

Estrategias de acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas durante el primer año en la Facultad de Derecho de la UNICEN

❖ **MINVIELLE, SOFÍA**¹ | sofia.minvielle@azul.der.unicen.edu.ar

❖ **VENANZI, PATRICIA GUADALUPE**² | guadalupe.venanzi@azul.der.unicen.edu.ar

¹ Facultad de Derecho - UNICEN - Argentina.

² Facultad de Derecho. Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN - Argentina.

RESUMEN

En este trabajo se presentan una serie de estrategias de acompañamiento/ fortalecimiento implementadas en la Facultad de Derecho de la UNICEN algunas de las cuáles se vienen realizando desde hace unos años siendo otras más recientes. Las mismas se encuentran destinadas a fortalecer las trayectorias educativas de los/las estudiantes con especial énfasis en los/las ingresantes teniendo en cuenta que el primer año en la universidad es donde mayores índices de retraso académico y deserción se registran.

En el trabajo se explicitan los prepuestos pedagógicos y didácticos que sostienen estas estrategias (las cuáles se encuentran siendo repensadas y reelaboradas en la actualidad), como así también las problemáticas que dieron origen a las mismas.

PALABRAS CLAVE: Universidad, estrategias de fortalecimiento, ingresantes.

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Derecho de la UNICEN ofrece en la actualidad dos carreras, la carrera de Abogacía, y la Tecnicatura en Gestión Jurídica con orientación en gobierno local, contando al presente con cuatro modalidades de ingreso a las mismas:

- Un curso de Ingreso presencial que se inicia la primera semana de febrero de cada año y se extiende por un período de 4 semanas (con una carga horaria de 5 horas diarias).
- Un curso de Ingreso semipresencial que se realiza durante 10 sábados continuos, iniciando el primero a mediados de agosto y realizándose el último a fines de octubre (con una carga horaria de 6 horas cada encuentro) contando además con un espacio virtual que permite el intercambio entre docentes y alumnos de una clase a la otra.
- Una tercera modalidad de alumnos que rinden examen de ingreso de forma libre (en estos casos la facultad ofrece el acompañamiento de dos docentes/tutores que se comunican con los estudiantes por medio de un aula virtual en plataforma Moodle).
- Una cuarta forma que permite que algunos estudiantes ingresen en forma directa hallándose exceptuados del Curso de Ingreso²¹³.

Sin perjuicio de lo valioso y necesario que resulta el curso de ingreso a la Vida Universitaria en lo que respecta a la adaptación de las/los estudiantes a la facultad, desde la coordinación pedagógica y junto al equipo docente abocado al mismo²¹⁴, asumimos que un curso de ingreso es tan solo un primer acercamiento que si bien colabora en el aprestamiento de los/las estudiantes a la vida universitaria resulta insuficiente y acotado.

Por tal razón a principios del año 2017 emprendimos una serie de estrategias que tienen por propósito acompañar y fortalecer las trayectorias estudiantiles de los/las jóvenes durante el primer año de facultad teniendo en cuenta que dicha etapa resulta ser la que mayores dificultades presenta.

En el siguiente apartado explicamos cuáles son los marcos teóricos en los que fundamentamos nuestras estrategias de intervención para posteriormente describir las mismas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Complejidades del primer año en la Universidad: presupuestos teóricos y estrategias de fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en el tramo inicial

La expansión del nivel superior (universitario y no universitario)²¹⁵ y el sostenido crecimiento de estudiantes que acceden al mismo plantean nuevas dificultades y desafíos para quienes trabajamos en este nivel.

En efecto desde 1984 nuestras universidades han iniciado un proceso de expansión, ampliando las expectativas por acceder de jóvenes que tradicionalmente habían permanecido afuera de los estudios superiores (Araujo, 2017). Por esta razón tanto en Argentina como en otros países, las universidades públicas en general vienen realizando enormes esfuerzos por pensar y proponer sistemas de ingreso que promuevan el acceso y la permanencia de los/las estudiantes al nivel superior.

