

DEMOCRATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD
Investigaciones y experiencias sobre el acceso y
la permanencia de los/las estudiantes



Universidad Nacional del Comahue

DEMOCRATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Investigaciones y experiencias sobre el acceso y
la permanencia de los/las estudiantes

educó

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Neuquén – 2011

DEMOCRATIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes

Democratización de la universidad : investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/as estudiantes / compilado por Silvia Edith Martinez. - 1a ed. - Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2011.
548 p. ; 23x16 cm.

ISBN 978-987-604-230-7

1. Enseñanza Universitaria. Investigación. I. Martinez, Silvia Edith, comp.
CDD 378.007

Diseño de tapa y carátulas: Florencia Zambecchi

Edición y compaginación: Liliana Falcone

Educo

Director: Luis Alberto Narbona

Departamento de diseño y producción: Enzo Dante Canale

Departamento de comunicación y comercialización: Mauricio C. Bertuzzi

Corrección: Liliana Falcone

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

©- 2011 – **educo** - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio,
sin el permiso expreso de **educo**.



Índice

Presentación	9
Estudios e investigaciones en torno al ingreso y la enseñanza en la Universidad	17
¿Igualdad de oportunidades? Un desafío de la Enseñanza Superior. Estudiantes y mediaciones para la enseñanza <i>Silvia Martínez (UNCo)</i>	19
Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana <i>Magalí Catino y Fernanda Juarros (UNLP-UBA)</i>	55
¿Ingreso condicionado o condicionantes en el ingreso? El acceso al sistema universitario en contextos de fragmentación escolar <i>Nora Gluz y Miriam Edith Rosica (UBA-UNGS)</i>	71
¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la Universidad? <i>Paula Carlino (CONICET)</i>	109
De andamios y puentes para el acceso y la permanencia en la Educación Superior. Propuestas pedagógicas y entornos virtuales <i>Verónica Weber (UBA XXI)</i>	141
Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza <i>Anahí Mastache (UBA)</i>	167
Caracterización de perfiles de ingresantes mediante técnicas estadísticas <i>Andrea Lavalle y Lisandro Curia (UNCo)</i>	203
Análisis de un conjunto de indicadores universitarios <i>Jorge Caliani (UNCo)</i>	219
La medición de la deserción real y la actividad universitaria <i>Liliana Falcone y Mónica Stramazzi (UNCo)</i>	235

La retención de los estudiantes en el CURZA: un problema doméstico convertido en problema institucional y asumido como problema político <i>Lidia Cardinale (UNCo)</i>	249
Experiencias institucionales	257
Las tutorías como herramientas de apoyo y orientación al ingresante en la Facultad de Turismo <i>Elisa Gallego (coordinadora), César Pablo Menghini, Verónica Pojmaevich, Andrea Kolomenski (UNCo)</i>	259
La responsabilidad de la intervención educativa. La experiencia del Módulo de Ingreso en el CURZA <i>Viviana Noemí Bolletta, Lidia Mónica Cardinale (UNCo)</i>	273
Las tareas para el ingreso y la permanencia en el CRUB <i>María Elena Severino, María Inés Sánchez, María Marta Bunge, Guillermo Fernández Rajoy (UNCo)</i>	287
Dos estrategias para el acompañamiento y seguimiento académicos del ingresante a carreras de Ingeniería: alumnos asesores y alumnos tutores <i>Magdalena Dimitroff, María del Carmen Murillo (IUA-Córdoba)</i>	313
Tutorías de pares en la FAEA: un aporte para la integración del estudiante a la vida universitaria <i>Raquel Cognigni, Mariela Martínez, Claudia Reyes (UNCo)</i>	331
La atención a los ingresantes a las carreras del Asentamiento Universitario de Villa Regina <i>Mabel Vulllioud (UNCo)</i>	345
Experiencias en carreras y asignaturas	355
Intervenciones transversales en la formación de profesores en Matemática <i>María Teresa Juan (UNCo)</i>	357

