los estudiantes (Ezcurra, 2011). En este sentido, relatos retrospectivos de algunos alumnos resaltan la importancia que tuvieron en este primer trayecto los grupos de pares y ciertos docentes del primer año que fueron la cara visible de la institución y se constituyeron en un lazo para la permanencia en ella (Pierella, 2014). Carli también destaca la figura de estos profesores que, aún en la complejidad que supone el trabajo docente en los primeros años de la universidad, operaron de receptores ante las limitaciones de los dispositivos institucionales (Carli, 2012).

En este contexto resulta indispensable preguntarnos acerca de las características que tienen los docentes reconocidos como referentes en los procesos de afiliación. En las voces de los estudiantes reportados en el texto de Pierella, se valoran tanto rasgos subjetivos, propios de

los docentes, como otros relacionados con la profesión académica, como el conocimiento disciplinar y pedagógico (Pierella, 2014). En mi larga experiencia como docente en las asignaturas Introducción a la Química y Química General, ambas correspondientes al primer año e incluidas en el Ciclo Básico de la Facultad de Ciencias Exactas (CIBEX), he observado que los estudiantes durante este trayecto valoran en sus docentes características que no sólo están vinculadas con el dominio de la disciplina que se enseña, la química en este caso, sino que están asociadas a cualidades relacionales o afectivas. En este sentido, es frecuente observar que, aún los alumnos que no acreditan la materia eligen volver a cursarla con aquellos docentes con los que han podido establecer un vínculo afectivo y de confianza. Parece existir 'algo' que va más allá de la experticia en la disciplina, e incluso más allá de la formación pedagógica y/o didáctica que tienen los docentes a la hora de trabajar en el aula, y que facilita el primer trayecto de los estudiantes en la universidad.

En este trabajo se presentan los resultados de dos encuestas realizadas a un grupo de estudiantes de primer año acerca de las características que valoran como positivas en sus docentes. Este estudio forma parte de una indagación más amplia en torno a la importancia de las relaciones intersubjetivas entre docentes y estudiantes en los procesos de afiliación de estos a la universidad.

OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivos indagar e identificar las características que los estudiantes reconocen como positivas en los docentes. Intenta dar luz a la voz de los estudiantes recuperando sus opiniones, sentires y reflexiones experimentadas en los encuentros con sus docentes durante el trabajo en el aula.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La investigación ha sido abordada desde un enfoque cualitativo, el mismo está basado en la hermenéutica que supone una interpretación de significados más que de datos, dando prioridad a la comprensión y sentido de los fenómenos, intentando explicarlos no solamente en términos de causalidad (Monje Álvarez, 2011).

La investigación cualitativa supone captar la realidad a través de la percepción que tienen los propios sujetos de su entorno, en este caso los estudiantes encuestados. De este modo, no se parte de supuestos derivados de la teoría, sino que se indaga de manera sistemática las actitudes, valores, percepciones, creencias y conocimientos de los sujetos en determinado contexto temporal y espacial. Se recurre a la teoría, no como punto de partida para generar una hipótesis, sino como instrumento que guía el proceso de investigación, construyendo

conocimiento a través de la inducción analítica basada en la realidad que se estudia (en el texto de Monje, 2011 referencia Bonilla y Rodríguez, 1997).

Así, esta investigación da importancia a cómo perciben, experimentan e interpretan los estudiantes lo que ocurre en el aula durante los encuentros con sus docentes. La unidad de análisis de la indagación es las características que los estudiantes valoran como positivas en sus docentes. La unidad de observación ha sido las encuestas realizadas a los estudiantes de un curso de la asignatura Química General correspondiente al primer año del CIBEX. La información se analizó por el método comparativo constante. El conocimiento es construido a través de la comparación y el contraste de información obtenida que permite encontrar similitudes, diferencias y sentidos (Glaser y Strauss, 1967). Durante todo el proceso ha sido importante revisar los datos observables teniendo como guía el marco teórico en el que se encuadra la indagación.

Las encuestas fueron realizadas a 45 estudiantes que finalizaron la cursada de la materia Química General. Esta materia, que corresponde al segundo semestre del primer año de las carreras del CIBEX, se dicta también en el primer cuatrimestre. Los datos presentados en este trabajo corresponden a estudiantes que han transitado un año por la Facultad y cursan Química General en el primer semestre del segundo año. Se podría pensar que luego del tránsito por el primer año de la Facultad, los estudiantes han comprendido, al menos en parte, las reglas instituciones y se han comenzado a adaptar a la vida universitaria. Esto les permitiría analizar con cierta retrospectiva qué cosas les facilitaron u obstaculizaron sus tránsitos durante el primer año de la universidad.

Para el diseño de las encuestas se han tenido en cuenta los aportes de Bain respecto al tipo de pregunta que debemos hacer a los estudiantes cuando nuestro objetivo es indagar acerca de dimensiones similares a las planteadas en este trabajo. El autor propone realizar preguntas directas para averiguar si un docente ha propiciado el aprendizaje o ha conseguido influir positivamente en su forma de actuar, pensar o sentir (Bain, 2007). De esta forma, en el presente trabajo se ha realizado una primera encuesta donde se ha preguntado a los estudiantes “¿cuáles son las características que valorás como positivas en tus docentes?”. Con el fin facilitar la visualización de los resultados, en la Figura 1 se muestran las respuestas de los estudiantes a la primera encuesta en el formato de nube de palabras. Como puede observarse se destacan las palabras explicar, compromiso, paciencia, disposición y predisposición. También son de importancia los términos ganas, confianza, puntualidad y respeto. El verbo explicar está íntimamente relacionado con una de las acciones principales de los docentes en el aula y que los estudiantes esperan que cumplamos satisfactoriamente. Sin embargo, con importancia similar y asociado a ‘explicar’ se encuentran las palabras compromiso, disposición/predisposición y paciencia.



Figura 1. Nube de palabras generada a partir de los resultados a la pregunta: ¿cuáles son las características que valorás como positivas en tus docentes?

Para entender en mayor profundidad las expresiones de los estudiantes a continuación se transcriben algunas de las respuestas más representativas: “Tener buena disposición para explicar y para escucharte.”; “Buena predisposición hacia los estudiantes.”; “Paciencia y buena disposición en las explicaciones.”; “Predisposición a la hora de responder consultas.”; “Que realmente esté comprometido con su rol docente.”; “Compromiso con la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.”; “Muchas veces la mayoría de los docentes al tener ganas de enseñar hacen más fácil la cursada de la materia”, entre otras. Estos resultados parecen indicar que para los estudiantes no sólo es importante que como docentes cumplamos con la función de explicar, sino que también lo hagamos con compromiso, buena disposición, paciencia y ganas, generando un clima de respeto y confianza.

Utilizando como insumo las respuestas obtenidas se diseñó una segunda encuesta incorporando todas las opiniones de los estudiantes, sin descartar ninguna, incluso aquellas que aparecían por única vez. Se elaboraron 19 frases, empleando mayoritariamente las palabras utilizadas por los propios estudiantes en la primera encuesta. Se agruparon en una única frase las respuestas que hacían referencia a las mismas características de los docentes. En el caso de la segunda encuesta la consigna fue: “Indicá las cinco (5) características que valorás como más importante en un docente”. En la Tabla 1, se muestran las opciones propuestas a los estudiantes y el número de veces que cada una fue seleccionada.

CARACTERÍSTICAS	NR
Que sea paciente y comprensivo	17
Que tenga buena predisposición para dar las clases y atender consultas	38
Que tenga empatía con los estudiantes	11
Que genere un clima de confianza	6
Que sea respetuoso con los estudiantes	14
Que se interese por el aprendizaje de los estudiantes	28
Que incentive la comunicación con los estudiantes	2
Que aliente a los estudiantes e incentive su interés en la materia	22
Que refleje su pasión por la docencia	6
Que esté comprometido con la enseñanza	12
Que posea un amplio conocimiento y experiencia en la materia	19
Que posea formación docente y herramientas didácticas y pedagógicas	13
Que sea afectivo, cálido y cordial	2
Que sea simpático y posea sentido del humor	4
Que sea puntual	7

Que tenga buena presencia	1
Que conciba el aprendizaje como algo emocional no sólo cognitivo	1
Que sus clases sean dinámicas y creativas	18
Que conciba la enseñanza como una herramienta transformadora de la realidad	4

Tabla 1. Número de respuestas (NR) a la consigna:
 “Indicá las cinco (5) características que valorás como más importante en un docente”.

Como puede observarse, la característica más seleccionada fue “Que tenga buena predisposición para dar las clases y atender consultas”. Este resultado ha sido elegido por 38 de los 45 estudiantes, resaltando la importancia que tiene para estos nuestra actitud y disposición como docentes. En segundo lugar, se valora como característica importante en un docente “Que se interese por el aprendizaje de los estudiantes”, seguida de “Que aliente a los estudiantes e incentive su interés en la materia”. Estas respuestas parecen indicar que los estudiantes demandan atención, interés y acompañamiento en sus procesos de aprendizaje. Además, son valorados el conocimiento y la experiencia del docente en la materia, la dinámica de sus clases y su creatividad y su compromiso con la enseñanza. Los resultados muestran también que la paciencia, la comprensión, la empatía, el respeto, la confianza, la pasión por la docencia, la puntualidad, son cualidades que los estudiantes perciben como positivas en sus docentes.

Las respuestas encontradas en el marco del presente trabajo van en el mismo sentido que los relatos de los alumnos, reportados por otros autores, que destacan la pasión con que ciertos docentes dan sus clases, la emoción con que se vinculan con algunos temas, la responsabilidad y el compromiso con que asumen su tarea. Los estudiantes resaltan la importancia de los docentes que preparan y organizan sus clases, que tiene buena predisposición a atender consultas, que interactúan con ellos y tienen en cuenta sus perspectivas, que los reconocen como sujetos en formación con derecho a desconocer algunas cosas, pero con la capacidad de producir conocimiento (Pierella, 2014). Es importante destacar la fuerza que adquiere en los relatos la cuestión de reconocimiento, entre pares y de algunos profesores con los que se construyeron vínculos de confianza. Pierella considera que esta categoría merece ser profundizada tanto en su dimensión subjetiva como política, en las investigaciones referentes a la problemática del ingreso a la universidad.

Además de la dimensión disciplinar, pedagógica y didáctica, parece existir un fuerte reconocimiento por parte de los estudiantes de cualidades personales y afectivas en sus docentes. No es extraño pensar que, en el trayecto por el primer año de la universidad, que se presenta complejo y desconocido para los estudiantes, estos demanden de sus docentes acompañamiento, contención, dedicación e interés.

CONCLUSIONES

Los resultados presentados en este trabajo muestran que el conocimiento disciplinar y la formación pedagógica no son los únicos aspectos valorados por los estudiantes en sus docentes. A partir de las encuestas realizadas a alumnos de primer año de la Facultad de Ciencias Exactas se observa que estos resaltan en sus docentes la buena disposición para dar clase y atender consultas, la preocupación por su aprendizaje y la motivación. Además, se mencionan otras características como el respeto, la confianza, la empatía y el compromiso con el rol docente.

Desde las instituciones universitarias debemos (re)pensar estrategias que posibiliten la inclusión de los sujetos de aprendizaje reales que llegan a nuestras aulas. Los docentes del primer año somos unas de las primeras cartas de presentación y nuestros modos de ser y hacer pueden jugar un papel clave en el acompañamiento de nuestros estudiantes y en su permanencia en la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad (2da edición). Publicacions de la Universitat de València.
- Carli, Sandra (2012), El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Cap. 1 y 5. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Casco, Miriam (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Tandil, Argentina.
- Ezcurra, Ana María (2011), Igualdad en educación superior. Un desafío mundial, Buenos Aires: UNGS.
- Iotti, Andrea L.; Arce, Débora M.; Guiller, Charis M. y Ungaro, Ana M. (2019). Procesos de afiliación académica en la UNLP: una mirada de la experiencia del primer año desde la perspectiva de los estudiantes. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Morandi, Glenda; Ungaro, Ana M.; Arce, Débora; Gallo, Lucrecia (2019). Los procesos de afiliación académica en el ingreso a la Universidad Pública: la experiencia estudiantil. Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 5, N.º 2, octubre 2019. ISSN 2469-0910.

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>

Pierella, M. Paula (2014), La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Cap 2: "Las trayectorias estudiantiles y las visiones sobre la autoridad: análisis retrospectivo, crítica del presente e imaginación del futuro", Buenos Aires: Paidós.

Pierella, M. Paula (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. Universidades, (60), 51-62.

Evaluación de la calidad de la información de los sitios web universitarios para aspirantes

Daniela Blanco

Rosario Porzio Fazio

Facultad de Ciencias Económicas, UNLP

daniela.blanco@econo.unlp.edu.ar

rosario.porziofazio@econo.unlp.edu.ar

RESUMEN

Elegir una carrera universitaria es una decisión crucial que impacta profundamente en el futuro de lo/as estudiantes. En este contexto, la información precisa y accesible en los sitios web de las universidades resulta una herramienta fundamental para este proceso de toma de decisiones. Este trabajo evalúa la calidad de la información ofrecida en los sitios web de las universidades públicas argentinas que ofrecen carreras afines a las ciencias económicas. Se empleó la metodología propuesta por Olvera Lobo et al. (2012), la cual establece un *checklist* para diagnosticar la calidad de la información en tres dimensiones: *Usabilidad y accesibilidad*, *Información y contenidos* y *Servicios*. El objetivo principal es evaluar la calidad de la información ofrecida con el fin de contribuir a que lo/as futuro/as estudiantes puedan tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional. Los resultados demuestran que si bien existe una proporción significativa de sitios web que ofrecen información de calidad, aún hay margen para mejorar. Se espera que esta investigación contribuya al desarrollo de acciones y prácticas institucionales que promuevan una elección de carrera consciente y responsable, basada en información precisa y de calidad.

PALABRAS CLAVE: educación superior; elección de carrera; calidad de la información; sitios web universitarios; ciencias económicas

INTRODUCCIÓN

En un mundo en constante cambio, la educación superior se erige como un pilar fundamental para el desarrollo individual y social. La formación académica de nivel superior se consolida como la principal vía para el desarrollo personal y profesional, generando impactos significativos en diversos ámbitos: económico, laboral, familiar y social. Sin duda, el acceso a la educación universitaria transforma la vida de las personas, sus familias y las sociedades en su conjunto.

En este contexto, la Agenda 2030, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2015, establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan trazar un nuevo camino hacia sociedades más justas, equitativas y sostenibles para todas las personas. Entre estos objetivos, el ODS N° 4, titulado "*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*", cobra especial relevancia en el ámbito educativo. Particularmente, la meta 4.3, que plantea "*asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria*", presenta enormes desafíos a las universidades, impulsándolas a consolidar procesos de transformación profunda para adaptarse a las nuevas demandas educativas.

La elección de una carrera y su posterior inclusión al mundo universitario constituyen instancias complejas en la vida de cualquier estudiante universitario (Blanco et al., 2019) que puede influir significativamente en su futuro académico, profesional y personal. Se trata de una decisión trascendental que marca el rumbo personal y profesional de lo/as estudiantes secundarios. Este proceso, complejo y desafiante, implica una profunda reflexión sobre intereses, habilidades, valores y aspiraciones futuras.

En la era digital actual, el acceso a la información se ha visto revolucionado por la proliferación de sitios web. Esta tendencia ha impactado significativamente en la forma en que las personas buscan y consumen información. Internet se considera el mayor repositorio del mundo, alojando y reproduciendo distintos tipos de información de diferente calidad y fiabilidad, requiriendo necesariamente la creación de mecanismos que permitan su evaluación (Aparicio et al., 2006). Si bien es cierto que existen diversas fuentes y canales de información a las que lo/as estudiantes pueden recurrir, los sitios web se han convertido en la principal fuente de información para una gran cantidad de personas, incluyendo a lo/as estudiantes secundarios. El acceso a información de calidad sobre las opciones educativas disponibles, los requisitos de admisión, las becas y ayudas financieras y las oportunidades laborales asociadas a las diferentes carreras universitarias, se considera un factor significativo en la toma de decisiones de lo/as estudiantes secundarios. En ocasiones este colectivo se enfrenta con un gran volumen de información, a la cual es difícil de acceder y

que se expresa en un vocabulario que les resulta ajeno, ocasionado que mucho/as de ello/as tomen decisiones basadas en información parcial o poco clara. En este contexto, la calidad y accesibilidad de la información proporcionada por las universidades desempeña un papel fundamental en la posibilidad de lo/as aspirantes para tomar decisiones informadas y conscientes sobre su futuro académico y profesional.

En el contexto educativo actual, marcado por la rápida evolución tecnológica y la omnipresencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la información accesible en línea se ha convertido en una fuente crucial para la toma de decisiones, particularmente en el ámbito educativo. En este sentido, la búsqueda de información sobre carreras universitarias por parte de lo/as jóvenes egresado/as de la escuela secundaria ha experimentado una profunda transformación. El acceso a internet, la proliferación de plataformas digitales y la constante innovación en herramientas de búsqueda han abierto un abanico de posibilidades sin precedentes, para explorar opciones educativas y tomar decisiones informadas sobre el futuro profesional. Dentro de esta realidad, los sitios web desempeñan diferentes funciones, una de ellas es divulgar información a sus usuarios directos, indirectos y potenciales (Guamán, 2019).

El presente trabajo tiene como objetivo evaluar la calidad de la información contenida en los sitios web de las universidades nacionales públicas de Argentina que ofrecen carreras de grado afines a las ciencias económicas. Se utiliza una metodología de evaluación que se sustenta en tres dimensiones: usabilidad y accesibilidad, la información y contenidos y los servicios. A través de esta investigación, se busca identificar oportunidades de mejora y proporcionar recomendaciones para políticas educativas y prácticas institucionales que puedan promover una elección de carrera más informada y consciente.

La presente investigación se enmarca en el proyecto de investigación de gestión universitaria denominado "*La escuela secundaria y la articulación con los estudios superiores: puntos de encuentro y desencuentro en la orientación en economía y administración*" (Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de La Plata).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

La elección de una carrera universitaria es una decisión trascendental que impacta profundamente en el futuro de lo/as ingresantes. En este proceso, los sitios web de las universidades juegan un papel fundamental constituyendo muchas veces la primera fuente de información a la que acceden para explorar opciones, comparar programas y tomar una decisión informada. Sin embargo, surgen los siguiente interrogantes: ¿cuál es la calidad de la información contenida en los sitios web de las universidades nacional públicas afines a las ciencias económicas? ¿qué tan precisa, completa y confiable es esa información? ¿qué tipo

de información y contenidos se les presenta? ¿es fácilmente accesible? Frente a estos planteos y debido a la insuficiencia de estudios e investigaciones disponibles referidas a sitios web académicos, surge la necesidad de realizar un análisis profundo y riguroso de la calidad de la información que ofrecen las universidades nacionales públicas argentinas en sus sitios web, de ahí el interés y novedad de este trabajo. Se presenta como una investigación innovadora que busca llenar el vacío existente en el conocimiento sobre la calidad de la información en los sitios web universitarios de las instituciones de educación superior afines a las ciencias económicas. Se espera generar conocimiento valioso que permita diagnosticar la calidad de la información contenida en estas plataformas, con el fin de que los futuros estudiantes tengan acceso a información precisa, completa, confiable y de fácil acceso para tomar decisiones informadas sobre su futuro académico. En definitiva, constituye una contribución significativa al debate sobre la calidad de la información en la educación superior y su impacto en las decisiones de lo/as futuro/as estudiantes.

OBJETIVO GENERAL

Evaluar la calidad de la información contenida en los sitios web de las universidades nacionales públicas argentinas que dictan carreras afines a las ciencias económicas, desde la perspectiva de los usuarios, analizando las dimensiones de usabilidad y accesibilidad, información y contenidos y servicios.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El estudio se ha desarrollado a partir de la metodología elaborada por Olvera Lobo et. al (2012) expuesta en su trabajo denominado “*Evaluación de sitios web de postgrados biomédicos en España*”. En él, los autores diseñan y desarrollan una herramienta adaptada específicamente para la evaluación de sitios web de estudios de postgrado. A los fines del presente trabajo, se ha utilizado y adecuado para realizar el análisis sobre los sitios web de universidades públicas nacionales de Argentina en donde se dictan carreras de grado afines a las ciencias económicas. Esta decisión metodológica, respecto del conjunto de instituciones a evaluar, se sustenta en un sólido interés académico y profesional orientado a examinar y evaluar la información disponible en los mencionados sitios web con el fin de identificar las fortalezas y debilidades de la información actual, así como las oportunidades de mejora. Debido a que ambas autoras nos desempeñamos en la Unidad de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de la Plata, quisimos examinar y evaluar la calidad de la información de los sitios web de Universidades/Facultades similares a la nuestra.

Con el fin de evaluar la calidad de la información contenida en los sitios web institucionales de las universidades públicas nacionales a fines a las ciencias económicas, en primer lugar, se construyó una base de datos con el total de instituciones públicas que configuran el actual sistema universitario argentino a partir de información suministrada por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias⁴⁷.

En sintonía con el objetivo propuesto, la intención fue trabajar con aquellas universidades públicas nacionales que dictan carreras afines a las ciencias económicas. Así, en esta dirección, se seleccionaron aquellas instituciones que ofrecen las siguientes carreras de grado: Licenciatura en Administración, Contador Público, Licenciatura en Economía, Tecnicatura en Cooperativismo y Ciencias de Datos en las Organizaciones, con estas mismas u otras denominaciones. Una vez identificadas, se consolidó una base con un total de 50 universidades. En una segunda etapa, se procedió a explorar el sitio web institucional correspondiente a cada una de ellas, buscando luego acceder a la información disponible referida a su oferta académica y estrategias de ingreso. En este sentido, se relevó e identificó los sitios en donde presentaban los Planes de Estudio de las carreras, los requisitos de admisión, información acerca de los perfiles profesionales, posibles salidas laborales y otros aspectos relevantes. La fecha del relevamiento fue durante el mes de septiembre de 2023. Posteriormente, se avanzó y se evaluó la calidad de la información recogida siguiendo la metodología propuesta por Olvera Lobo et. al (2012) en relación con los siguientes criterios: usabilidad y accesibilidad, información y contenidos y servicios. Asimismo, se determinó el grado de cumplimiento de cada criterio, categorizándolo como alto, medio o bajo, según el siguiente detalle:

1. El criterio de *usabilidad y accesibilidad*: se entendió que la usabilidad hace alusión al contexto de uso, así como también a las características y particularidades de los usuarios de dicha información (Wang Liu, 2007). Por su parte, la accesibilidad se refiere al acceso universal al sitio web independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, localización geográfica y capacidades de lo/as usuarios (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2008). Además, bajo este criterio, también fueron considerados los aspectos referidos a la navegación, al estilo gráfico y la visibilidad.

Se evaluó a los sitios web de la siguiente manera:

- *Nivel alto*: aquel que considera de manera exhaustiva el contexto de uso y las características de lo/as usuarios. Presenta una navegación intuitiva y fluida, el estilo gráfico es coherente y atractivo y la visibilidad de la información es óptima.

⁴⁷ <https://guiadecarreras.siu.edu.ar/>

- *Nivel medio*: aquel que considera de manera adecuada el contexto de uso y las características de los usuarios. Presenta una navegación funcional, pero podría mejorar en grado de intuitividad. Su estilo gráfico y la visibilidad son acordes a las necesidades de lo/as usuarios.
 - *Nivel bajo*: aquel que no considera el contexto de uso y las características de los usuarios, la navegación es confusa o complicada, su estilo gráfico es inconsistente o poco atractivo y la visibilidad de la información es deficiente.
2. El criterio de *Información y contenidos*: este criterio se relaciona directamente con la calidad y relevancia de la información destinada al usuario (Miranda González y Bañegil Palacios, 2004). Se ubican los aspectos vinculados a la comprensibilidad de la información, la credibilidad, la claridad y la concisión. Se analizó si la información se presentaba en forma completa, actualizada, veraz, detallada, exacta, comprensible y ordenada.

Se evaluó a los sitios web de la siguiente manera:

- *Nivel alto*: aquel que presenta la información en forma completa, actualizada, veraz, detallada, exacta y comprensible. La información proviene de fuentes confiables. Asimismo, se consideró la claridad y estructuración de la información.
 - *Nivel medio*: aquel en el que la información se presenta en forma completa, actualizada, veraz, detallada y comprensible, con algunas deficiencias menores. Las fuentes son confiables, y la información es bastante clara, aunque puede requerir de cierto esfuerzo para comprender.
 - *Nivel bajo*: aquel en donde la información se presenta en forma incompleta, desactualizada, imprecisa, poco detallada y difícil de comprender. Las fuentes son poco confiables y la información es confusa.
3. El criterio de *Servicios*: bajo este criterio se analizaron los aspectos relativos al motor de búsqueda interno del sitio web y a las posibilidades de contactar con el personal vinculado a la unidad académica, específicamente aquellas áreas responsables de las actividades de ingreso. Las utilidades del motor de búsqueda interno permiten al visitante localizar fácilmente la información específica que está buscando en el sitio web (Miranda Jiménez y Bañegil Palacios, 2004; Brock y Zhou, 2005) de una manera rápida y fácil.

Se evaluó a los sitios web de la siguiente manera:

- *Nivel alto*: aquel en el cual el motor de búsqueda interno del sitio web es eficiente y efectivo. Le permite a lo/as visitantes localizar fácilmente la información específica que están buscando de manera rápida y sencilla. Se presentan en forma clara los

mails, teléfonos y redes sociales institucionales para contactar con el personal vinculado al programa académico.

- *Nivel medio*: aquel en el cual el motor de búsqueda interno es funcional, pero resulta ser menos eficiente en la localización de información específica. Lo/as visitantes pueden comunicarse con el personal, pero puede llevar más tiempo o esfuerzo encontrar la información de contacto adecuada.
- *Nivel bajo*: aquel en el cual el motor de búsqueda interno es ineficiente. Lo/as visitantes tienen dificultades para encontrar la información específica que están buscando en el sitio web. Las opciones para contactar con el personal son limitadas o poco claras. Lo/as visitantes pueden tener dificultades para localizar datos de contacto del personal vinculado a la institución académica.

Asimismo, se ponderó el grado de relevancia de cada criterio respecto de su importancia para la toma de decisiones de lo/as aspirantes de la siguiente manera:

- Usabilidad y accesibilidad: 20%
- Información y contenidos: 60%
- Servicios: 20%

RESULTADOS

A continuación, se expone en Tabla 1 la síntesis del resultado obtenido a partir de la evaluación de los sitios web de las universidades públicas nacionales afines a las ciencias económicas:

Tabla 1: Resumen de la evaluación de la calidad de la información contenida en los sitios web universitarios durante el mes de septiembre de 2023.

	Cantidad	%	Ponderacion
Información y contenidos			60
Alto	31	62%	
Medio	17	34%	
Bajo	2	4%	
Accesibilidad y Usabilidad			20
Alto	20	40%	
Medio	28	56%	
Bajo	2	4%	
Servicios			20
Alto	26	52%	
Medio	17	34%	
Bajo	7	14%	

Fuente: elaboración propia

En la tabla 1 se observa que:

- En relación con el criterio *información y contenidos*, el 62% de los sitios web analizados fueron calificados con un nivel alto, el 34% con un nivel medio y solo un 4% con un nivel bajo. Lo anterior da cuenta de que en una proporción significativa de los sitios web analizados, la información se presenta en forma completa, clara, comprensible y actualizada para el público objetivo.
- En relación con el criterio de *accesibilidad y usabilidad* de la información, fueron clasificados con un nivel alto el 40% de los sitios web analizados, con un nivel medio el 56% y con un nivel bajo el 4%. Esto significa que, si bien adquiere mayor predominancia el nivel medio, entre los sitios clasificados con nivel alto y medio, incluye a la mayoría.
- En relación con el criterio de *servicios* los diferentes sitios web analizados fueron clasificados de la siguiente manera: con un nivel alto un 52%, con un nivel medio un 34% y con un nivel bajo un 14%. En este criterio se observa un incremento de los sitios web calificados con un nivel bajo, respecto de los dos anteriores.

CONCLUSIONES

Elegir una carrera universitaria es una decisión trascendental que marca el futuro de lo/as estudiantes. En este contexto, la información precisa, completa y accesible en los sitios web de las universidades resulta una herramienta fundamental para una toma de decisiones informada y responsable.

Este trabajo, en respuesta a su objetivo, ha evaluado la calidad de la información ofrecida en los sitios web de las universidades públicas argentinas que ofrecen carreras afines a las ciencias económicas. Los resultados obtenidos revelan que, si bien existe una proporción significativa de sitios web que ofrecen información de calidad en las dimensiones analizadas, aún hay margen para mejorar.

En relación con la *información y contenidos*, se destaca que el 62% de los sitios web analizados fueron calificados con un nivel alto, lo que indica que la información se presenta de manera completa, clara, comprensible y actualizada para el público objetivo. Esto es un aspecto positivo que debe ser destacado y mantenido por las universidades.

En cuanto a la *accesibilidad y usabilidad* de la información, se observa que el 40% de los sitios web fueron clasificados con un nivel alto y el 56% con un nivel medio. Si bien la mayoría de los sitios web se encuentran en un rango aceptable, es importante que las universidades

continúen trabajando para mejorar la experiencia de los usuarios en sus plataformas digitales, haciéndolas más intuitivas y fáciles de navegar.

En lo que respecta a los servicios, el 52% de los sitios web fueron calificados con un nivel alto y el 34% con un nivel medio. Esto indica que existe una necesidad de fortalecer este aspecto, fundamentalmente lo referido a la información de contacto de las áreas institucionales de interés.

Es importante que las universidades continúen trabajando para mejorar la calidad de la información que ofrecen en sus sitios web, ya que esto juega un papel fundamental en la toma de decisiones de lo/as futuro/as estudiantes. Una información precisa, completa, accesible y útil puede contribuir a que lo/as estudiantes elijan una carrera que se ajuste a sus intereses, habilidades y expectativas, y que les permita desarrollar todo su potencial en el ámbito profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Protocolo para la revisión de la página Web. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de La Calidad y Acreditación, 2008. Disponible en <http://www.aneca.es>.

Aparicio, M., Lopes, P. F., Barrulas, M. J. (2006). *Website Evaluation: Discussion for a Model Proposal*, en *Proceedings of the IADIS International Conference*.

Brock, J. K. U. y Zhou, Y. (2005), "Organizational Use of the Internet. Scale Development and Validation", en *Internet Research*, vol. 15 (1).

Coria, J. A. (2011). *La universidad como espacio de formación de subjetividades: Un estudio sobre las prácticas de ingreso y la construcción de la identidad estudiantil en la Universidad Nacional de Córdoba*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba.

Guamán E. (2019) *Análisis y evaluación de la calidad del sitio web de la Universidad del Azuay*. Trabajo de tesis. Máster Universitario en Gestión de la Información. Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Informàtica Universitat Politècnica de València. Disponible <http://hdl.handle.net/10251/125999>.

Miranda González, F.; Bañegil Palacios, T. M. (2004). "Quantitative evaluation of commercial web sites: an empirical study of Spanish firms", en *International Journal of Information Management*, Vol. 24 (4).

Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago.

Olvera-Lobo, M., Aguilar-Soto, M., & Ruiz-de-Osma, E. (2012). Evaluación de sitios web de postgrados biomédicos en España. *Transinformação*, 24(1), 47-60.

Wang, X. y Liu, J. (2007), "Usability Evaluation of B2C Web Site" en *International Conference on Wireless Communications, networking and mobile computing*, 2007, WiCom2007.

Igualdad académica, afiliación y ejercicio de la ciudadanía: una mirada sobre las prácticas de lectura y escritura en los trayectos de formación docente de la Facultad de Artes (UNC)

Agustina Madarieta
Maura Jorgelina Sajeve
Facultad de Artes, UNC
maura.sajeve@unc.edu.ar
agus.madarieta@unc.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo aborda una problemática generalizada de los/as/es estudiantes en el desarrollo de prácticas de lectura y escritura académicas dentro de los distintos Profesorados de la Facultad de Artes (UNC). Se pretende realizar aquí una lectura crítica, reflexiva y situada que vincule la problemática identificada con las características de la unidad académica en la que se sitúa, el rol docente que ocupamos dentro de la misma y diferentes aportes teóricos que potencian su análisis. Para eso, se comenzará abordando algunas características de la Facultad de Artes, en pos de evidenciar el carácter complejo e híbrido de *lo institucional*. Luego, se desarrollará la problemática elegida atendiendo a las distintas dimensiones que la componen y que de ella se desprenden. Por último, se establecerán diálogos con distintos autores que permitirán echar luz al problema identificado a la vez que profundizar y enriquecer su análisis.

PALABRAS CLAVE: profesorados; ingreso; lectura; escritura; formación docente

“Eliminar el conocimiento como poder es construir equidad epistémica que a su vez implica construir un nosotros en igualdad de condiciones. (...) urge construir una autonomía emancipada que cimiente una universidad que sea germen de una democracia emancipada y emancipadora.”

(Ramirez, 2018, p. 114)

Concebimos a la *institución* en los términos de Remedi (2004); es decir, como un lugar de identificación con cierta inestabilidad en donde conviven: a) una historia vivida, b) una cultura institucional y una cultural experiencial, c) una memoria y d) una novela institucional. En *lo institucional* se condensan vivencias y memorias de orden personal pero -sobre todo- del orden de lo colectivo. Se articulan allí el pasado, el presente y el futuro; como así también formas de la experiencia ligadas a un tiempo particular y a las características (materiales y simbólicas) de la institución. Es en ese sentido que -previo a desarrollar la problemática elegida- nos interesa recuperar algunos rasgos de la Facultad de Artes: su historia y su funcionamiento institucional.

La *Escuela Superior de Bellas Artes* nació en 1948 bajo la dirección del arquitecto Lo Celso. Ya en el año 1975 y con una dictadura inminente, la *Escuela de Artes* fue intervenida y anexada a la Facultad de Filosofía y Humanidades. Esto generó grandes perjuicios a la Escuela como la desafectación del Museo Pedagógico, el recorte de las partidas presupuestarias que sostenían coros, orquestas y el elenco de teatro estable y el cierre total de los Departamentos de Cine y Teatro. Con el retorno de la democracia en 1983, se avanzó en la readecuación de los planes de estudios y la reapertura de las carreras que habían sido cerradas. El 12 de noviembre de 2011 y fruto de una larga lucha, la Asamblea Universitaria de la UNC creó la *Facultad de Artes* con el voto unánime de 210 asambleístas. Tal como postula Abratte (2019), *“el conocimiento de la historia reciente y la recuperación de la democracia son ejes transversales de la formación académica y profesional y de la consolidación de la ciudadanía universitaria, la cual se presenta como una de sus dimensiones centrales”* (p. 69). La Facultad de Artes cuenta actualmente con una amplia formación de grado y posgrado. Esta Unidad Académica *“(...) promueve una educación artística de calidad y favorece la construcción de espacios de conocimiento y producción académica, social y cultural desde una perspectiva del arte como derecho humano”*⁴⁸.

El planteo de la problemática se enmarca específicamente en los Profesorados que ofrece la Facultad: Prof. en Educación Plástica y Visual, Prof. en Educación Musical y Prof. de Teatro. Estos planes de estudio son relativamente nuevos; han sido implementados entre los años

⁴⁸ Fragmento extraído de la página web de la Facultad. <https://artes.unc.edu.ar/la-facultad/la-facultad-2/>

2014 y 2017. Esto permitió que en los Profesorados confluyan estudiantes que recién finalizaron la escuela secundaria y otros/as/es que son graduados/as/es de las Licenciaturas que ofrece la Facultad y retornan para realizar su formación docente. Componen una franja etaria amplia; que comienza entre los 18/20 años y se extiende hasta los 60 años. Sus trayectorias educativas se extienden entre 5 y 6 años. El número de egresados/as/es es ampliamente menor al número de quienes ingresan a la Facultad. La mayor cantidad de estudiantes se encuentran inscriptos/as/es al Prof. en Educación Plástica y Visual. Luego sigue el Prof. en Educación Musical y por último, el Prof. de Teatro. Ambas nos desempeñamos en la cátedra *Práctica Docente I*. La misma pertenece al primer año de los Profesorados y es cuatrimestral. En el marco de una formación puramente artística, esta materia es el primer lugar donde aparece una formación vinculada específicamente al campo pedagógico. Constituye el inicio del Profesorado. Se caracteriza por ser una cátedra donde los/as/es estudiantes de los tres Profesorados confluyen por primera vez; lo que la vuelve un espacio de formación masivo (entre 250 y 300 estudiantes) e interdisciplinario. Es desde este lugar que desarrollaremos una problemática que nos interesa especialmente.

IDENTIFICANDO EL PROBLEMA: PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICAS EN LOS TRAYECTOS FORMATIVOS DE LOS/AS/ES FUTUROS/AS/ES DOCENTES DE ARTE(S)

La problemática que nos interesa es una dificultad generalizada que presentan los/as/es estudiantes de los Profesorados en la lectura y la escritura académicas. En las instancias evaluativas se visualizan habitualmente: errores de redacción, falta de cohesión y coherencia textual, desconocimiento de las normas académicas, errores ortográficos, escaso manejo del registro de escritura académica, entre otros. Los planes de estudio vigentes no prevén espacios curriculares específicos que aborden esa temática ni mencionan el ejercicio de escritura en la formación docente. El desafío que se desprende de esta situación es: ¿cómo generar instancias dentro de la formación docente que ejerciten la lectoescritura académica y -al mismo tiempo- permitan abordar los temas y contenidos específicos de cada cátedra establecidos en el plan de estudios? La importancia de atender a este desafío parte de asumir que el oficio docente está íntimamente ligado a las prácticas de escritura. Por tanto, el espacio de formación docente debe ofrecer instancias fértiles para el ejercicio escritural.

Este tema-problema fue detectado por distintas cátedras que componen los Profesorados; por lo que se han realizado acciones que pretenden atender la problemática ya mencionada. Empezaron a incluirse -en las Jornadas y Encuentros referidos al Profesorado- espacios que trabajen en torno al estrecho vínculo entre la práctica docente y la práctica escritural. Se articuló también con el PAMEG (*Programa de Apoyo y Mejoramiento al egreso y la*

Enseñanza de Grado) para que los *Talleres de Escritura* dictados para quienes están realizando su Trabajo Final de Licenciatura, sean extensivos también a quienes cursan los Profesorados.

Otra propuesta concreta y que actualmente está en funcionamiento es que las cátedras *Práctica Docente I, II, III y IV* de los Profesorados han decidido articular sus contenidos específicos con diferentes tipos de textos académicos. Así, *Práctica Docente I* trabaja con el formato de ensayo, *Práctica Docente II* con el informe, *Práctica Docente III* con la monografía y *Práctica Docente IV* con el artículo. Los/as/es estudiantes abordan los temas de la materia ejercitando la escritura y el tipo de texto que corresponde a ese año (con su escritura y formato específicos). Frente a la ausencia de la relevancia de la escritura en la formación docente dentro de los planes de estudios, se diseñó una estrategia de intervención concreta y situada. La formación específica está ahora atravesada por prácticas escriturales de manera transversal.

ENTRE LO QUE LA SOCIEDAD DEMANDA Y LO QUE LA UNIVERSIDAD PUEDE: TENSIONES ENTRE LO DESEABLE Y LO POSIBLE

La dificultad generalizada para abordar prácticas de lectura y escritura académicas puede leerse en términos de *puntos de partida* disímiles por parte de los/as/es estudiantes. Parece obvio enunciar que las personas que llegan a la Universidad lo hacen habiendo transitado por entornos y contextos (sociales, geográficos, familiares, etc.) distintos. Esas trayectorias de vida y de formación particulares implican que -a la vez que la Universidad abre sus puertas y recibe a “todos/as/es”- cada quien inicia su recorrido formativo superior desde lugares diferentes y desiguales entre sí. Coraggio y Vispo postulan que “(...) *ello responde a diversos factores: nivel de conocimiento alcanzado durante la escuela secundaria, distribución del ingreso y la riqueza, ubicación geográfica, medio social del cual provienen, nivel de acceso a la información, etc.*” (como se citó en Saur, 2009, p. 167).

Saur (2009) afirma que existen *demandas sociales* sobre todo aquello que la universidad debe hacer y que, sin embargo, no logra. Así la educación superior argentina está siempre inmersa en una *situación de incumplimiento* (Saur, 2009, p. 161) de ciertas tareas que el autor sintetiza en diez puntos. Dentro de ese *decálogo de la imposibilidad* (Saur, 2009) aparece la siguiente demanda: la universidad debe ser equitativa. Contribuir a la igualdad de oportunidades de acceso a la educación superior y a una distribución justa y equitativa del capital cultural social. ¿Son las prácticas de lectura y escritura académicas parte de ese capital que la universidad debe poner a disposición de sus estudiantes? ¿Qué herramientas y estrategias puede elaborar una unidad académica particular para garantizar *equidad*? En este punto nos interesa destacar que en los Profesorados se diseñaron actividades y

dinámicas para fortalecer el ejercicio de la lectura y escritura académicas. En muchas ocasiones estas estrategias buscan construir *equidad* para garantizar el ingreso y la permanencia de los/as/es estudiantes en los Profesorados. ¿Será posible pensar también en el impacto de estas prácticas de lectura y escritura en el egreso y la inserción laboral del estudiantado?