Este marco de crecimiento ha provocado la imperiosa necesidad de re-pensar cuáles son las condiciones políticas, institucionales, académicas y pedagógicas que facilitan el ingreso, la permanencia y graduación, diseñando estrategias que permitan dar respuesta a las demandas de los nuevos grupos sociales que se van incorporando a la universidad.

No obstante, resulta relevante destacar que a pesar del notable crecimiento de la educación superior (no solo en Argentina sino también a nivel mundial) *“irrumpe una tendencia estructural y nodal: altas tasas de fracaso académico y abandono, en perjuicio de vastas franjas sociales en desventaja – desfavorecidas en la distribución de capital económico y cultural-.”* (Ezcurra 2011, p.9).

El proceso de expansión de la matrícula a través del tiempo en el nivel superior coexiste con realidades que afectan su democratización, siendo una de estas realidades las altas tasas de desvinculación de los/las estudiantes de la universidad expresadas en muchos estudios como fracaso o abandono.

Estas pérdidas de estudiantes que dejan la universidad afecta en principio a los sectores sociales desfavorecidos o en desventaja²¹⁶ desde el punto de vista del su capital económico y cultural,

“motivo por el cual Ezcurra habla de un ciclo extraordinario de masificación que caracteriza como una inclusión excluyente, según clases y sectores sociales” (Araujo, 2017 p. 39).

En esta línea de pensamiento Tinto de la Universidad de Siracusa (retomado por Ezcurra, 2011) afirma que la presunta puerta abierta al ciclo de estudios superiores para los sectores sociales en desventaja no es tal, tratándose más bien de una puerta giratoria, que los/las lleva a hacer un viaje que termina al poco tiempo de empezar. En este sentido se podría afirmar que el crecimiento de la matrícula en el nivel superior arrastra desigualdades sociales persistentes, representando un desafío y un problema a resolver. En este marco un aspecto a señalar es el hecho de que la mayor desvinculación de la universidad o atraso de los/las estudiantes se concentran sobre todo en el primer año de la carrera.

La investigación realizada por Araujo, Barrón, Corrado, Di Santo, Elichiribehety, Fernández, Gogorza, Goñi, Heffes, Izuzquiza, Laxalt, Morán, Otero y Panero (2008) da cuenta de esto en el caso de nuestra Universidad (UNICEN). En este trabajo se comprobó que el retraso se inicia en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera y se pronuncia en la segunda mitad del año. Mientras que el primer cuatrimestre el 80.9% de los/las estudiantes cumplen con la exigencia de cursar las materias previstas en el plan de estudios, este porcentaje baja al 58,6% de los/las estudiantes en el segundo cuatrimestre. Estos datos evidencian que el retraso es un proceso que se inicia en el primer cuatrimestre y se profundiza en el segundo cuatrimestre del primer año. Una de las hipótesis que el estudio presenta en relación a este problema tiene que ver con las prácticas de estudios de los/las alumnos/as ingresantes.

Esta información se complementa con otra: cantidad de exámenes finales aprobados – correspondientes al primer año - sobre los presentados. De 241 estudiantes el 39.8% aprobó todos los exámenes a los que se presentó, el 17.8 % no hizo ningún intento, el 15.8 % no tuvo éxito y el 26.6 % aprobó bajo el régimen de promoción sin examen final. Este rendimiento no se correspondería con lo previsto en los planes de estudio de las diferentes carreras abordadas en el estudio. (Araujo et al, 2008)²¹⁷.

En el caso particular de nuestra facultad de acuerdo a los datos relevados por medio de SIU, durante el año 2016, el promedio de estudiantes que aprobaron la cursada del primer cuatrimestre fue del 49.2%, ascendiendo en el segundo cuatrimestre al 51.2 %.