Actividades de retención en Matemática I y II (Licenciatura en Saneamiento y Protección Ambiental) <i>Jenny Fuentealba, Darío Mendieta (UNCo)</i>	369
En una materia de cursada anual, ¿es posible mejorar la retención? (Morfofisiología en la Licenciatura en Enfermería) <i>M. L. Mc Cormack (UNCo)</i>	379
Propuestas para alumnos de Álgebra y Geometría I de la Facultad de Ingeniería <i>Lorena Alfonso, Patricia Caro, Candelaria Morelli (UNCo)</i>	395
Cambios en la modalidad educativa en respuesta a las necesidades de los estudiantes en asignaturas de Informática <i>Ana Alonso de Armiño, Andrea Alonso de Armiño (UNCo)</i>	409
¿Qué debemos enseñar en Contabilidad Básica: conceptos, proce- dimientos o normas? <i>Juan Carlos Martín (UNCo)</i>	425
La experiencia de acompañar en Matemática a los estudiantes ingre- santes a las carreras de Ciencias Económicas <i>Claudia Reyes, Valeria Cerda, Raquel Cognigni (UNCo)</i>	439
Aprender haciendo. Experiencias en la carrera de Medicina <i>Susana Beatriz Sánchez (UNCo)</i>	453
La revalorización de la Geografía a través de una experiencia parti- cipativa con estudiantes secundarios y universitarios en un área protegida <i>Luis Alberto Bertani, M^a de la Paloma Martínez Fernández (UNCo)</i>	465
Seguimiento del desempeño académico de los ingresantes a la ca- rrera de Contador Público Nacional <i>Liliana Falcone (UNCo)</i>	481
Experiencia docente para facilitar la comprensión de la Química en las carreras que se dictan en el CRUB <i>Julio Andrade Gamboa, Hugo Luis Corso, María Elena Severino (UNCo)</i>	495

Experiencias de articulación con la Escuela Secundaria	509
“Aprender enseñando”. Tutorías de Matemática en el Nivel Medio <i>Sandra Belladonna (UNCo)</i>	511
Senderos comunes: aprender enseñando. Prácticas de tutorías de lectura y escritura en Escuelas Secundarias <i>Noelia Soriano Burgués (UNCo)</i>	523
Articulación con el Nivel Medio y su aporte a la formación de pro- fesores en Matemática <i>María Teresa Juan (UNCo)</i>	539

Presentación

La idea de compilar este libro surge como una necesidad de concertar saberes, investigaciones, experiencias y debates en torno a la equidad en el acceso al conocimiento en la Universidad y las posibles articulaciones con la Escuela Secundaria. La intención es arrojar al debate una problemática que nos preocupa y ocupa: la permanencia fecunda de nuestros alumnos/as en la Universidad, el aprendizaje con sentido, la constitución de sujetos autónomos capaces de apropiarse de saberes para transformarlos y transformar la sociedad, en un contexto social de desigualdades. Es decir que estamos planteándonos la **democratización** de la Universidad en tanto institución capaz de acercar conocimientos a todos los sectores sociales en igualdad de oportunidades.

Creemos que las instituciones educativas *“con sentido de ejemplaridad debieran construir pequeñas sociedades democráticas en las que la convivencia y la labor educativa se plasmaran en verdaderos escenarios de justicia social y en las que la educación se transformara en la mejor herramienta para poder construir en el mismo sentido a la sociedad que la incluyera”* (Litwin, E.; 2009. p. 22).

En esta publicación, se reúnen artículos de docentes e investigadores que trabajan a diario para hacer efectivos estos propósitos, que forman parte de sus convicciones. Muchos de ellos son de la Universidad del Comahue, también escriben docentes e investigadores de la Universidad de General Sarmiento, de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, de la Universidad de Buenos Aires, de UBA XXI, del Instituto Universitario Aeronáutico y del CONICET.

Uno de los propósitos de este libro es reflexionar en torno a cómo la Universidad, en estos tiempos, permite o promueve experiencias con sentido formativo en los sujetos. Creemos que es parte de nuestra función social, hoy, generar dinámicas institucionales flexibles, capaces de favorecer la igualdad real de oportunidades en el acceso al conocimiento de todos los sectores sociales.

Consideramos que las experiencias en la vida de cada sujeto (y en esta etapa en particular), como situaciones que logran implicar a quienes las viven, pueden dejar huellas muy significativas para las

trayectorias de vida. Por un lado, los estudiantes que logran egresar pasan a construir un lugar en el mundo, con una profesión avalada por el Estado; pero también hay otros (y son muchos) que se van con una historia de fracaso individual, muchas veces propiciada por el desinterés social que las instituciones muestran. Es por ello que queremos dejar testimonio de los resultados que obtuvimos y, a la vez, debatir con instituciones comprometidas con el saber, deseosos/as de generar corrientes de justicia que involucren a cada persona, a través de cada experiencia vivida, en los espacios en los que los sujetos se implican con el enseñar y el aprender, porque sostenemos que conocer permite construir otro lugar en el mundo.