Hay dos demandas que componen el *decálogo* y pueden pensarse en diálogo. Éstas establecen que la Universidad debe: a) brindar calidad y nivel académico y b) generar conocimiento útil. Implica que la educación superior debería desarrollar prácticas de enseñanza de excelencia y calidad. Y que -al mismo tiempo que *forma* estudiantes- pueda *producir saberes* útiles, beneficiosos para la sociedad y aplicables al bienestar y crecimiento del país. ¿Qué impacto (personal y social) podría tener entonces el desarrollo de prácticas de lectura y escritura académicas en futuros/as/es docentes de arte(s)? Consideramos que abonar estas prácticas puede colaborar a formar docentes investigadores. Docentes que revisen, reflexionen y escriban sobre sus propias prácticas. Pero... ¿Es esto responsabilidad exclusiva de nuestra unidad académica o intervienen otros factores que pueden obstaculizar o vehicular la tarea?

Otra demanda establece que la universidad debe contribuir a su autofinanciamiento. Es decir, debe producir un saber “rentable” que le permita acceder a los recursos necesarios que garanticen su funcionamiento. Y acá hacemos un mínimo señalamiento: las unidades académicas no siempre reciben el financiamiento necesario para las tareas que asumen y, al mismo tiempo, producen saberes específicos y diferentes entre sí. Eso implica que hay saberes “más rentables” en términos de mercado y saberes “menos rentables”. En el caso de nuestra Facultad y en relación a la problemática planteada, se desarrollaron estrategias que se asientan en una “redistribución” o “readecuación” de los mínimos recursos con los que se cuentan. Un espacio pensado para el trabajo final de las Licenciaturas se *comparte* con los Profesorados. Unas cátedras asumen tareas que exceden sus contenidos curriculares y suman actividades a los equipos docentes preexistentes (muchas veces unipersonales). ¿Qué factores intervienen en el *autofinanciamiento* requerido y qué limitaciones emergen de la especificidad de cada unidad académica?

Saur (2009) expresa que no todos los deberes que integran el decálogo son inadecuados en función de las tareas que la universidad debe asumir, “(...) *sin embargo pensamos que varias de las obligaciones que se le asignan deben ser satisfechas por toda una red de entidades sociales que la incluyen pero que también la desbordan ampliamente*” (p. 166). La problemática elegida articula diversos ámbitos de incumbencia: trayectos formativos previos, condiciones socio-económicas, acceso a la información, recursos personales y de la propia institución, planes de estudio, etc. Lo que convierte a la lectura y la escritura académica en

los Profesorados de la Facultad de Artes en un problema complejo que requiere un abordaje integral e interdisciplinario y que excede a la unidad académica en particular.

Por otra parte, Rinesi (2013) postula que se debe revisar la idea de *deterioro del nivel académico* en el ámbito universitario reconociendo que los/as/es estudiantes no son la causa del problema. Más bien son todo lo contrario: se constituyen como “*sujetos de un deseo, de una posibilidad y (...) de un derecho a los estudios superiores que tienen que poder ver satisfecho en las universidades en las que buscan ejercerlo*” (Rinesi, 2013, p.1). Por eso el autor discute con la idea generalizada de que la actividad académica se ve entorpecida por una excesiva cantidad de estudiantes. Explica que vincular el deterioro de la enseñanza y los aprendizajes a la cantidad de personas que asiste a la universidad no es más que un prejuicio. Uno de los tantos que habitualmente se despliegan y funcionan como obstáculos para una democratización real del acceso a la universidad y para la identificación de los estudios superiores dentro del horizonte de *lo posible*.

Nos gustaría destacar que el ingreso irrestricto y la gratuidad se consideran derechos fundamentales para iniciar los estudios y permanecer en el sistema universitario. Si bien coincidimos en esta idea, también consideramos que esos derechos no pueden ser ejercidos en su totalidad si un/a/e estudiante no posee -por ejemplo- ciertas herramientas básicas para desenvolverse dentro del ámbito académico. La lectura y escritura académicas forman parte de ese universo de herramientas; deberíamos poder generar instancias de formación y ejercicio de prácticas de lectura y escritura para fortalecer el ingreso y la permanencia en la universidad. Al decir de Rinesi (2013), se trata de volver más efectivo, material y concreto ese derecho a la educación superior que -muchas veces- no pasa de ser un enunciado meramente nominal, formal o abstracto. Si un/a/e estudiante no accede a instancias que fortalezcan su desenvolvimiento en el ámbito académico, probablemente el ingreso irrestricto y la gratuidad no sean suficientes para acompañar y sostener su trayectoria formativa.

La escritura académica y la comprensión lectora de textos académicos son claves en el desarrollo del oficio del *estudiante universitario*. Acceder a ellas permite -al decir de Rancière- *igualarnos*: es decir, democratizar las herramientas y garantizar igualdad de condiciones para enseñar y aprender en comunidad. Como dice Rinesi (2013), “*una universidad de calidad sólo lo es realmente si es una universidad de calidad para todos. (...) una universidad para todos sólo lo es efectivamente si es una universidad de la más alta calidad*” (p.2) Asumir a los/as/es estudiantes como sujetos de derecho, de deseo y de posibilidad implica trabajar en fortalecer sus trayectorias, a partir de -por ejemplo- instancias de ejercicio de prácticas de lectura y escritura académica.

Como postulan Grimson y Tenti Fanfani (2014) mirar la universidad y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que ocurren en su interior requiere conjugar tres dimensiones: **a)**

cantidad, calidad y relevancia de la producción de conocimientos que se realiza; **b)** posibilidades y dificultades que implica la tarea de generar igualdad entre los diferentes sectores sociales y **c)** aportes a la formación de profesionales de alto nivel académico que - además de su formación disciplinar- conozcan la sociedad en la cual trabajarán. Los autores desarmen mitos en torno a las universidades argentinas. Nos interesan dos de ellos porque nos permiten profundizar el abordaje de la problemática elegida.

Uno de los mitos establece que *“la universidad por sí misma genera oportunidades de movilidad ascendente”* (Grimson y Tenti Fanfani, 2014, p. 233). Frente a esta afirmación, es posible decir que si las desigualdades sociales previas tienen una gran injerencia en el desempeño educativo de los/as/es estudiantes, entonces la educación podría estar legitimando -de algún modo- las desigualdades estructurales. Eso muestra que afirmar que todos/as/es somos iguales ante la Ley no significa que esto efectivamente sea así: *“la igualdad depende de condiciones sociales muy específicas”* (Grimson y Tenti Fanfani, 2014, p. 234). Las universidades al mismo tiempo que desarrollan una producción extraordinaria de conocimientos relevantes para el crecimiento de nuestro país, también podrían estar reforzando las desigualdades sociales preexistentes. Por eso, se vuelve clave la generación de instancias de ejercicio de lectura y escritura académicas para acortar brechas, acercar puntos de partida y generar condiciones reales que garanticen la permanencia de los/as/es estudiantes en los estudios superiores. Nuestros Profesorados están repletos de instancias donde leer y escribir en el ámbito académico se vuelven saberes claves. ¿Qué acciones podemos realizar para pasar del enunciado abstracto (“la universidad es para todos/as/es”) a una universidad de puertas abiertas en el plano de lo material y lo concreto?

Otro mito que nos sirve para continuar pensando es aquel que afirma que *“el ingreso irrestricto a la universidad garantiza la igualdad de oportunidades”* (Grimson y Tenti Fanfani, 2014, p. 235). Frente a esto, tres observaciones: a) lo irrestricto del ingreso no resuelve el problema de las personas que ni siquiera logran terminar la escuela secundaria, b) es cierto que la matrícula de las universidades argentinas se amplía año a año y eso nos vuelve una sociedad más democrática y c) si bien la matrícula aumenta, la deserción en el primer año es cercana al 50%. Esto significa que ingresan muchos/as/es estudiantes, pero que luego del primer año sólo permanece la mitad. Los autores afirman que muchas veces ni las experiencias de formación previas a la universidad ni la universidad en sí misma logran romper y desarticular las desigualdades socioeconómicas de los/as/es estudiantes. Por eso, *“ninguna política para reducir la deserción puede alcanzar resultados significativos sin la participación activa de los profesores”* (Grimson y Tenti Fanfani, 2014, p. 237). Y, al mismo tiempo, *“(…) ese estudiante que está sentado ante nosotros en el aula es el sujeto de un derecho que tenemos el desafío y la obligación de arreglárnoslas para garantizar”* (Rinesi, 2013, p. 2). Nuestra tarea docente

-titánica, poco reconocida y casi siempre mal remunerada- puede fortalecer el acceso real a los estudios superiores. El ingreso irrestricto y la gratuidad no alcanzan si nuestros/as/es estudiantes no acceden a instancias de formación que les permitan desenvolverse en el ámbito académico en igualdad (real) de condiciones.

ALGUNAS CONCLUSIONES: TAREAS (Y COMPROMISO) DOCENTES PARA LA AFILIACIÓN, LA IGUALDAD ACADÉMICA Y EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

A causa de la distancia entre los conocimientos y los estilos de aprendizajes con los que los/as/es estudiantes llegan a la universidad y los que deben adquirir se hace imperativo el diseño de una política de lectura y escritura en la enseñanza superior. La formación de profesionales críticos, capaces de pensar y de intervenir en la realidad, implica el esfuerzo de reflexión que comienza con poder narrar, contar lo que nos pasa, habilitando palabras y también la escucha. Por lo general las instancias de escritura son escasas y muchas veces el examen se convierte en una de ellas, a veces la única. Se presuponen saberes inexistentes que dejan al alumno/a/e en una situación de fragilidad. Por eso, es imprescindible desplegar estrategias que permitan acceder a un conocimiento profundo sobre las expectativas, prácticas, saberes y necesidades de los/as/es alumnos/as/es. Se vuelve necesario realizar acuerdos institucionales que permitan a los/as/es docentes definir criterios comunes de trabajo, consensuar puntos de vista teóricos y diseñar acciones tendientes a generar prácticas de lectura y escritura continuas. Para que los/as/es estudiantes: a) adquieran estrategias de lectura de textos de cierta complejidad y modos de leer críticamente, b) incorporen vocabulario específico y produzcan textos autónomos; y c) construyan un conocimiento sistemático y un dominio de los modos de explicar y argumentar. Sin dudas, el problema necesita una mirada capaz de reconocer las dimensiones personales, sociales, culturales, pedagógicas y disciplinares que en él intervienen. En este escrito intentamos sacar el foco de aquello que los/as/es estudiantes *no tienen o no pueden hacer* y pensar cuáles son (y cuáles podrían ser) las propuestas, recursos y estrategias que como docentes universitarios podemos desplegar. En pos de que cada estudiante pueda ampliar sus "(...) *posibilidades de entender, desentrañar, apropiarse y cuestionar los textos, los discursos, las normas para el logro de una participación activa, para que se concrete el proceso de "afiliación" esperando en el marco de una verdadera ciudadanía*" (Biber, 2007, p. 9) Es decir, para construir una *igualdad académica* (Bocco, 2007) capaz de combatir la exclusión social y garantizar el acceso y la permanencia en los estudios superiores. En el marco de esta problemática, el compromiso docente podría ser generar intervenciones didácticas en el plano de la lectura y la escritura académica para favorecer aprendizajes que hagan de la universidad un espacio de formación de calidad -y en condiciones de real

equidad- para todos/as/es.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abratte, J.P. (2019). "Derechos humanos y educación superior". En Badano, M.R., *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos*. Entre Ríos, Argentina: Editorial UADER. Pp. 67-77.
- Biber, G. (2007). "Compromiso docente y una apuesta para mejores aprendizajes". En *La lectura en los primeros años de la universidad: planteos y propuestas*. Córdoba, Argentina: Educando Ediciones.
- Bocco, A. (2007). "La construcción de los lectores". En *La lectura en los primeros años de la universidad: planteos y propuestas*. Córdoba, Argentina: Educando Ediciones.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). "10. Mitos sobre las universidades". En *Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Pp. 223-242
- Ramírez, R. (2018). "La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe". En *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo Manifiesto de la Educación Superior Latinoamericana*. Córdoba: Editorial de la UNC. Pp. 96-114.
- Remedi, E. (2012). "Novela familiar/Novela institucional: Tramas que se entretajan". En Buenfil, R.N., Fuentes, S. y Treviño, E. (coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. Pp. 107-127.
- Rinesi, E. (2013). "Ecos de una tradición". En *Diario Página 12*, edición 28/05/2013. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-220959-2013-05-28.html>
- Saur, D. (2009). Ethos de la universidad argentina en el espacio público: exceso de demandas sobre una institución fluctuante. En Soriano, R. & Ávalos, M. D. (coords.) *Análisis Político de Discurso: dispositivos intelectuales en la investigación social*. México: Editorial Casa Juan Pablos & PAPDI. Pp. 159 a 174.

Rezago en las trayectorias escolares: desigualdades y tensiones para la integración plena de trabajadores-estudiantes a licenciaturas de una universidad pública

Gabriela Esteva

Facultad de Medicina, UdelaR

gabriela.esteva@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es exponer las conclusiones principales de la aproximación biográfica de parte de la tesis de doctorado en Educación (UdelaR-Anep -ROU) que se focalizó en construir patrones de desigualdades sociales y educativas que obstaculizan a jóvenes trabajadores-estudiantes el completar las trayectorias escolares en tiempos razonables. La indagación se realizó mediante estudios de casos de rezago en tres licenciaturas de perfil profesional, una por cada área del conocimiento de la Universidad de la República de Uruguay (UdelaR). Se eligió un enfoque teórico-metodológico mixto cuantitativo y cualitativo, con un análisis tipológico de tipo longitudinal, estructural y articulado. Según los testimonios de las estudiantes y egresadas de familias de nivel ocupacional bajo la emancipación del hogar paterno para estudiar en una Licenciatura del área de la Salud en la capital y las estrategias de enseñanza teorizantes, descontextualizadas y acríticas en un contexto de alta participación afectaron mucho la aprobación de materias de la formación fundamental, rezagándose rápidamente en el primer ciclo. En cambio, para los estudiantes-trabajadoras del área social y artística la selectividad académica fue provocada por no poder conciliar el proyecto académico con el primer empleo, la pérdida del grupo de pares generacional, el clima competitivo en clase y los problemas económicos para costear la carrera lo que fue fuente de invalidación personal en la capacidad como estudiante.

PALABRAS CLAVE: rezago; experiencia estudiantil; débil integración académica; universidad pública; licenciaturas

INTRODUCCIÓN

El propósito central de la reseña de investigación es aportar al análisis crítico y a la discusión sobre los retos inherentes a la democratización e inclusión educativa dentro del contexto del nivel terciario regional, enfocándose específicamente en el ámbito de instituciones de carácter público. Para ello se compartirán una serie de hallazgos significativos de una parte de la tesis de doctorado sobre el fenómeno del rezago académico en licenciaturas de perfil profesional realizado en el marco del Doctorado en Educación (Udelar-Anep). Este es un fenómeno típico de transitar una carrera universitaria y que, en su interacción con la problemática del abandono estudiantil, representa un desafío considerable para la democratización de la educación superior pública. Basándome en el análisis de casos de tres carreras de grado de perfil profesional una por cada área del conocimiento de la UdelaR⁴⁹ cursadas durante las primeras dos décadas del siglo XXI se evidenciará cómo determinados diseños y estrategias curriculares y pedagógicas, caracterizadas por su baja integración tanto educativa como social —fenómeno común en instituciones del circuito de alta tasa participación estudiantil o universales—, emergen como obstáculos considerables que impiden la prosecución satisfactoria de la trayectoria académica, afectando directamente el aprendizaje y la culminación de los estudios en plazos razonables. (Tinto, 1989; Fernández, 2000; Dubet, 2005; Serna (coord) 2005 Landinelli, 2006; Fanelli 2010; Ezcurra 2020, Boado 2011) Desde una perspectiva transformadora de la educación universitaria pública, se propone comparar las desigualdades en las experiencias de los estudiantes que son la primera generación de su familia en asistir a la universidad y aquellos provenientes de estratos socioeconómicos bajos que se trasladan a la capital para continuar su formación universitaria.

En el apartado de "Problema de Investigación", se analizará el rezago como un problema multidimensional y multirreferencial. Luego, se presentan los objetivos de la investigación de la aproximación biográfica, enfocándose en el punto de vista de quienes cursaron las tres carreras en el rol de estudiantes de familias de sectores populares. En el tercer apartado, de metodología, se detallarán las etapas del proceso muestreo y el enfoque biográfico. Finalmente, en el cuarto apartado, se presentarán las principales conclusiones obtenidas a partir de los testimonios de estudiantes y egresadas.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El análisis de las desigualdades en las experiencias de rezago de jóvenes trabajadores-estudiantes en situaciones de desventaja social incorporó un enfoque longitudinal de todo el proceso formativo, en el entendido que es un proceso acumulativo de interacción de

⁴⁹ Área de la Salud, Área Social y Artística y Área Tecnologías, Cs. Naturaleza y el Hábitat.

desventajas de los contextos socio-educativos. Para comprenderlas se articularon los tres niveles de análisis macro, meso y micro curricular y biográfico de cada testimonio realizando una lectura comparativa de lo común y las desigualdades de lo experimentado entre 8 y 15 años después de haber ingresado a la Licenciatura. Se asumió que, en la construcción de su identidad profesional, el estudiante actúa como un agente que toma decisiones de manera relativamente autónoma, influenciado por los múltiples procesos de socialización pasados y presentes en la cultura específica de la profesión y la licenciatura, los cuales se describen a continuación.

LA CONDICIÓN JUVENIL

Se abordó desde la perspectiva del curso de vida, optando por periodizar la etapa juvenil de los ingresantes de las cohortes 2002-2006 ⁵⁰ habiendo cumplido entre los 17-26 años edad radicando su importancia por ser transicional a la vida adulta que lo conduce a la emancipación plena de la familia de origen siendo parte sustantiva el completar el proyecto de carrera profesional (Roberti, E., 2015; Casal, 2006). En esta línea de razonamiento el foco de estudio de las desigualdades educativas fue comparar el calendario del rezago objetivo estimando la rapidez del tiempo que tardó en presentarse por primera vez en la trayectoria. Un segundo tópico objeto de comparación fue analizar las desigualdades entre mujeres y varones y el contexto geográfico de nacimiento del cual provenían los estudiantes de estas generaciones. Finalmente se indagaron las desigualdades en los eventos del tránsito a la vida adulta ausentes o presentes que fueron percibidos afectando al rezago: el primer empleo, la emancipación del hogar familiar o la emigración a Montevideo para proseguir estudios, el tener el primer hijo o tener problemas de salud. Las preguntas a responder fueron por la postergación o no de los eventos desde la hipótesis proveniente del campo de los estudios de juventud de la demografía y la sociología de la postergación como un comportamiento dominante (Pardo, I., Ciganda, I.; 2014; Fostik, Fernández Soto y Varela Petito, 2014; Filardo, V., 2010). En segundo lugar indagar en las tensiones para conciliar la presencia de aquellos con el proyecto académico y reconstruir momentos de bifurcación de la trayectoria académica y puntos de encuentro o desencuentro a lo largo del recorrido académico hasta el momento de la entrevista. (Panaia, M., 2013)

⁵⁰ La selección de las cohortes 2002-2006 (Lic. Área Social y Artística y la Lic. Del Área de la Salud) y 2009-2010 de la Lic. Del área de Tecnologías, Cs. Naturaleza y el Hábitat se fundamenta en tres consideraciones. Primero darles continuidad a los estudios sobre rezago, en segundo lugar el tipo de diseño del plan de estudios en la medida que tiene consecuencias importantes en las trayectorias académicas obstaculizándolas cuando son materia a materia (Camillioni, 2001; Collazo 2014), en tercer lugar estudiar varias cohortes haciéndolo más confiable al estudio al ser más representativo se evita el sesgo de selección. Antes que efecto cohorte se busca el efecto plan de estudios.

LA CONDICIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTE

La condición social del estudiante se abordó desde la teoría de la reproducción de Bourdieu en comprensión crítica de Dubet a la igualdad de oportunidades por ser falaz en el supuesto de la igualdad de condiciones y por tanto ser generadora de la competencia estudiantil en la selectividad académica vulnerando particularmente a los estudiantes de los sectores populares (Dubet, F., 2011) Para construir las variables de medida ⁵¹se partió del supuesto de la interacción del rezago con el capital cultural y social familiar de la estudiante tomada como unidad según el modelo de ocupaciones internacional⁵² (Portes y Kelly Hoffman 2003; Fachelli, 2011; Boado y Pardo 2006) En el razonamiento de Panaia (2013) la familia posee capital social y cultural un habitus. Según la autora las familias con capitales más altos tienen capacidad para proveer de mayores soportes económicos, financieros o académicos propios de la sociabilidad universitaria. Con esta hipótesis se cuestionaron cómo diferentes casos biográficos de estudiantes con acumulado de desventajas sociales sortearon los obstáculos que interpusieron los estilos formativos de cada carrera, vinculando ventajas o desventajas educativas a lo largo del tiempo que dieron lugar a rezagos en la trayectoria desiguales. (Dubet, F., 2005., Verd, J., 2020)

LA CONDICIÓN ESCOLAR

Desde una perspectiva antropológica, se analizaron los procesos formativos inmersos en una cultura profesional y académica en la era de la universidad de masas a principios del siglo XXI. Esta etapa se caracteriza por una “crisis del programa” debido a la fuerte presión para lograr el aprendizaje de un número creciente de estudiantes, obstaculizados por estilos formativos débilmente integradores (Dubet, F., 2005; Fernández L., 2000) Por un lado, desde la sociología de la experiencia escolar, Dubet plantea una crisis en la función de integración de la educación universitaria de alta participación o universal. Esta crisis está vinculada a la crisis de la función de socialización, ya que según el autor la educación universitaria ya no se legitima dentro de una economía simbólica de valores comunes y compartidos. Además, sostiene que ha experimentado una "mutación profunda del trabajo sobre el otro", especialmente en carreras con alta participación frecuentadas por estudiantes de sectores

⁵¹ La procedencia familiar se mide por el nivel de estudios alcanzados por la familia —bajo (hasta primaria), medio (hasta bachillerato) y alto (hasta terciario y universitario de grado y posgrado)—, y el máximo nivel ocupacional de la familia (el nivel más alto considerando el nivel ocupacional padre y de la madre).

⁵² Para aplicar el nivel ocupacional a la realidad nacional, se adaptó el modelo de ocupaciones CNUO-95 elaborado por Boado, Fernández y Pardo para el Uruguay (2006) a las descripciones dadas por los estudiantes

populares, débilmente integradoras por el poco apoyo y los roles improvisados. Asimismo, la selectividad académica se rige por reglas poco claras y percibidas como arbitrarias, lo que excluye a estudiantes de las clases populares. (Dubet, F., 2009:16). Desde la pedagogía institucional L. Fernández parte de supuestos similares en clave histórica afirmando que las instituciones educativas se han configurado transitando momentos de crisis y estancamiento y momentos dinámicos y cambiantes altamente dependientes del contexto político, y que reflejan la resolución de tensiones constitutivas entre la fragmentación o la integración cultural y social interna y externa, entre mandatos selectivos o democratizadores y modelos formativos obstaculizadores o facilitadores del aprendizaje. Según la autora en la etapa política actual las universidades públicas de la región se encuentran a sí mismas con expectativas democratizadoras, de desempeño institucional distinto y apertura del ingreso, teniendo grandes dificultades para construir procesos formativos integradores de estudiantes provenientes de sectores populares que no permiten alcanzar dichas metas (Fernández, 2000)

EL REZAGO COMO EVENTO OBJETIVO Y COMO EXPERIENCIA SUBJETIVA

El rezago es una experiencia del estudiante (Dubet, 2005) a lo largo en la trayectoria escolar y es un evento objetivo, medible,⁵³ de desfasaje entre la trayectoria teórica prevista curricularmente y la trayectoria real del estudiante⁵⁴ (Terigi, F., 2009). Desde el punto de vista cualitativo representa un hito o momento crítico transicional del proceso de aprendizaje y la movilidad ideológica y por tanto de toma de decisiones del estudiante (Tinto, V., 1989; Fernández, L., 1993; Panaia, 2013; Roberti, 2017). Ese hito puede ser una(s) reprobación (es), un compás de espera o tener actividad académica sin ser registrada. De acuerdo con la literatura revisada se han identificado al menos dos momentos transicionales: la del pasaje de ser estudiante de secundaria al oficio de estudiante universitario que tarda aproximadamente tres años pudiéndose presentar el rezago en cualquier momento de la etapa inicial de la carrera. Para identificarlo se ha adoptado la tipología de abandono

⁵³ Una trayectoria con rezago es tener un grado de avance mayor al 60% en un tiempo mayor a 6 años. El rezago como evento entendido como un suceso académico que se presenta por primera vez en un año o ciclo de la carrera se calculó el tiempo que tardó en presentarse un grado de avance menor= al teórico medido en años. El tiempo de observación q (total de materias aprobadas año/total materias de ese año) fue medido en años (=FRAC.AÑO[Nn;On], donde N es la fecha de ingreso a la carrera y O es la fecha de observación de un menor grado de avance en el año o ciclo).

⁵⁴ Licenciatura del área Social y Artística; Licenciatura del área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat y la Licenciatura del Área de la Salud. El estudio poblacional arrojó trayectorias escolares en promedio de 15, 10 años y medio y 9 años para lograr un grado de avance escolar mayor al 60% respectivamente. Los que lograron el egreso representan el 5%, 18% y 28% respectivamente de los cuales solo el 20% de estudiantes lo hizo en los tiempos establecidos curricularmente a 2018 en que fueron obtenidas las bases de datos de cada carrera.

trasladada al rezago por lo que se distingue el rezago inicial (ocurre en primer año/ciclo de la carrera), temprano (segundo año/ciclo) y tardío (entre tercero y quinto año/ciclo) (Coronado, M., Gómez Boulin, M.; 2015, Diconca, 2012; Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2008; Coulon, 2009; Himmel, 2002; Tinto, 1989) La segunda transición se ubica en la etapa final de la carrera por el pasaje de ser estudiante a ser egresado provocando un segundo momento crítico denominado de rezago tardío por actividades obligatorias para el egreso (elaboración de monografía/tesis y/o prácticas profesionales) En este caso el rezago no fue medido, por lo que se lo estudió como rezago percibido.

COMPRENDER LAS DIMENSIONES DE LA BAJA INTEGRACIÓN ACADÉMICA PRESENTES

Comprender al rezago como experiencia de exclusión social implicó realizar una lectura hermenéutica de los mapas semánticos de cada sujeto para luego construir los acuerdos y desacuerdos intra e intergrupales. En primer lugar, conocer la reconstrucción de los hechos que son vinculados al rezago. Si mantienen un vínculo con reprobaciones la interrogación por la frecuencia y lo que las mismas representan: si tener dificultades para salvar una o varias materias, las razones atribuidas a las dificultades y las tácticas que usaron para resolverlas (De Certau, 1979). En esta dimensión las preguntas a la modalidad del régimen de evaluación selectivo o no se interpretaron a la luz de un diseño curricular cerrado y tubular con régimen de preiaturas materia a materia y materias anuales (Camillioni, 2001; Collazo, 2014).

Una segunda dimensión de la selectividad es el nivel de sobre exigencia percibida para aprobar, la periodicidad o frecuencia anual de los periodos y las consecuencias percibidas en términos de la continuidad o discontinuidad de la trayectoria según los tiempos de tardanza o espera: si fue prolongado el estar “fuera de juego” y las consecuencias académicas de recursado de una o todas las materias previas. Sin embargo el rezago puede ser reconstruido por el estudiante como un momento de suspenso en la carrera para retomar tiempo después, o estar preparando un trabajo, o ser efecto de optar por otros proyectos que hacen al tránsito a la vida adulta o reconstruirse como ruptura, bloqueo o una crisis de identidad y ser fuente de sufrimiento, disidencia, resistencia, desprecio y desapego estudiantil provocando una imagen de si de falta de eficacia propio de un estudiante sin oficio (Fernández,2000; Dubet.,2005; Tinto, 2015)

Una segunda dimensión de la baja integración que establece la interdependencia del rezago con la política microcurricular o de aula de la materia/s o actividades que provocaron el rezago como evento. El supuesto de partida es una concepción de enseñanza de favorecer que el estudiante haga un enfrentamiento activo de los problemas del cambio para lo cual debe tomar conciencia, elaborar y resolver los conflictos que este proceso de rupturas con los

valores y conocimientos de las socializaciones previas se le van generando a lo largo del trayecto académico. En el nivel universitario, la complejidad conlleva un mayor grado de conciencia sobre la responsabilidad, fomentada por la docencia que estimula la reflexión crítica sobre los fundamentos racionales, científicos, ideológicos y emocionales de las decisiones y acciones adoptadas por el estudiante. Por tanto las actividades finales de carrera es la etapa en que se espera que el estudiante autónomamente pueda seleccionar las teorías relevantes a los casos que se le presenten en su práctica, resolver problemas derivados y demostrar saber comunicar científicamente un problema real o teórico de investigación. La etapa de egreso tiene uno de los potenciales mayores que el estudiante entre en situaciones de crisis debido a la ruptura epistemológica y afectiva de la transición, que conlleva miedo e incertidumbre. De ahí la problematización del estudio realizado a la cercanía de la enseñanza al proceso grupal o individual de modo de poder apuntalar al estudiante estimulando el reconocimiento de sus propias capacidades de hacer y la motivación para afrontar los dilemas del cambio.

La problematización abarcó por otros aspectos de la modalidad pedagógica a nivel grupal, si organizó las actividades para favorecer la interacción entre pares y la pregunta por los niveles de cooperación y colaboración entre roles de manera de poder responder por los niveles de directividad o de participación estudiantil y los grados de libertad en su propio proceso (Fernández, 1994). Por último sobre la percepción de afectar una baja calidad de los programas formativos de la materia: la presencia o ausencia en su formato de saberes enciclopédicos sin inserción social y profesional, el desequilibrio entre el componente teórico y práctico de la formación a favor del primero o directamente la ausencia de éste y la presentación normalizada y concluyente del conocimiento antes que científica basada en la crítica y su relatividad histórica (Cullen, 2000; Camilloni, 2002; Diaz Maynard, 2015, Collazo, 2021)

OBJETIVOS

El objetivo de la aproximación biográfica fue comprender las interacciones de las escalas y dimensiones de baja integración en los contextos estudiantiles y educativos que estructuran los patrones de rezago en las trayectorias escolares de los estudiantes excluidos. Además, se buscó construir mapas conceptuales y de significación de cada biografía para identificar conceptos emergentes. También compararon los acuerdos y desacuerdos sobre las realidades educativas experimentadas tanto al interior de los grupos como entre los grupos. Finalmente, se compararon los acuerdos y desacuerdos emergentes al interior de los grupos y entre grupos de trayectorias diferentes.

ABORDAJE METODOLÓGICO

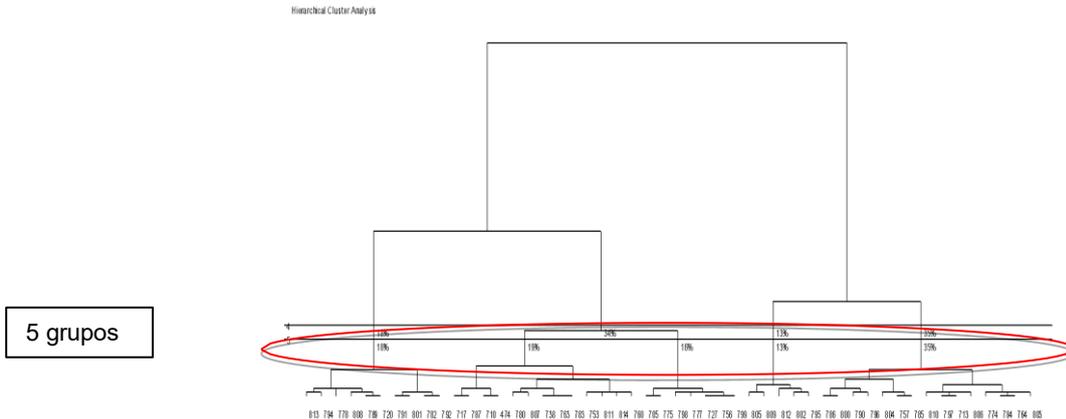
La estrategia metodológica de abordaje se optó por un diseño de tipo mixto aplicando la técnica de análisis tipológico. La técnica de muestreo de los entrevistados supuso un proceso en tres fases de análisis. Una primera de análisis cuantitativo en el que se trabajó con una muestra de 432 trayectorias. Con el Análisis de Correspondencias múltiples se definió el espacio de variables correlacionadas más importantes y que construyen los ejes (3) independientes entre sí que configuraron las posiciones en el espacio del rezago en las trayectorias según las características o dimensiones que representan el 77% de la varianza total (Tabla 1)

Tabla 1

Factor	% Inercia	% Acumulado	Dimensiones
1	47,56%	47,56%	rezago tardío e inicial con respecto a la presencia de actividades finales obligatorias para egreso (tesis/monografía y/o prácticas profesionales)
2	17,08%	64,64%	rezago temprano e inicial con respecto a la presencia o ausencia de rezago tardío y la condición de la familia de origen
3	12,39%	77,04%	presencia o ausencia de rezago tardío por elaboración de la monografía o tesis, la reprobación de materias y la falta de prácticas profesionales tempranas.

En una segunda etapa mediante el análisis de clasificación distribuyeron a las trayectorias singulares de cada sujeto según los factores de la tabla 1. Con el Método WARD ascendente, se asignó a cada sujeto en un grupo según una mínima pérdida de inercia y mayor diferenciación intergrupala. De las particiones propuestas 3, 5 y 8 grupos se eligió la partición en 5 grupos por decisiones teóricas de la investigadora. (Figura 1)

Figura 1



Dicho análisis arrojó las trayectorias de los grupos II y IV de las excluidas de las Licenciaturas del área de la Salud y del área Social y Artística las siguientes tablas de los 10 casos típicos dentro de cada muestra – 55 (13%) estudiantes trayectorias II y 75 (17%) estudiantes trayectorias IV- ordenados según la proximidad al centro dentro de cada clúster o grupo. (Tablas 2 y 3)

Tablas 2 y 3

2 / 5 Count: 55		
Rank	Distance to cluster's center	Case identifier
1	0,00379	Case n° 321
2	0,00576	Case n° 331
3	0,00736	Case n° 332
4	0,01367	Case n° 330
5	0,01420	Case n° 340
6	0,01428	Case n° 375
7	0,01468	Case n° 284
8	0,02426	Case n° 312
9	0,02587	Case n° 190
10	0,02970	Case n° 367

4 / 5 Count: 75		
Rank	Distance to cluster's center	Case identifier
1	0,00666	Case n° 234
2	0,01255	Case n° 29
3	0,01255	Case n° 44
4	0,01371	Case n° 15
5	0,01628	Case n° 138
6	0,01788	Case n° 91
7	0,02259	Case n° 163
8	0,02385	Case n° 43
9	0,02476	Case n° 251
10	0,02537	Case n° 38

En 2021 se pudieron contactar la mayoría de los estudiantes y egresadas, del grupo II, accediendo a entrevistarse 2 egresadas y una estudiante y del grupo IV dos estudiantes. Los guiones de las entrevistas semi-estructuradas, tuvieron por objetivo reconstruir las trayectorias profundizando en aquellos aspectos de mayor correlación en la configuración de los tipos de las trayectorias llamadas de las “excluidas”, las tácticas estudiantiles para la superación de dificultades y las percepciones sobre el aporte a la formación y al egreso de las actividades finales -monografía/tesis y/o prácticas profesionales. El llevar a cabo este proceso reflexivo (Dubet, 2005; Bourdieu, 1992) entre 8 y 17 años después del ingreso a la carrera facilitó la toma de distancia óptima, crítica, de las dificultades propias en interacción con el contexto cultural, social y científico-académico de la carrera de la época y a la luz de

la época actual. En los casos de las egresadas se pudieron reconstruir a la luz de la inserción y desarrollo laboral y profesional posterior.

CONCLUSIONES

La tesis afirma que el rezago académico en estudiantes con acumulado de desventajas sociales – familias de estratos ocupacionales bajos ⁵⁵o ser primera generación en la universidad- presenta desarrollos diversos y combinados de distintos factores de producción de desigualdades según la carrera, cuyas conclusiones se detallan a continuación.

Los testimonios dan cuenta de realidades comunes experimentadas con respecto al impacto del primer empleo al rezago en las Trayectorias en las carreras estudiadas están en línea con otros estudios en universidades públicas argentinas (Panaia, M., 2013, Sassaroli y Zotta, 2012; Pena, Val y D'Elia, 2014 y Antón, A., et alter, 2014).

De la dimensión de los estilos formativos de baja integración en ambos grupos comarpen la percepción de *selectividad académica* por un régimen de evaluación sobre exigente en porcentajes para aprobar como en conocimientos y nivel exigido, fragmentado de la enseñanza impartida, con “pocos” periodos anuales. Así se confirman los aportes desde la didáctica y hallazgos de Dubet (2015) sobre algunas escuelas y universidades de masas francesas que el mérito escolar percibido como el más justo la *selectividad* jugaba en contra de los estudiantes-trabajadores provenientes de sectores populares acentuando las dificultades de éstos para sortear obstáculos.

Tanto estudiantes y egresadas indican tener dificultades para aprobar materias fundamentales del área biológica (salud) y matemática o estadística (social y artística) por sobrecarga de contenidos de los programas. En el ámbito universitario las críticas a programas por ser sobrecargados o las llamadas visiones enciclopédicas no son nuevas y en general apuntan a que la construcción de los programas obedece solo a una única lógica, la disciplinar, con consecuencias en la experiencia formativa del estudiante. Desde esta perspectiva la inclusión de numerosos elementos secundarios conduce a una sobrecarga de la formación condicionando al estudiante a un estudio superficial y memorístico del detalle contrario al nivel universitario que requiere que éste sea significativo y percibido con sentido para la formación elegida (Camillioni, 2001; Díaz Maynard, 2015; Tinto, 2015).

Otro aspecto que acuerdan ambos grupos al régimen de previaturas en estas materias afectó mucho, abonando la idea compartida por Camillioni (2001) como Panaia (2013) de los efectos

⁵⁵ Son hijas de familias de trabajadoras domésticas, auxiliares de servicio, de la construcción, servicios de seguridad y trabajadores no calificados de la industria o el agro con problemas económicos para costear los estudios.

del régimen de preiaturas en el rezago en las trayectorias en general. La primera autora cuestiona la lógica de enseñanza subyacente a este tipo de diseño llamado cerrado de correlatividades materia a materia no ofrece alternativas de salida al estudiante y que al combinarse con una política del tiempo acotado de vigencia de curso restringía aún más las posibilidades. En un marco normativo con pocos periodos de exámenes determinaba un compás de espera de hasta un año para poder volver a recursarla, con la consecuencia de la pérdida del grupo de estudios o generación que en la universidad de masas era y es un factor de integración académica. En caso de continuar reprobando, se observó que la cronificación del rezago aumentaba la probabilidad del abandono de la carrera o de los estudios universitarios (Panaia, 2013) por las dificultades de manutención y cubrir costos de cursos privados.

DESIGUALDADES EDUCATIVAS

Las trayectorias del grupo II de baja integración son mayoritariamente de la carrera del área de la Salud (75%) y egresadas. El rezago en las trayectorias es el resultado de ser mujer, que se emancipó tempranamente por migrar a Montevideo para proseguir los estudios universitarios y proceder a convivir en pareja. Esta idea va en la línea de los hallazgos sobre los efectos de la emancipación temprana de las estudiantes del área de la salud en los estudios de Pardo y Ciganda (2014) que plantearon el adelantamiento del calendario como un comportamiento altamente específico de las jóvenes universitarias del interior respecto del resto de los jóvenes uruguayos, y de los pares, de postergación de todos los eventos del tránsito a la vida. Las consecuencias educativas negativas de las situaciones de vulnerabilidad social también han sido encontradas en contextos de universidades públicas similares en la región (Hammond, A., 2016) para proceder a convivir en pareja provocando la bifurcación en la trayectoria escolar.

En cambio, las trayectorias del grupo IV apareció más notoriamente en la Licenciatura del área Social (65%) y Artística de la UdelaR, Otra dimensión de la desigualdad del grupo IV en relación a los aspectos sociales y del tránsito a la vida adulta aparecen testimonios de la dificultad para conciliar trabajo-tareas del hogar-estudio por los horarios laborales extensos y asumir responsabilidades familiares. Sin embargo, no todas las trayectorias biográficas van en la misma línea, en varios testimonios se señaló que la convivencia en pareja tuvo una orientación más equitativa del arreglo familiar que facilitó de manera importante compatibilizar el tiempo de estudio y las tareas del hogar, particularmente en las etapas iniciales sin hijos. La evidencia empírica recogida abona interpretaciones existentes en la literatura, como Busso y Pérez (2015) que señalaron mayor dificultad de los estudiantes de familias de menores recursos para conciliar trabajo con el estudio, por los trabajos por horarios rotatorios o la

manutención, a lo que se le agrega las responsabilidades del arreglo familiar con la pareja para las tareas del hogar.

La aproximación exploratoria de casos mediante la reconstrucción de las vivencias de los primeros contactos con la carrera en las condiciones de masas, avala la perspectiva de Dubet que la institución moldea una subjetividad de pánico (2005) al ser percibidas las condiciones de enseñanza como hostiles - "tuve ataques de pánico"- e injusto según algunos testimonios, o en algunos casos se expresaron como crisis de identidad vocacional (Sennet, 2000). Diferentes testimonios respecto a sensación de incertidumbre institucional en algunos casos, debido a aspectos como anarquía edilicia o dispersión de locales de cursado, la falta de información básica sobre la oferta de la formación y la importancia de salvar las previaturas, fueron apuntados como elementos negativos de contexto.