Es en base a todos estos datos, pero en especial a los propios de nuestra facultad fue que asumimos la importancia de trabajar enfáticamente en el primer año abordando así esta cuestión tan preocupante.

No obstante, y sin perjuicio de las dificultades que muestran los/las estudiantes durante el primer año, un asunto para nada desdeñable es que el hecho de que la universidad resulta ser una institución a la que le cuesta cambiar sus patrones de funcionamiento para atender la heterogeneidad de estudiantes que recibe y que son portadores de una gran diversidad en términos de formación recibida, conocimientos, habilidades y trayectorias personales.

En este sentido resulta habitual que los/las docentes piensen que las causas de las dificultades que evidencian los/as ingresantes se deben a sus carencias o déficit y de ningún modo a las instituciones, los/las docentes o las prácticas de enseñanza. (Ezcurra 2011).

Sin embargo, las dificultades académicas de los/las estudiantes también se ligan al hecho de que para los/las mismos/as el ingreso a la universidad implica un pasaje o transición, que, si bien guardan relación con dificultades académicas, las trascienden.

Como sostiene Araujo *“la categoría de estudiante universitario ha de ser desnaturalizada con el propósito de abarcar la diversidad o heterogeneidad de sujetos individuales y colectivos en el contexto de políticas de inclusión educativa”*. (2017. p. 41).

En efecto el ingreso a la universidad supone un proceso de muchos y diversos cambios para los/las recién llegados, representando una transición y un proceso de socialización donde se deja de ser estudiante de escuela secundaria para convertirte en “estudiante universitario”, en el que entran en tensión las exigencias del nuevo nivel al que se accede con la trayectoria escolar previa (y donde por supuesto también intervienen aspectos emocionales y afectivos: el desarraigo, el distanciamiento familiar y de los/as amigos/as del secundario, la pérdida de los grupos de pertenencia y la incertidumbre frente a lo nuevo, por nombrar solo algunos de los muchos “pensamientos” que suelen expresar los/las estudiantes).

Este pasaje o transición representa para el/la joven ingresante un importante desafío que implica incorporarse a una organización y a una cultura especial que desconoce y a la cual va descubriendo y aprendiendo en forma gradual.

Aquello que Festermacher denomina *estudiantar*²¹⁸ y que Bourdieu expresa como técnicas del trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje (Ezcurra, 2011) - tomar notas en clase,

hacer resúmenes, leer la bibliografía, realizar consultas, tratar con los docentes, etc. – resultan habilidades que no suelen ser enseñadas (dando por descontado que todos/as las poseen) presentándose para el/la ingresante universitario/a que recién se inicia en la trayectoria de la educación superior tareas sumamente complejas y de difícil resolución.

Se trata entonces de aprender el oficio de estudiante, creando las condiciones institucionales y áulicas que permitan que dicho aprendizaje pueda darse.

Por tal razón parece necesario contemplar como parte del ingreso la existencia de distintos tiempos de adaptación y aprestamiento a la vida universitaria. Alain Coulon (retomado por varios autores entre ellos Gómez Mendoza y Álzate Priedrahita, 2010) describe “tres tiempos” por los que transitan los/las ingresantes:

- Un tiempo del extrañamiento, en el cual el/la estudiante siente que ingresa a un mundo institucional desconocido, donde puede llegar a experimentar soledad y aislamiento. El desconocimiento oscila desde cuestiones como buscar un libro en biblioteca, reconocer a los/las profesores/as o saber cómo anotarse para rendir un examen, pasando por temas más profundos como comprender el vocabulario que utilizan los/as docentes.
- Un tiempo de aprendizaje, en el cual el estudiante se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales. Las rutinas y prácticas propias de un/una universitario/a se va instalando de poco y de no ser así el abandono alcanza a varios de ellos. Este tiempo de aprendizaje puede extenderse todo el primer año de estudios o más, y se va resolviendo a medida que se presentan experiencias y oportunidades nuevas.
- Por último, el tiempo de afiliación, en el que el/la estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas, se convierte en miembro de la comunidad universitaria, se siente a gusto con ella y entiende que ha logrado superar las dificultades.