Para esto, dividimos el libro en varios apartados, uno con énfasis en investigaciones y otros focalizados en experiencias institucionales, de cátedra o de articulación con la Escuela Secundaria.

En el **primer apartado** se abordan “Estudios e investigaciones en torno al ingreso y la enseñanza en la Universidad”. Se describen y analizan las problemáticas del ingreso, la permanencia y la enseñanza, en el marco del contexto actual de las Universidades. A la vez, se abordan los temas de la juventud de hoy y sus caracterizaciones.

El primer artículo muestra un estudio sobre algunas de las experiencias de la UNCo. En estos años, en la Universidad Nacional del Comahue, se han realizado múltiples propuestas de intervención institucional, que abarcan: sistematización de información referida a los/as alumnos/as; formación de equipos docentes; trabajo orientado a lograr la filiación institucional en tanto oficio de ser alumno/a universitario; diferentes modalidades de tutorías; articulación inter e intra áreas y estrategias de intervención institucionales/docentes para la mejora de la enseñanza. En este artículo se desarrollan algunas de ellas y se enmarca a partir de un análisis del contexto de desigualdad social en el que estas propuestas educativas se dan.

El artículo de Catino-Juarros desarrolla el debate en torno al **ingreso** en las Universidades latinoamericanas, sus implicancias y supuestos. Se abordan las ideas de ingreso irrestricto, ingreso restrictivo, acceso formal a las instituciones, acceso al conocimiento, como parte de la historia del debate sobre el ingreso, la permanencia y el egreso

en la Universidad. Nos propone un panorama latinoamericano que ubica la situación de la Universidad argentina hoy.

El artículo de Gluz-Rosica discute la relación entre admisión y selectividad social a través de una investigación en la U.N. Sarmiento. Toman esta Universidad para el estudio ya que, desde hace años, propone diferentes estrategias de admisión basadas en el reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado. Es de destacar que encuentran resultados muy interesantes referidos a la relaciones lineales o no lineales entre nivel socioeconómico, rendimiento en este dispositivo de ingreso, Escuela Secundaria de origen, entre otros. Este artículo nos propone una cantidad de información y análisis que creemos que nos permitirán replanteos más profundos en nuestras políticas académicas.

Por otro lado, Paula Carlino presenta un panorama de las investigaciones internacionales sobre la escritura en la Universidad y presenta algunos resultados de una investigación en la Argentina sobre lectura y escritura. En este escrito, se entiende que la relación entre aprendizaje y escritura es fundamental para pensar políticas inclusoras.

En el artículo de Verónica Weber, se transita entre andamios y puentes a través de relatos de estudiantes y experiencias que se desarrollaron en la Dirección de Orientación de Estudiantes de la UBA y UBA XXI, de la cual la autora fue vicedirectora hasta 2010. Propone, también, una serie de resultados positivos que podrían servir para recrearse en otros proyectos.

Anahí Mastache desarrolla las maneras de ser jóvenes hoy, los llamados jóvenes “posmodernos”. A partir de ello, aborda la relación que sostienen con la formación universitaria, el mundo del trabajo, la multiplicidad de información en nuestra sociedad, la tecnología, etc. Por último, propone algunas cuestiones para replantearse desde la Universidad, como el rol del alumno/a, el plan de estudios, la enseñanza.

Los artículos de Lavalle-Curia y de Caliani presentan estadísticas de la población de la Universidad del Comahue y su comportamiento a partir de indicadores educativos. El primero de ellos expone los cambios en las poblaciones ingresantes, desde una caracterización de

perfiles según sectores sociales de origen y las carreras asociadas a ellos, a partir de un análisis factorial de correspondencias. Incluye tres cohortes: 1997, 2006 y 2010. El segundo muestra indicadores de crecimiento en relación con las otras Universidades argentinas, así como también información sobre ingreso y egreso por carreras.

El artículo de Falcone-Stramazzi proporciona un análisis sobre la deserción “real” y las maneras de medirla, así como también un comentario sobre la pertinencia de la atención de las posibles causas por parte de la institución universitaria.