Algunas evidencias surgen de los testimonios del grupo II vinculadas a las Estrategias metodológicas curriculares del área de formación fundamental (biológica o de la estadística) teorizantes o no articuladas a una práctica, descontextualizadas de la profesión y ser acríticas. Estas evidencias podrían ser interpretadas desde la perspectiva de la formación experiencial (Camilloni, 2001; Díaz Maynard, 2015) sobre la importancia que la enseñanza se vincule con experiencia concretas, de la articulación entre teoría y práctica, particularmente el reconocimiento de la utilidad y valoración práctica de los conocimientos para la profesión. Valoraciones que pueden tener sentidos diversos, como ser la inhibición de la reflexión crítica requerida para la formación universitaria con los valores de la ciencia, trasladando la crítica para el final de la carrera acotado a los espacios de las prácticas pre-profesionales o elaboración monográfica/tesis de grado (Cullen, C., 1997; Collazo, M., 2021). En otros aspectos podría relacionarse también con debates en la academia relacionados con la importancia de diseños curriculares que desde el inicio de la formación se prevean dispositivos de formación teórica-práctica profesional al modo de prácticum reflexivo de Schön de instancias de aprendizaje cercano al mundo profesional real que posibiliten desarrollar destrezas o habilidades prácticas de reflexión crítica que facilite la autonomía y la flexibilidad (Díaz Maynard, 2015; Panaia, 2013)

En cambio, surgen de los testimonios del grupo IV el experimentar el rezago tardío de manera dolorosa, como una experiencia negativa de fracaso o insuficiencia de competencias para cursar la carrera hacia adelante. En este punto, son pertinentes las interpretaciones de Fernández (2000) y de Dubet (2011), que critican el efecto de autoculpabilización del estudiante de su ineficacia en su situación académica, liberando así de las responsabilidades a las unidades institucionales (carreras o materias). Para Dubet la crueldad de la selectividad se ve agravada por un proceso psicológico de dolor experimentado por los estudiantes "vencidos", quienes se perciben como responsables de sus fracasos y lagunas. Desde otro

enfoque, Tinto (2015) señaló que la percepción de no ser eficaz o incapaz de manejar la carrera no es exclusiva de aquellos con habilidades académicas débiles, sino que afecta a todos los que enfrentan altas exigencias. Esta percepción de ineficacia personal de alguna manera influye en el rendimiento académico. En otro caso el testimonio de una estudiante hija de una obrera textil que percibe al rezago como injusticia por el hecho de no poder afrontar las entregas de la Unidad de Proyectos por no poder costearlos teniendo que abandonar la carrera pesar de una vocación y proyectos fuertes por elevados recursos financieros para costearlas

Otra desigualdad de los testimonios si el grupo II (Salud) a nivel de aula atribuían a las metodologías de enseñanza teorizantes la dificultad para aprobar, los del grupo IV (Social y Artística) van en el sentido que la añoranza del grupo generacional o el experimentar relaciones de competencia entre pares apoya la idea de la importancia de un buen clima de clase distendido y de aceptación, los estudiantes logran una disposición favorable (Fernández, 2000).

Como síntesis final se resaltan la importancia de considerar el contexto socioeducativo y los procesos formativos de los estudiantes al abordar las disparidades en el rezago académico y subrayan la necesidad de intervenciones específicas para mitigar estas desigualdades y promover la equidad en la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Busso, M.; Pérez, P.E. (2015). Combinar trabajo y estudios superiores ¿Un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos. *Población & Sociedad*, ISSN-L 0328 3445, Vol. 22 (1), 2015, pp. 5-29.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>

Camilloni, A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular*. <https://www.researchgate.net/publication/255634964> *Modalidades y proyectos de cambio curricular*

Fernández, L. (2000). *Culturas y dramática institucionales en los grupos de cátedra frente al cambio de condiciones por innovación. Un estudio de cátedras universitarias en el período 1986-1993*. UBA.

López Roldán, P. (1996). La construcción de tipologías: Metodología de análisis. *Papers. Revista de Sociología*, 48, 9-29. <https://papers.uab.cat/article/view/v48-lopez>

Panaia, M. (coord.). (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Miño y Dávila Editores.

Pardo, D. y Ciganda, I. (2014). Emancipación y formación de hogares entre los jóvenes uruguayos: las transformaciones recientes. *Papeles de población*, 20(18), 203-231.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v20n82/v20n82a10.pdf>

Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial.

Sociologías, 19(45), 300-335. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004513>

Serna, M., Machado, A., Nalbarte, L., Espínola, F. y Abadi, P. (2005). *Rendimiento escolar en la Universidad de la República: una propuesta de indicadores de desempeño de los estudiantes*. Serie documentos de trabajo. DT (05/01).

<http://www.iesta.edu.uy/wp-content/uploads/2010/03/0501.pdf>

Trayectorias de estudiantes de 2do año de la carrera de Cs. Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata.

Una aproximación diagnóstica

Agustina Castro

Paula Fontana

Claudia Ateiro

Alejandro Saenz

Jenifer García

Cátedra de Economía Agraria, FCV-UNLP / INTA-IPAF Región Pampeana

Cátedra de Economía Agraria, FCV-UNLP

acastro@fcv.unlp.edu.ar

pfontana@fcv.unlp.edu.ar

cateiro@fcv.unlp.edu.ar

asaenz@fcv.unlp.edu.ar

jgarcia@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

La Secretaría de Evaluación y Acreditación de la FCV-UNLP, hizo llegar a los/as docentes de la carrera de Cs. Veterinarias, su preocupación sobre el rendimiento académico de los/as estudiantes. En ese marco, dicha Secretaría, plantea la necesidad de que los equipos docentes generen posibles estrategias para mejorar esos indicadores. En ese sentido, desde el equipo del curso de Economía General y Sociología, nos planteamos la necesidad de contar con datos cuanti/cualitativos que permitan conocer en profundidad factores que actualmente inciden en las trayectorias estudiantiles, entendidas como “producción subjetiva y social, desarrolladas en un contexto institucional determinado”. Con el objetivo de comprender contrastes y singularidades de los recorridos y las experiencias formativas de nuestros estudiantes, realizamos una encuesta diagnóstica, como herramienta de análisis que nos permita indagar sobre aspectos diversos y su incidencia, para poder repensar y generar estrategias docentes que realmente aporten a la mejora de las trayectorias estudiantiles y la inclusión efectiva de los sujetos que ingresan y transitan nuestra carrera.

PALABRAS CLAVE: rendimiento académico; estrategias docentes; trayectorias estudiantiles

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

Los resultados de rendimiento académico presentados por la Secretaría de Evaluación y Acreditación de la FCV-UNLP, -donde se utiliza la *tasa de acreditación de cursos por ciclo lectivo*, que corresponde a la sumatoria de los estudiantes promocionados más las EFI (examen final)- indican en términos generales, un aumento de la tasa de acreditación en los años anteriores de la pandemia (2020 y 2021), con una marcada disminución en los años 2022 y 2023. Asimismo, debido a la disminución de la tasa de acreditaciones, se viene visualizando el bajo número de graduados anuales, en comparación con el número de inscriptos por año. El abordaje de intervención por parte de la institución, consistió en generar reuniones por año de cursada, coordinadas por los/as directores de departamentos, transmitiendo la información y estimulando a la presentación de alternativas pedagógicas por parte de los equipos docentes con el objetivo de mejorar dichos indicadores.

Esta situación alarmante de carácter multicausal, tiene a su vez varias consecuencias, siendo una de ellas la dificultad que se presenta en las trayectorias educativas de los/as estudiantes. En este sentido, entendemos a las trayectorias educativas, como el recorrido de un camino que se encuentra en construcción permanente (Nicastro y Greco, 2012). A este recorrido, lo atraviesan innumerables situaciones y variables, propias y ajenas al sujeto. Así, las instituciones educativas, deben pensar qué rol juegan en ese camino transitado (y a transitar) por los/as estudiantes. Profundizando, la trayectoria educativa, es una producción subjetiva y social, que se desarrolla en un contexto institucional determinado (Marano, 2023) y comprende los recorridos de los/as estudiantes en tanto sujetos históricos en un contexto particular y con un conjunto de condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que tienen incidencia (Gabbai, 2012 en Marano, 2023). Estudiar las trayectorias educativas tiene gran relevancia en tanto permite conocer el modo en que los/as estudiantes construyen sus experiencias educativas (Dubet, 2005 en Marano, 2023). A su vez, Gabbai (2012) en Marano (2023) señala que, estudiar las trayectorias, implica referirse a los avances, a las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los cambios, los abandonos; supone detenerse en una multiplicidad de procesos y situaciones que, bajo una mirada crítica, permite relacionar las trayectorias académicas con las trayectorias sociales. Asimismo, las trayectorias se dan en forma situada en el marco de posibilidades y restricciones que ofrecen los contextos institucionales y pedagógicos.

En ese marco se decidió que, para poder realizar un mejor diagnóstico de la situación que nos permita luego generar herramientas de intervención que permitan realmente producir un cambio en los indicadores de acreditación, era necesario obtener información desde las perspectivas de los/as estudiantes.

En el año 2024, se inscribieron al curso de EGYs un total de 353 estudiantes, en su mayor parte con modalidad de cursada regular, es decir que deben asistir a las cursadas como uno de los requisitos para aprobar el curso (mínimo de 80% de asistencia). Otra modalidad es recurrir la materia de manera “libre” (estudiantes que perdieron el curso por haber desaprobado las instancias de evaluación correspondientes en años anteriores pero que al menos cumplen con el 80% de asistencia), no es obligatoria su asistencia a las clases, sí la aprobación de las instancias evaluatorias. Por último, cómo modalidad recursante, estudiantes que perdieron/abandonaron la materia en ciclos lectivos anteriores y deben cumplir las mismas condiciones que la cursada regular, es obligatorio asistir a las cursadas como uno de los requisitos para aprobar el curso (mínimo de 80% de asistencia).

Para ello, se llevó a cabo un análisis exploratorio mediante la realización de una encuesta, elaborada al finalizar la cursada (junio 2024). La encuesta es entendida como un cuestionario compuesto por un conjunto de preguntas, generalmente de varios tipos, preparado sistemáticamente por el investigador para reunir los hechos y aspectos que interesan en una investigación (García-Muñoz, 2003). Desde el equipo docente, consideramos este tipo de herramientas, como dispositivos importantes a la hora de repensar estrategias para la planificación (Castro et al., 2023). La misma fue de carácter no obligatorio y anónima, consistió en 25 preguntas (23 de respuesta cerrada y 2 de respuesta abierta) y fue realizada utilizando la herramienta Google Forms. Se optó por esta herramienta ya que la misma permite el procesamiento automático de las respuestas, ofreciendo gráficos y una base de datos sobre una hoja de cálculo. A su vez, se decidió confeccionar el cuestionario con pocas preguntas, para que los/as estudiantes se sintieran motivados en responder. El cuestionario se compartió al finalizar la última clase de la cursada y, además, se compartió como aviso a través de la plataforma Moodle. Las preguntas intentaron recoger información sobre 3 ejes: uno sobre la caracterización del estudiante (edad, año de ingreso a la carrera, acceso a servicios de internet, dispositivos tecnológicos, situación laboral, distancia de vivienda y Facultad, entre otras); otro eje sobre su desempeños y estrategias pedagógicas para su aprendizaje en las cursadas y exámenes finales; y por último un eje sobre la modalidad de estudio, condiciones socioeconómicas actuales y propuestas de mejora por parte de los/as estudiantes. La encuesta estuvo abierta para su realización desde el 25 hasta el día 28 de junio, registrándose un total de 172 respuestas.

Análisis de algunos datos de la encuesta:

La encuesta la respondieron 172 estudiantes, donde el 30.2% respondió que tiene entre 20 y 21 años, el 30.2% más de 23 años, el 19.8% entre 18 y 19 años y el 19.2% entre 22 y 23 años. Luego, se preguntó el año de ingreso a la carrera de veterinaria en la FCV-UNLP. El 41.9% ingresó en el 2023; el 20.3% antes del 2020; el 19.8% el año 2022; el 12.8% el año

2021 y el 5.2% el año 2020. Otra pregunta que se realizó para continuar con la caracterización de los/as estudiantes del curso, fue la condición de cursada de EGyS, donde del total de los encuestados el 76.2% respondió regular; el 18% recursante y el 5.8% recursante libre.

Ante la pregunta sobre si la vivienda cuenta con conectividad (internet/wifi) el 83.3% respondió que sí, con buena conectividad; el 15.1% si, con limitada conectividad y solo 1 estudiante respondió que no cuenta con conectividad. Luego se preguntó sobre los dispositivos tecnológicos con los que cuentan para estudiar: el 54.1% cuenta con PC y Smartphone propio; el 22.1% cuenta con PC compartida y Smartphone propio; el 14.5% cuenta solo con Smartphone propio; el 5.8% solo con PC propia; 2.3% solo PC compartida y el 1.2% no cuenta con ningún dispositivo.

Para finalizar el eje de caracterización de los/as estudiantes, se preguntó si además de estudiar trabajaban y el tiempo y medio de transporte que utilizan frecuentemente para llegar a la Facultad. De las respuestas a la primera pregunta, se puede ver que el 41.9% de los/as encuestados/as trabajan en alguna de las modalidades puestas como opciones (ver gráfico 1). En cuanto al tiempo y medio de transporte utilizado para llegar a la Facultad, las respuestas fueron variadas (ver gráfico 2): el 31.6% respondió vengo caminando, tardo hasta 30 minutos; el 28.8% vengo en transporte público, tardó más de 1 hora; el 10.5% vengo en transporte público, tardo entre 30 minutos y 1 hora; el 10.5% vengo en transporte público tardo hasta 30 minutos; el 7% vengo en mi propio vehiculo, tardo menos de 45 minutos; el 6.4% vengo en mi propio vehículo, tardo más de 45 minutos; 4.1% vengo caminando, tardo más de 30 minutos.

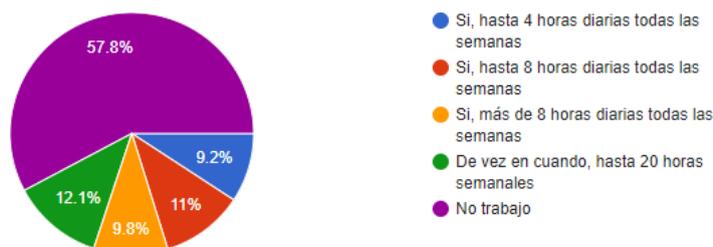


Gráfico 1. Opciones de respuestas (expresadas en porcentajes) a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=172) sobre: *Además de estudiar, ¿trabajás?*



Gráfico 2. Opciones de respuestas (expresadas en porcentajes) a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=172) sobre: *Generalmente, para llegar a la facultad...*

En el segundo eje de la encuesta, se pensaron preguntas para recabar información sobre los desempeños y estrategias pedagógicas para el aprendizaje. Así, la primera pregunta consistió en ordenar entre las opciones de dictado de las Actividades Presenciales Obligatorias (APO), según las consideraban en la escala de muy apropiada, medianamente apropiada, poco apropiada, nada apropiada. Las opciones fueron: solo clase expositiva; Mayoritariamente clase expositiva con alguna instancia trabajo grupal; Mitad clase expositiva, mitad de la clase en taller (trabajo práctico en grupo); Mayoritariamente trabajo en taller (trabajo práctico en grupo); Solo trabajo en taller (trabajo práctico en grupo), siendo las respuestas (ver gráfico 3):

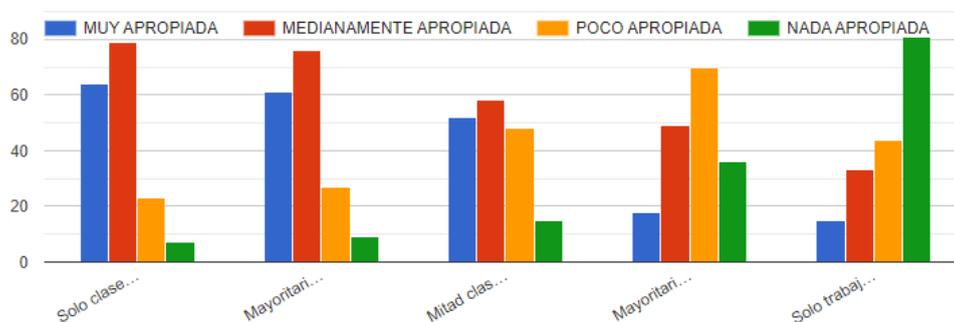


Gráfico 3. Opciones de respuestas a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=172): *Respecto al dictado de las Actividades Presenciales Obligatorias (APO), elegir las opciones (según consideres escala de más a menos APROPIADAS para aprender).*

Siguiendo con la misma modalidad de pregunta, se indagó sobre las herramientas y recursos que se puedan usar para llevar a cabo las clases, siendo las respuestas (ver gráfico 4):

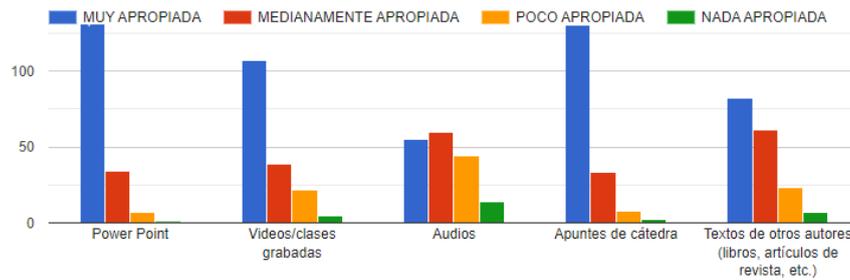


Gráfico 4. Opciones de respuestas a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=172): *Respecto al dictado de las Actividades Presenciales Obligatorias (APO), elegir las opciones (según consideres escala de más a menos APROPIADAS para aprender).*

Luego se preguntó sobre el uso de los materiales de estudio, donde las opciones fueron: Powerpoint; videos/clases grabadas; audios; apuntes de cátedra; Textos de otros autores (libros, artículos de revista, etc.); carpetas/apuntes de años anteriores. Las respuestas fueron (ver gráfico 5):

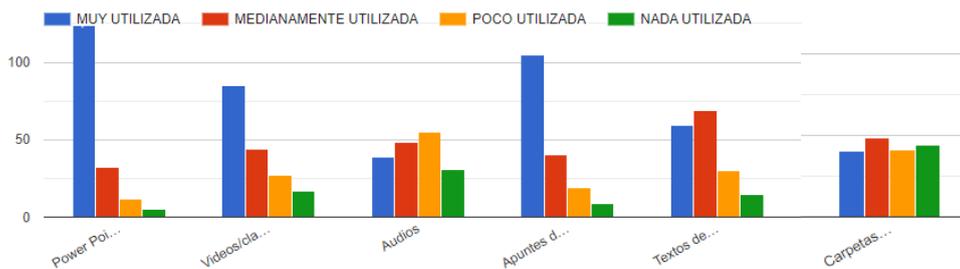


Gráfico 5. Opciones de respuestas a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=172): *Respecto a los materiales de estudio, elegir según tu grado de utilización.*

También se indagó sobre opciones para mejorar el desempeño como estudiantes, siendo las respuestas (ver gráfico 6):

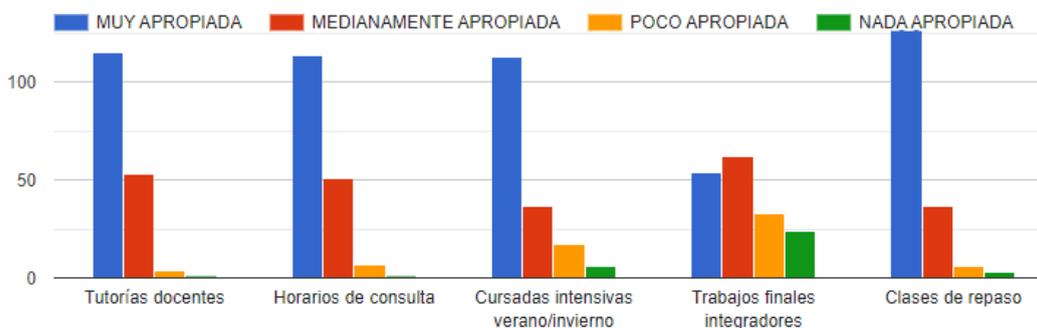


Gráfico 6. Opciones de respuestas a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=172) sobre: *Respecto a las siguientes propuestas educativas, elegir la opción según consideres escala de más a menos apropiada para mejorar tu desempeño como estudiante.*

Ante la pregunta *¿Qué frecuencia de evaluaciones consideras que te permite tener un mejor desempeño como estudiante?* El 86.6% respondió más de una evaluación parcial por cursada; el 9.9% respondió un solo parcial integrador al finalizar la cursada; 3.5% respondió no sabe/no contesta. Para profundizar, se preguntó *¿Qué modalidad de evaluación parcial consideras que te permite tener un mejor desempeño como estudiante?* el 41.3% dijo Opción múltiple por plataforma Moodle, con pregunta a desarrollar en papel; el 38.4% respondió escrito opción múltiple en papel; el 8.1% respondió oral; el 8.1% opción múltiple y a desarrollar por plataforma Moodle; el 2.9% dijo Escrito a desarrollar en papel; 1.2% respondió no sabe/no contesta.

Para saber si alguna vez habían recurrido alguna materia, se presentó un listado con las materias de 1er y 2do año de la carrera más la opción “no recursé ninguna materia”. Las respuestas se muestran en el gráfico 7.

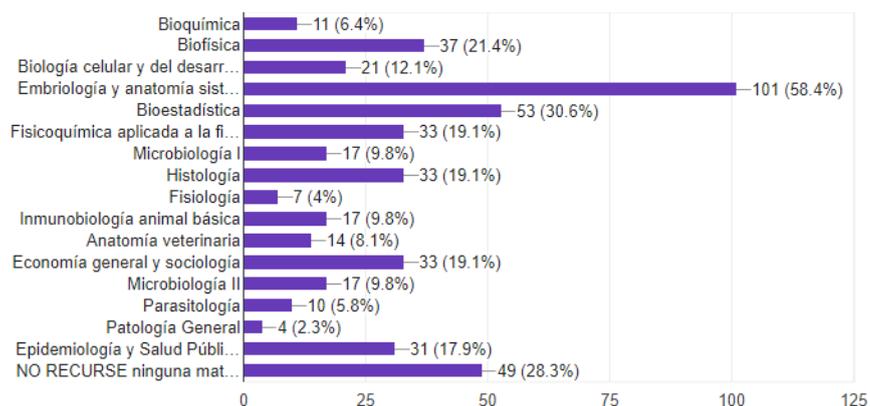


Gráfico 7. Opciones de respuestas a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=172) sobre: *¿Recurstaste alguna/s de las siguientes materias?*

También se indagó sobre las Evaluaciones Finales Integradoras (EFI). El 82% rindió alguna vez EFI, mientras que el 19% nunca rindió EFI. Cuando se les preguntó *¿Por qué nunca rindieron EFI?* De un total de 60 respuestas: el 43.3% respondió no sabe/no contesta; el 18.3% Porque no tuve tiempo de preparar el/los finales; el 15% Porque promocioné todas las materias que cursé; el 11.7% Porque me da miedo enfrentarme a una situación de examen final; el 11.7% Porque no se como estudiar o preparar el examen. Por último sobre las EFI, se preguntó *¿Que modalidad de final considerarás que te permite tener un mejor desempeño*

como estudiante?, siendo las respuestas: 40.3% escrito; 22.6% Una parte escrita y otra parte oral; 17.6% oral; 10.1% no sabe/no contesta; 9.4% Por cuestionario virtual plataforma Moodle.

El último eje de la encuesta tuvo la intención de recabar información sobre la modalidad de estudio, condiciones socioeconómicas actuales y propuestas de mejora por parte de los/as estudiantes.

En este sentido, se preguntó sobre su preocupación, o no, sobre algunas situaciones socioeconómicas, donde las respuestas fueron (ver gráfico 8):

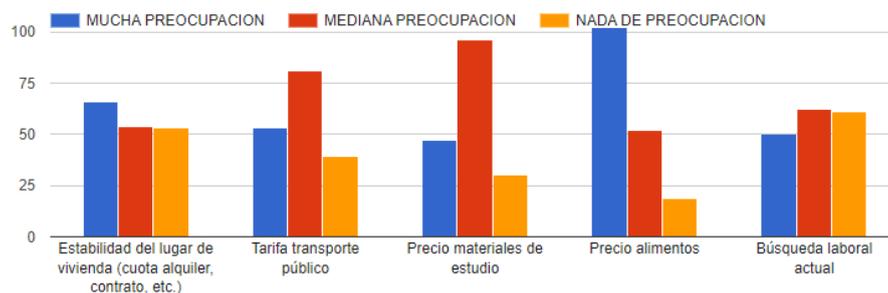


Gráfico 8. Opciones de respuestas a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=172) sobre: *Respecto a las siguientes situaciones socioeconómicas, elegir según tu grado de preocupación.*

Luego se realizó la siguiente pregunta *¿Considerás que la situación socioeconómica actual interfiere en tu desempeño como estudiante?*, siendo las respuestas (ver gráfico 9):



Gráfico 9. Opciones de respuestas (expresadas en porcentajes) a la pregunta formulada a los/as estudiantes (n=172) sobre: *¿Considerás que la situación socioeconómica actual interfiere en tu desempeño como estudiante?*

Para saber cómo estudian y el grado de socialización con compañeros/as, se realizaron algunas preguntas. La primera sobre las estrategias de estudio de exámenes parciales si estudian solos o con compañeros/as: el 69.4% dijo que Depende la materia o el momento, a veces solo/, a veces con compañeros/as; el 24.7% respondió que Estudio totalmente solo/a; el 5.9% Siempre con compañeros/as. Ante la misma pregunta, pero sobre los exámenes

finales (EFI): el 59.9% respondió Depende la materia o el momento, a veces solo/, a veces con compañeros/as; el 35.8% Estudio totalmente solo/a; el 4.8% Siempre con compañeros/as.

También se consultó sobre sus preferencias en la modalidad a la hora de juntarse con compañeros para hacer trabajos y/o preparar exámenes. El 50.3% respondió Prefiero que nos juntemos presencial; el 31.2% Me da lo mismo virtual o presencial; el 18% respondió Prefiero que sea virtual (zoom, meet, videollamada, etc.).

En cuanto a las estrategias de estudio, se preguntó *¿Diste alguna vez de baja materia/s para volver a cursarla/s y promocionarla/s?* El 78% respondió que nunca, el 22% respondió que sí. Para finalizar la encuesta, se realizaron dos preguntas de tipo abiertas: *¿Que sugerencias o propuestas harías para mejorar las cursadas?* y *¿Qué sugerencias o propuestas harías para mejorar las instancias de EFI (examen final)?*

Con respecto a las cursadas, algunas respuestas no sugirieron cambios, otras tuvieron que ver con el material de estudio, complementar con videos grabados por ejemplo. Algunas respuestas textuales: *“Poner más información en los power de los libros”* *“Realizar actividades con temática de simulacro de parcial al final de las clases (preguntas)”* *“Los trabajo en grupo al final de las clases están buenos para terminar de entender el tema que estamos viendo”* *“Que la cantidad de ausentes no te hagas perder la cursada, que haya más actividades prácticas”* *“Que no sean tan largas y más llevaderas”* *“Que se redondee la nota para poder promocionar”* *“en cualquier materia, me gusta la idea de que hayan varias formas de evaluar y no sé queden solamente con 1 parcial final, que hayan 2 está bien y algún TIF también me gustó”*

Con respecto a las instancias de EFI: muchos comentarios sugirieron que la modalidad de final sea escrita a desarrollar o de respuesta múltiple. Algunas respuestas textuales: *“Ser concreto en las preguntas y que se refieran a lo visto en clase o en los power point”* *“Que sean escritos, o al ser oral que haya un criterio de evaluación bien establecido y más protocolar”* *“Ofrecer más tutorías para prepararse para rendir los finales”* *“Que den un tema a desarrollar oral”* *“Que los criterios de evaluación sean unificados.”* *“Orientación en la preparación del método de estudio y la oralidad”*

DESAFÍOS FUTUROS

Como se comentó al inicio de este trabajo, la FCV identificó una baja tasa de acreditaciones (aprobados por promoción más aprobados por examen final) lo que trae también como consecuencia una disminución en el números de graduados de la carrera. Ante esto, la institución le pidió a las cátedras pensar algunas estrategias docentes que puedan dar solución a esta situación. Pensando en la tríada pedagógica docente-estudiante-contenido,

recuperar la voz de los/as estudiantes nos pareció un elemento fundamental para poder generar alternativas didácticopedagógicas, que logran dar cuenta de la complejidad de la problemática en sus múltiples dimensiones. Fue así que desde la cátedra se desarrolló una encuesta, como primera herramienta para recolectar información por parte de los/as estudiantes.

En este sentido, quedan varios desafíos a futuro cómo, por ejemplo, profundizar el diagnóstico, utilizando otras herramientas de recolección de información como entrevistas en profundidad individuales, grupos focales. A su vez, sería interesante relevar información sobre las perspectivas de los estudiantes a la problemática identificada por la FCV en otros cursos de la carrera. Con esto, desde cada una de las cátedras, se podrá pensar o repensar las estrategias de enseñanza, es decir, los recursos utilizados por el/la docente para promover aprendizaje. Coincidiendo con lo mencionado por Anijovich y Mora (2010), las estrategias de enseñanza no son solo los recursos movilizados, sino también las decisiones que toman los/as docentes para promover estos aprendizajes. Las autoras agregan que las estrategias de enseñanza tienen dos dimensiones: una dimensión reflexiva (de diseño) y otra dimensión de la acción (puesta en marcha).

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Por un lado, ante los resultados presentados desde la Secretaría de Evaluación y Acreditación de nuestra casa de estudios, es importante resaltar que las instituciones universitarias se encuentran desde hace varias décadas con una doble tendencia: una masificación del nivel en coexistencia con altas tasas de abandono estudiantil. Por tanto, existe una tensión entre la “ampliación del acceso” y los altos índices de deserción, lo cual pone en cuestión la eficacia de las políticas de democratización de la universidad pública” (Montenegro, 2016:24 en Marano, 2023). Según Chiroleau (2015 en Marano, 2023), la política de ingreso irrestricto a la universidad pública en Argentina recuperada en la posdictadura, consolidó un modelo institucional masivo y diverso en la composición matricular, aunque no exento de dificultades para concretar la democratización efectiva del conocimiento a todas las carreras.

Por otro, y en el marco de la indagación realizada por el equipo docente a partir de la encuesta diagnóstica, coincidimos con Pedro Krotsch (2014, en Marano 2023), que reconoce que pese a existir un campo interdisciplinario consolidado sobre estudios que atañen a la universidad, la problemática de los estudiantes ha estado ausente como línea de trabajo y reflexión (...) y reconoce que ello resulta limitado debido a la crisis de representación y a la presencia de una nueva cultura juvenil y nuevos sectores sociales en la universidad. Desde su posicionamiento, es necesario reconocer que hoy el estudiante universitario se encuentra fuertemente implicado en la cultura de los jóvenes y menos adherido a la cultura de la institución

universitaria, ya que la misma ha perdido la capacidad de transformar sus normas y valores en subjetividad. En este marco, el autor realiza dos grandes preguntas que son muy relevantes para este trabajo: ¿Qué significa ser hoy estudiantes en un contexto en el que la universidad se ha masificado y complejizado? (...) ¿es posible hablar de “los estudiantes” a pesar de la diversidad social de los mismos y la heterogeneidad institucional en la que se distribuyen jóvenes cuya cultura es ahora un factor de fuerte impronta identitaria común? (Krotsch, 2014: 161). De este modo, Krotsch avanza en considerar los cambios en la cultura juvenil para re-pensar al estudiante universitario/a, poniendo en cuestión cierta imagen universalizante del/la mismo/a. Ahora bien, es cierto que el análisis de las configuraciones juveniles actuales abre un campo propicio para la interpretación de las trayectorias, pero es dable reconocer que ellas se dan con diversas prácticas culturales. Por ello, resulta pertinente más que referir a la primacía de una cultura joven, tener en cuenta la diversidad de sujetos y prácticas, en un contexto epocal de liquidez y fluidez (Bauman, 2003), de visibilidad, hiperconexión y dispersión (Sibilia, 2012) y de crecimiento de las desigualdades sociales, entre otros rasgos de época, en el cual estas trayectorias universitarias tienen lugar. Entre estos aspectos, surge como emergente la pregunta por las formas en las que se entrama la mediación tecnológica en la experiencia formativa y cómo incide en la conformación de las trayectorias singulares, las interacciones sociales y las formas de estudiar en la universidad (Marano, 2023). Los estudios de Carli (2008, en Marano, 2023) reconocen a la universidad como un espacio de producción de subjetividades y experiencias culturales, con el objetivo de hacer historia del presente a partir de la experiencia universitaria de los/as estudiantes. Estas perspectivas consideran que explorar las vivencias institucionales en determinado tiempo-espacio hace posible la construcción de una mirada crítica sobre la universidad pública, tensionando elementos del pasado, presente y futuro con elementos estructurales y epocales. De este modo permite suspender enunciados universalistas e inscribir en el debate cuestiones vinculadas a itinerarios biográficos, a la vida cotidiana de las instituciones y a las experiencias que allí se construyen (Carli, 2012 en Marano, 2023), y aportan a la comprensión de la relación entre la producción de la experiencia estudiantil y la cultura institucional de una carrera, en una facultad/institución concreta, en un momento histórico concreto. Los resultados dan cuenta de interpretaciones subjetivas de los actores en el marco de fenómenos históricos colectivos (Carli, 2008 y 2012 en Marano, 2023) Algunas de estas investigaciones poseen un registro que prioriza las dimensiones institucionales, culturales y experienciales de la vida estudiantil, partiendo de una mirada histórica del tiempo presente. Como tales, son consideradas antecedentes de la propia ya que aportan “elementos nuevos y desconocidos de la experiencia estudiantil, invisibilizados en informes y diagnósticos sobre la educación superior” (Carli, 2012:13 en Marano, 2023).

En nuestro contexto institucional donde conviven indicadores contrastantes de masificación/abandono, se torna imperante conocer y comprender en profundidad los matices, contrastes y singularidades de los recorridos y las experiencias formativas de nuestros estudiantes en relación dialéctica con la cultura institucional de la carrera de Cs. Veterinarias, en esta Facultad y en este momento histórico concreto, para poder repensar y generar estrategias pedagógicas que no sólo den respuesta a una demanda institucional, sino que, realmente aporten a la mejora de las trayectorias estudiantiles y la inclusión efectiva de los sujetos que ingresan y transitan nuestra carrera.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a nuestros/as compañeros de cátedra: Sergio Dumrauf (Profesor Titular), Soledad Duré (Auxiliar docente) y Candelaria Funes (Ayudante alumna rentada) quienes también colaboraron en el desarrollo del presente trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor. Cap. 1. 21-35.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carli, S. (2008). Visiones sobre la Universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. *Revista IICE No 26*. FFyL, UBA.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castro, A., Sáenz, A. J., Ateiro, C. M., Dumrauf, S., García, J. A., Duré, V. S., Funes A. C y Fontana, P. A. (2023). Enseñando y aprendiendo en pandemia: La encuesta al inicio de la cursada como herramienta para la planificación. *Analecta veterinaria*, 43(1), 074-074.
- Chiroleu, A. (2015). Alcances de la democratización universitaria en América Latina en *Revista Iberoamericana de la Educación N°65/1*.
- Dubet, F. (2005, julio-dic.). Los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* 1.
- Gabbai, M. I. (2012). *Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares*. Tesis de Maestría en Cs. Sociales Orientación Políticas Educativas. FLACSO, Sede Argentina.
- García-Muñoz, T. G. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/ evaluación*. Centro Universitario Santa Ana. http://www.etpcb.com.ar/Documentos/Sitios/Evaluacion_Intitucional/8_El_Cuestionario.pdf

Krotsch, P. (2014). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? En Carli S. (comp.). *Universidad Pública y Experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Marano, M.G. (2023). *Trayectorias estudiantiles y experiencias de formación académica en el tramo inicial y medio en las carreras de Ingenierías Agronómica y Forestal y en los Profesorados de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata*. En trámite. (Proyecto de investigación). UNLP-FaHCE. IDIHCS (UNLP-CONICET). En Memoria Académica

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.1109/py.1109.pdf>

Nicastro S, Greco B. (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. 1º Ed. Rosario. Editorial Homo Sapiens.

Sibilia, P. (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros? *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 24, núm. 62, enero-abril, 2012, pp. 135-144.

“Salgan a la calle a preguntar”: relato de una experiencia pedagógica en el primer año de la carrera de Licenciatura en Nutrición (FCM-UNLP)

Santiago Garriga Olmo

Facultad de Ciencias Médicas, UNLP

sgarrigaolmo@gmail.com

RESUMEN

La presente ponencia da cuenta de una experiencia pedagógica en la cual estudiantes del primer año de la carrera de Licenciatura en Nutrición (UNLP) salieron a la calle a hacer preguntas y entrevistas vinculados a temas abordados en la materia Introducción al Proceso Intelectual (IPI). Muestra también los resultados de una encuesta a los/as mismos/as estudiantes quienes señalaron mayoritariamente que las actividades “fueron interesantes y me permitieron entender mejor el tema”. En este sentido, desarrollamos reflexiones acerca del sentido de estas actividades y su relación con la lectura de la bibliografía y las clases expositivas.

PALABRAS CLAVE: experiencia pedagógica; entrevista; evento alimentario; relación con el saber; licenciatura en nutrición

INTRODUCCIÓN

“Cuando un alumno no entiende algo, la primera pregunta que se plantea es la siguiente: ¿ese alumno tuvo o no tuvo alguna actividad intelectual?, porque si no la tuvo, entonces es normal que no entienda y que no aprenda”. (Charlot, 2008: 12)

En la materia *Introducción al Proceso Intelectual* (IPI), que se dicta en el primer año de la carrera de Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata, se abordan distintos temas entre los que se encuentran: el sujeto en la modernidad tardía (unidad 1); el proceso de conocimiento (unidad 2); rasgos y elementos constitutivos de la ciencia (unidad 3); y el evento alimentario: elementos constitutivos y componentes (unidad 4).

Se trata de una materia con una carga horaria de 2hs semanales en clases teórico-prácticas. Dada la temática y la bibliografía, IPI presenta algunas dificultades para los/as estudiantes de la Lic. En Nutrición. En primer lugar, porque para los/as estudiantes, que en su gran mayoría ingresan por primera vez a la universidad, al ser una materia de primer año conlleva todas las dificultades propias del *extrañamiento* (Coulon, 1995) que implica el ingreso a vida universitaria. En segundo lugar, si bien la valoración al final de la cursada termina siendo en términos generales positiva por parte de los/as estudiantes, IPI es una materia que, en principio, no despierta el interés de un/a estudiante interesado por (utilizando una definición muy general) “la alimentación”. En este sentido, como también observan Areces et al., “encuentran desafíos mayores con los textos que describen como menos familiares” (2020: 115) como son, en este caso, la bibliografía más vinculada a las ciencias sociales.

Por otra parte, la poca carga horaria de la cursada (2hs.) conlleva una tensión constante entre: utilizar el tiempo de la clase para explicar conceptos e ideas de la bibliografía (fundamentales para luego rendir el parcial) y dedicar tiempo a actividades prácticas como pueden ser trabajos escritos, dada la importancia que esto también tiene para las instancias de evaluación posteriores (la producción de un ensayo a mitad de cursada y el parcial escrito al final de la misma con preguntas a desarrollar).

Para la puesta en práctica de la actividad que relato a continuación, me basé en las nociones de *la relación con el saber* y en una idea en particular que plantea Bernard Charlot que es que “el trabajo intelectual comienza con las preguntas” (2008: 14) y que, por lo tanto, las definiciones deben llegar a lo último. Charlot sostiene, entonces, que “se pueden aprender cosas cuando se tiene, en primer lugar, cuestionamientos, cuando hay preguntas” (2008: 14). Es por eso que, teniendo en cuenta todo esto, llevé adelante dos actividades pedagógicas que, lejos de zanjar la tensión entre tener que establecer una clase teórica o una clase

práctica, permitió que los/as estudiantes se involucren en dos actividades que luego, según sus opiniones, “fueron interesante y me permitieron entender mejor el tema”.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: “SALGAN A LA CALLE A PREGUNTAR”

Como mencionamos, dos de los temas del programa de IPI tienen que ver con los rasgos constitutivos de la ciencia (unidad 3 del programa) y, por otro lado, el evento alimentario (unidad 4).

La unidad 3 contiene como bibliografía obligatoria una selección de textos de Oscar Varsavsky en las que el científico argentino plantea como tesis central el carácter dependiente que tiene la ciencia de nuestro país respecto a los países del hemisferio norte. En este sentido, da cuenta de que la dependencia se manifiesta en el campo científico pero también en el terreno económico, político y cultural. Para poder introducir a los/as estudiantes en los postulados del texto, y antes de adentrarnos en la exposición de las ideas y conceptos, una de las actividades que desarrollamos en clase consiste en que respondan una serie de preguntas como, por ejemplo: ¿quién fue Federico Leloir? ¿quién fue Steve Jobs? ¿cuándo se celebra Halloween? ¿cuándo se celebra el Día de la Tradición? ¿cuál es la capital de Inglaterra? ¿cuál es la capital de Catamarca? ¿quién fue Napoleón? ¿quién fue Salvador Mazza?, entre otras. El ejercicio muestra que en la gran mayoría de los casos pueden responder con más facilidad las preguntas sobre los países del hemisferio norte que las preguntas sobre Argentina y esa, en definitiva, es la tesis central del autor que tienen que leer.