Si se tiene en cuenta este necesario tiempo de adaptación, aprestamiento, y afiliación que implica la condición de estudiante universitario es que se vuelve necesario fortalecer, mejorar y comprometer a los/las docentes en lo que respecta a la revisión de la enseñanza en sus aulas como responsables primeros y facilitadores – u obstaculizadores - de dichos procesos de adaptación. Lo que las instituciones y los/las docentes hacen (hacemos) influye sobremanera

en las posibilidades de ingreso y permanencia de los/las estudiantes y por ende incide en el involucramiento de los/las alumnos/as con su propio aprendizaje.

Por tal razón y con el propósito de poder abordar la complejidad y problemas anteriormente desarrollados es que emprendimos una serie de estrategias de intervención que teniendo como punto de partida el curso de Ingreso a la Vida Universitaria, se extienden a lo largo de todo el primer año involucrando un trabajo conjunto, continuo y mancomunado entre el grupo docente abocado al ingreso y los/las profesores/as de primero.

En un primer momento consideramos que era necesario compartir con los y las docentes de las diferentes materias del primer año las anteriores preocupaciones. Lo anterior, nos permitió acordar con ellos la realización de una serie de encuentros con la finalidad de trabajar de forma conjunta la preparación de los/as estudiantes para el primer examen parcial de cada materia. A partir de ello iniciamos una serie de tareas que resultaron fundamentales para la concreción de estos encuentros, entre ellos se puede mencionar el empleo de los programas de las materias como guía que permite orientar a los/las estudiantes en la preparación de un examen, la revisión del tipo de consignas a resolver por parte de los/las alumnos/as (elaboración del instrumento de evaluación) y la definición/explicitación de los criterios con los cuáles serían ponderados las producciones parciales.

Si bien asumimos desde un principio que no podíamos circunscribir el acompañamiento a los estudiantes ingresantes tan solo a la realización exitosa de los exámenes parciales, entendimos que los mismos resultan ser aspectos críticos durante el primer año, razón por la cual decidimos emprender a partir de ahí nuestra propuesta de acompañamiento.

Como señala Paula Carlino (2005), prepararse para ser evaluado requiere algo más que estudiar, por lo cual en estos encuentros se procuró ofrecer a los/las estudiantes algunas orientaciones específicas que les permitieran abordar adecuadamente la preparación de los exámenes parciales en cada una de las materias que se encontraban cursando.

Otra de las razones en las cuáles fundamentamos la anterior estrategia tiene que ver con que entendimos que la misma podía ser pensada como una práctica de Alfabetización Académica. Al momento de pensarla resultó sumamente provechoso para nosotros/as valernos de los aportes de la autora anteriormente referenciada.

En la línea de lo planteado por Carlino (2005, 2013) entendemos a la alfabetización académica como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de una disciplina, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Este concepto pone de manifiesto que los modos de leer y escribir, no son iguales en todos los ámbitos advirtiendo y que no se trata de habilidades adquiridas de una vez y para siempre. Alfabetizar en la universidad implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que puedan ingresar los estudiantes que provienen de otra cultura. Implica asumir la responsabilidad por parte de los docentes, de las situaciones didácticas y de las condiciones institucionales, para atenuar las dificultades con que se encuentran los nuevos alumnos.

Partiendo de estos presupuestos entendimos que la preparación de exámenes parciales constituía una adecuada y pertinente estrategia de acompañamiento en la que buscamos no solo ofrecer orientaciones claras sobre qué y cómo estudiar, sino también comprometer a los/las docentes de las diferentes materias en la formulación clara y explícita de las orientaciones, instrumentos, consignas y criterios de evaluación.