El último artículo de esta sección desarrolla la experiencia de la unidad académica de Viedma a partir de ser incluido el equipo en el programa. En sus descripciones y valoraciones, muestra el impacto particular que pueden, a veces, tener distintas políticas públicas e institucionales.

El **segundo apartado** está dedicado al estudio de “Experiencias Institucionales” de algunas de las unidades académicas de la UNCo que vienen sosteniendo, en estos últimos años, propuestas y ajustes en busca de mejores resultados. Se incluye, también, un artículo de una experiencia sostenida desde el 2004 en Instituto Universitario Aeronáutico, en Córdoba.

Los artículos del Comahue, en su mayoría, se incluyen en los diferentes programas que la Universidad propone desde hace años para la mejora de la retención o la articulación con la Escuela Media.

El primero de los Programas que abarca a toda la Universidad es el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil, que surge por Resolución 910/03 del Consejo Superior, que otorga 100 puntos para la ampliación de la carga de algunos docentes de las diferentes unidades académicas de los primeros años. De esta manera, se inicia un trabajo sistemático y con acuerdos centralizados sobre los temas de retención. Para este fin, se realizan capacitaciones, charlas y talleres, en los que se van delineando las primarias líneas de acción en las diferentes realidades. Cabe destacar que la UNCo es una Universidad regional, que tiene distancias de hasta 700 km entre sedes, en dos provincias diferentes, lo que genera una gran dispersión y, a la vez, una riqueza de situaciones y respuestas que

muchas veces fueron las que originaron cambios creativos para toda la institución.

Este programa -diseñado a partir de una propuesta de investigación acción¹- es un plan de capacitación y formación para sus integrantes. El equipo trabaja cada año en la implementación de actividades y dispositivos, a partir de la indagación de las dificultades de los alumnos, buscando construir metodologías alternativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a lograr un mayor éxito de nuestros estudiantes en el cursado de las asignaturas.

Si bien en los diagnósticos, investigaciones e informes contamos con datos importantes sobre la deserción estudiantil, seguimos aún repensando sus múltiples causas entre los alumnos de la UNCo y elaborando propuestas. En esta publicación, se incluyen varias de ellas, que atienden a la complejidad y diversidad de necesidades en cada una de las unidades académicas que se encuentran dispersas en las provincias de Neuquén y Río Negro: Asentamiento Universitario Villa Regina, Centro Regional Universitario Bariloche, Centro Universitario Zona Atlántica, Facultad de Medicina, Facultad de Salud Ambiental (ex ESSA), Facultad de Ciencias Agrarias, Facultad de Ciencias de la Educación, Facultad de Economía y Administración, Facultad de Humanidades, Facultad de Turismo, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.² Con diverso grado de participación, en esta experiencia intervienen docentes y alumnos/as que pertenecen a todas ellas. Los objetivos centrales están orientados a mejorar la retención a partir de estas líneas generales:

- saber más sobre nuestros alumnos y alumnas,
- generar la conformación de equipos por unidad académica,
- generar nuevas estrategias de intervención.

¹ Retomamos el concepto de investigación en la acción del trabajo de Carr y Kemmis (1986), *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, quienes ven en la investigación la posibilidad de mejorar las prácticas sociales por medio del entendimiento de las situaciones de carácter educativo, a través del enfoque de la verdad y la acción como instancias socialmente construidas e incorporadas en la historia.

² Algunas de estas unidades recientemente se han convertido en Facultades, como la Escuela de Salud y Ambiente y el Asentamiento Villa Regina o la Facultad de Informática.

En el inicio de este programa para los primeros años, emprendimos también un proyecto que surgió como necesidad a partir de las capacitaciones y el trabajo realizado por los docentes de la Universidad con la Dra. Carlino. Este proyecto se inscribe en una convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación y fue un Proyecto de articulación con la Escuela Secundaria: “La lectura y la escritura, un problema de todos/as” (2005-2007). Participaron aproximadamente 100 docentes de 5 Escuelas Medias de Neuquén y un equipo de la Universidad de 12 profesores.

Del mismo se realizó una publicación, que contó con el aval de interés educativo de la Cámara de Senadores de la Nación y la Cámara de Diputados de la Provincia de Río Negro. El texto se puede consultar en la página *web* de la Universidad Nacional del Comahue.