Luego, planteamos una actividad que consistió en que ellos/as mismos/as hicieran la “prueba”. Es decir, les propusimos salir del aula a entrevistar distintas personas y anotar qué preguntas eran las más contestadas y cuáles no. La actividad reflejó lo mismo que pasó en el aula. Ya de vuelta en el aula, comenzamos con la exposición sobre el texto de Varsavsky y de esta manera, al iniciar la explicación sobre el texto le pudimos dar (o fortalecer) el sentido que puede tener estudiar ese tema. En este punto, quizás lo más enriquecedor es que el sentido estuvo dado por la experiencia de los/as propios/as estudiantes que también encontraron que las personas interrogadas sabían mucho sobre los países del hemisferio norte y lo mismo o menos que sobre Argentina. Por lo tanto, ahora la exposición sobre el texto (y la posterior lectura por parte de ellos/as) podía, quizás, dar algunas pistas acerca de ese fenómeno. La actividad le brindó un sentido a la clase y al texto que probablemente no lo hubiera tenido sin la actividad de “salir a preguntar”.

La segunda actividad paso a relatar fue similar pero para tratar otro tema, en este caso el evento alimentario, y ocurrió algunas semanas después de la actividad que narramos anteriormente. Se trata de un tema que en la materia lo abordamos desde la perspectiva

antropológica a partir de dos textos de la antropóloga argentina Patricia Aguirre. A diferencia de lo que puede ser un enfoque basado en la biología, la fisiología o la anatomía del cuerpo, la perspectiva antropológica conlleva una manera de estudiar y analizar el evento alimentario en su dimensión social. Es así que para esto es importante atender a distintos aspectos del evento alimentario y que no son solo biológicos sino también ecológico-demográficos, tecnológico-económicos, socio-políticos y culturales (Aguirre, 2004). Como se desprende, es fundamental entonces preguntar, indagar, entrevistar y/o entablar un diálogo con el/a comensal para poder conocer y analizar el evento alimentario desde esta perspectiva (por ejemplo, ¿qué comiste?, ¿a dónde y con quién?, ¿quién cocino?, etc.).

Como se trata de un texto corto y estrechamente vinculado con “la alimentación”, les solicitamos que lo lean antes de la clase aunque, por lo general, una buena parte no llega a hacerlo. Luego, durante la clase y tras una breve exposición sobre el tema, les planteamos una actividad en la cual, ya con este bagaje teórico abordado, tuvieron dos consignas para trabajar en grupo de dos o tres personas:

La primera consigna fue que elaborarán una guía de preguntas para conocer y analizar el evento alimentario desde una perspectiva antropológica. De esta manera, los/as estudiantes no debían replicar ni responder consignas, ni escanear el texto en busca de respuestas (Molinari, 2009) sino producir conocimiento a partir de pensar qué preguntas harían para conocer y analizar la comensalidad de cualquier persona desde la perspectiva antropológica. La segunda consigna fue que, una vez elaborada la guía, salgan a la calle a entrevistar personas. En principio, la actividad despertó asombro y curiosidad por parte de los/as estudiantes: “¿profe, tenemos que salir a hablar con cualquier persona?”, “¿tenemos que ir a la calle a preguntar?” A diferencia de la actividad anterior, probablemente los/as estudiantes se sorprendieron un poco más con la propuesta por el hecho de salir a hacer entrevistas a partir de preguntas pensadas por ellos/as mismos/as.

Imaginé que, quizás, algunos/as pudieran mostrar cierta reticencia con la actividad planteada pero, para mi asombro, nada de eso pasó y, por el contrario, la actividad pareció entusiasmarlos/as. En términos de Charlot, podemos suponer que la actividad los/as *movilizó* y, en palabras de este autor, *movilizar* es “hacer que nazca un deseo de aprender, de saber” (2015: 22). Es interesante tener en cuenta que plantea una distinción entre el concepto de *movilización* y *motivación*: “considero importante la idea de movilización entendida como movimiento. Desconfío de la idea de motivación, no me gusta, porque muchas veces se trata de encontrar una manera para que los estudiantes hagan lo que no tienen ganas de hacer. Mi ambición es que ellos estén dispuestos a hacer y aprender” (20022: 10).

Así fue que salieron a buscar interlocutores y entrevistaron a: personal nodocente de la Facultad, docentes que se cruzaron en los pasillos, personas que estaban en la parada de

colectivo, comerciantes de la zona, transeúntes que pasaban por el edificio de la Facultad, entre otras. Al volver al aula, los diálogos y comentarios de los/as estudiantes insinuaban que la actividad había sido, al menos, “interesante” y si bien les había propuesto que entrevisten a dos personas, algunos grupos entrevistaron a tres o cuatro.

Al volver al aula hicimos una puesta en común a partir de las entrevistas hechas y pudimos retomar y profundizar sobre nociones teóricas que plantea Aguirre en sus textos, como así también relacionar con otros/as autores/as y temas vistos previamente en la cursada. La actividad también permitió problematizar y analizar sobre otros aspectos que surgían a partir de la propia experiencia de “salir a entrevistar gente”. Por ejemplo, llamó la atención la cantidad de gente entrevistada que contaba que cenó/almorzó sola –y este es un aspecto característico de la posmodernidad, tema abordado en la unidad 1 de la materia– o la gente que en la entrevista contó que limita su almuerzo/cena por algún problema de salud, temas que llevaron a nuevas reflexiones y análisis. La puesta en común de la actividad también permitió, en retrospectiva, dar cuenta de cuestiones que no habían sido preguntadas a los/as entrevistados/as y que hubiera sido importante hacer para enriquecer el análisis, por ejemplo, nadie había preguntado la hora en que la persona almorzó/cenó, un aspecto que, como vimos luego, puede guardar suma relación con la actividad laboral de la persona y otros aspectos de su vida.

En definitiva, sin perder el eje central, el análisis de las entrevistas permitió pensar y discutir otros temas de la materia, más allá del propósito original que era analizar el evento alimentario. Ahora no era solo la exposición del docente ni la lectura del texto sino que la experiencia hecha por los/as estudiantes les permitió ver la relación que tiene el evento alimentario con otros aspectos de la vida social: la política, la economía, la cultura, la tecnología, etc.

Consideramos que, después de cada actividad de “salir a preguntar”, la clase y los contenidos pueden adquirir (otro) sentido para los/as estudiantes. Escuchar la exposición sobre el tema y leer los textos puede develar, quizás, preguntas surgidas a partir de las actividades: ¿por qué a veces sabemos más de los países del hemisferio norte que de nuestro propio país y por qué esto es importante al momento de estudiar la ciencia y el conocimiento científico? ¿por qué comemos lo que comemos y cómo intervienen los factores sociales en el evento alimentario?

De esta manera, al momento de enfrentarse al texto (una actividad casi siempre solitaria), los/as estudiantes pueden darle un sentido a la lectura que no hubiera existido sin la actividad de “salir a preguntar”. No estamos diciendo que sin esta actividad la lectura no hubiera tenido ningún sentido, lo que quiero enfatizar es que esta actividad pudo contribuir a darle otro sentido, un sentido menos instrumental (como puede ser leer para estudiar y estudiar para

aprobar) y que la actividad pudo haber disparado preguntas que podían (y debían) develarse en la lectura de la bibliografía.

“LAS ACTIVIDADES FUERON INTERESANTES Y ME PERMITIERON ENTENDER MEJOR EL TEMA”

Si bien desde mi punto de vista como docente, y a partir de los supuestos de los que partimos, ambas actividades parecían haber sido interesante, no sabía cabalmente cuál era la opinión de los/as estudiantes. Para no quedarme con una idea que podía ser equivocada, en el cuestionario que hacemos siempre al final del cuatrimestre incorporamos una pregunta acerca de estas dos actividades con el objetivo de conocer la opinión de los/as estudiantes. En la pregunta *“respecto de la actividad de salir a hacer preguntas y entrevistas, ¿qué opinión te merecen?”* otorgamos tres opciones de respuesta cerrada:

- Fueron interesantes y me permitieron entender mejor el tema.
- Fueron interesantes pero no me permitieron entender mejor el tema.
- No fueron interesantes.

Como se muestra en el Gráfico 1, al cuestionario, de respuesta voluntaria y de carácter anónimo, respondieron 40 estudiantes (sobre un total de 67 que entregaron el trabajo escrito a mitad del cuatrimestre⁵⁶) y sobre esta pregunta el 77,5% indicó que las actividades “fueron interesantes y me permitieron entender mejor el tema”. Para el 15% las actividades “fueron interesantes pero no me permitieron entender mejor el tema”, mientras que para el 7,5% “no fueron interesantes”.

⁵⁶ No es posible saberlo con suma exactitud al momento de escribir este trabajo, pero existe la posibilidad de que luego de la entrega del trabajo escrito algunos/as estudiantes hayan dejado la cursada y que, por lo tanto, no hayan estado presentes en las experiencias que aquí relatamos.

|



Gráfico 1. Elaboración propia en base al cuestionario respondido por los/as estudiantes al final de la cursada.

Desde el territorio teórico de *la relación con el saber*, Charlot plantea, casi a modo de hipótesis, que “una clase es interesante cuando el contenido intelectual encuentra un deseo profundo” (2014: 22). El deseo es un aspecto fundamental del proceso de aprendizaje y señala que “un alumno aprende cuando se moviliza intelectualmente (...) y solamente se moviliza intelectualmente quien encuentra en la situación un sentido relacionado con el aprendizaje” (Charlot, 2015: 21). Este autor plantea que para que haya aprendizaje tiene que haber actividad intelectual, sentido y placer.

La cuestión del *sentido* que puede tener o no una actividad es central y, aquí coincidimos en que “la búsqueda de sentido de la actividad es un componente esencial en la que el estudiante se involucra desde los inicios de los estudios universitarios” (Vázquez, 2015: 100-101).

Por otra parte, atendiendo a las respuestas de los/as estudiantes sobre la valoración de las actividades, podemos suponer que quizás las actividades que aquí describimos le imprimieron (otro) un *sentido* también a la lectura de la bibliografía. Como señala Vázquez, la lectura involucra *construcción de sentido* y, por lo tanto, “si no es posible descubrir o construir su sentido, es poco probable que la enseñanza promueva aprendizaje *significativo y profundos*” (2015: 84). Al mismo tiempo, las actividades les pudieron brindar herramientas para la comprensión de los textos si tenemos en cuenta, que al momento de leer, como señala Carlino, “los contenidos que pasan al primer plano *dependen de lo que busca y sabe el lector*” (2005: 70).

Ahora bien, no queremos dejar de remarcar que a las dos actividades a las que hacemos mención le siguieron exposiciones explicativas para abordar (y/o profundizar) los aspectos más teóricos de los temas y los contenidos conceptuales de la bibliografía. Es decir, la

actividad de “salir y preguntar” no fue el inicio y cierre del tema sino que, por el contrario, consideramos que fue una manera de plantear preguntas o inquietudes que podían ser respondidas a partir de la lectura de los textos y la clase expositiva. El propósito fue que esta actividad *movilice* a los/as estudiantes y le imprima un (nuevo) *sentido* a la lectura y el estudio. Vale mencionar que la exposición docente no pierde relevancia ante actividades como las que narramos, lejos de plantearse como pares dicotómicos, consideramos que la actividad de los/as estudiantes y las exposiciones del docente pueden y deben articularse dialécticamente. Esto también se sustenta en los resultados del mismo cuestionario de final de la cursada en el que el 90% de los/as estudiantes respondió que la clase y las exposiciones del docente fueron la mejor manera de aprender los contenidos de la materia. Por lo tanto, aquí no se trata de suplantar la actividad de “salir a preguntar” por la exposición más tradicional.

CONCLUSIONES

Más allá de lo novedosa que pudo haber sido la actividad en sí para los/as estudiantes, las respuestas dan cuenta, en principio, de una experiencia significativa también en términos de aprendizaje. Sin embargo, como señala Barco de Surghi, “con la experiencia solamente no alcanza” (2015: 41). Por lo tanto, a partir de las actividades aquí relatadas, aun habiendo sido auspiciosa dadas las respuestas obtenidas, será necesario seguir trabajando y sistematizando esta experiencia.

A su vez, será indispensable ajustar el instrumento de recolección de datos (el cuestionario) con preguntas más específicas acerca de estas dos actividades y su vinculación con la experiencia general de la cursada, sin desconocer que la técnica utilizada puede presentar limitaciones para conocer con mayor profundidad la opinión de los/as estudiantes. En definitiva, se trata de una experiencia sobre la cual parece interesante seguir indagando.

Dada las respuestas obtenidas, considero que se vuelve indispensable indagar un poco más acerca de lo que pasa en el aula desde la perspectiva estudiantil, las valoraciones que hacen y el sentido que le confieren a las actividades desarrolladas en una cursada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, P. (2004). *Ricos flacos y gordos pobres. La alimentación en crisis*. Capital Intelectual.

Areces, G., Gessaghi, V., Branchi, M., Castro Citera, P., Saez, M. y Frasco Zuker, L. (2020). Modos de leer y escribir, una reconstrucción de trayectorias, recorridos y experiencias en estudiantes de primer año de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional de La Matanza. *RELAPAE*, (13), pp. 104-119.

- Barco de Surghi, S. (2015). Prácticas curriculares que afectan la inserción de los ingresantes en el primer año universitario. En Benvegnu (Comp.), *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas* (pp. 33-46). EdUNLu.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, B. (2008). La relación de los alumnos con el saber y con la escuela. *Conferencia dictada en el IV Congreso de Educación*, Instituto Crandon, realizado en Montevideo, los días 8 y 29 de junio.
- Charlot, B. (2014). La relación con el saber de los alumnos y de los estudiantes. En Benvegnu (Comp.), *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas* (pp. 46-64). EdUNLu.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías. Revista de Educación*, (4), 15-35.
- Charlot, B. (2022). Dimensões socio/antropológicas e o lugar da narrativa na teoria da relação com o saber: entrevista com Bernard Charlot, realizada por Rosemeire Reis e Soledad Vercellino. *Debates Em Educação*, 14(35), 1–16. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p1-16>
- Molinari, V. (2009) “La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: Una mirada desde los practicantes de Sociología de la UNLP”. *Cuestiones de Sociología* (5-6), 391-405.
- Vázquez, A. (2015). El sentido de las tareas de escritura: implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje en el inicio de los estudios universitarios. En Benvegnu (Comp.), *Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas* (pp. 83-106). EdUNLu.

Análisis de las actas de EFI de las cohortes 2019 y 2020 del curso Genética General de la carrera de Ciencias Veterinarias de la FCV-UNLP

Ana Carolina Cattáneo

Virginia Aliverti

Sebastián Picco

Carlos Golijow

Guillermo Giovambattista

Cátedra de Genética General, Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata

acattaneo@fcv.unlp.edu.ar

virginia.aliverti@fcv.unlp.edu.ar

sjpicco@gmail.com

cgolijow@gmail.com

ggiovam@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar el rendimiento en el examen final integrador (EFI) de los estudiantes de la cohortes 2019 y 2020 del curso de genética general de la carrera de Medicina Veterinaria, de la facultad de ciencias veterinarias de la UNLP (FCV-UNLP), que, si bien, tuvieron diferentes modalidades de cursada (presencial y virtual) rindieron EFI oral durante los dos años posteriores a la finalización de su respectivo curso. Los resultados indican que más de la mitad de los estudiantes que aprobaron el parcial y debían aprobar el EFI para acreditar el curso no lo hicieron por diversos motivos (desaprobados o ausentes) debiendo recurrir a la asignatura. Este análisis tendrá su continuidad con la elaboración de encuestas a los estudiantes recurrentes.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, aprendizaje, EFI, genética general

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

La evaluación integral del aprendizaje en la universidad ha ido transformándose paulatinamente, de una función de comprobación de resultados al reconocimiento de funciones de dirección; desde lo académico hasta lo investigativo y laboral así como el reconocimiento de sus funciones sociales a funciones educativas, formativas y reguladoras. Esto involucra el trabajo de los colectivos de disciplinas y asignaturas para dar un nuevo enfoque a las tareas docentes en su vínculo con la actividad laboral del estudiante y con apoyo en la metodología de la investigación.

El plan de estudios de la carrera de Médico Veterinario de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se desarrollará a través de cursos obligatorios y electivos. Se define como curso el tiempo destinado a estudiar, aprender o adquirir determinada competencia. Cada uno de los cursos del plan de estudios está formado por un conjunto de Actividades Presenciales Obligatorias (APO). Las APO podrán ser desarrolladas a través de las siguientes modalidades: clases magistrales, clases teórico-prácticas, trabajos de laboratorio, talleres, ateneos, seminarios, estudio de casos, viajes de campo, visitas a establecimientos e institutos de investigación, trabajos de hospital, visitas a industrias y toda otra actividad que a juicio del profesor coordinador pueda ser considerada necesaria para el mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Según el reglamento de cursada vigente, los cursos podrán ser aprobados por un sistema de promoción o mediante una Evaluación Final Integradora (EFI). Los alumnos que hayan aprobado las evaluaciones de APO y/o parciales con un promedio inferior a 7 (siete) puntos, deberán rendir una EFI en las fechas que el Consejo Directivo determine a tal efecto. Los contenidos de la EFI son aquellos desarrollados en el transcurso de las APO dictadas durante el ciclo lectivo. Los temas incluidos en el programa analítico del curso que por causas ajenas a la planificación no hayan sido abordados en las APO no podrán ser evaluados. La validez de la aprobación de las APO será de 24 meses y se perderá en caso de aplazar 3 (tres) veces la EFI. El estudiante posee a lo largo del año lectivo 11 oportunidades o mesas ordinarias para rendir las EFI y se agregan 3 mesas especiales para rendir materias de tercero, cuarto y quinto año.

El Plan de Estudios 406/14 de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP) plantea un ciclo generalista integrado por 54 cursos obligatorios (3.600 horas) y un ciclo orientado (orientación profesional) integrado por tres cursos optativos de 40 horas cada uno y las prácticas pre-profesionales de 300 horas (420 horas totales). El perfil del profesional egresado, es el que, en función del mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo humano sustentable, imbuido en un espíritu ético, científico y humanístico; sea

capaz de ejecutar acciones tendientes a la previsión, planificación y resolución de la problemática planteada en diferentes ámbitos de la realidad socio-cultural y del medio ambiente, con relación a todo lo que directa o indirectamente sea atinente a las especies animales.

El curso de Genética General se concibe como la introducción de los estudiantes de veterinaria al estudio y comprensión de los modelos de herencia y de la expresión génica, que constituyen la base teórica necesaria para acceder a los contenidos de genética cuantitativa y de genética de poblaciones. Tiene una carga horaria total de 40 horas, divididas en doce APO, una por semana. Cada encuentro es de modalidad teórico práctico. En la primera APO, se realiza una evaluación diagnóstica, y al finalizar una evaluación formativa para determinar los conocimientos referidos a la materia del alumno a priori y a posteriori. La aprobación de la cursada ordinaria requiere la obtención de una nota de cuatro (4) puntos o más en la evaluación integradora (debiendo en el plazo de 24 meses presentarse a rendir la EFI), la obtención de siete (7) o más puntos le permite al alumno promocionar el curso, mientras que el puntaje por debajo de cuatro puntos es considerado insuficiente para aprobar. La evaluación es un proceso sistemático y planificado donde se recoge información relativa al proceso de aprendizaje de los estudiantes, al proceso de enseñanza y al centro educativo entre otras. Como se mencionó, el estudiante posee a lo largo del año lectivo 11 oportunidades o mesas ordinarias para rendir las EFI y se agregan 3 mesas especiales para rendir materias de tercero, cuarto y quinto año.

Las EFI del curso consisten en un examen oral en la que los docentes que conforman la mesa, preguntan temas de los desarrollados en cada APO.

La necesidad de formar un profesional cada vez más preparado para afrontar los retos del presente y del futuro, reclama la puesta en práctica de nuevos enfoques en labor pedagógica, que permita una preparación docente mucho más actualizada y con calidad, precisando de formas de evaluación integradoras de los contenidos, a partir de los objetivos del año y de la carrera y en función de las habilidades pedagógico profesionales.

OBJETIVOS

Analizar el rendimiento de los estudiantes que rindieron EFI del curso de Genética General de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata correspondientes a las cohortes 2019 y 2020.

ABORDAJE METODOLÓGICO

A través de las actas de EFI disponibles en el SIU Guaraní se recolectaron los datos de las cohortes 2019 y 2020 del curso de Genética General de la carrera de Medicina Veterinaria FCV UNLP.

Con los datos disponibles en las actas se conformó una base de datos en Excel a fin de analizar la cantidad de estudiantes que no logran aprobar la materia teniendo que recurrir; posteriormente se realizaron análisis estadísticos descriptivos y de asociación con el programa estadístico Statgraphics Centurion.

La base de datos incluyó: cantidad de inscriptos a cada curso, nota final de la cursada obtenida por examen parcial, clasificada como Promoción (nota mayor a 7), Regular (nota entre 4 y 6,99), insuficiente (nota menor a 3,99) y ausente (no cumplió con la asistencia obligatoria). Asimismo, se registraron todas las notas y asistencias de las actas de EFI desde el final del curso 2019 (mesa de EFI 18/7/2019) hasta la mesa de abril 2022, última fecha en que los estudiantes podían rendir dentro de su condicionalidad.

RESULTADOS

En primer lugar se realizó el análisis estadístico descriptivo que arrojó los siguientes resultados (Tabla 1):

Tabla 1. Resultados de cursada para las cohortes 2019 y 2020.

	REGULAR	INSUFICIENTE	PROMOCION	ABANDON	TOTAL
		E	Ó	Ó	
2019	133 (44,48%)	33 (11,03%)	106 (35,45%)	27 (9,03%)	299 (100%)
2020	182 (66,42%)	16 (5,83%)	57 (20,80%)	19 (6,93%)	274 (100%)

En 2019 entre los estudiantes que abandonaron y los que sacaron insuficiente hubo 60 que no aprobaron el curso, que deberían haber recurrido en 2020, de ellos solo 40 empezaron el ciclo lectivo 2020, mientras que 20 estudiantes no se inscribieron al curso.

En segundo lugar se realizó una prueba de Ji cuadrado para identificar las posibles diferencias entre las cohortes debido a que el curso 2019 fue presencial y el 2020 virtual por la Pandemia del COVID-19, y no se encontraron diferencias entre cohortes para aprobados, desaprobados y ausentes, por lo tanto, estas dos cohortes se pueden analizar como un solo grupo.

La prueba de Ji cuadrado para evaluar si existían diferencias en la cantidad de aprobados, ausentes y desaprobados para EFI según cohorte y no arrojó resultado significativo ($p > 0,05$). Gráficos siguientes (corresponde a gráfico 1, 2 y 3).

Gráfico 1. Diagrama de barras para condición aprobado o no de EFI en cualquier instancia para las cohortes 2019 y 2020.

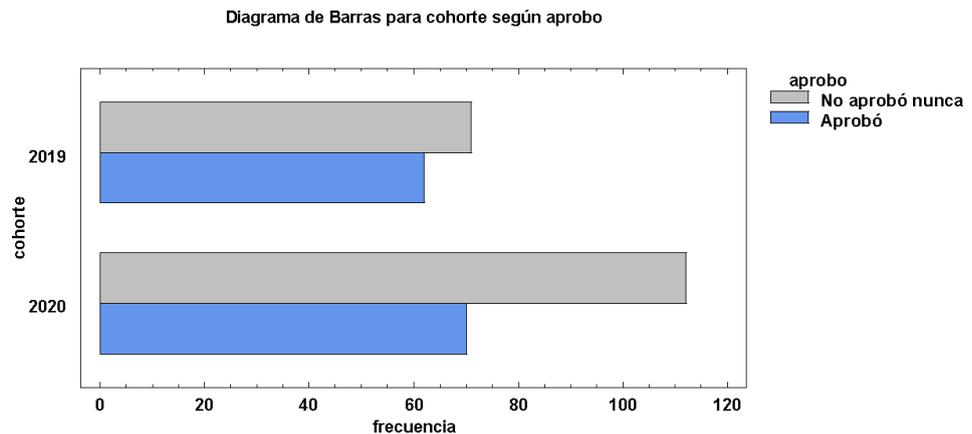


Gráfico 2. Diagrama de barras para condición desaprobado o no de EFI en cualquier instancia para las cohortes 2019 y 2020.

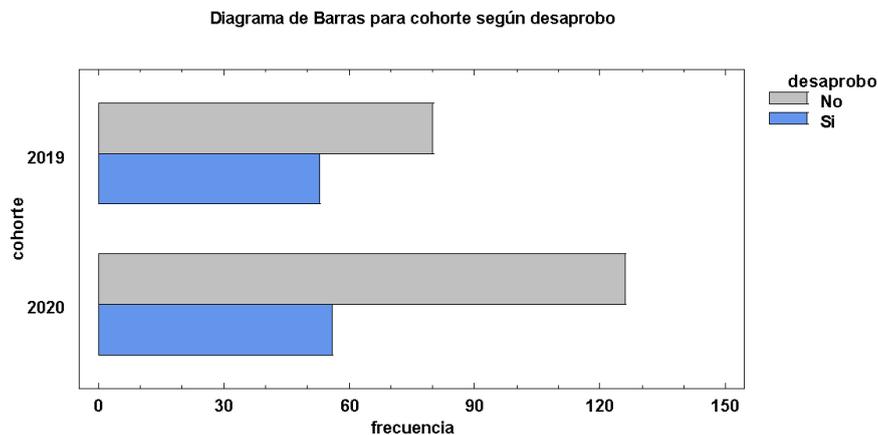
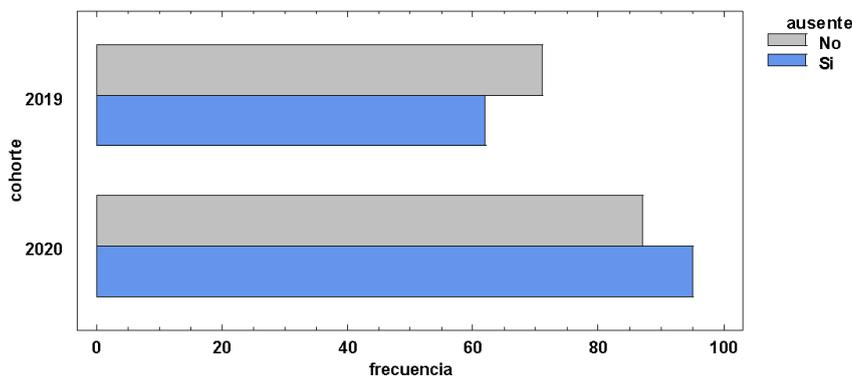


Gráfico 3. Diagrama de barras para condición ausente o no de EFI en cualquier instancia para las cohortes 2019 y 2020.

Diagrama de Barras para cohorte según ausente



De los 315 alumnos regulares de 2019 y 2020, 183 no aprobaron el curso, (71 cohorte 2019 y 112 cohorte 2020).

De los no aprobados (n:183):

- 47,54% (n:87) estudiantes de las dos cohortes nunca se inscribieron para rendir el final (32 cohorte 2019 y 55 cohorte 2020).
- 24,04% (n:44) estudiantes de las dos cohortes se inscribieron para rendir el final pero no se presentaron nunca (17 cohorte 2019 y 27 cohorte 2020).
- 27,32% (n:50) estudiantes de las dos cohortes se inscribieron para rendir el final pero no se presentaron nunca (22 cohorte 2019 y 28 cohorte 2020).
- Solamente el 8,74% (n:16) de los estudiantes perdieron la cursada por haber desaprobado 3 veces (5 cohorte 2019 y 11 cohorte 2020).

Dentro de los que aprobaron finalmente la cursada (n:132):

- 27,27% (n:36) aprobaron en primera instancia, sin registrarse ausentes ni desaprobados (21 cohorte 2019 y 15 cohorte 2020).
- 19,69% (n:26) aprobaron la cursada con al menos un desaprobado y ningún ausente (15 cohorte 2019 y 11 cohorte 2020).
- 28,03% (n:37) aprobaron la cursada con al menos un ausente y ningún desaprobado (10 cohorte 2019 y 27 cohorte 2020).
- 25% (n:33) aprobaron la cursada con al menos un desaprobado y ningún ausente (16 cohorte 2019 y 17 cohorte 2020).

El registro indica que, de los 573 estudiantes totales de ambas cohortes se encontraron en situación de recurrar. Gráfico 4:

- 7,98% (n:46) por inasistencia
- 8,5% (n:49) por obtener nota insuficiente en el examen Parcial Integrador EPI
- 5,08% (n:16) por desaprobar las tres instancias de EFI
- 13,19% (n:76) por no rendir en todas las instancias (se anotaron y no asistieron o desaprobaron menos de 3 veces)
- 15,01% (n:87) nunca se registraron para rendir EFI



Gráfico 4. Porcentajes y clasificación de alumnos recursantes de las cohortes 2019 y 2020

En tercer lugar se analizó si el hecho de haberse registrado a rendir y no haberse presentado o haber rendido y desaprobado tuvo algún impacto sobre la posterior aprobación del curso en otra instancia de EFI. Se realizaron dos pruebas de Ji cuadrado: una sobre estudiantes que finalmente aprobaron habiendo desaprobado alguna vez y otra una sobre estudiantes que finalmente aprobaron habiéndose registrado para rendir y resultando ausentes; ninguna dio resultado significativo ($p > 0,05$) (Gráficos 5 y 6).

Gráfico 5, Grafico de barras para prueba de Ji cuadrado. Análisis de estudiantes aprobados en función de haber rendido y desaprobado previamente.

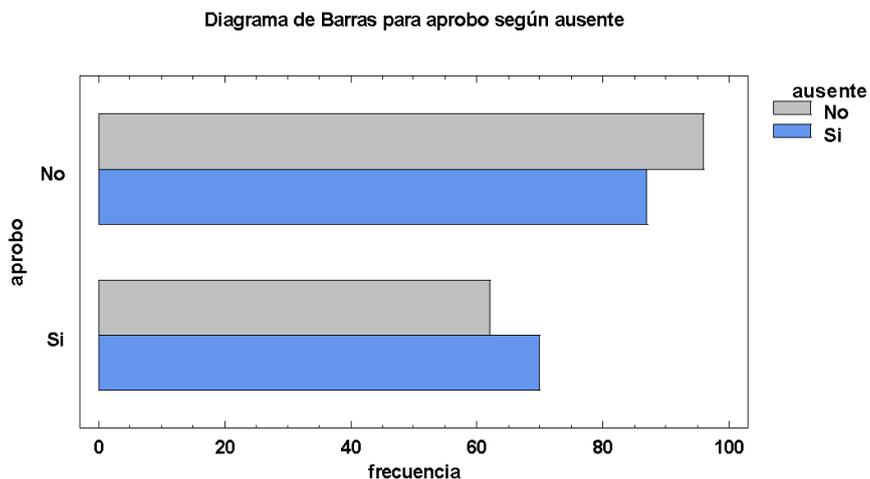
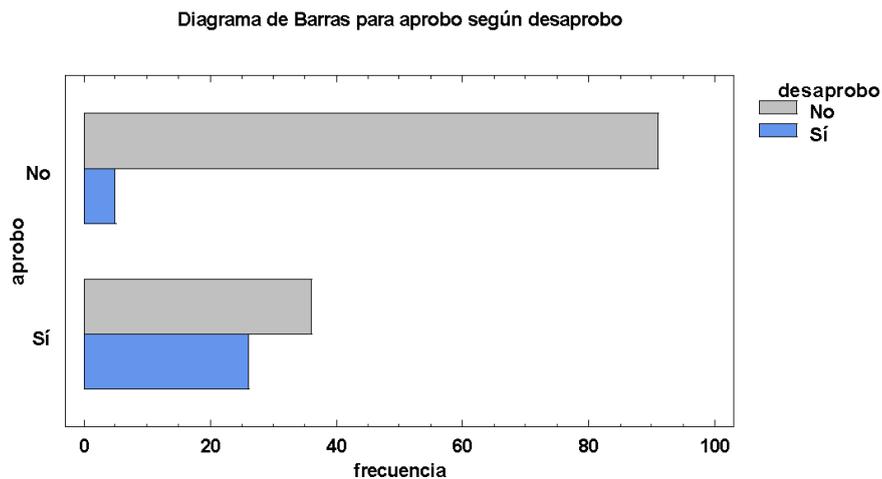


Gráfico 6. Grafico de barras para prueba de Ji cuadrado. Análisis de estudiantes aprobados en función de haberse registrado para rendir y resultado ausentes previamente.

El hecho de haber desaprobado alguna vez o haber estado ausente no impacta en el hecho de haber aprobado luego, es decir que algunos de los aprobados habían desaprobado antes y otros no, sin diferencias significativas.

CONCLUSIONES

La complejidad existente entre la actividad realizada por la enseñanza y la del aprendizaje, conllevan por consiguiente a que la evaluación de los estudiantes también sea un acto complejo.

El hecho de no encontrar diferencias entre cohortes para las notas de EFI, puede ser debido a que, si bien durante la pandemia las clases y los exámenes parciales fueron de diferente modalidad en cada año, el examen final tuvo la misma modalidad. Por lo tanto, es esperable que los resultados entre cohortes sean similares.

Un enfoque metodológico interdisciplinar que parta del modelo del profesional, puede contribuir desde el objetivo, el contenido, el método, la forma de organización y la evaluación, a desarrollar en los estudiantes una forma de ser y hacer que se corresponda con las exigencias del profesional que hoy demanda la sociedad.

Si bien hay problemas de base, exclusivamente de índole educativo, que vienen con los estudiantes, también existen factores externos que influyen sobre ellos, los que podrían considerarse las principales causas de un bajo rendimiento académico que, en muchos casos, lleva a la repetición y/o la deserción. Para conocer algunas de estas causas, confeccionaremos una encuesta para los estudiantes una vez que finalizan la cursada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Reglamento para el desarrollo de los cursos FCV-UNLP
https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/112373/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Salinas Salazar M. L, 2012. La evaluación de los aprendizajes en la universidad - Marta Lorena Salinas Salazar* Facultad de Educación Universidad de Antioquia
losalas@quimbaya.udea.edu.co

Desafíos Actuales de la Educación Superior y su Reflexión en la Práctica Docente. El caso de las Facultades de Ingeniería y Cs. Agrarias y Forestales (UNLP)

Joaquín Hasperué

Sebastián Besteiro

Lucía de Antueno

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP

Facultad de Ingeniería, UNLP

joaquinhasperue@quimica.unlp.edu.ar

sebabesteiro@gmail.com

lucia.deantueno@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo aborda los desafíos contemporáneos de la educación superior y su impacto en la práctica docente, reflexionando sobre la influencia de factores socioeconómicos, políticos y culturales en la configuración actual de las universidades, que presentan retos tales como la mercantilización de la educación y la falta de horizonte en la enseñanza. Se destaca la importancia de la democratización y la inclusión como fundamentos para una educación superior de calidad, accesible y equitativa. Se mencionan programas y políticas implementadas para mejorar la retención estudiantil y el rendimiento académico, así como la necesidad de adaptar los currículos a las realidades cambiantes. Finalmente, se plantea el rol crucial de los docentes en la innovación pedagógica y ética, y en el impulso de una educación que no solo forme profesionales competentes, sino que también contribuya al desarrollo social y económico de la comunidad.

PALABRAS CLAVE: educación superior; democratización; inclusión; políticas educativas

RASGOS ACTUALES DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

La educación superior (ES) se encuentra en una encrucijada, marcada por desafíos que exigen una reflexión profunda sobre sus fundamentos y prácticas. Creemos que es fundamental comprender cómo los procesos socioeconómicos, políticos y culturales que atravesaron nuestra sociedad marcaron el curso de la educación su ES como la conocemos hoy, de modo de reflexionar cómo esa historia académica influye en nuestra práctica docente, reconociendo la singularidad de cada experiencia.

Gentili (2008) y Pierella (2018) nos introducen a las problemáticas político-pedagógicas de la ES y los desafíos en los primeros años de la universidad. Gentili destaca la importancia de adaptarse a los cambios y retoma la Reforma Universitaria como referente histórico. Por otro lado, Pierella se enfoca en los desafíos específicos de los primeros años.

Cuando hablamos de la política y los modelos pedagógicos de la Universidad, Gentili (2008) nos referencia un caso de estudio en una ciudad importante en Brasil como Río de Janeiro, con una problemática de fuerte restricción al acceso a la ES en sectores de menores recursos, situación que se repite en otras ciudades de nuestro vecino país. Esta situación, especialmente enfocada al acceso o interacción con el medio universitario tiene algunas semejanzas con nuestro país, aunque localmente si bien el ingreso no tiene limitantes legales (la legislación prohíbe cualquier restricción al mismo), son las dificultades en la permanencia en la universidad el principal factor que influye en las elevadas tasas de deserción (Sharpe y col., 2022).

Sin mirar la problemática universitaria desde sesgos ideológicos (ni “izquierdas” ni “derechas”), es necesario el debate de las políticas de Estado hacia las universidades en un contexto de mercantilización de la ES, desde los sectores neoliberales no solamente locales sino regionales, y presentes también en la Argentina. Más allá de las ideas mercantilistas asociadas al reformismo neoliberal y al achicamiento del Estado reduciendo el financiamiento a instituciones estatales-nacionales, se evidencia una falta de horizonte y una disgregación muy grande frente a nuestro papel docente que se sustenta básicamente en la capacidad individual de adueñarse del saber e intentar transmitirlo a un colectivo de futuros profesionales que transitan sus estudios sin lineamientos definidos u objetivos sociales claros.

Según la perspectiva de Gentili (2008), "la universidad no será fuente de utopías si ella no es capaz de enunciar los contornos de su propio contorno utópico", y es en este contexto donde se percibe una falta de unidad en el "cómo" enseñamos y "cuál" es nuestro rol social como educadores.

En las aulas, vemos cómo la falta de formación docente y objetivos educativos se complementa positivamente con los propios saberes disciplinares y la buena voluntad del propio docente, que, a su vez, se encuentra inmerso en una suerte de mar de tensiones,

desde personales, familiares y profesionales hasta institucionales, que generan interrupciones aún más profundas en el proceso de alcanzar esta "excelencia académica". Sostenemos que este proceso de "contrarreforma" antes mencionado debe ser redefinido en post de revalorizar nuestras instituciones universitarias para que sigan siendo públicas, gratuitas y de excelencia para alcanzar una sociedad libre y justa.

Por otro lado, es imperioso también el debate sobre la relación de la ES con la cosmovisión de la sociedad criolla, local. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Obrera Nacional (UON, cuyo nombre fue cambiado en 1959 por un gobierno de facto a "Universidad Tecnológica Nacional"), fue una política universitaria típicamente direccionada a las necesidades del pueblo trabajador argentino, en un contexto dado, y cuyo objetivo fue la movilidad social ascendente de esa clase trabajadora que podía asistir a clases en horario vespertino, capacitándose así para obtener trabajos calificados que le permitieran mejorar su ingreso, sus aspiraciones, y en definitiva su calidad de vida.

Pero no se trata sólo de "poner la universidad al alcance del pueblo trabajador". La formación de profesionales "de calidad" se relaciona también con una "excelencia académica". Según Gentili (2008), esta excelencia tiene que ver en parte con la democratización efectiva de las universidades, de las formas de producción y difusión de saberes socialmente significativos, y con la propia democratización de las posibilidades de acceso y permanencia de los estudiantes de menores ingresos en las instituciones de ES. Siguiendo con esta idea amplia de democratización se entiende que la reforma plantea la noción de igualdad y de una ES como un derecho (Pierella, 2018). Uno de los legados que se desprenden de la reforma es el principio de la gratuidad de la ES, la cual favorece el acceso equitativo a la universidad para todos los sectores de la sociedad, independientemente de su origen social o económico, buscando una inclusión plena de los sectores más vulnerables. Pero la noción de inclusión "parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado" (Chiroleu, 2009). Pensar en la universidad desde este principio de la inclusión es lo que puede favorecer fuertemente la excelencia académica de la que se hace mención.

Es entonces posible pensar políticas universitarias que conduzcan a la realización del pueblo en su conjunto, y como plantea la autora Pierella (2018), es menester de esas políticas diseñar alternativas para mejorar la transición hacia la ES, y la permanencia en la misma dado que de nada sirve tener un sistema académico que supla las demandas educativas (con objetivos de desarrollo laboral y realización personal de los estudiantes) si no se cuenta con herramientas que permitan conducir a esas mayorías de estudiantes a la finalización de los estudios universitarios.

En esto debemos también recordar que la masividad de la matriculación, promovida por políticas de inclusión, no garantiza una mejora en la participación de los sectores sociales de menores ingresos, ni las minorías. Las trayectorias universitarias se ven ampliamente afectadas tanto por factores objetivos como subjetivos. Debemos tener en cuenta a los individuos y la preparación que tienen a la hora de elegir una carrera, sin omitir los casos de deserción no por cuestiones socioeconómicas sino por falta de interés en la misma (en ocasiones por desconocimiento de los contenidos del programa de estudios). Si bien son más los/as estudiantes inscriptos año a año, también se observan ciertos obstáculos en la continuidad de las carreras, como la tan mencionada desarticulación entre los últimos años de la educación secundaria y lo que se espera durante el primer año de facultad.

En nuestra experiencia docente, considerando el caso del curso de Química (1er. año de la Facultad de Ingeniería, UNLP) y Topografía (2do. de las carreras de Ing. Agronómica y Forestal, Facultad de Cs. Agrarias y Forestales, UNLP), se identifican claramente los desafíos específicos que enfrentan las/os estudiantes en sus primeros años de estudio y se percibe la necesidad de implementar programas u otras herramientas para fomentar la retención de estudiantes en las unidades académicas y favorecer de este modo su egreso.