En los días previos a los correspondientes exámenes parciales se destinó un encuentro por materia – en el que participamos las coordinadoras del curso de ingreso y uno (o dos) docentes de cada cátedra – donde se les proporcionó a los/las estudiantes una lista de posibles preguntas de examen, algunas de las cuáles efectivamente fueron las correspondientes al parcial. Procuramos a partir de la presentación de las mismas, que los/las estudiantes se dieran cuenta de qué aspectos debían focalizar en la lectura y el estudio de los temas y bibliografía correspondiente. Esto resultó esclarecedor para los/las mismos/as en tanto pudieron comprender que el tipo de consignas a resolver implicaba un mayor nivel de abstracción, como así también el establecimiento de relaciones entre conceptos.

Una vez presentadas las mismas se habilitó un momento en el que de forma grupal los/las estudiantes resolvieron dichas consignas con ayuda de los textos y de los/las docentes. Finalizado lo anterior se procedió a la socialización de las respuestas, propiciando así una devolución por parte de los/las profesores/as que les permitió a los/las estudiantes comprender no solo la forma “adecuada” de responder por escrito una consigna de examen desde la perspectiva de análisis del docente (delimitación conceptual, planificación textual y

progresión temática) - sino también posibilitando la reducción de la incertidumbre y el temor que acompaña a los primeros exámenes.

Otra de las acciones emprendidas para el fortalecimiento/acompañamiento de los/las ingresantes fue la preparación de los exámenes finales.

Previo a la finalización de cada cuatrimestre se facilitaron una serie de encuentros destinados a tal fin. En este caso también se buscó el compromiso y la participación de los/las docentes de cada cátedra, buscando que ofrecieran información específica sobre qué y cómo se evalúa en un examen final, proporcionando sugerencias acerca de cómo preparar y estudiar para los mismos y explicitando los criterios de evaluación de los mismos. Esta actividad resultó sumamente provechosa en la medida que requirió por parte de los/las docentes un esfuerzo por explicitar los criterios de evaluación propios de un examen final diferenciados de los empleados en las evaluaciones parciales.

Por otra parte, se buscó integrar a las anteriores acciones un taller sobre manejo de ansiedad en situaciones de examen. El mismo surge de las numerosas consultas que se registran cada año en el espacio de Orientación al Aprendizaje en nuestra Facultad, acerca de problemas relacionados con la tensión que padecen los/las estudiantes durante los exámenes y su impacto negativo en el rendimiento académico. Los/las jóvenes experimentan manifestaciones de tipo fisiológicas como sudoración, palpitaciones, sensación de ahogo, falta de apetito, insomnio, manifestaciones motoras tal como perturbación de la conducta verbal, temblores, deambulación o parálisis; y de tipo cognitivas, preocupación excesiva, autopercepción negativa y desconcentración, sobre todo en los exámenes orales y sus momentos previos. Algunas de las expresiones de las/los estudiantes al respecto de las situaciones de evaluación, suelen ser: “no sé nada”, “no estoy listo para rendir”, “me van a preguntar algo rebuscado”, “me quiero ir”, “no sé lo que yo quisiera saber”. Refieren sentimientos de temor y angustia ante la imposibilidad de responder una pregunta, no saber la materia en su totalidad o que surjan preguntas de temas que no están en los programas de estudio.

En este sentido en el taller se procura ayudar a los/las jóvenes a comprender la ansiedad como una emoción natural y necesaria, que protege al organismo de situaciones de peligro y promueve el desarrollo de soluciones creativas frente a diversos problemas. A partir de esto se abordan cuatro ejes fundamentales: sostenimiento del estilo de vida, mejo-

ramiento de las técnicas de estudio, identificación de los procesos motivacionales y entrenamiento cognitivo neurolingüístico.

Si bien esta experiencia se desarrolla desde el año 2013, ha tenido diferencias en su planificación dictándose en la actualidad dos talleres en cada cuatrimestre, a los cuales asisten entre quince y veinte estudiantes libres y regulares que cursan materias de distintos años.

No obstante, y a partir del año 2017 (fecha en la que se conforma el actual equipo de trabajo del Curso de Ingreso a la Vida Universitaria) empezamos a trabajar estos temas en el propio curso de ingreso incentivando a los/las estudiantes del primer año a continuar con su participación en estos talleres a lo largo del mismo.

Por último y bajo esta misma modalidad, otra de las prácticas de acompañamiento a los/las estudiantes lo constituyen el taller de técnicas de estudio. En este caso la enseñanza se focaliza en el empleo de las mismas como herramientas para facilitar el aprendizaje permitiendo que éste se desarrolle de forma autónoma. En este sentido, el aprendizaje es definido como un proceso a partir del cual el sujeto construye novedades en interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles (Schlemenson, 2014). Para construir conocimiento acerca de una disciplina científica, los/las estudiantes necesitan forjar un rol activo en sus prácticas, superando hábitos de inercia intelectual.

Si tenemos en cuenta que la autonomía es una capacidad que se forja cuando el/la estudiante se apropia de las concepciones, discursos y prácticas propias del ámbito académico, la enseñanza de éstas técnicas debe fomentar un estudio activo, economizar el tiempo y hacer más rentable el esfuerzo. Por tal razón se trabajan temas rotativos como la actitud ante el estudio y los obstáculos esperados; sesiones de estudio y concentración; elaboración de resúmenes; construcción de mapas conceptuales y organizadores visuales; el uso de la memoria en el estudio; y la preparación de exámenes.

Si bien estos talleres se dictan desde el año 2011 (con una frecuencia de dos cursos por cuatrimestre), a partir de este año nos hemos propuesto la realización de encuentros semanales de dos horas cada uno de forma articulada con alguna/as de las materias que los/las estudiantes se encuentran cursando. De esta manera se busca que el aprendizaje de estas herramientas no se realice de forma descontextualizada, sino vinculados con contenidos específicos del Derecho. Al momento de presentar esta comunicación nos encontramos

planificando esta propuesta - junto a un grupo de docentes de primer año - con el propósito de implementar la misma en el corriente 2018.

CONCLUSIONES: los desafíos que tenemos por delante

En este trabajo hemos desarrollado las diferentes estrategias de fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en alumnos/as ingresantes que llevamos adelante en la Facultad de Derecho de la UNICEN. Sin perjuicio de lo valioso y productivo que consideremos que resultan las mismas creemos fundamental elaborar e implementar otras que trascurren a lo largo de todo el primer año con el propósito de reducir las altas tasas de atraso académico y abandono que expresamos anteriormente.

No obstante, entendemos que más allá de las estrategias de fortalecimiento que puedan llevarse adelante, en espacios extracurriculares, una cuenta pendiente (y un desafío) sobre la cual seguir trabajando son aquellas estrategias propias que pueden conformarse al interior de todas las materias.

Esto significa una revisión de las prácticas de enseñanza que implique necesariamente la participación y el compromiso de todos los/las docentes involucrados.

Desde nuestra función asumimos este desafío en el que esperamos que, paulatinamente, los profesores y las profesoras – de primer año - se vayan integrando.

BIBLIOGRAFÍA

Araujo, S. (Coord.) y otros (2008). *“Formación Universitaria y Éxito Académico: Disciplina, Estudiantes y Profesores.” Tandil. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires.*

Araujo, S. (2017). *“Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad”, en Espacios en Blanco. Revista de educación. N° 27. NEES. UNICEN. Junio 2017.*

Basabe y Cols (2008). *“La enseñanza” en Camilloni y otros, El saber Didáctico. Paidós Cuestiones de Educación.*

Carlino, P. (2005). *"Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica."* Argentina: 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 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

CEA (Centro de Estudios de la Universidad Argentina 2016) *"La graduación universitaria argentina"*. Universidad de Belgrano. Disponible en: http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8071/cea_numero_49.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ezcurra, A. M. (2011). *"Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial."* Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC – CONADU.