Retomando una óptica más general, otro tema que abordamos y que brevemente mencionamos en párrafos anteriores, es el del acceso a la ES como un derecho. Según Ramsey Clark, un derecho “no es algo que alguien nos da, sino que es algo que nadie puede arrebatarnos”. El derecho a la Universidad, la democratización del acceso a la ES, los desafíos de la inclusión, y la relación entre la universidad y la sociedad son aspectos clave a la hora de reflexionar sobre la importancia de garantizar el acceso a la ES como un derecho fundamental en la región (Del Valle y col., 2017).

De Sousa Santos (2010) contrasta el concepto de “contrarreforma”, el cual manifiesta la influencia del neoliberalismo en la educación a través de convenios entre universidades y “contratos”, con la “nueva reforma”, que busca una capacitación permanente de los docentes, la utilización de una “ecología de saberes” para aprovechar no sólo el conocimiento académico sino los “extra-académicos” (los conocimientos populares) y, entre otros puntos, la intervención en la educación media escolar para mejorar el acceso a la ES de modo de evitar que lleguen a la misma con un nivel educacional bajo.

Esta perspectiva, nos lleva a replantear las prácticas docentes desde una óptica de derechos y nos impulsa a cuestionar nuestras concepciones sobre el conocimiento y la necesidad de su transmisión. La implementación de políticas de inclusión y la atención a las trayectorias estudiantiles se convierten en acciones concretas para garantizar el acceso y la equidad en la ES.

Estas reflexiones hacen que replanteemos nuestras concepciones sobre el sujeto universitario en la práctica docente. La atención a la adaptabilidad y a los desafíos, especialmente de los primeros años, se convierten en elementos clave para garantizar una experiencia educativa significativa. En este contexto, resulta preciso señalar un fenómeno que nos atraviesa como docentes y que entendemos que es común a muchos tramos pedagógicos de la ES, esto es la discordancia entre las trayectorias teóricas y las reales de nuestras carreras. Si consideramos que los planes de estudio se piensan para recorridos promedio de 5 años, vemos que, por citar el caso de la Facultad de Cs. Agrarias y Forestales (UNLP), las y los estudiantes egresan en promedio en 11 años (Jornada de rediseño del plan de estudios FCAF-UNLP, 19 abril 2023), con cifras similares para la Facultad de Ingeniería. Esto pone de manifiesto que los actores que intervienen en la propuesta, desarrollo y elección del currículum no han podido abordar la dimensión temporal del recorrido académico de manera satisfactoria. Tal vez no sea solo el documento escrito, sino la aplicación cotidiana del mismo, lo que día a día se hace con ese documento. Sería válido preguntarnos; ¿las/os profesionales que egresan de esta casa de estudios pueden insertarse de manera satisfactoria y “competitiva” al mercado laboral con respecto a otras propuestas de formación similares de otras casas de altos estudios? ¿Cuál es nuestra responsabilidad como docentes en este proceso? ¿Se trata de un fenómeno que responde a una organización curricular que desmerece los intereses del mercado, que busca fomentar el desarrollo del saber o que responde a una falla en la política universitaria en un esfuerzo de democratización de la educación?

En cuanto a estrategias de las unidades académicas, en el caso de la Facultad de Ingeniería en 2022 se creó el programa “Finalización de Ingeniería Delta FI”, cuyo objetivo es ofrecer a estudiantes avanzados que adeuden 5 asignaturas la posibilidad de realizar los cursos pendientes de forma virtual. Esta y otras medidas tomadas por la Facultad (nivelación en matemática y acompañamiento en el trayecto académico) tuvieron como efecto que se incrementa la retención de alumnos en la Facultad y que se duplique la cantidad de graduados respecto de años anteriores (UNLP, 2023). Por otra parte, en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de La Plata (FCAyF), reconocemos algunas medidas que acompañaron los procesos de cambio de plan de estudio y que atienden a las trayectorias estudiantiles. Estos son los programas de apoyo institucional como el iniciado en el 2016, con la readecuación de las modalidades de los trabajos Finales de Carrera (TFC), o en el 2018, con la conformación de un equipo de tutores y tutoras para el acompañamiento del tramo final de carrera, específicamente trabajando con estudiantes que tuvieran el TFC aprobado o hayan cumplimentado cierto porcentaje de materias cursadas, y, paralelamente, el Programa de Rendimiento Académico y Egreso (PRAE) y la implementación del Programa de

Mejoramiento del Indicadores Académicos de la FCAyF, el Ministerio de Educación de la Nación. En este sentido, Tocho y col. (2020), en un análisis de los últimos catorce años, indican que las diferentes estrategias implementadas han tenido un impacto positivo en los índices de egreso de los estudiantes y afirman que es necesario continuar con este tipo de medidas de intervención. Surge pensar si estas medidas son las responsables reales del impacto positivo o bien lo son las voluntades conjuntas de grupos coyunturales de trabajo (docentes + estudiantes), verdaderos artífices del cambio, y por otro lado, preguntarnos si esta búsqueda de una mejora en las trayectorias educativas tiende a garantizar el acceso y equidad en la ES o bien, mejorar los índices de nuestra institución en el proceso de mercantilización de la ES propia del proceso de contrarreforma o universidad S.A. (de Sousa Santos, 2007, 2010)

En lo que refiere a las políticas de inclusión se pueden mencionar las promovidas por el Estado, desde el Ministerio de Educación de la Nación a partir del 2008, como el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), el Programa de Becas del Bicentenario (PNBB) y el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) y que se encuentran ampliamente trabajadas en *“El derecho a la universidad en perspectiva regional”* (Del Valle y col., 2017). Desde la UNLP también evidenciamos una fuerte política de inclusión y mantenimiento destinada a garantizar el bienestar de la comunidad universitaria, ofreciendo diversos servicios sociales como: salud y asistencia psicológica, propuestas deportivas, gran variedad de becas, el comedor universitario, y planes de capacitación para todos aquellos estudiantes de las distintas facultades dependientes de la Universidad Nacional de La Plata (<https://www.agro.unlp.edu.ar/academica/bienestar-estudiantil>).

DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

Ante lo expuesto, se observa que la ES enfrenta desafíos fundamentales en su estructura y práctica que la obligan a rediseñarse y actualizarse para adaptarse a los cambios sin perder su excelencia. En nuestra práctica docente, estas problemáticas se manifiestan en la constante adaptación, la innovación pedagógica y el enfoque en los derechos y la inclusión. Abordar estos desafíos implica no solo comprender teóricamente las transformaciones en curso, sino también traducirlas en acciones concretas que impacten positivamente en la formación de los estudiantes y en la construcción de una universidad más justa y accesible. En nuestro caso particular, creemos necesario que una unidad académica fortalezca las capacidades éticas, técnicas y relacionales de los sujetos que forma; promueva la investigación básica y aplicada, cuya anticipación teórica permita la generación de propuestas interdisciplinarias; y fomente el intercambio cooperativo con el entorno, respetando la identidad, diversidad cultural y conocimientos de los trabajadores y productores. A su vez,

que se vincule con instituciones públicas y privadas, organizaciones de productores, y otras organizaciones sociales que considere aliadas estratégicas para el desarrollo de saberes compartidos y la autonomía tecnológica.

Estas reflexiones nos llevan a repensar nuestras estrategias de enseñanza y evaluación. La atención a la diversidad de trayectorias y la implementación de políticas inclusivas se vuelven esenciales para garantizar una experiencia educativa justa, equitativa y de calidad.

Resta preguntarnos, como docentes-investigadores, cuál va a ser nuestro papel en los nuevos retos que plantea la ES en el área de la Ingeniería y de las Ciencias Agrarias y Forestales, y si será posible acompañar el proceso de “nueva reforma” en la “ecología de saberes” propias del sector industrial y del agro argentino, y que ello resulte en una mejora en la calidad de vida tanto de la población vinculada a estas áreas de conocimiento como de la que interacciona con ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chiroleu, A. (2009). “La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (5).

Del Valle, D., Montero, F., Mauro, S. (2017). El derecho a la universidad en perspectiva regional.

de Sousa Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. *Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*.

de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Gentili, P. (2008). Una vergüenza menos, una libertad más. *La reforma universitaria en clave de futuro, en La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*.

Pierella, M. P. (2018). A 100 años de la Reforma: desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 4.

Sharpe, A. S., Nierotka, R., Lima, N. D. C. M., Bonamino, A. (2022). Acceso y permanencia en la educación superior:: un análisis comparativo Argentina-Brasil. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, (14), e2022n14a6-e2022n14a6.

Tocho, É. F., Ferro, D. A., Pintos, F. M., Rodríguez, S. A., Moreno Kiernan, A. R. (2020). *El egreso: ¿El tramo que más se prolonga?* En III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020).

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), 2023. Acceso nota: <https://unlp.edu.ar/ensenanza/record-de-egresadas-mujeres-en-las-carreras-de-ingenieria-de-la-unlp-62627/>

El Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECOЕ). Estrategia para el logro de competencias en estudiantes de obstetricia de una Universidad Pública

Sara Carmen Reyes Ortiz

Emma Felicia Salazar Salvatierra

Sara Carolina Zamora Chávez

Yolanda Quispe Alosilla

Rolando Vásquez Alva

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

ereyeso@unmsm.edu.pe

esalazars@unmsm.edu.pe

szamorac@unmsm.edu.pe

yquispea@unmsm.edu.pe

rvasqueza@unmsm.edu.pe

RESUMEN

En el marco de este trabajo, presentamos una experiencia de evaluación de competencias denominada Examen Clínico Objetivo Estructurado-ECOЕ. La misma que consiste en la implementación del ECOЕ para medir las competencias principales del curso Obstetricia II e Identificación del Recién Nacido de la Escuela de Obstetricia, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se describe la planificación, ejecución, resultados; y la percepción de los estudiantes sobre su desarrollo. Como producto del ECOЕ aplicado, se encontró que los estudiantes lograron las competencias en forma aceptable y que en su mayoría tuvo una percepción positiva del proceso, sin embargo, aún se deben mejorar algunos aspectos y hacer de esta estrategia una práctica frecuente, lo que contribuirá a que los estudiantes logren eficazmente las competencias establecidas. Así mismo se estableció que era necesario la actualización permanente de los docentes y la mejora en la implementación del laboratorio humanístico.

PALABRAS CLAVE: ECOЕ; estrategias de enseñanza aprendizaje; competencias

INTRODUCCIÓN

La educación es la base para el desarrollo de la sociedad, por ello, la calidad educativa es la agenda política de los diferentes gobiernos, implica la búsqueda permanente del mejoramiento, entre ellos nuevas estrategias para la evaluación.

La ley universitaria peruana 30220 (2014), establece como uno de sus principios: la calidad educativa; uno de sus fines: “Formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país”, y como primera función: formación de profesionales. Acorde a ello, uno de los objetivos educacionales establecidos en el Plan Curricular de la escuela de Obstetricia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2023) es preparar profesionales integrales, competentes, de calidad académica; que respeten los derechos humanos, la interculturalidad y, que protejan la vida desde la concepción y la dignidad humana. Asimismo, se plantean competencias generales como liderazgo, trabajo en equipo, razonamiento ético, consideradas en el Modelo Educativo de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2020) y, competencias de la especialidad como la Atención Obstétrica Normal y con complicaciones.

Obstetricia II e Identificación del Recién Nacido, es una asignatura del sexto ciclo, con 10 créditos (semanalmente: 4 horas de teoría, 12 horas de práctica entre ellas, 2 horas de seminarios/casos clínicos, 2 horas de investigación y 8 horas de práctica clínica), forma parte del Plan de estudios de la carrera de Obstetricia, cuya competencia general es evaluar y atender a la gestante en las diferentes etapas de la gestación, parto y puerperio e identificación del recién nacido de manera eficaz y oportuna, que permitirá contribuir a disminuir la morbilidad materna y perinatal, en el marco de un enfoque de género, derecho e interculturalidad de la mujer, pareja y familia. Es importante mencionar que, antes que el estudiante ingrese a las prácticas clínicas, el docente responsable de grupo, realiza prácticas deliberadas en el “Laboratorio para la Enseñanza de Salud Sexual y Reproductiva con Enfoque Humanístico” de la Escuela de Obstetricia. El curso tiene seis Unidades: I. Modificaciones fisiológicas del embarazo, adaptación y diagnóstico. II.- Atención Prenatal Reenfocada. III.- Factores del parto. Periodos del trabajo de parto. IV.- Manejo y Atención del trabajo de parto sin complicaciones. V.- Atención del puerperio normal. VI.- Identificación del recién nacido y la madre; como consta en el Silabo de la Asignatura (2023).

Para Tobón (2013) el enfoque de la formación basada en competencias, es considerado uno de los cambios más importantes de la educación del siglo XXI; y la educación mediante el uso de simulaciones es una metodología de enseñanza-aprendizaje que permite alcanzarlos. Gamboa T. et al (2011) el Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO), es un método válido que permite evaluar competencias clínicas. Consideramos que por ello puede ser utilizada

para evaluar las diferentes asignaturas, y de acuerdo a ellas puede ser formativa o sumativa, para lo cual se deben contar con ambientes o escenarios lo más cercanos a la realidad que se desea evaluar.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Durante muchos años la evaluación de las asignaturas de la especialidad del Plan de estudios de la carrera de Obstetricia, se llevó a cabo mediante pruebas escritas, orales y evaluación del desempeño; fortaleciéndose en la última década con el uso de instrumentos de evaluación diseñados especialmente para la práctica, como: listas de cotejo, rubricas y otros. A partir del 2009, en el año previo al ingreso del Internado (quinto año), los estudiantes eran capacitados mediante un taller de quince días de duración, con el objetivo de reforzar las competencias principales para la carrera, luego eran evaluados en un ambiente preparado con maquetas, para que resuelvan situaciones simuladas. Las acciones educativas a realizarse se planificaban y coordinaban previamente, preparándose mesas con maquetas acondicionadas para cada caso y con un docente que evaluaba mediante una lista de cotejo.

Es a partir del año 2014, que se implementa el “Laboratorio para la Enseñanza de Salud Sexual y Reproductiva con Enfoque Humanístico”, con la finalidad de preparar a los estudiantes antes de que realicen las prácticas clínicas, y así preservar la seguridad y derecho de los pacientes. Es en este sentido, que, en el año 2016 del 06 al 10 de junio, dos docentes fueron capacitadas en el Taller TOT de Simulación Clínica en Docencia Obstétrica y Neonatal (40 horas académicas) en Santiago de Chile, y luego realizaron la réplica para los docentes de las asignaturas de Obstetricia II y Obstetricia III. En el año 2018, se incluye en los silabos de Obstetricia III el Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO) para la evaluación de competencias. En noviembre del 2022, después de la pandemia en el retorno de la presencialidad, la Unidad de Tecnología Educativa de la Facultad de Medicina, capacitó a los docentes en la metodología para la realización del ECO. Al respecto, es importante mencionar que hay un compromiso permanente de los docentes de la escuela, con la innovación de estrategias e instrumentos de evaluación que garanticen a los estudiantes adquirir las competencias de egreso y cumplir con los objetivos educativos. Es en este contexto, en los cursos de Obstetricia I, II y III, los responsables con el equipo de docentes colaboradores, implementan como estrategia de evaluación el ECO. A continuación, se narrará la experiencia de la implementación del ECO para el curso Obstetricia II e Identificación del Recién Nacido, realizada en las instalaciones de la Escuela:

PLANIFICACIÓN

El equipo de docentes responsables de tomar el ECOE, se reunió en diferentes oportunidades, a fin de analizar exhaustivamente las competencias de la asignatura, tales como liderazgo, trabajo en equipo, solución de problemas, comunicación oral, razonamiento ético, ciencias básicas y atención obstétrica normal, cuyo nivel de logro según la Pirámide Miller se ha establecido en SABE CÓMO y DEMUESTRA. Para priorizar las competencias se elaboró una tabla de Especificaciones, considerándose cuatro estaciones: Primera Estación: Atención Prenatal Reenfocada - cuarta consulta, cuya competencia es que identifique y realice las actividades basadas en la vigilancia y evaluación integral de la gestante realizadas en la atención prenatal reenfocada, Segunda Estación: Factores del parto, con la competencia de que reconozca los factores que intervienen en el parto. También que evalúe, diagnostique y monitoree el trabajo de parto normal en sus diferentes periodos. (Pelvimetría), Tercera Estación: Mecanismo de Parto. La competencia es que demuestre la atención del parto normal en la presentación cefálica de vértice y la atención inmediata del recién nacido con criterio clínico y humanístico, Cuarta Estación: Atención del puerperio. Busca la competencia de atención y manejo del puerperio normal según normas vigentes.

Según criterios de grado de dificultad se asignó ponderados de evaluación para cada caso, asimismo, se elaboró instrumentos para la evaluación, validándolos previamente, detallando los requerimientos de cada competencia según la estación, describiendo los casos, estandarizando los tiempos que se deberían emplear, asignando los docentes a participar, es así que se consideran finalmente las siguientes estaciones.

[Tabla de Especificaciones:](#)

EJECUCIÓN

En el silabo se consideró el ECOE al término de la asignatura (30 de noviembre del 2023 de 8:00 a 14:00 horas); para ello, se realizaron coordinaciones con los docentes encargados del laboratorio de enseñanza, para así contar con los recursos e insumos para equipar las diferentes estaciones. El día 27 de noviembre se llevó a cabo una reunión virtual para realizar las coordinaciones finales, se revisó la guía donde se encontraban establecidas las actividades que debían realizar los docentes evaluadores, así también, la presentación de las cuatro estaciones, tiempo empleado por cada estación y la rotación de los alumnos, se reafirmó quienes, serían responsables de cada estación por circuito y se les manifestó que contarían con el apoyo de una coordinador por circuito; además, se revisó las listas de cotejo, con las que evaluarían.

Los estudiantes matriculados en la asignatura fueron 100, motivo por el cual se planificó cinco circuitos simultáneos, con cuatro estaciones cada uno, en cada circuito se realizó el Prebriefing para darles la bienvenida, motivarlos y dar las indicaciones sobre el cumplimiento

del tiempo asignado y resolver sus dudas; al finalizar la evaluación de las cuatro estaciones se hizo el Debriefing durante el cual se dialogaba sobre su experiencia, percepciones y sentimientos, explorando lo aprendido. Así mismo se les solicitó respondieran una encuesta de percepción, de la actividad realizada que constó de doce criterios.

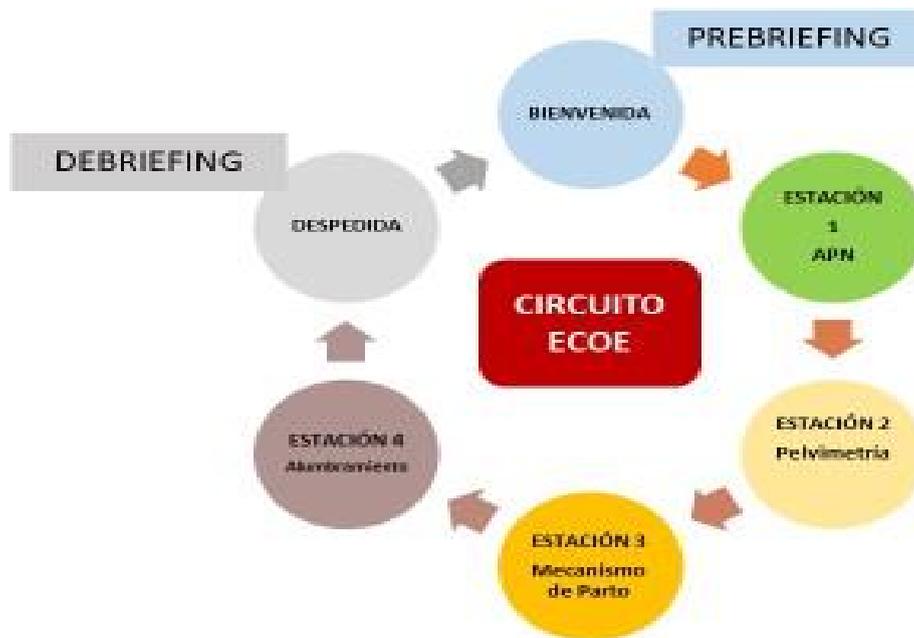


Ilustración 1 Circuitos ECOE:

Nota. Circuitos del ECOE, curso de Obstetricia II e Identificación del Recién Nacido. 2023.

RESULTADOS DEL ECOE

Se presentará considerando lo establecido en el art. 25 del Reglamento general de evaluación del aprendizaje de estudiantes de pregrado-Facultad de Medicina.

NIVEL DE LOGRO DE LA COMPETENCIA	APRECIACIÓN CUALITATIVA	CALIFICACIÓN CUANTITATIVA
Logra eficazmente la competencia	Excelente	20-17
Logra la competencia en forma aceptable	Bueno	16-14
Logro de la competencia en proceso	Regular	13-11

No logra la competencia: desaprobado	Deficiente	10-0
---	------------	------

Tabla 1: Sistema de Evaluación. UNMSM

A fin de realizar un análisis pormenorizado se analizará un circuito (Briefing, estaciones 1-2-3-4-debriefing). Número de estudiantes participantes: 20, número de docentes evaluadores: 4, un docente para realizar el Briefing, un docente para realizar el Debriefing y un coordinador.

Estación 1. APN: Aprobaron 94,4 % de estudiantes. La nota promedio obtenida fue 15,50 (logro de la competencia en forma aceptable). la nota máxima aprobatoria fue 19 y la mínima 11.

Estación 2. Pelvimetría: Aprobaron 100% de los estudiantes. La nota promedio obtenida fue 16,11(Logro de la competencia en forma aceptable), la nota máxima fue de 19 y la mínima 12.

Estación 3. Mecanismo de Parto: Aprobaron el 88,8% de estudiantes La nota promedio obtenida fue 14,89 (Logro de la competencia en forma aceptable), la nota máxima fue 19,0 y la mínima fue 07,0.

Estación 4. Alumbramiento: Aprobaron 100%, la nota promedio obtenida fue 16,28 (Logro de la competencia en forma aceptable), la nota máxima 20,0 y mínima 13,0.

De manera general la nota promedio del circuito fue 15,83; la nota máxima 17,3 y la mínima 12,8.

DISTRIBUCIÓN DE CALIFICACIONES POR ESTACIÓN

Los promedios de las calificaciones en cada estación fueron los siguientes:

Estación 1: 15,89 (Logra la competencia en forma aceptable)

Estación 2: 16,17 (Logra la competencia en forma aceptable)

Estación 3: 15,78 (Logra la competencia en forma aceptable)

Estación 4: 16,39 (Logra la competencia en forma aceptable)

RENDIMIENTO GENERAL DE LOS ESTUDIANTES

El promedio total de las calificaciones de los estudiantes fue 15,98 (Logra la competencia en forma aceptable)

ANÁLISIS DE APROBACIÓN

Los porcentajes de estudiantes aprobados por estación:

Estación 1: 94,44%

Estación 2: 100%

Estación 3: 94,44%

Estación 4: 100%

IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO.

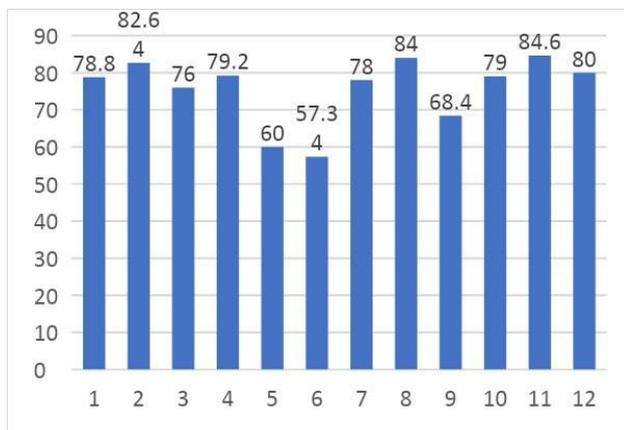
Los estudiantes con calificaciones significativamente por debajo del promedio, fueron 9.

COMPARACIÓN DE CIRCUITOS

Los promedios por circuito indican que la Estación 4 tiene el promedio de nota más alto (16,39), mientras que la Estación 3 el más bajo (15,78).

El rendimiento general de los estudiantes es bueno, con altos puntajes de aprobación en todas las estaciones. Sin embargo, algunos estudiantes necesitan mejorar, ya que están por debajo del promedio total.

PERCEPCIÓN DEL ECOE POR LOS ESTUDIANTES



- 1 La experiencia ha sido satisfactoria
- 2 Estuvo en coherencia con lo desarrollado en las clases del curso
- 3 La duración para cada caso fue suficiente
- 4 Estuvo bien formulado el caso (se entendió fácilmente)
- 5 Hubo orden en el desarrollo del ECOE
- 6 El docente lo interrumpió
- 7 El docente fue empático
- 8 Los casos fueron relacionados a los temas más importantes vistos en el curso
- 9 Se sintió seguro durante el desarrollo
- 10 Al inicio le dieron la bienvenida y le explicaron los pasos
- 11 Al finalizar el ECOE recibió retroalimentación
- 12 Tuvo experiencias previas de ECOE

78,8% de los estudiantes consideraron que la experiencia ha sido satisfactoria, lo que indica una percepción positiva; 82,64% opinó que estuvo en coherencia con lo desarrollado en las clases del curso; 76% encontró que la duración para cada caso fue suficiente, entonces la mayoría de los estudiantes no se sintieron presionados por el tiempo. 79,2% de los

estudiantes pensó que el caso estuvo bien formulado y lo entendió fácilmente reflejando una buena comunicación y diseño de los casos. Sólo 60% percibió que hubo orden en el desarrollo, lo que sugiere un área de mejora significativo en la organización del evento; 57,34% de los estudiantes sintió que el docente no interrumpió, lo que indica que casi la mitad percibió interrupciones, posiblemente afectando la concentración y su desempeño. 84% valoró positivamente la empatía del docente; 79% creyó que los casos estaban relacionados con los temas más importantes vistos en el curso, lo que sugiere una buena alineación entre la evaluación y el contenido del curso; 68.4% se sintió seguro durante, indicando que un tercio de los estudiantes no se sintió completamente cómodo, señalando otra área potencial de mejora. 84,6% expresó que al inicio le dieron la bienvenida y le explicaron los pasos, mostrando una buena introducción al proceso; 79% recibió retroalimentación al finalizar el ECOE, indicando que la mayoría recibió comentarios sobre su desempeño; y, 80% tuvo experiencias previas con el ECOE.

VALORACIÓN ANALÍTICA

Se ha establecido un análisis integral sobre la implementación y percepción del Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO) en la formación de estudiantes de Obstetricia de la UNMSM en Perú, destacando tanto la preparación como la ejecución de esta estrategia de evaluación. Se resalta la alineación del ECO con la ley universitaria peruana 30220, enfocada en la calidad educativa y la formación de profesionales competentes con responsabilidad social. Se destaca la combinación de teoría y práctica en la asignatura "Obstetricia II e Identificación del Recién Nacido", y cómo el ECO evalúa competencias cruciales como liderazgo, trabajo en equipo y atención obstétrica. Los resultados muestran "logro de competencias en forma aceptable" 15,98 y altos porcentajes de aprobación en todas las estaciones. Sin embargo, se identifican áreas de mejora, como la organización del evento y la minimización de interrupciones, ya que solo el 60% percibió orden y el 57.34% no experimentó interrupciones. La percepción de los estudiantes es mayoritariamente positiva, con el 78.8% considerando la experiencia satisfactoria y el 82.64% encontrando coherencia con el contenido del curso. No obstante, un tercio de los estudiantes no se sintió completamente seguro durante el ECO, lo que sugiere la necesidad de mejoras adicionales para optimizar la experiencia y el desempeño de los estudiantes en futuros exámenes.

LOGROS

Adopción de un Enfoque por competencias. El curso de Obstetricia II e Identificación del recién nacido, está planificado con el enfoque de competencias, considerando las generales y específicas, asegurando una formación completa y holística de los futuros profesionales.

Uso del ECOE para Evaluación de Competencias. La adopción de la Evaluación Clínica Objetiva Estructurada (EEOE) representa un avance significativo para la evaluación de competencias, ya que permite una valoración cualitativa y cuantitativa.

Capacitación Continua de Docentes. La capacitación de docentes en estrategias educativas basadas en competencias, tanto a nivel nacional como internacional, ha fortalecido la calidad de la enseñanza y la evaluación en la carrera de Obstetricia.

DESAFÍOS FUTUROS

Establecer el ECOE como estrategia de evaluación del desempeño de competencias

Actualización Continua de la Capacitación Docente:

Es crucial mantener y ampliar los programas de capacitación continua para los docentes, asegurando que estén actualizados con las últimas metodologías y tecnologías en educación y evaluación basada en competencias.

Mejoras en la Infraestructura y recursos para el desarrollo del ECOE:

Incrementar los recursos y mejorar la infraestructura disponible para realizar ECOE, lo que permitirá una mejor experiencia de aprendizaje para los estudiantes, con equipos y escenarios más realistas y variados.

Fortalecer el uso de Tecnologías Digitales y Herramientas Virtuales

CONCLUSIONES

De esta experiencia se desprende la importancia de la evaluación mediante el ECOE para medir competencias y lograr un trabajo colaborativo entre docentes. Los estudiantes al encontrarse en situaciones similares a la realidad, pueden reflexionar sobre su nivel de logro de competencias, para así buscar fortalecerlas con nuevas estrategias de aprendizaje. Estamos seguros que hay un largo camino para aprender en lo que se refiere a las estrategias de evaluación; sin embargo, los resultados alcanzados en el ECOE del curso de Obstetricia II, nos afianzan que vamos por un buen camino, debido a que los docentes y estudiantes manifestaron satisfacción por haber participado, que se haya motivado su interés, preparación y práctica de valores.

Asimismo, al identificar que el ECOE reflejó el “logro de competencias en forma aceptable” en las áreas clave de la obstetricia, siendo lo ideal “logro eficaz de la competencia”, nos compromete a desarrollar nuevas estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Escuela de Obstetricia. (2023). *Plan de Estudios 2018*. <https://medicina.unmsm.edu.pe/wp-content/uploads/2021/06/PLAN-CURRICULAR-EP-OBSTETRICIA.pdf>

Gamboa T., Martínez N., Peña Y., Pacheco A., García R. Sánchez J. (2011). Examen Clínico Objetivo Estructurado como instrumento para evaluar la competencia clínica en Pediatría.

Boletín Médico Hospital Infantil México. vol.68 no.3 México may./jun. Ministerio de Olarte Y.

(2016). *Evaluación de estudiantes de Postgrado en Ciencias de la Salud*.

<https://www.redalyc.org/journal/1631/163145717014/html>/Educación. (2014, julio 3).

Ley Universitaria. Obtenido de https://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria_04_02_2022.pdf

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Obtenido de

https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (2020). *Modelo Educativo. UNMSM 2020*.

Obtenido de <https://occaa.unmsm.edu.pe/occaa/storage/uploads/files/Modelo-Educativo-RR-01780-20.pdf>.

U.N.M.S.M. (2023). *Sílabo del curso Obstetricia II e Identificación del Recién Nacido*. Lima.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462011000300003

La acción tutorial para el egreso universitario

Marisol Cammertoni

Facundo Miranda

Natalia Quiroz

Gisela Sasso

Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Argentina

mcammertoni@gmail.com

facundomiranda73@gmail.com

quiroz.natalia4@gmail.com

giselasasso@gmail.com

RESUMEN

Esta presentación tiene como objetivo poner en común las estrategias implementadas desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata a los fines de garantizar la permanencia y el egreso de sus estudiantes. En un contexto de crisis económica y de complejidad general, las universidades no están exentas a ellos y, en este sentido, es importante continuar pensando y aplicando políticas que acompañen la trayectoria de formación de los/as/es estudiantes en la instancia de grado; garantizar su egreso es el objetivo propuesto por esta unidad académica.

En las siguientes líneas, nos proponemos entonces, reponer las políticas académicas desarrolladas como modo de aporte a la educación pública universitaria con la intención de seguir innovando y problematizando en torno a herramientas que promuevan a garantizar el acceso a la formación universitaria de estudiantes para que devenguen en profesionales comprometidos/as/es con la soberanía social del territorio y el pueblo argentino.

PALABRAS CLAVE: permanencia; egreso; políticas académicas; educación pública universitaria

INTRODUCCIÓN

Este trabajo recupera y enuncia las distintas estrategias implementadas desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social para garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de sus estudiantes. El mismo se constituye desde la perspectiva de comunicación/educación que, en palabras de Jorge Huergo, expresa:

La constelación de propuestas, de trayectorias de nuestra práctica, más que continuar el camino de las inscripciones (y las obturaciones), o contribuir a formular estrategias en el sentido de diseños y dispositivos de un lugar para que otros recorran, debe —acaso— permitir que los sujetos se reconozcan, que las voces se pronuncien y que las tácticas se articulen, traspasando las fronteras creadas por la escolarización y la tecnoutopía, y entretejiendo una comunicación que se reavive en formas de resistencia y transformación. Sin *reconocimiento* no es posible el proceso educativo, pero tampoco existe sin él la comunicación. (2000).

Poner en común las experiencias transitadas desde esta casa de estudios, en el marco de estas jornadas docentes universitarias, es una posibilidad de trascender nuestro espacio cotidiano para construir una propuesta que se enriquezca junto con las de otros/as/es. Es la posibilidad de pensar y construir, en conjunto, herramientas que promuevan la trayectoria formativa de estudiantes, que consideramos es la finalidad que nos convoca como docentes comprometidos con la educación pública argentina.

Creemos pertinente contextualizar acerca de la transformación y recorridos en materia de educación a modo de comprender la realidad actual de la misma. En este sentido, es preciso comenzar estableciendo que la Ley Nacional de Educación Pública N°1420 sancionada en 1884 establece la educación común, gratuita y obligatoria. Desde esos años a la actualidad, la Argentina ha tenido un consenso sobre la importancia de contar con un sistema educativo nacional que abarque la totalidad del proceso formativo de las nuevas generaciones.

El concepto de “educación común” acuñado por Domingo Faustino Sarmiento se fue ampliando y enriqueciendo al calor de las transformaciones políticas, sociales y económicas de nuestro país y el mundo.

Por mencionar algunos hitos históricos, la creación de universidades públicas como la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1821 y la Universidad Nacional de Córdoba en 1613 (la primera de habla hispana en América), han sido acontecimientos importantes en la promoción de la educación superior accesible para todos/as/es..

Asimismo, la Reforma Universitaria de 1918, que promovió la autonomía universitaria, la participación estudiantil en la gestión académica y la democratización del acceso a la educación superior en la Argentina y otros países de América Latina constituyó un punto de inflexión para la conformación y fortalecimiento de nuestro sistema universitario.

Luego del antecedente de la Reforma, y tras décadas de lucha, finalmente en noviembre de 1949, a través del Decreto Presidencial N°29337, Juan Domingo Perón estableció la gratuidad de la educación universitaria argentina. Esto implicó un giro histórico hacia la democratización de la educación superior en el país, que hasta la actualidad sigue vigente, pese a los embates de muchos sectores políticos para eliminarla.

Tiempo después, la Ley de Educación Nacional 26.206, proclamada en 2006, dispuso un marco legal para la educación argentina. La misma favorece la inclusión, la calidad y la equidad educativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Finalmente, en el año 2015, se sancionó y promulgó la Ley 27204, conocida informalmente como Ley Puigross, que modificando diferentes artículos de la Ley 24521, garantiza que el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se responsabilicen y garanticen el financiamiento, la supervisión de las universidades nacionales y provinciales y de los institutos de formación superior estatales, entre otros avales en pos del acceso a los estudios universitarios en el territorio nacional.

Por otra parte, en cuanto a políticas educativas establecidas en nuestro territorio destacamos el lanzamiento del *Canal Encuentro*, creado en mayo de 2007, que ofrece documentales, programas de debate, producciones interactivas, series y que se dirige a una audiencia amplia y plural, y sus producciones también son utilizadas como material educativo por docentes y estudiantes (vale aclarar que al momento de la presentación de esta ponencia, debido a las decisiones del gobierno actual, los medios públicos aún están atravesando circunstancias de incertidumbre respecto de su futuro como tales, al mismo tiempo respecto de la estabilidad de sus trabajadores -de hecho, muchos, ya han sido despedidos).

Asimismo, la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en 2007, tuvo como objetivo orientar la ciencia, la tecnología y la innovación al fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que genere mayor inclusión social y mejore la competitividad de la economía argentina, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo.

En 2010, como respuesta al contexto social educativo y tecnológico se lanzó el Programa Conectar Igualdad que proporcionó computadoras portátiles a estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas de la Argentina, con el objetivo de reducir la brecha digital y promover la inclusión tecnológica en la educación.

En el año 2014, durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, se inició a través del decreto 84 el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina, conocido como PROGRESAR. Esta política pública, luego devenida en la Ley 27726, en el año 2023, hoy en día, se mantiene vigente y permite que los/as/es argentinos que lo necesiten puedan recibir ayuda financiera para garantizar su trayecto de formación en la escuela primaria y secundaria; también así para la educación superior terciaria y universitaria; para estudios de enfermería;

además de contar con una modalidad de ayuda de búsqueda laboral para los jóvenes que no estén estudiando.

Hoy, la Argentina enfrenta en su historia a un gobierno nacional que no cree en la educación pública obligatoria, que desconoce las leyes nacionales de educación, todas ellas concepciones que están muy lejos de la tradición que impulsaron referentes como Joaquín V González, Federico Leloir, René Favaloro, entre muchos otros.

Bajo esos lineamientos afirmamos, en primer término, que la educación es un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado. En segundo lugar, la educación es una política de Estado compartida por los más amplios sectores de la vida política nacional con representación parlamentaria; en tercer lugar, el estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad indelegable de proveer una educación integral, permanente, de calidad para todos los habitantes de la nación, garantizando la igualdad, la gratuidad y la equidad.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Desde la Secretaría Académica y su actual Pro secretaría de Grado (ex Dirección de Grado), la Facultad de Periodismo y Comunicación Social implementa distintas estrategias y herramientas que se consolidan como políticas de egreso de la casa de estudios. Algunas de ellas se gestionan desde hace varios años y otras son más actuales, pero todas pensadas con la finalidad de acompañar a los/as/es estudiantes en su trayectoria formativa de grado y su egreso en las distintas carreras que esta institución dicta.

La metodología implementada es la del reconocimiento constante del estado de situación de los/as/es estudiantes que son relevados por los datos del SIU Guaraní. Desde la información arrojada por el sistema se realizan diferentes diagnósticos que permiten pensar, producir e implementar las diferentes políticas que nombraremos a continuación. Es de destacar que la institución, con los datos obtenidos, hace un seguimiento personalizado que consiste en contactar cada estudiante que se encuentre en situación de abandono de cursadas o cualquier modalidad que lo aleje de la regularidad estudiantil; de esta manera, los contactos telefónicos y por mail son los principales canales para conocer la situaciones de cada estudiante de la facultad y poder así brindar una propuesta que apoye y aproxime a retomar y finalizar la carrera.

Puntualmente respecto de las políticas de egreso que la Facultad de Periodismo y Comunicación Social dispone para sus estudiantes, actualmente podemos mencionar algunas de las más siguientes:

- *Plan de finalización de carrera especial para planes de estudio 1998 Licenciatura en Comunicación Social y 2009 Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo: esta*

propuesta tiene directa injerencia con los que se mencionaba anteriormente ya que consiste en el contacto vía mail o teléfono a estudiantes que completaron más del 70% de la carrera. En esa conversación se ponen en común cuáles son las materias que adeudan y se piensa una estrategia pedagógica para que pueda cursar encuentros virtuales en el caso de los talleres y exámenes finales para las materias cuatrimestrales.

- *Plan de finalización plan de estudio 2017 Licenciatura en Comunicación Social*, para aquellos estudiantes que adeudan hasta 3 materias, y con la búsqueda de directores/as para el TIF.

- *Taller de finalización de Periodismo Deportivo, plan 2017*: Es una de las estrategias más recientes en la cual, aquellos estudiantes que adeudan hasta 3 materias deben inscribirse en el mes de diciembre, para planificar la estrategia de egreso que se realiza durante las cursadas de verano del año siguiente. La idea es extender esta modalidad al resto de las Tecnicaturas que dicta esta casa de estudios.

- *Taller integral de TIF*: espacio en el que se trabajan las cuestiones administrativas vinculadas a la entrega del plan y del TIF y los pasos para su aprobación vía Consejo Directivo.

- *Taller de escritura de TIF*: este espacio tuvo su implementación a principios de 2024 con su primera edición. Esta propuesta que está pensada para desarrollarse entre 2 y 3 veces en cada ciclo lectivo, consiste en un proceso de orientación y acompañamiento a estudiantes que tengan aprobado el Plan de TIF y estén avanzados en su trabajo de campo. Partiendo de esa base, durante los distintos encuentros sincrónicos se trabaja en torno a las normas de escritura académica y se guía en la escritura de los distintos capítulos del TIF con tiempos y pautas establecidas. Cabe destacar que es un trabajo en conjunto con el equipo docente que lleva a cabo este espacio en articulación con las direcciones de cada trabajo.

Por último, si bien no es una política académica ya que es parte de la currícula del plan de estudios de la licenciatura es importante mencionar los *Talleres Permanente de Tesis*. Estas materias optativas, desde sus dos cátedras, tienen como objetivo trabajar con los/as/es estudiantes que se inscriben en su acompañamiento en la decisión de la elección del tema para el Trabajo Integrador Final (TIF) que les permitirá acceder al título. Asimismo, se trabaja durante el cuatrimestre en la problematización del tema elegido, desde el campo disciplinar, y atravesando la construcción de los distintos puntos que constituyen al proyecto o plan de TIF.