Furlan, L., Sánchez Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S. & Illbele, A. (2009). *"Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios"*. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 117-123.

Gómez Mendoza, M. Á. y Álzate Piedrahita, M. V. (2010). *"El "oficio" de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad"*. *Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Colombia.
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Krichesky, M. (2016). *"El derecho a la educación y la desigualdad. Entre discursos, signos de época y nuevos formatos en la educación secundaria"*. En *"El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior."* Buenos Aires: NOVEDUC. Colección Ensayos y experiencias.

Malinowski, N. (2008). *"Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México"*, *Revista latinoamericana de Ciencias, Sociedad y Niñez* 6(2): 801-819, 2008.

Rinesi, E. (2015). *"La universidad como derecho"*, en *Filosofía (y) política de la Universidad*. IEC. Ediciones UNGS. Colección educación: serie universidad.

Schlemenson, S. y Mitjans Martínez, A. (2014). *"Aprendizaje y Subjetividad"*. Buenos Aires: EUDEBA.

²¹³ Quedan incluidos como alumnos exceptuados: 1) mejores promedios, 2) con estudios superiores completos (terciarios o universitarios), 3) con estudios superiores incompletos que acrediten tres o más asignaturas aprobadas en una carrera superior universitaria o no universitaria, 4) con estudios superiores en la UNICEN que hayan sido admitidos

en una carrera de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en cualquiera de sus unidades académicas, 5) con equivalencia de asignaturas que soliciten el pase desde la carrera de Abogacía u otra con asignaturas afines, y tengan al menos una asignatura aprobada para pedir equivalencia.

²¹⁴ El equipo de docentes a cargo de curso de ingreso se constituyó entre fines del 2016, principios del 2017 encontrándose conformado por dos docentes abogadas, una profesora de letras, un profesor de oratoria, una psicopedagoga que a su vez colabora en la coordinación pedagógica, un coordinador de educación a distancia, una tutora de educación a distancia (también abogada) y una coordinadora pedagógica general.

²¹⁵ Desde mediados de la década de 1980 se registra un sostenido crecimiento de la matrícula universitaria de las universidades nacionales que va de 524590 estudiantes en 1985 a 1442286 en el año 2012. De acuerdo a los datos publicados por Anuario de Estadísticas Universitarias, en el 2013 el sistema universitario argentino contaba con 1830743 estudiantes con una distribución del 21 % en el sector de gestión privada y el 78.5% en el sector de gestión estatal). (Araujo 2017)

²¹⁶ El estatus en desventaja es definido por los ingresos familiares, pero también por el nivel educativo de los padres. Los estudiantes de primera generación en educación superior son definidos como aquellos cuyos padres no han accedido a este nivel educativo. A lo anterior se suman otros factores condicionantes de abandono y que dan cuenta de una situación en desventaja como el hecho de trabajar, tener que asumir otras responsabilidades familiares, o retrasar la entrada al ciclo de estudios del nivel superior, entre otros factores. Ezcurra (2011).

²¹⁷ Estos datos pueden ser complementados con otros como son las tasas de graduación. En este sentido el Centro de Estudios de Educación Argentina perteneciente a la Universidad de Belgrano, que en un informe publicado en 2016 muestra que la tasa de graduación universitaria de pregrado y grado en el período 2003-2013 fue del 25,5%. Información disponible en

http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8071/cea_numero_49.pdf?sequence=1&isAllowed=y

²¹⁸ Este término es recuperado por Laura Basabe y Estela Cols para explicar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, en Basabe y Cols (2008) "La enseñanza" en Camilloni y otros El saber Didáctico. Paidós Cuestiones de Educación. (P. 127)