En este recorrido mencionado, la presencia de la institución y el acompañamiento tutorial de docentes y tutores/as -estudiantes avanzados- son los elementos centrales que lo hacen posible: Justamente, “la tutoría puede facilitar la adquisición de competencias transversales, que se erigen como uno de los pilares esenciales tanto para el desarrollo personal como para la futura empleabilidad de los egresados”. (Martínez y González, 2018).

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

A raíz de las políticas llevadas a cabo, mencionadas en el apartado anterior, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social logra, cada año, sostener la permanencia y garantizar el egreso de sus estudiantes. Brindando la posibilidad de que cuenten con herramientas para transitar su trayectoria formativa, atendiendo las particularidades del universo estudiantil, y estableciendo equipos docentes que garantizan la implementación de las mismas. De este modo, esta casa de estudios continúa articulando propuestas que contribuyan a este propósito.

Está claro que en contextos de crisis social y económica, como atravesamos en la actualidad, es necesario profundizar en propuestas que aseguren alcanzar las metas establecidas por la institución pero también en ayudar a cumplir las aspiraciones de estudiantes que, en muchas ocasiones, serán primera generación de profesionales universitarios en su familia y/o de su entorno social inmediato. Es en este sentido, un desafío constante que tenemos como parte del sistema académico universitario de dar respuestas y garantías de impartir las herramientas necesarias para conseguir que, cada vez más personas, puedan transitar los estudios de grado, permanecer en esa trayectoria y culminarla.

Teniendo en cuenta que la coyuntura (política, social, económica -y con estos cambios también se definen los destinos de cada sujeto social) varía, y que cada ciclo lectivo es único, consideramos relevante continuar en este trabajo que se sostiene desde hace muchísimos años para poder dar respuestas, sobre todo en contextos sociales adversos. Como sostiene Natalia Ríos Suescún, la implementación de programas de tutorías, talleres extracurriculares, talleres de estudio, entre otros, posibilitan oportunidades para esos estudiantes en el tránsito por sus trayectos formativos. (2023, pp 887-894).

Para esta finalidad, estamos convencidos que la clave está en la actualización constante, en tanto a conocer el universo que compone el espacio educativo; diagnosticar y planificar las estrategias necesarias que den respuestas a cada momento particular; estas son las bases para alcanzar los objetivos de las diversas políticas académicas. Es así que la propuesta es la mirada constante de las políticas actuales, su continuidad, sus actualizaciones y pensar en nuevas posibilidades que atiendan a demandas y necesidades presentes.

CONCLUSIONES

Los desafíos que cada año enfrentamos nos demandan estar en permanente alerta y generando espacios de creatividad y compromiso que permitan sostener el engranaje principal que hace funcionar a las instituciones académicas: docentes y estudiantes en los espacios áulicos construyendo conocimiento y compartiendo saberes en pos de generar conocimiento científico que atienda y dé respuestas a los procesos históricos y contextos

sociales, desde la disciplina que corresponda. Al mismo tiempo, procurando que el acceso, permanencia y egreso en la universidad pública continúe siendo un derecho que el Estado debe garantizar.

Para esto, es importante el acompañamiento académico en todas sus dimensiones. En este caso, atendiendo la particularidad de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, en la escritura y defensa de tesis no sólo mejora las habilidades académicas de los estudiantes, sino que también juega un papel crucial en la promoción de la inclusión y del egreso y graduación. Al proporcionar un apoyo integral, se pueden superar barreras -académicas y emocionales- y fomentar un entorno educativo más equitativo y accesible para todos los estudiantes. (Arriagada Arriagada, 2023, pp. 798-806).

Como se ha enunciado a lo largo de esta presentación, el reto es continuo y, en consecuencia, la apuesta se debe redoblar constantemente. El acompañamiento académico y personal es una estrategia fundamental para asegurar la permanencia de los estudiantes en la universidad. Por supuesto, eso significa una decisión política-académica que no sólo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve el bienestar integral de los estudiantes, ayudándolos a superar los desafíos que puedan enfrentar durante su trayectoria universitaria. (Ríos Suescún, 2023, pp 887-894).

El siguiente cuadro muestra cómo las distintas políticas académicas implementadas impactaron positivamente en los niveles de egreso en un 10% aproximadamente cada año.

Ciclo lectivo	Número total de egresados
2013	362
2014	448
2015	541
2016	619
2017	529
2018	615

Ciclo lectivo	Número total de egresados
2019	632
2020	725
2021	552

(Sidun, Viñas, Sasso, Cammertoni, 2022, p. 12)

Cabe destacar, de la información que arroja esta sistematización presentada en las pasadas Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, que

Del 2014 al 2016, se evidencia el cambio de la tesis al TIF en lo normativo y la desacralización de la “tesis” como impedimento; los descensos se muestran en los momentos de crisis: 2017, la crisis económica del gobierno de Mauricio Macri y 2021, la crisis sanitaria y económica por el Covid-19. (Sidun, et al., 2022, p. 12).

A modo de actualización del cuadro al que hicimos referencia, es importante anexar que en el año 2022 el número de egreso fue de 547 y del año 2023, 512. Es así que, desde estos datos duros, podemos dar cuenta de la importancia de la mirada acerca de la trayectoria formativa que debe tener una institución universitaria para dar respuestas según las necesidades que surgen a raíz de los diferentes cambios que como sociedad atravesamos. Continuar pensando, trabajando, actualizando y articulando estrategias, para que cada vez más estudiantes puedan alcanzar el título universitario, es el propósito que esta facultad tiene como meta. El objetivo no sólo es propuesto para mantener un simple número de egresos sino para garantizar que este espacio de formación académica sea un lugar desde donde se gradúen profesionales con compromiso social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arriagada Arriagada, M. E. (2023). Acompañamiento académico en escritura y defensa de tesis a estudiantes de pregrado: Una forma de promover la inclusión. Pp. 798-806. *Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior CLABES*, Universidad Católica de Temuco, https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo-Del-Valle/publication/381636391_Actas_XII_Congreso_Latinoamericano_Sobre_el_Abandono_e

[n Educacion Superior - CLABES/links/66774d8a8408575b83826eab/Actas-XII-Congreso-Latinoamericano-Sobre-el-Abandono-en-Educacion-Superior-CLABES.pdf#page=798](#)

Huergo, J. (2000). Comunicación/Educación: Itinerarios transversales. En Valderrama, C. (2000). *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Universidad Central de Bogotá.

Martínez, P. y González, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466011.pdf>

Ríos Suescún, N. (2023). Acompañar para Permanecer en la Universidad de Antioquia. Pp 887-894. *Actas XII Congreso Latinoamericano Sobre el Abandono en Educación Superior* CLABES, Universidad Católica de Temuco, [https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo-Del-](https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo-Del-Valle/publication/381636391_Actas_XII_Congreso_Latinoamericano_Sobre_el_Abandono_en_Educacion_Superior_-_CLABES/links/66774d8a8408575b83826eab/Actas-XII-Congreso-Latinoamericano-Sobre-el-Abandono-en-Educacion-Superior-CLABES.pdf#page=798)

[Valle/publication/381636391_Actas_XII_Congreso_Latinoamericano_Sobre_el_Abandono_en_Educacion_Superior_-_CLABES/links/66774d8a8408575b83826eab/Actas-XII-Congreso-Latinoamericano-Sobre-el-Abandono-en-Educacion-Superior-CLABES.pdf#page=798](#)

Sidun, A., Viñas, R., Sasso, G. y Cammertoni, M. (2022). *Puertas abiertas en la vida académica: del ingreso al egreso en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social*. IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144297>

La extensión universitaria un camino hacia la mejora y fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles

Lisandro Alfredo Valenzuela Oro

Alexander Elio Fernandez

Universidad Nacional de San Juan

lisandrovalenzuelaoro@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de un proyecto de extensión llamado "Kermes en la Biblioteca: Construir Nuevos Espacios desde una Perspectiva Inclusiva", avalado por la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan (FFHA UNSJ). El objetivo del proyecto es, a través de la participación de alumnos y profesores de distintas carreras de la Universidad Nacional de San Juan, crear y sostener una biblioteca popular en la localidad rural de Las Tierritas, en el departamento de Albardón.

La intención de esta propuesta es destacar la importancia de las experiencias de extensión universitaria para la formación integral de los estudiantes. Estas experiencias permiten aplicar conocimientos teóricos en contextos reales y desarrollar habilidades prácticas y sociales esenciales para su futura vida profesional. Los estudiantes utilizan sus conocimientos para abordar problemas concretos, como la restauración del espacio y la organización de actividades culturales.

Estas experiencias fomentan la responsabilidad social y la ciudadanía activa, sensibilizando a los estudiantes sobre las desigualdades y necesidades existentes y comprometiéndolos a actuar para mejorar las condiciones comunitarias. Además, contribuyen al desarrollo y bienestar de las comunidades locales, fortaleciendo el tejido social y mejorando el acceso a recursos educativos y culturales.

La extensión universitaria enriquece la experiencia educativa, complementando la formación académica tradicional con valores y competencias necesarias para enfrentar desafíos complejos. Estimula la innovación y la creatividad al enfrentar situaciones nuevas que requieren soluciones ingeniosas. En este sentido, estas experiencias preparan a los estudiantes para convertirse en profesionales competentes y ciudadanos comprometidos, capaces de generar un impacto positivo en la sociedad.

PALABRAS CLAVE: extensión universitaria; formación integral; responsabilidad social

INTRODUCCIÓN

El proyecto "Kermes en la Biblioteca: Construir Nuevos Espacios desde una Perspectiva Inclusiva" no solo busca beneficiar a la comunidad de Las Tierritas, sino también enriquecer los procesos formativos y las prácticas docentes de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Este enfoque de extensión universitaria se caracteriza por fomentar la interdisciplinariedad y la colaboración, involucrando a estudiantes y profesores de diversas carreras de la Universidad Nacional de San Juan. Esta diversidad promueve la colaboración interdisciplinaria, permitiendo que los participantes aporten diferentes perspectivas y habilidades, lo que enriquece el enfoque del proyecto y facilita la solución de problemas complejos.

Además, el proyecto ofrece a los estudiantes la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos en contextos reales. La restauración de la biblioteca y la organización de actividades culturales permiten a los estudiantes consolidar su aprendizaje de manera significativa, desarrollando habilidades esenciales como la comunicación, el trabajo en equipo, la gestión de proyectos y la resolución de problemas. Estas competencias son cruciales para su futura vida profesional, ya que enfrentan desafíos prácticos y buscan soluciones creativas e innovadoras.

Sin embargo, el proyecto también revela las desigualdades y necesidades existentes en comunidades rurales como Las Tierritas. La falta de acceso a recursos educativos y culturales afecta el desarrollo integral de sus habitantes. Reflexionar sobre estas desigualdades permite a los estudiantes y docentes comprender mejor el contexto social en el que actúan y la importancia de su intervención. Este entendimiento es vital para fomentar una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también forme ciudadanos conscientes y comprometidos con la mejora de su entorno.

La extensión universitaria en este contexto fomenta una reflexión crítica sobre el rol de los estudiantes y docentes como agentes de cambio social. Se promueve una ciudadanía activa, donde los participantes no solo adquieren conocimientos, sino que también se comprometen a actuar para mejorar las condiciones de vida de las comunidades con las que interactúan. Esta responsabilidad social es una dimensión crucial en la formación integral de los estudiantes, ya que los prepara para enfrentar los desafíos de una sociedad compleja y diversa.

Un desafío central del proyecto es la sostenibilidad y continuidad de la biblioteca "Clara Gómez". Es fundamental asegurar que la biblioteca no solo sea restaurada, sino que también

cuenta con mecanismos de gestión y apoyo que garanticen su funcionamiento a largo plazo. Este aspecto del proyecto invita a una reflexión sobre cómo diseñar intervenciones que sean sostenibles y que puedan mantener su impacto positivo a lo largo del tiempo. La sostenibilidad implica no solo recursos financieros, sino también la creación de una estructura organizativa y un compromiso comunitario que apoyen y mantengan la biblioteca.

Cabe subrayar la necesidad de integrar más profundamente la extensión universitaria en la currícula académica. Reflexionar sobre cómo estas experiencias pueden ser sistematizadas y valoradas dentro del plan de estudios es fundamental para fomentar una formación integral. La extensión universitaria debe ser vista no como una actividad extracurricular, sino como una parte esencial de la educación superior que prepara a los estudiantes para ser profesionales competentes y ciudadanos comprometidos.

En este sentido, el proyecto "Kermes en la Biblioteca" ilustra cómo la extensión universitaria puede enriquecer los procesos formativos y las prácticas docentes. Al enfrentar problemas reales y colaborar con la comunidad, los estudiantes y docentes no solo enriquecen su formación académica, sino que también se convierten en agentes activos de cambio social, preparados para generar un impacto positivo en la sociedad. Este enfoque integral es crucial para formar profesionales que no solo sean expertos en su campo, sino también ciudadanos conscientes y comprometidos con el bienestar de su comunidad.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTEGRALES EN EL ALUMNO EXTENSIONISTA

Desde una perspectiva pedagógica, el trabajo del alumno extensionista es fundamental para el desarrollo de competencias integrales que trascienden el ámbito puramente académico. Este proceso educativo no solo permite la aplicación práctica de conocimientos teóricos, sino que también facilita el desarrollo de habilidades emocionales y sociales esenciales para la formación integral de los estudiantes.

- Reconocer y Fortalecer Conocimientos Teóricos y Prácticos

La participación en proyectos de extensión universitaria permite a los alumnos identificar y fortalecer sus debilidades en sus conocimientos teóricos y en su aplicación práctica. Por ejemplo, en el proyecto "Kermes en la Biblioteca: Construir Nuevos Espacios desde una Perspectiva Inclusiva", los estudiantes organizan actividades culturales y talleres sobre diversos temas, como robótica, matemáticas, física, astronomía, lectura de cuentos, química, y juegos de mesa, además de proyectar películas para la comunidad. Esta interacción directa con la comunidad y la ejecución de estos talleres exigen que los estudiantes relacionen la teoría con la práctica de manera efectiva. Al enfrentarse a problemas concretos, como la planificación de talleres educativos y la coordinación de eventos comunitarios, los estudiantes consolidan su comprensión teórica y mejoran sus capacidades de resolución de problemas.

- **Comprensión de la Dimensión Emocional y Contextual**

El trabajo extensionista destaca la importancia de la dimensión emocional y contextual en el ámbito profesional. Por ejemplo, los estudiantes que trabajan en la biblioteca "Clara Gómez" deben interactuar con miembros de la comunidad local, muchos de los cuales pueden tener necesidades educativas y culturales específicas. A través de estas interacciones, los estudiantes aprenden a trabajar con la implicancia emocional y a entender la importancia del contexto en su labor. Aunque estos conceptos se pueden estudiar en el aula, su verdadera comprensión y significado se revelan únicamente a través de la experiencia en terreno. La confrontación con realidades diversas y complejas, como las limitaciones económicas y las diferencias culturales, permite a los estudiantes desarrollar una empatía profunda y una mayor conciencia social, aspectos que son fundamentales en cualquier práctica profesional.

- **Desarrollo de Habilidades Blandas y Sociales**

El desarrollo de habilidades blandas y sociales es otro aspecto crucial del trabajo del alumno extensionista. La interacción con la comunidad, la colaboración en equipo y la gestión de proyectos comunitarios fomentan competencias como la comunicación, la empatía, la adaptabilidad y el liderazgo. Por ejemplo, al organizar talleres y actividades culturales en la biblioteca, los estudiantes deben comunicarse eficazmente con diferentes grupos, coordinar tareas y adaptarse a los cambios y desafíos inesperados. Estas habilidades son esenciales para el éxito profesional y personal, y su desarrollo a través de la extensión universitaria proporciona a los estudiantes una formación integral y equilibrada.

La comunicación efectiva es fundamental en estos proyectos. Los estudiantes deben aprender a escuchar y a responder a las necesidades de la comunidad, a coordinar con otros estudiantes y profesores, y a presentar sus ideas de manera clara y persuasiva. La empatía se desarrolla al comprender y compartir las experiencias de los demás, lo que es crucial para trabajar en entornos multiculturales y diversos. La adaptabilidad se pone a prueba cuando los estudiantes deben ajustar sus planes y estrategias en respuesta a circunstancias cambiantes, como la disponibilidad de recursos o la participación de la comunidad.

El liderazgo es otra habilidad clave que se desarrolla a través de la extensión universitaria. Los estudiantes aprenden a tomar la iniciativa, a motivar a otros y a dirigir proyectos hacia el éxito. Por ejemplo, un estudiante líder en el proyecto de la biblioteca podría coordinar los esfuerzos para organizar los talleres, delegar tareas y asegurar que todos los participantes estén alineados con los objetivos del proyecto.

En este sentido, el trabajo del alumno extensionista es una herramienta pedagógica poderosa que facilita el reconocimiento y fortalecimiento de conocimientos teóricos, la comprensión profunda de la dimensión emocional y contextual en el trabajo, y el desarrollo de habilidades blandas y sociales. Estas experiencias de extensión universitaria enriquecen la formación

académica de los estudiantes, preparándolos para ser profesionales competentes y ciudadanos comprometidos. Al enfrentar los desafíos del mundo real con empatía, responsabilidad y creatividad, los estudiantes no solo mejoran sus competencias académicas y profesionales, sino que también contribuyen al bienestar y desarrollo de sus comunidades. Estas experiencias proporcionan una formación integral y equilibrada, que es esencial para el éxito en cualquier campo profesional y para el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

EL DOCENTE UNIVERSITARIO: CLAVES PARA MEJORAR LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

El docente universitario desempeña un papel fundamental en la mejora y efectividad de los proyectos de extensión universitaria. A través de diversas estrategias y enfoques pedagógicos, los docentes pueden enriquecer su propia práctica educativa y maximizar el impacto positivo en las comunidades locales. A continuación, se detallan algunas de las principales formas en que los docentes pueden contribuir a mejorar la extensión universitaria.

- Fomento de la Interdisciplinariedad

El docente universitario a menudo se encuentra aislado en su propia disciplina, desconectado de otros espacios curriculares y del medio social. La extensión universitaria ofrece una oportunidad única para superar este aislamiento. Al promover la colaboración entre diferentes disciplinas, los docentes pueden crear equipos de trabajo multidisciplinarios que aporten diversas perspectivas y habilidades a los proyectos de extensión. Esta integración permite abordar los problemas comunitarios de manera más integral y efectiva. Por ejemplo, un docente de ciencias sociales podría trabajar junto a colegas de ingeniería y salud pública para diseñar un proyecto que aborde tanto las necesidades educativas como las de infraestructura y salud en una comunidad rural.

- Conexión con la Comunidad y Aplicación de Conocimientos

La extensión universitaria permite a los docentes aplicar sus conocimientos teóricos en contextos reales y prácticos. Al participar en proyectos de extensión, los docentes pueden identificar y abordar problemas concretos en la comunidad, mejorando así su capacidad para conectar la teoría con la práctica. Por ejemplo, un docente de educación podría liderar un proyecto de alfabetización en una comunidad desfavorecida, aplicando métodos pedagógicos innovadores y evaluando su efectividad en el campo. Esta experiencia no solo enriquece la práctica docente, sino que también proporciona valiosas oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional.

- Desarrollo de Competencias Socioemocionales

El trabajo en proyectos de extensión también ayuda a los docentes a desarrollar competencias socioemocionales, como la empatía, la comunicación efectiva y la adaptabilidad. Interactuar con miembros de la comunidad local y colaborar con colegas de diferentes disciplinas desafía a los docentes a comprender y abordar diversas necesidades y perspectivas. Por ejemplo, un docente que trabaje en un proyecto comunitario puede desarrollar una mayor sensibilidad hacia las barreras socioeconómicas que afectan el acceso a la educación y encontrar maneras creativas de superarlas. Esta sensibilidad y adaptabilidad se trasladan a su práctica docente, mejorando su capacidad para apoyar a estudiantes de diversos orígenes y necesidades.

- **Promoción de la Responsabilidad Social**

Los docentes también juegan un papel crucial en la promoción de la responsabilidad social dentro de la universidad. Al liderar proyectos de extensión que aborden problemas sociales y comunitarios, los docentes pueden servir como modelos a seguir para sus estudiantes y colegas, demostrando el valor de la ciudadanía activa y el compromiso social. Por ejemplo, un docente que organice un proyecto de servicio comunitario puede inspirar a sus estudiantes a involucrarse en actividades similares, fomentando una cultura de responsabilidad social y participación comunitaria en toda la institución.

- **Evaluación y Reflexión Crítica**

La evaluación y la reflexión crítica son componentes esenciales para el éxito de los proyectos de extensión universitaria. Los docentes pueden implementar métodos de evaluación continua para medir el impacto de los proyectos y reflexionar sobre su propio aprendizaje y desarrollo profesional. Esta práctica reflexiva permite a los docentes identificar áreas de mejora y aprender de sus experiencias, enriqueciendo tanto su práctica educativa como los proyectos de extensión futuros. Por ejemplo, después de un proyecto de extensión, un docente podría evaluar los resultados, reflexionar sobre los desafíos y éxitos, y ajustar sus estrategias para futuros proyectos, mejorando continuamente su eficacia y impacto.

- **Creación de Redes y Alianzas**

El establecimiento de redes y alianzas con otras instituciones, organizaciones no gubernamentales y actores comunitarios es otra área donde los docentes pueden contribuir significativamente. Estas alianzas pueden proporcionar recursos adicionales, apoyo logístico y expertise que enriquecen los proyectos de extensión. Además, las colaboraciones interinstitucionales pueden ampliar el alcance e impacto de las iniciativas de extensión. Por ejemplo, un docente que colabore con una ONG local puede acceder a recursos y conocimientos especializados que mejoren la calidad y efectividad de su proyecto de extensión.

- **Innovación y Creatividad**

Fomentar la innovación y la creatividad es fundamental para mejorar la extensión universitaria. Los docentes pueden alentar a sus estudiantes y colegas a pensar de manera innovadora y a proponer soluciones creativas a los problemas comunitarios. La experimentación y la implementación de nuevas ideas pueden conducir a descubrimientos significativos y a la mejora de las prácticas de extensión. Por ejemplo, un docente que utilice tecnologías emergentes para desarrollar materiales educativos interactivos puede transformar la manera en que se imparte la educación en comunidades remotas, mejorando el acceso y la calidad del aprendizaje.

En este sentido, los docentes universitarios tienen un papel vital en la mejora de la extensión universitaria. A través de la promoción de la interdisciplinariedad, la conexión con la comunidad, el desarrollo de competencias socioemocionales, la promoción de la responsabilidad social, la evaluación y reflexión crítica, la creación de redes y alianzas, y el fomento de la innovación y creatividad, los docentes pueden enriquecer su práctica educativa y maximizar el impacto positivo en las comunidades. Estos esfuerzos no solo benefician a los estudiantes y a las comunidades, sino que también contribuyen al desarrollo de una educación superior más inclusiva, comprometida y transformadora.

BENEFICIOS COMUNITARIOS DEL ACERCAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD A LA COMUNIDAD

El acercamiento de la universidad a la comunidad a través de proyectos de extensión universitaria genera una serie de beneficios significativos tanto para la comunidad local como para la institución educativa. Desde el punto de vista comunitario, estos beneficios son amplios y diversos, impactando positivamente en múltiples aspectos de la vida social, económica y cultural.

- **Mejora del Acceso a la Educación y a los Recursos**

Uno de los beneficios más inmediatos es la mejora del acceso a la educación y a los recursos. Las comunidades, especialmente las más desfavorecidas o rurales, pueden acceder a talleres, cursos y actividades educativas organizadas por la universidad. Por ejemplo, la implementación de talleres de robótica, matemáticas, física, astronomía, lectura de cuentos, química y juegos de mesa en la biblioteca "Clara Gómez" proporciona a los residentes locales oportunidades de aprendizaje que de otra manera no estarían disponibles. Esto no solo eleva el nivel educativo de la comunidad, sino que también abre nuevas posibilidades para el desarrollo personal y profesional de sus miembros.

- **Fortalecimiento del Tejido Social**

La interacción con la universidad fortalece el tejido social de la comunidad. Los proyectos de extensión fomentan la colaboración y la participación activa de los miembros de la comunidad

en actividades conjuntas. Esta interacción promueve la cohesión social y el sentido de pertenencia, ya que los residentes se sienten más conectados y comprometidos con su entorno. Además, la organización de eventos culturales y educativos crea espacios de encuentro y diálogo, donde las personas pueden compartir experiencias y conocimientos, fortaleciendo las relaciones interpersonales y comunitarias.

- Promoción del Desarrollo Económico

El acercamiento de la universidad también puede promover el desarrollo económico de la comunidad. Los proyectos de extensión que incluyen formación en habilidades técnicas y vocacionales, como el envasado de semillas o la producción de bombones de membrillo en la cooperativa asociada con FECO AGRO, pueden mejorar la empleabilidad y las oportunidades económicas de los residentes. Además, el acceso a nuevas tecnologías y conocimientos prácticos puede impulsar la innovación local y la creación de microempresas, generando nuevas fuentes de ingreso y mejorando la calidad de vida.

- Soluciones Innovadoras a Problemas Locales

La colaboración entre la universidad y la comunidad facilita la identificación y solución de problemas locales mediante enfoques innovadores. La universidad puede aportar recursos humanos y técnicos, así como metodologías de investigación y desarrollo que pueden ser aplicadas para resolver problemas específicos de la comunidad. Por ejemplo, el desarrollo de programas de salud comunitaria, la mejora de infraestructuras básicas o la implementación de iniciativas de sostenibilidad ambiental pueden ser abordados de manera más eficaz con el apoyo de la universidad.

- Enriquecimiento Cultural

Las actividades culturales organizadas en el marco de los proyectos de extensión, como la proyección de películas, la realización de eventos artísticos y literarios, y la promoción de actividades recreativas, enriquecen la vida cultural de la comunidad. Estas actividades no solo proporcionan entretenimiento, sino que también fomentan el aprendizaje y el aprecio por las artes y las humanidades. La interacción con estudiantes y profesores universitarios también introduce a la comunidad a nuevas ideas y perspectivas, ampliando su horizonte cultural.

- Fomento de la Ciudadanía Activa y la Participación

El acercamiento de la universidad a la comunidad fomenta la ciudadanía activa y la participación. Al involucrarse en proyectos de extensión, los residentes locales tienen la oportunidad de participar en la toma de decisiones y en la implementación de iniciativas que afectan directamente su vida cotidiana. Esta participación activa fortalece el sentido de agencia y empoderamiento de la comunidad, promoviendo una cultura de participación democrática y compromiso cívico.

- Acceso a Servicios y Apoyo Profesional

La universidad puede proporcionar acceso a servicios y apoyo profesional que beneficien directamente a la comunidad. Por ejemplo, clínicas legales, programas de asesoramiento psicológico, servicios de salud y proyectos de ingeniería pueden ofrecer servicios valiosos que de otro modo no estarían disponibles. Estos servicios no solo mejoran el bienestar individual y colectivo, sino que también contribuyen al desarrollo sostenible de la comunidad. En este sentido, el acercamiento de la universidad a la comunidad a través de proyectos de extensión universitaria genera múltiples beneficios comunitarios. Mejora el acceso a la educación y los recursos, fortalece el tejido social, promueve el desarrollo económico, proporciona soluciones innovadoras a problemas locales, enriquece la vida cultural, fomenta la ciudadanía activa y la participación, y ofrece acceso a servicios y apoyo profesional. Estos beneficios contribuyen al desarrollo integral y sostenible de las comunidades, al tiempo que enriquecen la misión educativa y social de la universidad.

DESAFÍOS FUTUROS

- Sostenibilidad y Continuidad:

Un desafío crucial es asegurar la sostenibilidad y continuidad de la biblioteca "Clara Gómez". Esto implica no solo restaurar el espacio físico y organizar actividades culturales, sino también establecer mecanismos de gestión y apoyo que garanticen su funcionamiento a largo plazo. La sostenibilidad requiere recursos financieros continuos, una estructura organizativa robusta y un compromiso comunitario sólido. Asegurar la participación activa y constante de la comunidad es esencial para mantener el proyecto vivo y relevante.

- Capacitación Continua:

Otro desafío es la capacitación continua de los voluntarios y el personal encargado de la biblioteca. Es fundamental proporcionar formación regular en gestión de bibliotecas, organización de eventos culturales y manejo de recursos educativos. Además, fomentar el desarrollo de habilidades digitales puede ampliar las capacidades de la biblioteca para ofrecer recursos en línea y programas educativos innovadores.

- Evaluación y Mejora Continua:

Implementar un sistema de evaluación continua para medir el impacto de las actividades de la biblioteca y recibir retroalimentación de la comunidad. Esta evaluación permitirá identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias para asegurar que la biblioteca cumpla con las necesidades y expectativas de la comunidad.

- Integración Curricular:

Asegurar que la extensión universitaria esté integrada de manera formal en el currículo académico es un desafío importante. Esto requiere una reflexión profunda sobre cómo

sistematizar y valorar estas experiencias dentro del plan de estudios, de modo que se reconozcan y fomenten como parte esencial de la formación académica.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

- **Desarrollo de Programas Educativos Innovadores:**

Ampliar la oferta de programas educativos innovadores en la biblioteca, como talleres de robótica, matemáticas, física, astronomía, lectura de cuentos, química y juegos de mesa. Además, incorporar actividades de cine educativo y debates culturales para enriquecer la experiencia educativa de la comunidad.

- **Fortalecimiento de la Comunidad:**

Fomentar la participación activa de la comunidad en la gestión y programación de la biblioteca. Crear un comité de gestión comunitaria que incluya a representantes locales, estudiantes y profesores, para asegurar que las actividades de la biblioteca reflejen las necesidades y deseos de la comunidad.

- **Alianzas Estratégicas:**

Establecer alianzas estratégicas con otras instituciones educativas, ONGs y entidades gubernamentales para fortalecer el apoyo y los recursos disponibles para la biblioteca. Estas alianzas pueden proporcionar financiamiento, materiales educativos y apoyo logístico, además de facilitar el intercambio de conocimientos y buenas prácticas.

- **Tecnología y Acceso Digital:**

Implementar tecnologías digitales para expandir el acceso a recursos educativos. Desarrollar una plataforma en línea donde los miembros de la comunidad puedan acceder a libros digitales, cursos en línea y otros materiales educativos. Esto puede ampliar el alcance de la biblioteca más allá de su ubicación física y ofrecer oportunidades de aprendizaje a distancia.

- **Programas de Voluntariado y Mentorías:**

Establecer programas de voluntariado y mentorías donde estudiantes universitarios y profesionales puedan ofrecer su tiempo y conocimientos para apoyar las actividades de la biblioteca. Estos programas pueden proporcionar tutoría académica, asesoramiento profesional y actividades de desarrollo personal para los miembros de la comunidad.

- **Enfoque en la Inclusión y Diversidad:**

Asegurar que todas las actividades y programas de la biblioteca sean inclusivos y accesibles para todos los miembros de la comunidad, independientemente de su edad, género, capacidad o nivel educativo. Desarrollar programas específicos para grupos vulnerables y minoritarios para garantizar que todos se beneficien del acceso a los recursos educativos y culturales.

En resumen, el proyecto "Kermes en la Biblioteca: Construir Nuevos Espacios desde una Perspectiva Inclusiva" presenta una oportunidad única para enriquecer los procesos formativos y las prácticas docentes, al tiempo que genera un impacto positivo y duradero en la comunidad de Las Tierritas. Abordar los desafíos de sostenibilidad, capacitación, evaluación e integración curricular, junto con la implementación de líneas de transformación innovadoras, permitirá que el proyecto no solo cumpla con sus objetivos inmediatos, sino que también establezca un modelo sostenible y replicable de extensión universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fresán Orozco, M. (2004). La extensión universitaria y la Universidad Pública. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (39), 47-54.
- Delgado Ortiz, M. I., (2007). Los macrocomponentes del plan de estudio y la extensión universitaria.. *VARONA*, (44), 18-24.
- Erreguerena, F., (2020). Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. *Revista de Extensión Universitaria +E*, (13), 1-13.
- Vega Mederos, J. F., (2002). La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo. *Investigación & Desarrollo*, 10(1), 26- 39.
- Rodríguez Pérez, M. A., (2014). El conocimiento, el poder y la comunicación como herramientas para el fortalecimiento de la vinculación Universidad-Empresa-Estado. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 10(28), 149-176.
- Tonon, G., (2012). Las relaciones universidad-comunidad: un espacio de reconfiguración de lo público. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 11(32).

Ley de educación superior e ingreso a las carreras de educación física

Isabel Trybalski Eichholz

Maria Teresa Oltolina Giordano

CICES - IdIHCS, FaHCE, UNLP / CONICET

isabel.trybalski@gmail.com

mateo5518@gmail.com

RESUMEN

El trabajo es un avance de la investigación en curso para la obtención del título de Magister en Deporte por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. El objeto de estudio es el conjunto de condiciones (comparadas) de ingreso a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de universidades e institutos de educación superior de Argentina seleccionados, miembros de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar. La metodología es de carácter cualitativa, a partir de la utilización de diferentes técnicas de investigación y del análisis documental de normativas nacionales, por caso, la Ley de Educación Superior N° 24.521 (y modificatorias).

Se comparte el estudio de los artículos de dicha ley que abordan el tema en cuestión, así como los interrogantes que surgen al cotejar el análisis con los requisitos y aspectos que cada institución de la muestra solicita en general para todas sus carreras y, en particular, las que aplican para las de Educación Física: ¿Qué cambios fundamentales introdujo la ley en las estructuras de los ingresos universitarios? ¿Cómo la aplicaron las casas de estudio de la muestra? ¿Cómo lo hicieron las que ofrecen carreras del campo de la Educación Física?, son algunas de las preguntas que se intentan responder.

PALABRAS CLAVE: ingreso a la educación superior; ley de educación superior de argentina; educación física

INTRODUCCIÓN

Se comparte un avance del primer capítulo de la tesis en desarrollo para alcanzar el título de posgrado. La investigación iniciada en el segundo semestre del año 2023, se inscribe en la carrera Maestría en Deporte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)⁵⁷.

A través de varios años de trabajo como integrante del equipo de docentes del curso de ingreso a las carreras de Educación Física que brinda la FAHCE, fueron tomando forma interrogantes acerca de la estructura del mismo: ¿cuáles son las condiciones académicas actuales de los ingresos al nivel superior? ¿Cómo fueron modificándose a lo largo del tiempo? ¿A través de qué sucesos sociopolíticos lo hicieron para llegar al marco legal actual? ¿Cuál es dicho marco y qué establece sobre el ingreso? ¿Cuáles son las estructuras de estos trayectos en las distintas instituciones educativas analizadas? ¿Cómo las adaptaron, si lo hicieron, para dar curso a la continuidad pedagógica en el periodo pandémico?

A partir de estas primeras inquietudes, se construyó el objeto de estudio de la investigación como el conjunto de condiciones (comparadas) del ingreso a las carreras de Educación Física de determinadas instituciones de educación superior públicas y privadas de Argentina. El tratamiento metodológico consiste en el estudio cualitativo aplicado con diferentes técnicas de investigación, análisis documental y entrevistas en profundidad. La muestra se compone de integrantes -docentes y estudiantes- de instituciones educativas del nivel superior de Argentina, integrantes de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), de la cual también es miembro activo el equipo de investigación Grupo Educación, Deporte y Sociedad Contemporánea (GEDySC), anclado en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), equipo al que pertenecen la directora, codirectora y autora de la tesis en que se basa este trabajo.

En particular en esta comunicación se comparte el progreso analítico de la Ley de Educación Superior -LES- (actualizada) en relación al ingreso a los estudios superiores, trabajo correspondiente al primer apartado de la tesis de posgrado, como se señaló. Precede al tratamiento de la norma, una revisión histórica de los principales hitos sociohistóricos que llevaron a su construcción actual.

ANTECEDENTES DE LA LES

Históricamente, las casas de estudio del nivel superior han atravesado por transformaciones dependientes de corrientes ideológicas, hegemónicas o predominantes, que han ido

⁵⁷ La dirección y codirección de la investigación está a cargo de la Dra Rodríguez Feilberg y de la coautora de esta comunicación, respectivamente.

formulando y reformulando la composición de sus gobiernos, sus situaciones de autonomía y autarquía respecto del Estado, sus funciones y misiones en relación con la sociedad; dando lugar de este modo a diferentes paradigmas de instituciones de estudios superiores. De este modo, las instituciones educativas como se las conoce en la actualidad, son el resultado de trascendentales sucesos políticos, sociales y culturales.

La siguiente secuencia señala los principales antecedentes de la LES actual, construida a partir de la revisión de diversas fuentes; Buchbinder, 2012; Barsky y Del Bello, 2021; Pugliese, 2017; Garcia, 2023; entre otras:

- 1613 - Fundación de la Universidad de Córdoba - Nacionalizada en 1856
- 1821 - Fundación de la Universidad de Buenos Aires - Nacionalizada en 1881
- 1853 - Primera Constitución Nacional. Ordena el dictado de planes para el nivel superior.
- 1884 - Ley N° 1.420 de Educación común, base del sistema educativo.
- 1885 - Primera regulación universitaria-Ley Avellaneda. Fijó las bases de la organización administrativa de las universidades.
- 1906 - Movimientos estudiantiles en la UBA contra el modelo universitario.
- 1918 - Reforma universitaria. Surgió como respuesta a las deficiencias en la autonomía universitaria y la calidad educativa. Sentó las bases para un modelo de universidad más democrático y participativo.
- 1930 - 1983. Inicia un ciclo de turbulencias políticas y sociales, con la alternancia de gobiernos de facto y democráticos que modifican la vida universitaria según sus propias ideologías.
- 1947- Ley N° 13.031. Reposiciona la relación autonomía-democracia y establece la función social de la universidad.
- 1954 - Ley N° 14 297. Para adaptar la Ley N°13.031 la constitución reformada en 1949. Reafirmó la gratuidad de los estudios superiores.
- 1955 - 1965. Cambio de paradigma con la revolución del 55, queda atrás el período peronista. Década conocida como “la edad de oro” de la universidad argentina, con gran autonomía de las casas de estudio y el avance de la ciencia y la tecnología.
- 1966 - Un nuevo Golpe de Estado tuvo repercusiones significativas en la educación superior. Aunque no logró revertir completamente los avances logrados se intervinieron las universidades, imponiendo medidas restrictivas y control centralizado.
- 1966 - "Noche de los Bastones Largos". Así se conoce la noche en que sectores estudiantiles de la Universidad de Buenos Aires se oponen a las medidas del gobierno

militar, siendo fuertemente reprimidos. El contexto perdurará hasta el retorno del peronismo.

- 1973 - Retorno de gobierno peronista. Se produce otra reforma en las universidades, que cobran un carácter popular, al servicio de la nación.
- 1976 - Un nuevo golpe cívico-militar interrumpe el orden constitucional. Las universidades, bajo la nueva Ley Universitaria, N° 21.276, pierden gran parte de su autonomía. Son intervenidas, se suprime la forma de cogobierno y quedan bajo el control del poder ejecutivo.
- 1983 - Retorno a la democracia. Proceso de recuperación de la autonomía universitaria y de revalorización de la educación pública, aun cuando debieron afrontar desafíos financieros y estructurales. Se iniciaron esfuerzos por deshacer las medidas restrictivas impuestas durante la dictadura y por fortalecer nuevamente el rol de la universidad.
- 1984 - Se inicia un proceso de debate y reforma en el sistema educativo argentino, incluyendo la educación superior, como parte de la recuperación democrática.
- 1985 - Creación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), organismo autárquico encargado de evaluar y acreditar carreras universitarias en Argentina.

REGULACIÓN DEL INGRESO AL NIVEL DE FORMACIÓN SUPERIOR SEGÚN LA LES

Con base en los precedentes señalados, hoy es la LES la legislación que rige el nivel superior del sistema educativo nacional. Fue sancionada en 1995, bajo la presidencia de Carlos Menen, y no fue reemplazada posteriormente por otra ley marco. Sin embargo, fue modificada por otras normativas que cambiaron artículos e incisos específicos. Ejemplos de ellas son el Decreto 2076 de 2004, que regula la evaluación y acreditación de carreras de grado y posgrado en las universidades nacionales, la Ley N° 26.427 de 2008, sobre presupuesto de las universidades nacionales y la Ley N° 27.506 de 2018, de fomento del financiamiento de proyectos productivos en el ámbito de la educación superior. Entre el corpus de leyes y decretos que modificaron la LES a través del tiempo, es la Ley 27.204, Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior, sancionada en 2015 durante el primer mandato de Cristina Fernández, la que introdujo las reformas más significativas a la LES original.

Ejemplo de esos cambios, esta ley modificatoria sustituye el artículo 1° de la LES original, que disponía que el nivel comprendía a “...las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales...” (LES N°

24.521,1995) por un texto más explícito y conforme a la época, que incluye dentro del nivel superior a "...las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada..." (Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N°27204, 2015). Además, esta ley modificatoria amplía el texto del artículo 1° de la LES, estableciendo la responsabilidad indelegable del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de prestar ese servicio público "... en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social...". (Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N°27204, 2015).

Ya más estrechamente vinculado al tema de este trabajo, se hace notar que la ley modificatoria de 2015 introdujo, en su artículo 4°, cambios relevantes en torno a dos grandes temas que, de manera sustancial redirigieron la educación superior en la República Argentina: la gratuidad y el ingreso irrestricto a las instituciones públicas. Al respecto, la LES actualizada reza en su Artículo 7°: "Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior" y también, que si bien el ingreso debe ser mediado con procesos nivelatorios, orientativos y vocacionales que cada institución establezca, "...en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador.". (LES N° 24.521, 1995).

A su vez, la LES actualizada establece en el Artículo 29° (inciso J), que cada institución educativa, en uso de su autonomía, podrá disponer el régimen de admisión, entre otras cuestiones. Luego, el Artículo 50°, sustituido por el artículo 5° de la Ley N° 27.204, estipula que cada casa de estudios podrá decidir las condiciones de ingreso. (LES N° 24.521, 1995). Como se ve, la ley marco que hoy regula la educación superior argentina, la Ley N° 24.521, ha ido adaptándose al contexto de las épocas desde su sanción hace ya casi tres décadas.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

El problema de investigación se configura a partir de interrogantes acerca del ingreso a los estudios de grado del nivel superior, sus condiciones, reglamentación y características actuales: ¿cuáles son las condiciones académicas de estos trayectos? ¿A través de qué sucesos sociopolíticos fueron evolucionando para llegar a su estado actual? ¿Cómo regula el ingreso el marco legal en la actualidad? y ¿Cuáles son las estructuras de estos trayectos en las distintas instituciones educativas analizadas? ¿Cómo las adaptaron, si lo hicieron, para dar curso a la continuidad pedagógica en el periodo pandémico? Preguntas de esta índole son algunas de las que motivaron el acercamiento al objeto de estudio. En primera instancia, la búsqueda de respuestas al problema alude al conjunto de instituciones que conforman el

nivel superior a nivel país. A partir del análisis de la normativa que regula el ingreso a los estudios superiores, la LES, se realiza el estudio comparado de las diversas formas y fundamentos que le otorgan las instituciones tomadas como muestra para la investigación, con especial atención en las carreras del campo de la Educación Física, profesorado y licenciaturas.

OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es, por un lado, el de comprender la naturaleza del ingreso al nivel superior de educación, revisando la historia para conocer la serie de eventos que a lo largo del tiempo lo han dotado de sus características actuales. Por otro lado, a partir de estudios comparados, se pretende establecer las formas en que el ingreso a las carreras de Educación Física es tratado por cada una de las instituciones superiores de la muestra, incluyendo contenidos y modalidades educativas propuestas, analizando además cuáles son los criterios utilizados para estructurar el curso de ingreso y las decisiones que adoptaron durante el bienio 2020-2022, durante la crisis sanitaria mundial, a fin de garantizar su continuidad .

En cuanto al objetivo específico del trabajo que aquí se comunica, se trata de conocer y comprender el alcance de las determinaciones promulgadas en la LES, al respecto de los sistemas de ingreso a las carreras que ofrecen el conjunto de instituciones académicas que integran el nivel superior en todo el país. Para alcanzarlo, se procedió al análisis de la LES, que, con modificaciones, es la que enmarca el tema del acceso a los ingresos a las carreras de estudios superiores. A fin de lograr un conocimiento más acabado de dicha ley en lo relativo al tema que aquí se trata, se realizó, una revisión bibliográfica de los hitos más relevantes de la historia de la educación superior argentina.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El abordaje metodológico del problema de investigación es de corte cualitativo, ya que se trata de interpretar datos para transformarlos en información en la que hallar patrones, temas y significados. Para la recogida de datos, se construyó una muestra que incluye a docentes y estudiantes de instituciones del nivel superior de Argentina que integran la REIPEFE, lo que asegura accesibilidad a la información, ya que también es parte de esa red el equipo de estudios GEDySC, del IdIHCS, FAHCE-UNLP, al que pertenecen la directora, codirectora y autora de la tesis en que se basa este trabajo. Para recopilar información que permita un acercamiento en profundidad al objeto de estudio, se utilizan técnicas de entrevistas en profundidad y de análisis documental, desde una perspectiva histórica, dado que en gran

medida, los fenómenos que se estudian no son estáticos, sino que evolucionan a través del tiempo.

CONCLUSIONES PROVISIONALES

Hablar del ingreso al nivel de grado es hacerlo sobre un tema en permanente estado de debate, como lo refleja su historia, que es la de las instituciones que integran este nivel, de los órganos que las regulan y del rol que aquellas cumplen en la sociedad. El estado actual del tema deviene de antecedentes que promovieron el acceso universal, lo que obviamente demuestra que este principio no ha sido homogéneo a través del tiempo. Por el contrario, ha dependido de las políticas públicas impulsadas por los distintos gobiernos, de facto o democráticos. Auspiciosamente, la LES vino a salvar, hasta la actualidad al menos, ese vaivén ideológico asegurando el ingreso libre, irrestricto e igualitario, cuyo propósito es, entre otros, el de nivelación.

Sin embargo, durante los años de trabajo docente en el ámbito, la mirada cotidiana de la realidad permite dudar acerca de la sintonía entre el espíritu de la LES y su aplicación en la vida real, motivo por el cual y luego del análisis de la legislación, surgen nuevas preguntas. Ingresar a la vida académica superior requiere, en cuanto contenidos al menos, congruencia con los saberes alcanzados en el trayecto del nivel anterior, una cierta preparación para adaptarse a las exigencias curriculares mínimas que el nuevo trayecto de formación demanda. Ahora bien, ¿todas las personas que aspiran a ingresar al nivel superior están en condiciones para responder a tales exigencias? ¿Qué se entiende por nivelación, a qué dimensiones de las personas aplica o debería aplicar? ¿Sólo a la dimensión académica?. Y de ser el caso, ¿alcanza para facilitar el acceso a la vida en el nivel superior? ¿Puede (y debe) subsanar las falencias de la formación en los niveles que componen la educación obligatoria? Y de ser así, ¿cuentan las instituciones con los recursos humanos, temporales y económicos para hacerlo?

En otro aspecto debatible, la LES establece que en ningún caso el sistema de ingreso debe ser excluyente o selectivo. A la luz de esta disposición legal, y entendiendo que la autonomía de las instituciones superiores las habilita para establecer sus propias condiciones de ingreso, nuevamente la observación, la experiencia sumado a información en portales web académicos⁵⁸, dan cabida a otras dudas: ¿la condición de ingreso no selectivo ni excluyente se cumple en todos los casos? En el caso de existir en algunas de ellas exámenes de ingreso, ¿qué sucede con quienes no lo aprueban? ¿existen tensiones en cuanto a esta situación?

⁵⁸ Ejemplo <https://ua3.la/la-institucion/>

Como se puede apreciar, este trabajo ha generado nuevos interrogantes. Algunos de ellos serán abordados en el transcurso de la misma investigación, en tanto otros abren la puerta para nuevas indagaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*, 2da ed. Buenos Aires: Sudamericana.

Barsky, O. y Del Bello, J. (2021). *Historia del Sistema Universitario Argentino*. ISBN 9789874960658. UNRN.

García, P. D. (2023). Historia, disputas y políticas en la organización del ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Anuario De Historia De La Educación*, 24(2). <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e011>

Ley 24.521. Ley de Educación Superior de Argentina. (1995). Por la cual se regula el sistema de educación superior. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley24521-1995-25394>

Ley 27.204. Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior. (2015) <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27204-254825/texto>

Pugliese, J.C. [Facultad de Artes - Unicen] (2017). Ley de Educación Superior en Argentina
Juan Carlos Pugliese [video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=Zk9AdHHWzdE&t=181s>

Literatura y aspectos sociales en una licenciatura técnica

Adela Astudillo-Vázquez

Luis Biniza Cruz López

Héctor R. Andrade López

Departamento de Biofísica, Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, Instituto Politécnico Nacional,
Carpio y Plan de Ayala s/n, Casco de Santo Tomás, CP 11340, Ciudad de México, México

A. Astudillo-Vázquez es becaria SIBE-COFAA-IPN y EDD-IPN

adela_av@yahoo.com.mx

azinib.clases@gmail.com

hectorlandrade4@gmail.com

RESUMEN

En la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (México) se imparte la licenciatura de Químico Farmacéutico Industrial, la cual es eminentemente técnica. El curso de Análisis de la lectura, que se imparte en el segundo semestre del plan curricular, acerca al estudiante a obras literarias selectas y temas sociales de particular interés para esta licenciatura. En este trabajo se presentan algunas de las estrategias de aprendizaje empleadas en el curso para abordar los contenidos temáticos. Se concluye que, de acuerdo con la percepción estudiantil, el curso propició el incremento del manejo de habilidades del pensamiento, el análisis del contexto social a partir de textos literarios y la ampliación del marco cultural, entre otros aprendizajes.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, educación de nivel superior, instituto politécnico nacional, problemas sociales

INTRODUCCIÓN

Este trabajo contribuye a la formación integral de los educandos de la Carrera de Químico Farmacéutico Industrial (QFI), que se imparte en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, del Instituto Politécnico Nacional (IPN), ésta es una institución mexicana que se originó bajo la óptica de compromiso social del presidente Lázaro Cárdenas del Río en 1936.

Anclados en el transcurso del siglo XXI, retomamos el pensamiento de Atilio Boron (2016) quien enfatiza que el neoliberalismo es una concepción de la vida que pregona el individualismo, se fundamenta en un razonamiento “costo-beneficio”, y desmantela la educación del pensamiento crítico en torno a las estructuras, a la sociedad, y a la misma historia. Bajo dicho contexto, surge la necesidad de construir espacios educativos en favor del análisis de los problemas sociales, tal como se busca reflexionar en el presente trabajo. Bajo este contexto, la revisión de literatura muestra indicadores en el sentido de que la mayoría de los jóvenes presenta serias deficiencias en la comprensión lectora (Flores-Carrasco *et al.*, 2017; Márquez, 2017; Martos y Martos, 2017), la cual es indispensable para alcanzar el nivel de análisis en la lectura, es una competencia esencial para evitar los problemas académicos del estudiante universitario pues propicia el pensamiento crítico y creativo (Monroy y Gómez, 2009). También, apoya a que el egresado se inserte en el medio laboral participando activa y responsablemente en la sociedad del conocimiento (Flores-Carrasco *et al.*, 2017).

En México, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), aplicado a los alumnos que egresan del Nivel Medio Superior del sistema educativo nacional, señala que en Lenguaje y Comunicación (Comprensión lectora) el 34% de los estudiantes se ubicó en el nivel de logro más bajo (nivel I). Esto significa que “los estudiantes no han consolidado los aprendizajes clave que se evaluaron en la prueba Planea EMS 2017, tales como realizar inferencias de contenidos implícitos en diferentes tipos de texto”, y también detectó que únicamente el 9% alcanzó el nivel de logro mayor (IV). Concluye que estos “resultados son un reflejo de múltiples factores, desde las actividades escolares de los estudiantes (hábitos, actitudes y valores), hasta las condiciones de las instituciones educativas y el contexto socioeconómico en el que viven, entre otros” (Planea, 2017).

Acorde al compromiso social innato del IPN, y al descrédito del pensamiento social pregonado por el neoliberalismo, se enfatizan aquí un conjunto de estrategias didácticas relacionadas al fortalecimiento de la comprensión de la lectura y su conexión con los problemas sociales que aquejan a México y al mundo. Asimismo, se expone una breve evaluación de estas estrategias empleadas en el semestre 24-I, con cinco grupos de nivel licenciatura que tomaron el curso de *Análisis de la lectura*, en los meses de agosto de 2023 a enero de 2024.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el rediseño del plan de estudios de la Licenciatura de Químico Farmacéutico Industrial (2015), se introdujo en su mapa curricular, la materia de *Análisis de la Lectura*, con la cual se procura reforzar la comprensión lectora de los estudiantes y conectar con aspectos sociales y humanísticos (Astudillo-Vázquez *et al.*, 2023). Se trabaja con estudiantes de segundo semestre de la licenciatura de QFI, jóvenes de 18-19 años de edad, que provienen de diferentes zonas de la Ciudad de México y del Estado de México, y que pertenecen a diversos estratos sociales. Los grupos son aproximadamente de 24 alumnos.

A través de la lectura y su análisis, los docentes a cargo de la materia durante el semestre escolar agosto 2023-enero 2024 implementaron diversas estrategias didácticas en las que se buscó propiciar en los alumnos la reflexión sobre los problemas sociales y los valores presentes en las obras objeto de estudio. Con ello, se buscó estimular sus emociones, reflexiones y pensamiento crítico en torno al contexto social. Pues, como dice Andruetto (2014):

Cuando leemos, enseñamos, escribimos o ayudamos a otros a leer, enseñar o escribir, las palabras nos vinculan al mismo tiempo a lo individual y a lo social, porque la lectura es, además de aquella práctica solitaria exquisita que a menudo referimos, un instrumento de intervención sobre el mundo que nos permite pensar, tomar distancia, reflexionar; también es una espléndida posibilidad para dar lugar a las preguntas, a la discusión, al intercambio de percepciones y a la construcción de un juicio propio. (Andruetto, 2014)

En particular, los textos seleccionados en esta Unidad de aprendizaje (UDA) deben propiciar el trabajo del análisis social y tal como describe Paulo Freire: “toda bibliografía debe reflejar una intención fundamental de quien la elabora: la de atender o despertar el deseo de profundizar conocimientos en aquel o aquellos a quienes se propone” (Freire, 2004).

EL PORQUÉ DEL MATERIAL SELECCIONADO PARA EL SEMESTRE 24-1

El cuadro 1 presenta los textos y actividades que se abordaron en los cinco grupos de Análisis de la lectura en el semestre 24-1. Asimismo, se indican las razones por las cuales se seleccionaron.

CUADRO 1. MATERIAL UTILIZADO EN EL SEMESTRE 24-1

Autor	Obra o actividad	¿Por qué?
Fernanda Trias	Mugre rosa	Obra seleccionada por pertenecer a una nueva ola de textos latinoamericanos escritos por mujeres. Muestra una representación de la sociedad en medio de una pandemia global cuyo análisis ayudó a repensar lo sucedido en la pandemia de la Covid-19 y las vivencias de las y los estudiantes.
Ray Bradbury	Fahrenheit 451	Elegida por representar una obra clásica de la ciencia ficción y por exponer una serie de problemas sociales “distópicos” como la represión, el control del conocimiento y de los medios de comunicación, la enajenación, etcétera.
Augusto Monterroso	La oveja negra y demás fábulas	Importante para poner en contacto a los jóvenes con este género literario, que en la pluma del maestro Monterroso adquiere un tono lúdico, dentro de la seriedad de tópicos que aborda esta obra.
José Emilio Pacheco	Las batallas en el desierto	Elegida por ser una novela reconocida por la literatura mexicana, describe una parte significativa de la historia política y cultural del país en el siglo XX.
Gabriel García Márquez	Crónica de una muerte anunciada	Seleccionada por ejemplificar la profundidad del machismo y de la violencia inmersos en un pueblo tradicional y religioso de Colombia, narrativa que es representativa de diversas culturas latinoamericanas.
Eduardo Galeano	Las venas abiertas de América Latina	Esta obra -que el maestro Galeano escribió a la edad de 31 años- acerca a los jóvenes a conocer el saqueo bárbaro de los recursos naturales que ha sufrido Latinoamérica.
Investigación bibliográfica por parte de los alumnos	Industria farmacéutica en México	Se observa que al egresar de la licenciatura, los jóvenes desconocen varios de los aspectos esenciales del contexto en que desarrollarán su práctica profesional; por ejemplo, las características de operación de las empresas transnacionales asentadas en México en el área farmacéutica, las implicaciones para el país y para ellos mismos.
Varios autores	Poesía y fábula	Es fundamental para la formación integral que el estudiante comprenda que la literatura y la comprensión lectora no solo se encuentran por medio de novelas y antologías de cuentos. El análisis de poesía, fábula, canciones y relatos populares son fundamentales para ampliar el campo cultural de la lectura y el análisis de la sociedad.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS APLICADAS EN EL SEMESTRE 24-1

Se muestran algunas estrategias para los contenidos de Industria Farmacéutica en México, Fahrenheit 451 y Las venas abiertas de América Latina, a través de las cuales se buscó propiciar la reflexión y el razonamiento de los estudiantes.

❖ **Industria Farmacéutica en México.** Con un limitado conocimiento real sobre el contexto profesional del Químico Farmacéutico Industrial, los egresados de esta licenciatura se insertan acriticamente en el sector laboral. Ello implica que su toma de decisiones, muchas veces, carece de fundamentación. Por ello, es importante que el estudiante QFI tome conciencia de su papel como profesional farmacéutico y del compromiso social inherente.

- El desarrollo del tema inició en el aula con una lluvia de ideas sobre los conocimientos previos de los alumnos.

- El análisis de la lluvia de ideas permitió que los estudiantes generaran hipótesis preliminares con los conocimientos que poseían.

- Los jóvenes seleccionaron una de las hipótesis para iniciar el análisis del problema.

- Algunas preguntas que orientaron el proceso y que se comunicaron gradualmente a lo largo de las sesiones, respetando el ritmo de trabajo de los alumnos, fueron:

- ¿Por qué antes era fácil encontrar medicamentos en las farmacias?, ¿por qué ahora se tienen que importar?, ¿todos los medicamentos se traen de muy lejos?

- ¿Ya no se producen medicamentos en el país?, ¿por qué?

¿Las empresas farmacéuticas en México ya no operan igual que en años anteriores?, ¿qué cambió?

- ¿Esos cambios tienen repercusión para la población?, ¿qué otras repercusiones puede haber para el país?

Cuestionamientos como los anteriores y los que los mismos alumnos generaron, propiciaron que ellos tomaran conciencia de la necesidad de buscar información y adquisición de nuevos conocimientos para analizar la situación de la industria farmacéutica en México.

La siguiente infografía (Figura 1) muestra parte del trabajo de indagación de algunos alumnos que realizaron una investigación sobre la falsificación de medicamentos en México, indicando porqué es un problema social y realizando una acción informativa para la atención de este problema desde sus capacidades.



❖ **Fahrenheit 451 (Ray Bradbury)**

Los alumnos, con la guía del docente, identificaron un listado de alrededor de diez problemas sociales inmersos en la obra. Entre ellos destacó la manipulación de la información por parte de los aparatos estatales y comunicativos.

Este problema social se presenta en la obra cuando el protagonista Guy Montag es descubierto por ocultar libros, y es perseguido. Esta persecución es transmitida al instante por los medios de comunicación oficiales, sin embargo, cuando Montag logra escapar, dichos medios transmiten el asesinato de un hombre cualquiera, al cual hacen pasar como Montag, simulando así

una persecución exitosa y enviando un mensaje de represión a los disidentes del orden.

Tras reflexionar sobre este problema, la actividad dio paso al análisis de las discursividades y las imágenes (Van Dijk, 1999) generadas por algunos medios de comunicación en México tras la represión acontecida sobre Salvador Atenco en 2006.⁵⁹ Como primer elemento analítico, se reprodujo en el aula, un video de la transmisión en vivo (2006) del medio TV Azteca, en el cual se aprecia un relato criminalizador de los pobladores y se hace un llamamiento a la mano dura de las fuerzas policiales (Revista Zócalo, 2013). Como segundo elemento analítico, se leyeron algunas notas informativas al respecto, en las cuales se presenta una visión cronológica de los acontecimientos, las violaciones a los derechos humanos de los pobladores y los abusos sexuales que padecieron algunas de las mujeres manifestantes (Kraus, 2006; Torres, 2006; CNDH, S/F). Dicho ejercicio, permitió a los alumnos comprender la delgada línea entre la ficción literaria de una distopía y la realidad presente en el caso de San Salvador Atenco.

⁵⁹ El 4 de mayo de 2006 habitantes de San Salvador Atenco fueron reprimidos por policías federales y estatales por oponerse a la construcción de un nuevo aeropuerto en el Estado de México. Tras un enfrentamiento, varios policías resultaron lesionados, 2 jóvenes del pueblo fueron asesinados, decenas de pobladores fueron agredidos, difamados, lesionados y encarcelados sin orden de aprehensión, y varias mujeres fueron violadas sexualmente.

❖ **Las venas abiertas de América Latina (Eduardo Galeano)**

En la Figura 2 se muestra parte de un ejercicio aplicado sobre esta obra, elaborado con el objeto de propiciar la reflexión en los estudiantes sobre sus contenidos temáticos.

Figura 2. Ejercicio aplicado sobre *Las venas abiertas de América Latina* (Eduardo Galeano)

Engloba la respuesta correcta en los reactivos siguientes:										
- Selecciona el rubro que no corresponde a lo que Eduardo Galeano expresa sobre que la historia en América Latina muestra vencedores:										
Machos	Blancos	Racistas	Ricos	Militares	Pueblos originarios					
- La expresión “amigo es el que critica de frente y elogia por la espalda”, es de										
Eduardo Galeano	Mario Benedetti	Carlos Fonseca Amador	Víctor Jara	Daniel Viglietti						
- Eduardo Galeano, Mario Benedetti, Daniel Viglietti, Alfredo Zitarrosa, tienen en común lo siguiente, excepto										
Uruguayos	Intelectuales	Con compromiso social	Cantautores	Hombres de izquierda	Experimentaron el exilio					
- La expresión “La izquierda es la universidad de la derecha”, encierra un(a)										
Principio	advertencia	lección de ética	axioma	aforismo	paradoja					
- Eduardo Galeano señala que el subdesarrollo de un país es una consecuencia de										
La deuda externa	La segunda guerra mundial	Los países latinoamericanos	Del desarrollo ajeno	Falta de empleo						
- Eduardo Galeano hace una analogía de Drácula con										
Estados Unidos	Corporaciones multinacionales	Folklore europeo y América Latina	Pobreza latinoamericana	Cuba						
- Uruguay, al principio del siglo XX fue a la vanguardia en lo siguiente, excepto										
Voto de la mujer	Industrialización	Derechos femeninos	Separación Iglesia del Estado	Educación gratuita y laica						
- Para su estabilidad interior, ¿qué necesita Estados Unidos de América Latina?										
Su sapiencia ancestral	El mosaico de pueblos originarios	Su sistema político	Sus minerales	Su economía						
- El presidente que en su país nacionalizó el cobre fue										
Salvador Allende	Lázaro Cárdenas	Jorge Rafael Videla	Anastasio Somoza	Augusto Pinochet	Fulgencio Batista					
- Una estrategia de Estados Unidos, empleada en Brasil para una colonización dirigida fue										
Dotar de tierras a los aborígenes	Exterminio de etnias	Control de la natalidad indígena	Catequización	Educación indígena						
- En Bolivia, el siniestro Simón Patiño fue uno de los diez multimillonarios más multimillonarios del planeta y se le conoció como rey del(la)										
Petróleo	Cobre	Zinc	Hierro	Aluminio	Bauxita	Manganeso	Níquel	Estaño	Tungsteno	Cromo
- A partir de la segunda guerra mundial se consolida en América Latina el repliegue de los intereses europeos en favor de la avasalladora invasión de intereses de										
Canadá	China	Estados Unidos	Cuba	Japón	Brasil	India				
- La industrialización de América Latina se identifica cada vez menos con el progreso y con la liberación nacional, dentro del marco de acero de un capitalismo mundial que gira alrededor de										
Consortios europeos	Del comunismo	Del anarquismo	China	Japón	Del socialismo	Corporaciones norteamericanas				

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Al final del semestre escolar 24-1, se preguntó a los alumnos su opinión sobre el curso de *Análisis de la Lectura*, la emitieron 72 estudiantes (31.9 % hombres y el 68.1 % mujeres). Estuvieron inscritos en los grupos 2FM1 (22.2%), 2FM2 (9.7%), 2FM3 (26.4%), 2FV1 (16.7%) y 2FV2 (25%). Algunas de las preguntas efectuadas están consignadas en el Cuadro 2, donde se presentan las tendencias de respuesta principales. La participación de los estudiantes fue voluntaria.

Cuadro 2. Percepción estudiantil sobre el curso de *Análisis de la lectura* (semestre 24-1)

Pregunta	Respuesta de mayor frecuencia	Porcentaje (n = 72 participantes)
La impartición de esta UDA es útil en mi proceso de formación como QFI	Totalmente de acuerdo	51.4
Analizar literatura es importante para mi formación profesional	totalmente de acuerdo	63.9
Las lecturas utilizadas en el curso fueron adecuadas	totalmente de acuerdo	52.8
Las lecturas permitieron adoptar una postura fundamentada y analítica frente a los temas del curso	totalmente de acuerdo	45.8
Las lecturas me permitieron identificar problemas sociales actuales en México y en el mundo	totalmente de acuerdo	65.3
Las lecturas me permitieron identificar temas y problemas sociales relacionados a mi vida cotidiana	totalmente de acuerdo	58.3
Las lecturas me permitieron identificar temas y problemas sociales relacionados a mi formación profesional	totalmente de acuerdo	50
El curso me inculcó el interés por conocer los problemas sociales de México	parcialmente de acuerdo	50
Con qué tipo de materiales trabajaste durante el curso	Libros	95.8
	Artículos académicos	88.9
	Videos, canciones, poemas	76.4
Las actividades realizadas en clase fueron adecuadas	Totalmente de acuerdo	81.9
Las actividades realizadas fomentaron el debate respetuoso entre estudiantes	Totalmente de acuerdo	84.7
Las actividades realizadas en clase propiciaron el desarrollo de un pensamiento crítico	Totalmente de acuerdo	80.6
Las actividades realizadas en clase me permitieron valorar la importancia de fortalecer valores	Totalmente de acuerdo	69.4

Con este curso adquirí gusto por la lectura	parcialmente de acuerdo	41.7
Con este curso amplí mi cultura general	Totalmente de acuerdo	59.7

Dentro de los resultados, los estudiantes señalaron con mayor frecuencia los siguientes aprendizajes alcanzados en el curso: manejo de habilidades del pensamiento, análisis de textos literarios, documentos, información; fomento de la lectura, incremento de cultura general, investigaciones en fuentes académicas para documentar las opiniones, ampliación del vocabulario

DESAFÍOS:

- La resistencia de muchos de los estudiantes a leer libros de literatura y textos que no correspondan a su área disciplinar.
- Varios colegas y algunas autoridades han expresado su desacuerdo con la introducción de los contenidos sociales y humanísticos dentro del plan de estudios de QFI.
- La insuficiencia de recursos, pues de acuerdo a la valoración de los estudiantes, es muy cansado leer en plataformas digitales, y la biblioteca no cuenta con los ejemplares suficientes para que los alumnos puedan leer la obra de manera impresa

CONCLUSIONES

De acuerdo con los indicadores de percepción estudiantil mostrados en este trabajo, la materia de *Análisis de la lectura* ha sido evaluada positivamente, en la mayoría de sus rubros, por los estudiantes de la licenciatura, eminentemente técnica, que la están cursando; sin embargo, los resultados verdaderos se apreciarán hasta que los jóvenes egresen y tomen decisiones en el área profesional y personal.

Las estrategias didácticas han sido bien recibidas y valoradas por los estudiantes. En la mayoría de las ocasiones las actividades se desarrollan de manera respetuosa e inculcan valores como la responsabilidad y el respeto; así como aprendizajes de utilidad profesional como el trabajo en equipo y la investigación. Dichas estrategias generan espacios de expresión, reflexión y escucha que permiten problematizar aspectos sociales dentro de la formación técnica y científica de la carrera de QFI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andruetto, M. (2014). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.

- Astudillo-Vázquez, A., Guerra, A., Berdeja, B., Cardona, M., González, M., del Carmen G., Jiménez, R., Reyes, A., Rodríguez-Páez, L. (2023). Semblanza del rediseño curricular para el Químico Farmacéutico Industrial (QFI) del Instituto Politécnico Nacional. *Innovación Educativa* 23, (91), 114-144. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-91/Semblanza-del-redisenio-curricular-para-el-Quimico.pdf>
- Boron, A. (2006). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. *Tareas Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena"* 122, 45-73.
- CNDH, (S/F). *Represión en San Salvador Atenco*. CNDH. <https://www.cndh.org.mx/index.php/noticia/represion-en-san-salvador-atenco-0>
- Flores-Carrasco P.G., Díaz-Mújica A., Lagos Herrera IE. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare* 21(1), 21-1.7. <http://dx.doi.org/10.15359/ree>
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- IPN (2003). *Un nuevo modelo educativo para el IPN*. IPN.
- IPN (1991). *Reglamento de academias del Instituto Politécnico Nacional*. IPN.
- Kraus, A. (2006, 10 de mayo). *Atenco y Fox: la justa realidad*. La Jornada. <https://www.jornada.com.mx/2006/05/10/index.php?section=opinion&article=029a2pol>
- Márquez JA. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos* 39(155), IISUE-UNAM.
- Martos NE., Martos GA. (2017). La lectura universitaria y los mitos de la alfabetización. En EM. Ramírez (Coord.) *La enseñanza de la lectura en la universidad* (pp. 3-28). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Monroy RJA., Gómez LBE. (2009). Comprensión lectora. *REMO* 6(16), 37-42.
- Planea, Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. (2017). *Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*. S <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>,
- Revista Zócalo. (2013, 23 de agosto), *Cobertura "informativa" de la represión en Atenco* (2006). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=UqE-AcEIY38&rco=1>
- Torres, G. (2006). *Cronología del caso Atenco*. Cima Noticias. <https://cimacnoticias.com.mx/2006/10/05/cronologia-del-caso-atenco/#gsc.tab=0>
- Van Dijk, T. (1999). Análisis Crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.

Programa de bienestar emocional en el ámbito universitario de la FCE

Mariana Gravellone

Maria Agustina Rocca

Unidad Pedagógica, Facultad de Ciencias Económicas, UNLP

mariana.gravellone@econo.unlp.edu.ar

agustina.rocca@econo.unlp.edu.ar

RESUMEN

Desde nuestra formación profesional y a partir del encuentro interdisciplinario, que como psicóloga y psicopedagoga venimos experimentando en el ámbito universitario desde hace más de 10 años, es que presentamos el diseño de un programa de bienestar emocional y manejo de la ansiedad para estudiantes. Se viene implementando en la actualidad y que se da de manera transversal para todas las carreras, con el fin de acompañar las trayectorias académicas.

El relato de experiencia que motiva el presente trabajo tiene su anclaje en la “Unidad Pedagógica” (en adelante UP) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata; espacio en el cual a diario nos encontramos con el desafío de acompañar los procesos de aprendizajes de los estudiantes de dicha unidad académica. Surge a partir de las demandas e inquietudes de quienes se acercaron al espacio buscando ayuda, acompañamiento y estrategias para abordar un más allá de determinada materia específica de cada plan de estudios: “No se qué me pasa cada vez que quiero rendir, me siento muy nervioso/a y me quedo en blanco, no puedo concentrarme ni pensar en lo que estudié”, etc”. Fue así como nos vimos interpeladas a diseñar líneas de acción que posibiliten acompañar las trayectorias educativas en ese más acá de lo metodológico y más allá de las singularidades, del entramado complejo en que se encuentran los estudiantes universitarios en el devenir de sus procesos de aprendizaje, con el destino de una metodología de estudio por descubrir y co- construir. A lo largo de nuestra trayectoria profesional en el equipo brindando apoyos, orientaciones y acompañamientos a estudiantes, observamos la gran cantidad de consultas que no solo refieren a lo pedagógico (metodologías de estudio) sino a lo que subyace de manera no explícita en ese ámbito: las emociones.

Ahora bien, esas demandas e inquietudes con que construimos nuestra labor, ¿quedan reducidas a problemas específicos de cada estudiante?, ¿de lo que surge en cada vivencia o

experiencia? ¿O bien, dejamos de lado los reduccionismos y nos permitimos pensarlo su contexto, escenario complejo en el que se interrelacionan distintas variables en juego?

Entonces, nos propusimos ampliar el análisis, evitando delimitar y circunscribir responsabilidades solo a los estudiantes, para pensarlo desde una perspectiva situacional, contextual. Las emociones ingresan a la facultad, así también como todo el bagaje cultural que trae consigo cada persona que ingresa, estudia y también que enseña. Habitan los espacios en los “entre” que posibilitan andamiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esa mirada integral, y a partir de considerar su relevancia en el ámbito universitario, presentaremos a continuación la experiencia en la FCE.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje universitario; educación emocional; bienestar emocional; experiencia

DESDE DÓNDE PARTIMOS

En el espacio de la UP y luego de la pandemia, se han incrementado las consultas de los estudiantes, de los diferentes años de las carreras de grado, respecto a dificultades en la preparación de exámenes, desafíos para abordar presentaciones orales frente a docentes o compañeros, etc. Y no solo en la instancia previa de preparación, sino en el durante la experiencia, situaciones en las que algunos estudiantes no han podido siquiera atravesar. Relatos de experiencias que visibilizan situaciones de estrés académico, es decir, malestar ante la exposición de factores físicos, emocionales, ya sea de carácter interrelacional o intrarrelacional, o ambientales. Presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto educativo en rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad, habilidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada. (Martínez y Díaz, 2007, p. 14). Y también se observó el aumento de los estudiantes con diversas presentaciones de ansiedad, las que refirieron “no pudieron manejar”.

De los interrogantes esbozados y las presentaciones descritas, entendidas como “unidad de análisis”, nos aventuramos al diseño del programa que presentaremos más adelante. “Por unidad entendemos un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto. Estas propiedades no se hallan distribuidas uniformemente entre sus partes constituyentes. A partir de estas propiedades de los

elementos – sumadas – nunca podríamos explicar de forma comprensible las propiedades del conjunto” (VIGOTSKY, PENSAMIENTO Y LENGUAJE).

Pensando entonces en las presentaciones de los estudiantes, ¿quedan reducidas a problemas específicos de cada uno de ellos, y debiéramos situarlo en lo individual?, ¿de lo que surge en cada vivencia o experiencia, en relación a la materia o docente? ¿O bien, dejamos de lado dichos reduccionismos, riesgosos para pensar intervenciones posibles, y nos permitimos pensarlo en su contexto, escenario complejo en el que se interrelacionan distintas variables en juego?

Al abordar la situación, y cuando se realiza una intervención, se hace un recorte de la problemática, una problemática que está allí en el campo de indagación o intervención, pero que los agentes construyen a partir de sus modelos mentales de la situación (Rodrigo, 1997, 1999) .

En el primer capítulo de Pensamiento y lenguaje, Vigotsky dice: “La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la conexión entre el intelecto y el afecto. “El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva.” (1934/1995: 342). Es decir, ni más ni menos que la emoción y cognición atravesando la singularidad sujeto-situación, en una “experiencia”.

Experiencia es lo que nos pasa, no sólo lo que hacemos, no sólo lo que decimos, no sólo – inclusive – lo que reflexionamos sobre nuestras prácticas, no sólo lo que logramos cambiar. Experiencia no es sólo saber, sino sentir, no es sólo cognición, sino pasión, con todo lo que el término connota de deseo, impulso, amor, pero también de padecimiento, malestar.

Por ello, es que consideramos importante pensar en el diseño de un programa que diera lugar a dichas vivencias y experiencias, aportando herramientas de las que puedan valerse los estudiantes, y que los acompañen a lo largo de toda la carrera. Es decir, tomar lo que sucede en “x” materia, con “x” docente, pero trascenderlo ya que quedarnos allí nos deja ligados al análisis de una sola variable

La experiencia es subjetiva, intersubjetiva, y es también fundamentalmente situacional, contextualizada, singular. Es lo que soy, pero en lo que me pasa con y entre los otros, en tal o cual escenario o situación, en ese aquí y ahora.

La noción de vivencia (perezhivanie) en la perspectiva vygotkiana, interrelaciona las experiencias emocionales (entre otros, motivos, intereses e inclinaciones personales) y cognitivas de los sujetos con la actividad y el contexto sociocultural, para la comprensión de los procesos psicológicos (Del Cueto, 2015, Mok, 2017, Veresov, 2017).

Por ello, y partiendo de garantizar la educación como derecho, tomamos en cuenta la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de Argentina, donde declara: “Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral como para el acceso a estudios superiores”. La UNESCO refiere un cambio de paradigma sobre el concepto de aprendizaje, no solo científico y técnico sino de competencias socioemocionales. La OMS (Organización Mundial de la Salud) hace un comunicado a los sistemas educativos mundiales en el que propone desarrollar las “Habilidades para la vida”.

Desde esta perspectiva, promovimos la planificación de acciones que permitieran dar lugar a la emocionalidad “académica”, que parte de la vivencia, y constituir la como una habilidad clave en el aprendizaje de ser y hacer como estudiante universitario.

PROPUESTA DEL PROGRAMA: HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA INTEGRAL

A partir de lo desarrollado anteriormente, proponemos una intervención enmarcada en un PROGRAMA “**Bienestar emocional en el ámbito universitario de la FCE**” desde una perspectiva psicológica y psicopedagógica que permita la planificación de acciones propiciando el desarrollo y aprendizaje de la “**Emocionalidad académica**” (de ahora en más EA) entendida como la habilidad de poner en juego el aspecto dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta EA como una habilidad más a contemplar y a desarrollar por los estudiantes y docentes universitarios.

La propuesta de Programa que hacemos referencia engloba todo lo que se viene trabajando con los estudiantes de manera personalizada, en las tutorías como explica Pedragosa (2018) se puede identificar como un espacio de enseñanza personalizada o como dispositivo psicopedagógico de cooperación en el desarrollo formativo de los sujetos, así como, talleres, para oficializarlo y darle un lugar visible y que se aborde la emocionalidad académica. Estudiar no implica solo lo cognitivo y contar con competencias que ayuden para “aprobar las materias” sino también a desarrollar e implementar estrategias de “autoconocimiento del mundo emocional” para plasmarlo en lo académico, preludio de bienestar emocional propicio para los años de carrera universitaria.

Mediante la experiencia en el acompañamiento de procesos de aprendizaje, y a partir del encuentro interdisciplinario que nos convoca, delimitamos los objetivos, la metodología y las diversas acciones para llevar a cabo dicho programa; a partir de un abordaje integral que contempla el aspecto afectivo-emocional, lo conductual y las habilidades académicas.

Se diseñaron diversas acciones, tanto para estudiantes como para docentes y en contexto áulico también; es decir en situación de clase con docentes y alumnos, a partir de lo que nos propusimos:

OBJETIVOS GENERALES:

- Reconocer la importancia de las emociones en el aprendizaje.
- Identificar las emociones, reconocerlas en contexto con pares y docentes.
- Construir herramientas de prevención y promoción del bienestar emocional para un desempeño propicio en el estudio universitario.

Para abordar estos objetivos se diseñaron ejes para llevarlos a la puesta en marcha.

EJES TEMÁTICOS:

- **Autoconocimiento e identificación de emociones presentes al momento de estudiar**, rendir un examen y hasta exponer oralmente (esto sería, cómo nos sentimos, qué sensaciones afloran en el cuerpo y con qué pensamientos se asocian). Reconocerlos e identificarlos para hacerlos conscientes y poner en marcha mecanismos y planes de acción;
- **Energías y estudio**: cómo estamos, cómo nos sentimos al momento de cursar, de sentarnos a leer y estudiar. Ello para tomar decisiones asertivas (ejemplo: si estamos cansados, tuvimos un mal día, atravesamos por situaciones personales que nos "toman" gran parte del pensamiento es aconsejable evitar arrancar por unidades de mayor complejidad cuando nos sentamos a estudiar);
- **Equilibrio y autorregulación emocional**: de los nervios y ansiedad a la búsqueda de la relajación: de la mano de lo anterior, ir construyendo estrategias individuales y colectivas para favorecer la relajación en pos de conservar la calma y tranquilidad en situaciones de estrés (tales como presentarse a rendir un final);
- **Enemigos de la acción vs plan de afrontamiento**: identificar cuáles serían los "enemigos" (pensamientos y creencias) que subyacen a la experiencia de ir a rendir, hablar y hacer una pregunta al profesor delante de toda la clase por ejemplo (que tienen que ver con mecanismos de inhibición asociados con el miedo, temor, sentir que todos me miran y voy a quedar expuesto) y de qué modo reconvertirlo para poder afrontarlo (detección de necesidades individuales y de contexto, sobre qué y cómo intervenir),
- **Búsqueda del propio bienestar**: cómo generar un ambiente agradable para el estudio, rutinas saludables que nos permitan mantener hábitos de lectura y estudio, cómo aportar positivamente en los grupos de estudio.
- **Compañeros "vitamina"**: qué tener en cuenta para armar grupos de estudio, compañeros que sean quienes animan y entusiasman a seguir mutuamente (de ahí, el "vitamina").

-Y por último, Caja **de herramientas para la calma**: brindar herramientas prácticas que posibiliten la restitución a la calma, sea para estudiar, sea para la instancia previa a rendir. Contempla técnicas somáticas, de descarga y de relajación; técnicas de visualización y meditación; herramientas de uso diario tales como música, actividad física, contacto con la naturaleza, vínculos sociales.

A través del armado de talleres: ¿cómo gestionar tus emociones para favorecer tus aprendizajes? Estudiar y rendir sin estrés. La ansiedad como puente para la acción.

Posteos en el instagram de la unidad pedagógica sobre emociones y su relación en el estudio.

Encuentros personalizados a partir de los cuales en forma conjunta se diseñe un plan de acción, que acompañe y conduzca a la vivencia de la experiencia desafiante.

Material y cuadernillo de “Autoconocimiento e identificación de los propios estilos de afrontamiento” para propiciar claves orientaciones que posibiliten mejorar y cambiar si es necesario.

DATAZO DE EMOCIONES: material complementario para acompañar a los estudiantes en su autoconocimiento de las emociones implicadas en el estudio. Junto con videos elaborados por profesionales (Psicóloga especialista en ansiedad y mindfulness, educación física, médica ayurveda, fonoaudiología, profesora de yoga).

Espacio de diálogo para docentes, conocer sus emociones en el desarrollo de las clases, en sus vínculos con los estudiantes.

Charlas dirigidas a docentes para sensibilizar la importancia del aspecto emocional en la situación de aprendizaje y contar con herramientas para contemplar las habilidades emocionales desde el aula.

Elaboración del material “Primeros auxilios psicológicos y emocionales” para el acompañamiento a los docentes de la Facultad en ocasión de experiencias vividas en el aula que requieren de intervención en red.

Esta propuesta está dirigida a estudiantes y docentes de las carreras afines a las Ciencias Económicas de 1ro a 5to.

¿Cómo pueden acceder al programa? a través del contacto con el equipo de la Unidad Pedagógica, mediante el correo institucional o redes sociales.

A su vez, se pretende realizar encuentros grupales, reducidos, de acompañamiento y seguimiento de las estrategias implementadas, conducentes a los objetivos académicos de referencia.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Luego de llevar a cabo las diversas acciones con los estudiantes y docentes que quieran participar, se propone llevar un seguimiento personalizado desde el inicio hasta que vayan avanzando en el proceso, evaluaciones continuas de las propuestas implementadas, estrategias y demás.

Ello posibilita realizar una evaluación con el fin de monitorear si tales acciones deben modificarse o no dependiendo de cada caso en particular

CONCLUSIONES

"Conocer-se, explorar-se para promover habilidades emocionales para la vida"; ese es el espíritu de nuestro programa, en este caso en contexto universitario.

Apostar a "la emocionalidad académica" supone intervenir en y sobre la vivencia, en la experiencia.

Implica el desafío de revisar, deconstruir para reconstruir y promover espacios e intervenciones que apunten al dinamismo en el "entre": es decir, ni en el alumno, ni en el docente, ni en el aprendizaje, sino "entre". Y así, correr el foco de las responsabilidades fragmentadas que luego pierden la fuerza de potenciar los verdaderos cambios institucionales. Nuestro desafío y compromiso con la implementación del programa apunta a acompañar a los estudiantes y docentes en los innumerables desafíos académicos que suponen las trayectorias, amigándose con los errores y cultivando así nuevos aprendizajes, nuevas imágenes sobre sí mismos que luego serán la base de lo que seguirá siendo.

Hoy como estudiantes, ya mañana como profesionales. Hoy como docentes formadores. Un hermoso desafío, vivir la vida fuera del guión, fuera del papel asignado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra-Alzina, R., & Escoda, N. (2007). Competencias emocionales. *Educación*, 21(10), 61- 82.
- Casado-Lumbreras, C., & Colomo-Palacios, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en Filosofía Occidental. *A parte Rei*, 47, 1-10.
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 14, 151-164.

Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Psicología general: Motivación y emoción* (Vol. 2). Madrid: Editorial Ramón Areces.

<https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/621.pdf>

Malaisi, L. J.J (2021). *Educación Emocional*. Módulo 1. Diplomatura Educación Emocional. Instituto de extensión. Universidad Nacional Villa María.

Malaisi, L.J.J.(2019). *Modo Creativo. Educación emocional de jóvenes y adultos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Páidos.

Martínez, E.S. y Díaz, D.A. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar [Versión electrónica]. *Educación y Educadores*, 2 (10), 11-22.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1997b). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Programme on Mental Health. Ginebra.

Pearson, R. (2020). *Una forma diferente de aprender. Tratamiento Psicopedagógico*. 1a Ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Páidos.

Pedragosa (2018). Capítulo 7 Las tutorías desde un enfoque psicopedagógico. Pag 159-174. La inclusión en las instituciones educativas. 1 Claves para incluir. 2 Nuevas demandas y necesidades. Aalia Palacios. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. ISBN 978-987-538-596-2

Reeve, J., Raven, A. M. L., y i Besora, M. V. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Roegiers, X. (2016). *Reflexiones en curso N° 4 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje: Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Oficina Internacional de Educación de la Unesco. Recuperado en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa

<https://es.unesco.org/courier/marzo-1993/que-guerra-sigmund-freud-escribe-albert-einstein>

Vygotsky, L. S. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique. (Trabajo original publicado en 1926)

Vygotski, L. S. (1930/1997a). Sobre los sistemas psicológicos. En *Obras escogidas* (Tomo I, pp. 71-93). Visor.

Vigotsky, L. (1931-1933/2004). *Teoría de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.

Talleres por asignatura para estudiantes que inician su trayectoria en la Facultad de Ciencias Exactas

Analía Pilco Rueda

Hernán Arce

Malena Reyna

Victoria Baldassari

Laura Socolovsky

Facultad de Ciencias Exactas, UNLP

an.pilco.r@gmail.com

hernan.arce.sysbio2@gmail.com

malereyna13@gmail.com

victoriabaldassari@outlook.com

laurasocol@gmail.com

RESUMEN

Los talleres por asignatura se proponen como un ámbito de enseñanza y aprendizaje optativo vinculado específicamente con las materias del primer tramo de las carreras de la FCEX. Se desarrollan desde el año 2019 organizados por el Espacio Pedagógico en coordinación con cada cátedra como una propuesta de acompañamiento durante el proceso de afiliación universitaria. La afiliación intelectual implica principalmente comprender las lógicas de cada materia: sus tradiciones de pensamiento, sus maneras de formular preguntas, de plantear y resolver problemas, su lenguaje particular. Si bien estos aspectos deberían considerarse contenidos de cada asignatura (que denominamos 'modos de conocer'), en el ámbito universitario se suele esperar que formen parte del acervo cultural de los estudiantes.

Estos talleres se organizan en torno de tres ejes: la enseñanza de los conceptos y los modos de conocer propios de cada asignatura (entre ellos la lectura y la escritura en contexto, la modelización, la argumentación, la justificación y la actividad experimental); el desarrollo de estrategias de estudio; la identificación de los contenidos más relevantes de la materia. Cada equipo docente planifica y desarrolla situaciones de enseñanza caracterizadas por una dinámica de trabajo colaborativa en las cuales se abordan los modos de conocer.

PALABRAS CLAVE: afiliación universitaria; construcción de sentido; modos de conocer; planificación de la enseñanza; participación activa

INTRODUCCIÓN

La democratización de la formación superior implica un gran desafío para las instituciones universitarias. Es común observar que buena parte de las prácticas tradicionales de la enseñanza universitaria conlleva un proceso de selectividad social que tiene como una de sus consecuencias el elevado nivel de desgranamiento de la población estudiantil, principalmente a lo largo del primer año de las carreras. Las causas para explicar el abandono de los estudios son múltiples y de distinta índole. Desde la perspectiva de establecer políticas o prácticas institucionales tendientes a evitar la deserción, resulta útil diferenciar aquellos factores externos respecto de los factores internos. A su vez, dentro de los primeros podemos identificar algunos sobre los cuales es muy difícil incidir (tales como enfermedades, situaciones familiares, etcétera), y otros sobre los que sí es posible intervenir (por ejemplo dificultades económicas y accesibilidad). Entre los factores internos, donde la incidencia de las instituciones es más directa, podemos mencionar: las características del proceso de afiliación universitaria, las dificultades para enfrentar los contenidos (que se expresan en las clases y en los exámenes), la relación de lxs docentes con lxs estudiantes, la relación de lxs estudiantes entre sí, la falta o disponibilidad de espacios adecuados.

Quienes integramos el Espacio Pedagógico (EP) de la FCEX⁶⁰ y los equipos de trabajo⁶¹ que llevan adelante sus líneas de acción adherimos a la postura de que atender a la heterogeneidad -en cuanto al capital cultural y al oficio de estudiante- requiere de una intervención institucional específica, con prácticas y dispositivos diseñados especialmente para acompañarlx en la organización de su recorrido académico y social, principalmente al momento de ingresar a la vida universitaria, aunque también para permanecer en ella y lograr su graduación. En términos del concepto definido por el investigador Alain Coulon (2005), para acompañar a lxs estudiantes en el proceso de *afiliación intelectual o cognitiva y afiliación institucional*.

El dispositivo de los talleres por asignatura para estudiantes que inician su trayectoria en la FCEX, diseñado por el EP en el año 2018 y puesto en marcha en el año 2019, forma parte del Programa de jerarquización de la enseñanza en primer año. Está destinado principalmente a fortalecer los vínculos pedagógicos, a propiciar la estructuración del contenido de cada asignatura como condición para promover aprendizajes significativos, a

⁶⁰ El Espacio Pedagógico, cuya directora es Myriam Mihdi, depende de la Secretaría Académica de la FCEX. El equipo está integrado por Esteban Baragatti, Laura Socolovsky, Corel Salinas, Fernanda Silveti y Sergio Laurella.

⁶¹ Analía Pilco Rueda es docente del taller Análisis matemático I (FHOM); Hernán Arce es docente coordinador del taller Química inorgánica (CiBEx); Malena Reyna es docente coordinadora del taller Álgebra (FHOM); y Victoria Baldassari es docente coordinadora del taller Álgebra, cálculo numérico y geometría analítica (CiBEx).

desplegar acciones concretas para la enseñanza de los *modos de conocer*⁶² específicos de cada disciplina, junto con los conceptos. En este sentido entendemos que “la selección (de contenidos) debe ser realizada de modo de asegurar la asimilación de los modos de pensamiento fundamentales en el campo o disciplina de que se trate pero, también, de las técnicas necesarias para el estudio (empleo de ficheros, manejo de bases de datos, búsqueda documental, comunicación de resultados, etc.) que se suponen requisitos para un programa de trabajo”. (Feldman, D. Palamidessi, M. 2001).

Así lo expresan los propósitos que enunciamos y compartimos con lxs estudiantes en nuestras convocatorias a los talleres.

Propósitos de enseñanza:

- Aportar herramientas que ayuden a lxs estudiantes a encontrar modalidades de estudio que mejor se adecuen a sus características personales y a las particularidades de la materia. Poner especial atención a la toma de notas, la lectura de textos específicos, la organización de la información, la resolución de preguntas y problemas, la elaboración individual (escrita y oral) de explicaciones.
- Generar situaciones destinadas a abordar los modos de conocer propios de las disciplinas científicas, principalmente la lectura y escritura utilizando el lenguaje propio de cada asignatura; la resolución de problemas; la interpretación y elaboración de modelos, representaciones gráficas, expresiones matemáticas, símbolos; la argumentación; la formulación de preguntas; el trabajo colaborativo en grupos de pares.
- Generar espacios de debate entre pares en torno de los modos de resolución de problemas, poniendo especial énfasis en las instancias de argumentación.
- Propiciar la interpretación de consignas y el análisis de las formas de resolver ejercicios y problemas que podrían ser parte de exámenes parciales; promover la participación activa de lxs estudiantes en la revisión constructiva de sus desempeños en dichos exámenes.

El trabajo de cada equipo docente de estos talleres pone especial énfasis en la planificación de la enseñanza. Desde el EP entendemos que es una oportunidad para introducir esta práctica de enseñanza esencial que aún no es habitual en el nivel universitario. “(...) entendemos por planificación el proceso de toma de decisiones que permite imaginar y crear ambientes y experiencias de enseñanza y de aprendizaje antes de que ocurran. Dichos

⁶² La expresión *modos de conocer* tiene su origen en el trabajo de los equipos técnicos de la Dirección de Currícula de la Ciudad de Buenos Aires, durante el proceso de elaboración de los Prediseños curriculares para la Educación Primaria (1999) y Secundaria (2002). Resulta una herramienta útil para designar los procedimientos y actitudes propios de cada campo de conocimiento que, al igual que los conceptos, deben ser considerados contenidos de enseñanza.

ambientes cultivan un clima de igualdad, justicia, cooperación y respeto hacia los demás. Igualmente cabe señalar que en la planificación se decide acerca de las intenciones educativas, la cultura seleccionada, las teorías de aprendizaje, los sistemas de evaluación, las estrategias de grupo, las estructuras de gestión, los medios a utilizar, el papel de los agentes que intervienen, el ambiente físico en el que ocurrirá y el formato del documento que las contiene.”(Valcárcel 2007)

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el año 2018 el equipo del Espacio Pedagógico diseñó una propuesta general para los talleres por asignatura, como una de las líneas destinadas a fortalecer la enseñanza en las etapas iniciales de las trayectorias de lxs estudiantes de las carreras de nuestra facultad.

EL DISEÑO DE LOS TALLERES

La propuesta diseñada está concebida como un ámbito de trabajo colaborativo vinculado específicamente con los contenidos de la materia, en el cual se desarrollan actividades orientadas a mejorar la comprensión integral de los contenidos y a generar autonomía en el estudio. El taller en su totalidad, así como también cada encuentro, se planifica de acuerdo con unos propósitos de enseñanza y unos objetivos de aprendizaje que se explicitan a lxs estudiantes, lo cual permite compartir con ellos el sentido de lo que se realiza en cada encuentro. “La planificación articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza: a) una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea; b) una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida en que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones; y c) una función de representación y comunicación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto – que puede presentar grados de formalización variable.” (Anijovich, R.; Cappelletti, G. 2015)

Para elaborar la propuesta general de estos talleres comenzamos por formular aquellas preguntas que contribuyen a direccionar el diseño en torno de los ejes que estructuran esta línea de acción.

Preguntas que orientan el diseño de los talleres:

-¿Qué intervención docente contribuye a dar sentido a la resolución de los problemas, ejercicios, experiencias de laboratorio que forman parte de los trabajos prácticos de cada

asignatura? ¿Qué intervenciones docentes pueden contribuir a relacionar estas prácticas con lo que en cada materia se imparte en las clases teóricas?

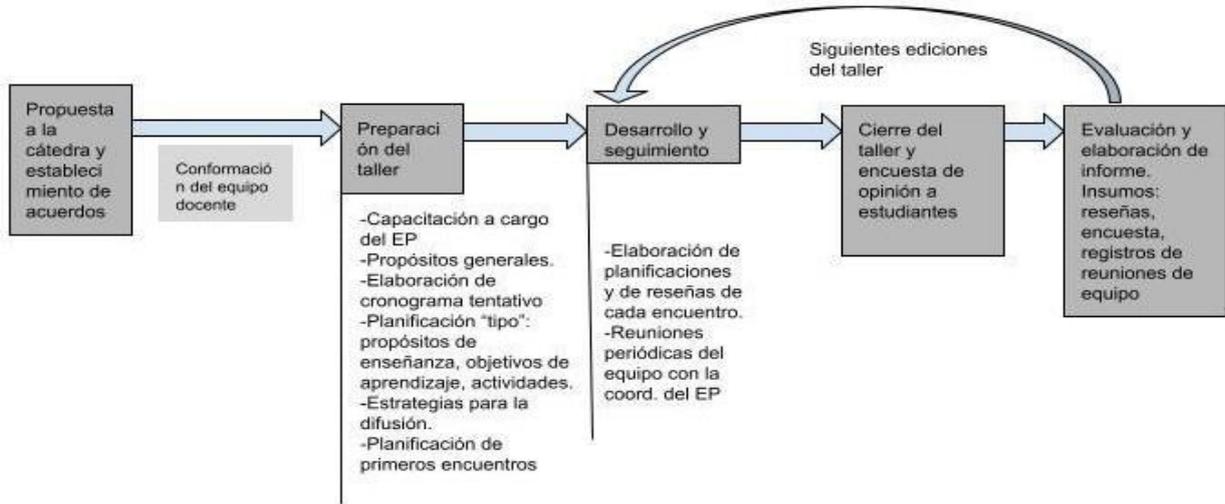
-¿Qué particularidades tiene el lenguaje propio de este campo de conocimiento? ¿Cómo podemos contribuir a que lxs estudiantes comiencen a establecer una relación de familiaridad con este lenguaje, en la lectura y en la escritura? ¿Qué intervención docente puede favorecer un abordaje gradualmente autónomo de la bibliografía?

-¿Todos los contenidos de la materia tienen la misma relevancia? ¿Cómo organizar un esquema jerárquico de los contenidos? ¿En qué medida esta organización jerárquica favorece el desarrollo de estrategias de estudio de la asignatura?

-¿Cuál es la modalidad de evaluación que se implementa en la materia y de los instrumentos que se utilizan? ¿Qué relación guarda con los objetivos de aprendizaje enunciados y la jerarquización de los contenidos? ¿Qué intervenciones docentes pueden orientar a lxs estudiantes en la interpretación de consignas y enunciados? ¿Qué intervenciones docentes pueden orientar a lxs estudiantes en la elaboración de respuestas?

El taller es opcional para lxs estudiantes que cursan la materia y se realiza en un horario diferente al de cursada. Cada taller está pensado como un recorrido completo de encuentros semanales que comienzan luego de iniciado el curso regular y se extienden hasta las fechas previas al último parcial. La continuidad está dada a través de la secuencia de contenidos que trazamos, en la cual se retoma explícitamente lo trabajado previamente. En ocasiones, además, quedan preguntas abiertas para ser retomadas en encuentros siguientes. Aquellxs estudiantes que asisten sin perder continuidad pueden aprovechar mejor el taller, pero quienes participan sólo de algunos encuentros pueden hacerlo sin inconvenientes. Cada encuentro, cuya duración es de 2 o 3 horas y en una o dos bandas horarias de diferentes turnos según la asignatura, es planificado por escrito por el equipo docente en consenso con la coordinadora del EP. Las planificaciones incluyen los propósitos de enseñanza, que se comparten con lxs estudiantes al comienzo de cada encuentro. En ellas se describen detalladamente los contenidos y las actividades que se desarrollarán en base a ellos. Además, se anticipan posibles intervenciones docentes en relación con los obstáculos que más comúnmente presentan a lxs estudiantes determinadas temáticas, con los modos de conocer en los cuales se pone el foco, con la participación que se espera por parte de lxs estudiantes. Las actividades que se realizan ofrecen a los estudiantes la oportunidad de poner en juego los contenidos conceptuales que se enseñan en las clases de la asignatura conjuntamente con los modos de producir esos conceptos, en tanto son también contenidos que deben enseñarse. Las situaciones que se planifican y desarrollan son principalmente las de intercambio de ideas entre docentes y estudiantes, en plenario y trabajo grupal; la

resolución de problemas y ejercicios en grupos e individualmente; la lectura y escritura de textos específicos; la interpretación y uso de modelos; la resolución de exámenes “tipo”, entre otras.



ESQUEMA GENERAL DE TRABAJO

ASIGNATURAS QUE IMPLEMENTAN TALLERES

Asignatura	Años	Acerca de la asistencia ⁶³	Observaciones y comentarios
Análisis I (CIBEX) ⁶⁴	2019	Total:131	Materia cuatrimestral - No continuó el taller por razones organizativas de la cátedra.
Álgebra, cálculo numérico y geometría analítica (CIBEX)	2019 a la actualidad	Las mayores asistencias se registran en los 1ros cuatrimestres. En modalidad virtual la asistencia máxima fue de 110 estudiantes. En 2022 decreció notoriamente, con un máximo de 40. El 2023 fue el año de mayor asistencia, con un máximo de 160 estudiantes.	Materia cuatrimestral. Modalidad presencial. Virtual en 2020 y 2021, mixta el 1er. cuatrimestre de 2022. Encuentros semanales en 2 franjas horarias.
Química inorgánica (CIBEX)	2019 a la actualidad	Las mayores asistencias se registran en los 1ros cuatrimestres. En modalidad virtual la asistencia máxima fue de 155 estudiantes. En 2022 y 2023 los máximos fueron de 52 y 80 respectivamente.	Materia cuatrimestral- Comenzó en el 2° cuatrimestre del 2019. Modalidad presencial. Solo virtual en 2020 y 2021. Encuentros semanales en 2 franjas horarias.
Análisis matemático I (FOHM) ⁶⁵	2023 a la actualidad	2023: asistencia máxima de 32. Primer periodo de 2024 se mantiene en valores similares.	Materia anual. Comenzó en mayo de 2023. Modalidad presencial. Encuentros semanales en una franja horaria.
Álgebra (FOHM)	2023 a la actualidad	2023: asistencia máxima de 28. Primer periodo de 2024: asistencia máxima de 13	Materia anual. Comenzó en mayo de 2023. Encuentros semanales en 2 franjas horarias.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

VALORACIÓN DE LOGROS EN EL DESEMPEÑO DE LXS ESTUDIANTES

⁶³ En las materias cuatrimestrales la asistencia máxima corresponde al/los encuentro/s más concurridos sumando ambos cuatrimestres y ambas franjas horarias.

⁶⁴ CiBEx: Ciclo básico de Exactas.

⁶⁵ Usamos la sigla FOHM (Física, Observatorio, Humanidades, Matemática) para nombrar conjuntamente a las carreras que incluyen estas asignaturas: Física y Matemática de la FCEX, carreras de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas y Profesorado de Matemática, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Al cierre de cada año realizamos una evaluación de la experiencia, basada en las observaciones y reseñas de lxs encuentros escritas por lxs docentes y en las encuestas de opinión que responden lxs estudiantes. En términos generales, los avances en el desempeño se vinculan principalmente con:

- La disposición para participar activamente de las actividades propuestas: explicitar sus dudas sin temor al error, explicar ante todo el grupo utilizando el pizarrón, exponer estrategias personales para la resolución de problemas, aportar al trabajo en pequeños grupos, entre otras.
- La autonomía creciente en la resolución de problemas;
- La pertinencia de las preguntas formuladas;
- La elaboración individual y grupal, en forma oral y escrita, de explicaciones y argumentos.
- La interpretación de consignas y la identificación de errores en la resolución de sus exámenes.

Las respuestas obtenidas en las encuestas dan cuenta de la valoración por parte de lxs estudiantes. En su mayoría hacen referencia a la modalidad de enseñanza, las secuencias de actividades y el clima de trabajo, y destacan los logros obtenidos respecto de la organización en el estudio, la comprensión de los contenidos y la aprobación de los parciales.

VALORACIÓN DE LOGROS EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

- La posibilidad de participar en reuniones de planificación por parte de los equipos docentes: Lxs docentes destacan la posibilidad de participar de instancias de intercambio de ideas y opiniones y de establecer acuerdos acerca de qué y cómo desarrollar los talleres, así como de reflexionar en torno de la experiencia. En estas reuniones analizamos ejemplos de situaciones de enseñanza, comentamos las intervenciones de lxs docentes y la participación de lxs estudiantes, reflexionamos respecto de los contenidos y de la modalidad de trabajo en los encuentros, buscamos formas de resolver problemas que se presentan, debatimos acerca de las adecuaciones a realizar en cada contexto particular.

- La elaboración de planificaciones escritas y de reseñas de los encuentros:

La enunciación de los propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje de cada encuentro orientan la planificación de las actividades. La estimación de los tiempos destinados a cada actividad contribuye al mayor aprovechamiento de las clases. Ayuda a imaginar cada clase y cada momento, a prever cambios en caso de necesidad y a tomar decisiones sobre la marcha sin perder de vista los propósitos.

La anticipación de respuestas de lxs estudiantes y de intervenciones por parte de lxs docentes contribuye a generar situaciones de interés respecto de los contenidos que se abordan. La elaboración de reseñas escritas contribuye a reflexionar sobre lo realizado, contrastar lo que

cada integrante del equipo considera más destacable y recuperar intervenciones propias y de lxs estudiantes. También sirve de base “real” para avanzar en la planificación de los encuentros siguientes y como registro de la experiencia para tener en cuenta al planificar los talleres en periodos lectivos posteriores (cuatrimestre/año).

CONCLUSIONES

Tal como lo describimos en el apartado *Valoración de logros en el desempeño de lxs estudiantes*, hasta el momento es posible realizar una evaluación cualitativa que consideramos valiosa. Por el momento no tenemos la expectativa de obtener resultados cuantitativos directos respecto del problema del desgranamiento en las materias de primer año debido a la complejidad de esta problemática, mencionada al comienzo de este documento. Este dispositivo tiene un alcance limitado en cuanto al número de estudiantes que pueden acceder (en relación con el total de los que cursan estas materias) y también respecto de los asuntos que se propone atender, centrados en la afiliación universitaria.

Desde la perspectiva didáctica, nos interesa resaltar un aspecto que podemos constatar en los talleres. Aun con grupos de numerosos, entre 70 y 100 estudiantes como en el caso del taller de Álgebra (CIBEX), resulta posible trabajar con la dinámica de clase propia de estos talleres y sostener la participación activa de lxs alumnxs durante los encuentros. Es así que, entendemos, esta experiencia puede ser tenida en cuenta para revisar un argumento que suele ser utilizado para justificar las clases tradicionales (teóricas frontales de tipo “magistral” y seminarios o trabajos prácticos en que cada estudiante se centra en resolver los ejercicios de la guía de la materia). Este argumento consiste en sostener que el trabajo con cursos numerosos es el principal factor limitante para implementar prácticas de enseñanza participativas, con actividades grupales, desarrollo de debates, explicación a cargo de estudiantes, entre otras dinámicas de clase posibles.

Otro aspecto que consideramos positivo respecto de los talleres por asignatura es que desde el comienzo de su implementación hasta el momento actual hemos logrado conformar equipos docentes integrados en su mayoría por graduadxs y estudiantes avanzadxs de distintas carreras que están especialmente interesadxs en la enseñanza. Por una parte su interés personal lxs impulsa a sumarse inicialmente a la propuesta; por otra, el trabajo que desarrollamos en el marco de los talleres constituye una instancia de formación en cuanto a las perspectivas didácticas actuales. Resulta relevante en tanto es de interés del EP que estos talleres, asumidos por las cátedras como propuesta dentro de la asignatura, contribuyan a que estas perspectivas didácticas permeen gradualmente las prácticas de enseñanza en los cursos regulares. Se trata de un desafío a alcanzar en un plazo más largo, conjuntamente con otros dispositivos que se implementan en la FCEX desde el EP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coulon, Alain (2005). *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Ed. Antrophos. París.
- Feldman, D. Palamidessi, M. (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques* (p.13). Colección Universidad y Educación. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Anijovich,R., Cappelletti G.(2015) *La planificación de la enseñanza en el nivel superior*. <https://www.researchgate.net/publication/281680631>
- Martínez Valcárcel, N.(2007). *La planificación de un curso: una breve guía para profesores*. Revista Docencia Universitaria. (Vol 8.pp. 231-239)

Transitar y egresar. Estrategias para la trayectoria por la Tecnicatura en Periodismo Deportivo

Ayelen Sidun

Rossana Viñas

Santiago Pescio

Antonella Filipin

Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina

ayelensidun@gmail.com

rovinas06@gmail.com

santiago.pescio@gmail.com

antonellafilipin@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo expone y desarrolla la experiencia académica de puesta en marcha de un trayecto formativo como el de la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), como la primera de esta índole en la universidad pública y gratuita.

En este sentido, y como institución que piensa en las trayectorias de sus estudiantes, la implementación de la misma ha tenido en cuenta sus objetivos, los perfiles de ingresantes que han llegado y las contextualidades que hemos ido atravesando. Y al respecto, no se ha quedado en la letra más dura del plan de estudios, sino también ha posibilitado estrategias propias para el ingreso, permanencia y egreso, teniendo en cuenta las diversidades y heterogeneidades estudiantiles.

PALABRAS CLAVE: periodismo deportivo; universidad; estrategias de permanencia y egreso

INTRODUCCIÓN

La Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo (TSUPD) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) ha recorrido un largo y significativo camino desde su implementación en 2009. Esta carrera, que nació gracias a la decisión política de la Facultad y la lucha de varios años por parte de la agrupación Rodolfo Walsh, marcó un hito en la formación académica de periodistas deportivos en América Latina. Resulta imprescindible destacar que esta es la primera y única carrera de tecnicatura en periodismo deportivo pública y gratuita del país, lo que la convierte en una oportunidad única para los más de 600 estudiantes que, año tras año, se inscriben en esta alternativa universitaria.

En el año 2024, esta Tecnicatura cumplió 15 años, consolidándose como un referente en la formación de periodistas deportivos. Durante este tiempo, ha sido testigo de múltiples cambios y actualizaciones que han permitido mantener la calidad de la carrera. En particular, en 2017, se implementó un nuevo plan de estudios que incorporó una visión aún más social e integral del deporte. Este nuevo enfoque no solo se centró en la cobertura de eventos deportivos, sino que también incluyó aspectos sociales, culturales y económicos que rodean al deporte, ofreciendo una formación más completa y contextualizada.

Un aspecto fundamental de la actualización del plan en 2017 fue la incorporación de una perspectiva de género transversal. Esta mirada inclusiva y equitativa fue crucial para abordar las desigualdades presentes en el mundo del deporte y en su cobertura mediática. Se trabajó en la sensibilización y capacitación de los/as/es futuros/as/es periodistas deportivos para que pudieran desarrollar su labor con un enfoque que promueva la igualdad y la inclusión.

Asimismo, la tecnología ha pasado a ocupar un papel central en la formación de los/as/es estudiantes de la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo. La actualización del plan de estudios incluyó el uso de herramientas digitales y plataformas multimedia, esenciales en la era de la información y la comunicación actual. Los/as/es estudiantes aprenden a manejar tecnologías que les permiten realizar coberturas en tiempo real, editar y producir contenido multimedia y utilizar redes sociales de manera profesional, adaptándose a las exigencias del periodismo moderno. De esta manera, la Tecnicatura no solo forma profesionales competentes, sino también versátiles y preparados/as/es para enfrentar los desafíos del mercado laboral.

Cabe mencionar que esta carrera es una de las que mayor cantidad de ingresantes tiene hoy la Facultad, y en muchos de los casos primera generación en su familia, en la sede La Plata; además de contar con varias sedes y extensiones áulicas.

Asimismo, el Congreso de Periodismo Deportivo ya lleva 10 años ininterrumpidos de realización, en el que han pasado destacadas figuras del deporte y de los medios de

comunicación. Permitiéndole a los/as/es estudiantes un acercamiento e intercambio con dichos personajes que tienen de referentes.

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar, la publicación en Actas de una variada cantidad de experiencias y de trabajos de investigación presentados en esos Congresos y una vasta y diversa cantidad de prácticas comunicacionales -gestionadas desde la FPyCS- efectuadas por los/as/es estudiantes como estrategia para iniciar sus primeros pasos en espacios vinculados a la profesión.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Pensar a la universidad, a los estudios superiores, como un derecho se basa en la idea de que su acceso debe ser un derecho garantizado para todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico, género, etnia, o cualquier otra condición. Implica, asimismo, reconocer la importancia fundamental de la educación superior para el desarrollo individual y social, y requiere el compromiso y la acción del Estado y la sociedad para asegurar que todos/as/es tengan la oportunidad de acceder, ingresar, permanecer y egresar.

Este enfoque busca eliminar las barreras que impiden que ciertos grupos accedan a la educación superior, promoviendo la equidad y la justicia social. La universidad, como derecho, no solo facilita el desarrollo personal de los/as/es individuos/as/es, sino que también contribuye al progreso económico, social y cultural de la sociedad en su conjunto.

Además, el acceso equitativo a la educación superior democratiza el conocimiento, permitiendo a más personas participar plenamente en la vida cívica, política y económica. Esto también fomenta la investigación y la innovación, esenciales para el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo.

Para materializar este derecho, es crucial que el Estado implemente políticas públicas que aseguren la gratuidad o el bajo costo de la educación, amplíe la infraestructura educativa, y desarrolle programas de apoyo para estudiantes de bajos ingresos o de grupos marginados. Solo a través de un compromiso conjunto del Estado y la sociedad se podrá garantizar que todos/as/es tengan la oportunidad de acceder, ingresar, permanecer y egresar de la educación superior, cumpliendo así con los principios de equidad, inclusión y justicia social. Y en este sentido, justamente, pensando y reafirmando a la Universidad Pública y Gratuita de ese Estado, es que la FPyCS ha implementado diferentes estrategias en el marco de la Tecnicatura Superior en Periodismo Deportivo, para propiciar la trayectoria de sus estudiantes,

A continuación, enumeramos las distintas políticas planificadas para el tránsito de los/as/es estudiantes de la Tecnicatura:

- de Ingreso:
 1. Curso Introductorio con los conceptos básicos y contenidos mínimos de la carrera denominado Taller de introducción al periodismo deportivo, y que representa la primera materia acreditable en la currícula.
 2. Tutorías de Ingreso, con tutores pares que acompañan asesorando sobre el tránsito en la Facultad.
 3. Talleres Extracurriculares formativos con certificación, que abarcan distintos contenidos vinculados a la profesión.
- de permanencia:
 1. Cursadas de invierno y verano
 2. Recuperación de contenidos mínimos (RCM), quienes acrediten el 50% de cursada y aprobación de una materia, pueden recuperar el 50% restante bajo modalidad de tutoría
 3. Taller de Planificación de Carrera
 4. Taller de Técnicas de Estudio
 5. Taller “Cómo escribir un trabajo final”
 6. Taller “Cómo rendir un final”
 7. Talleres formativos extra-curriculares
 8. Prácticas de comunicación
- de egreso:
 1. Talleres de finalización de carrera:
 - 1.1. Para el Plan 2009: es una política particular con instancias de evaluación específica y acompañamiento para el egreso con tutorías, RCM y finales libres, anulándose el vencimiento de todas las asignaturas aprobadas en condición regular, destinado a estudiantes que adeuden hasta 8 materias.
 - 1.2. Para el Plan 2017: es una política particular para este plan, para aquellos estudiantes que adeuden hasta 3 materias. Se habilita en este caso, la virtualidad y tutoría.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS - CONCLUSIONES

Las estrategias académicas implementadas por la Secretaría Académica de la FPYCS, para la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo (TSUPD) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPYCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

han demostrado ser fundamentales para garantizar el acceso, permanencia y egreso exitoso de sus estudiantes.

- **INGRESO**

El curso introductorio y las tutorías de ingreso han sido particularmente eficaces en facilitar la transición de los/as/es estudiantes a la vida universitaria. Estas estrategias no solo los/as/es introducen en los conceptos básicos del periodismo deportivo, sino que también crean un entorno de apoyo que disminuye la deserción temprana. Los talleres extracurriculares formativos, por su parte, enriquecen la experiencia académica inicial, ofreciendo una formación complementaria que es altamente valorada por quienes los transitan.

- **PERMANENCIA**

Las cursadas de invierno y verano y la Recuperación de Contenidos Mínimos (RCM) han sido cruciales para la flexibilidad y adaptabilidad del plan de estudios. Estas políticas permiten a los/as/es estudiantes avanzar a su propio ritmo y recuperarse de eventuales contratiempos en su trayectoria académica. Los talleres de planificación de carrera, técnicas de estudio, y específicos para la preparación de trabajos y exámenes finales, proporcionan herramientas prácticas que mejoran el rendimiento académico y reducen el estrés y/o ansiedad -tan debatido hoy- asociado con los estudios universitarios.

- **EGRESO**

Las políticas específicas de finalización de carrera para los planes 2009 y 2017 son una muestra clara del compromiso de la FPYCS con el éxito de sus estudiantes. Estas medidas, que incluyen tutorías intensivas, flexibilidad en la modalidad de evaluación y eliminación de vencimientos de materias, demuestran una comprensión profunda de las diversas necesidades y circunstancias de los/as/es estudiantes. Estos esfuerzos no solo facilitan el egreso, independientemente de las dificultades que puedan haber enfrentado, sino que también reflejan una política inclusiva y centrada en el/la/le estudiante.

- **CONCLUSIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo (TSUPD) de la FPYCS de la UNLP ha establecido en su implementación, un modelo de educación inclusiva y de alta calidad que no solo se enfoca en la formación técnica de sus estudiantes, sino que también incorpora una visión integral y social del periodismo deportivo. La actualización del plan de estudios en 2017, con su enfoque transversal de género y la integración de tecnologías

digitales, ha sido clave para mantener la relevancia y la competitividad de la carrera en un mundo cada vez más globalizado y digitalizado.

El éxito de esta Tecnicatura no solo se mide en términos de la cantidad de ingresantes y egresados/as/es, sino también en la calidad de la formación que reciben y en su capacidad para enfrentar los desafíos del mercado laboral moderno.

Por otra parte, las políticas de apoyo académico, desde el ingreso hasta el egreso, han sido esenciales para asegurar que los estudiantes no solo accedan a la educación superior, sino que también puedan completarla con éxito, contribuyendo al desarrollo personal y profesional de cada individuo/a/e y al progreso social y cultural de la comunidad en su conjunto general, y en el de sus comunidades en particular.

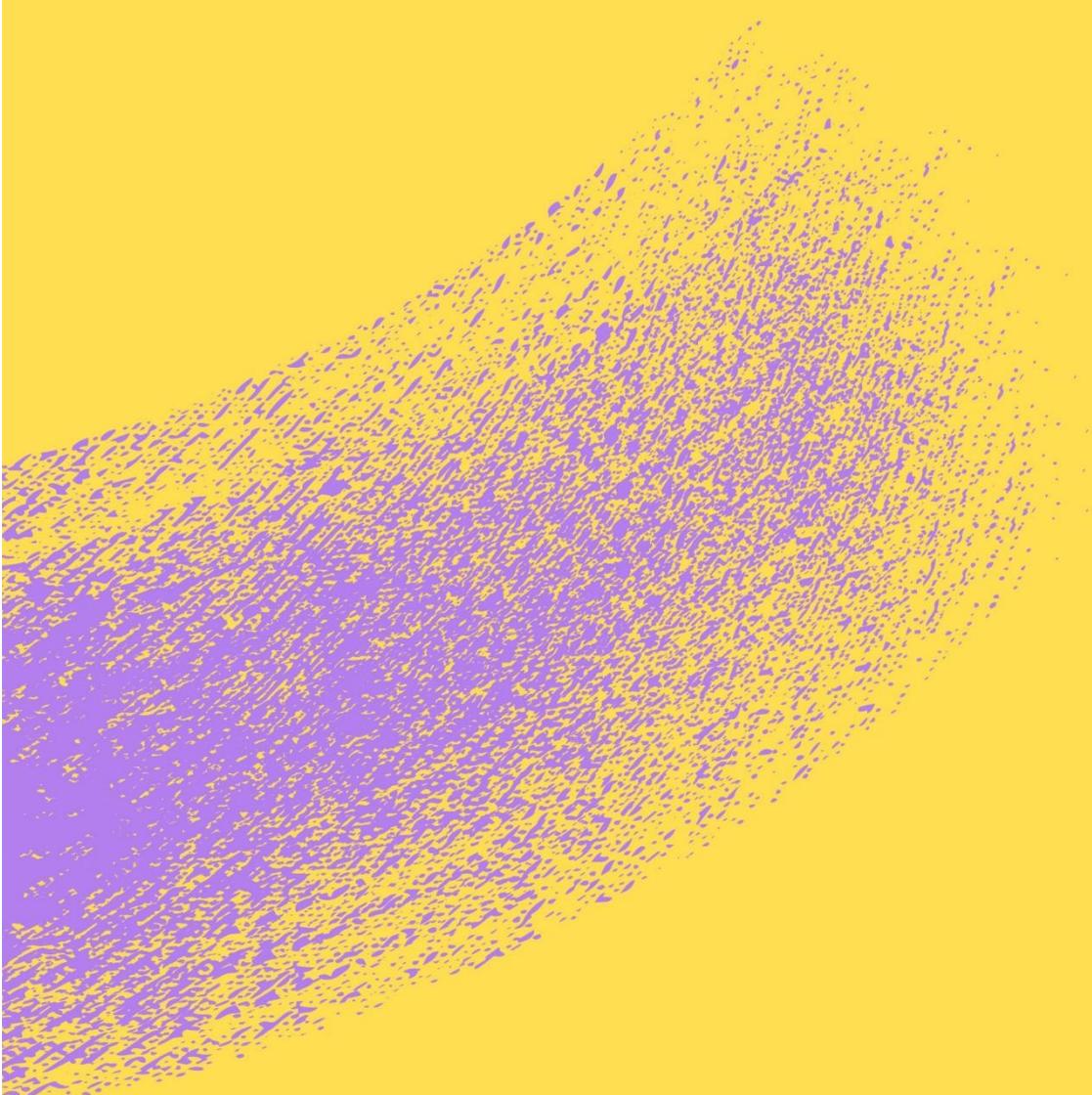
Asimismo, están diseñadas para materializar el derecho a la educación superior en todas sus dimensiones: acceso, permanencia y egreso. En este sentido, no solo abordan las necesidades académicas de los/as/es estudiantes, sino que también consideran sus contextos socioeconómicos, garantizando que la educación superior sea accesible y equitativa para todos/as/es. Al proporcionar una base sólida desde el ingreso, apoyo continuo durante la trayectoria académica y estrategias específicas para la finalización de la carrera, la TSUPD reafirma su compromiso con la equidad, la inclusión y la justicia social en la educación superior.

Como síntesis, podemos afirmar convencidos/as/es que la TSUPD de la FPyCS de la UNLP ha consolidado su posición como un referente en la formación de periodistas deportivos en América Latina, y ha demostrado cómo una institución educativa puede ser un agente de cambio y equidad social a través de políticas inclusivas y centradas en el/la/le estudiante.

Este enfoque holístico y progresivo de la educación superior está pensado y decidido desde el convencimiento y militancia académico-político-ideológica de una gestión académica que tiene como premisa promover la justicia social y el acceso equitativo a la educación. Porque la educación, en su conjunto, es un derecho y es y debe ser para todos/as/es.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Planes de Estudios Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. 2009 y 2017.
<https://perio.unlp.edu.ar/academica/carreras/periodismo-deportivo/>



5° JORNADAS
sobre las prácticas docentes
en la Universidad Pública



especialización
en docencia
universitaria

Dirección de
Capacitación y Docencia
Presidencia de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ISBN 978-950-34-2479-7



9 789503 424797