En el año 2009, a partir de la convocatoria de la Secretaria de Políticas Universitarias, nos incluimos en los proyectos PACENI con el “Proyecto de mejoramiento académico y recepción / acompañamiento / permanencia de alumnos/as de los primeros años de la Universidad”. Comenzamos a trabajar en cuatro sedes: Facultad de Economía y Administración (Neuquén), Facultad de Ingeniería (Neuquén), Centro Regional Zona Atlántica (Viedma) y Centro Regional Universitario Bariloche (Bariloche), con la modalidad de tutoría de pares y la coordinación de los docentes tutores del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil. En esta publicación, se relatan las experiencias de Bariloche y de la Facultad de Economía y Administración en el artículo de Cognini-Martínez-Reyes.

Si bien es una propuesta de trabajo muy nueva, estamos en proceso de construir el rol del/la tutor/a alumno/a, junto con la formación de los estudiantes avanzados seleccionados para cumplirlo. Venimos realizando acciones de formación vinculadas a la enseñanza para la comprensión, con Paula Pogré, U.N. Sarmiento, en un principio. Se abordaron, también, talleres sobre el trabajo en grupo y se elaboró un material bibliográfico para trabajar algunas estrategias de organización y de estudio, por L. Falcone (que se encuentra en la *web* de la UNCo). Es importante destacar que son muy diferentes las propuestas y los avances en el trabajo de cada sede.

En este **segundo apartado**, el primer artículo, de la Facultad de Turismo, muestra una experiencia muy rica, que ya tenía historia anterior al programa antes mencionado, pero que a partir de este consolida un equipo de trabajo con una metodología de reflexión sobre la acción que ha generado cambios permanentes y acercamiento a propuestas cada vez más ajustadas a las necesidades de los estudiantes.

El segundo artículo corresponde al Centro Universitario Zona Atlántica (CURZA), que se encuentra en la ciudad de Viedma -Río Negro-, y muestra un trabajo institucional realizado a partir de un dispositivo de enseñanza acordado entre las cátedras de primer año, en el que proponen maneras de acercar conocimiento a la mayoría de los estudiantes desde las diferentes disciplinas, pero con formatos similares, que permiten acompañar a los/as alumnos/as en el ingreso a esta nueva cultura escolar.

Continúa este apartado con la experiencia institucional del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB), que se encuentra en la ciudad de Bariloche. En este artículo, se describe una serie de acciones y consideraciones que se promueven desde las tareas de ingreso en febrero-marzo y durante el primer año. Incluye un valioso ejemplo de trabajo en el marco de una asignatura de primer año y, a la vez, se anexa una carta de uno de los tutores alumnos, que da cuenta de la tarea de ser tutor.

En el artículo de Vullioud, se relata la propuesta de otro asentamiento, en la ciudad de Villa Regina, que plantea propuestas referidas a las disciplinas desde hace algunos años.

El artículo de Dimitroff-Murrillo relata una experiencia que pertenece a un equipo del Instituto Universitario Aeronáutico de Córdoba. Nos pareció interesante incluirlo ya que muestra experiencias, sostenidas en el tiempo, de asesores alumnos y alumnos tutores que contribuyen a la inclusión de ingresantes y estudiantes en Ingeniería.

El **apartado tercero** organiza una serie de experiencias de enseñanza en las cátedras o en las carreras, a partir de promover mejoras creativas o reflexiones sostenidas sobre qué enseñar, cómo enseñar y qué y para qué evaluar, que se vienen realizando en UNCo. Desde el 2004, los docentes que se involucraban con los programas de mejoramiento académico participaron de diversas propuestas de forma-

ción, muchas de ellas fueron la fuente para algunos de los cambios propuestos y las experiencias relatadas. Uno de los ejes de los programas antes mencionados se articula a partir de diversos dispositivos de formación docente, que sostienen que la enseñanza de hoy requiere un docente reflexivo y crítico, que sea capaz de generar nuevas propuestas en cada situación.

En este apartado, se presentan experiencias en las carreras de Licenciatura en Saneamiento Ambiental, Licenciatura en Enfermería, Profesorado en Matemática, Informática, Economía, Medicina, Geografía, Química, Contador Público.

Creemos que es una muestra del esfuerzo que estamos haciendo por mostrar a otros/as, pero sobre todo por objetivar, para nosotros mismos, algunas de estas experiencias concretas, reales, que ofrecen maneras de abordar este problema, que no son únicas ni acabadas, pero que tienen el privilegio de haberse puesto en práctica y dar cuenta de esto.

En el **último apartado**, se incluyen tres propuestas que se enmarcan el Programa Aprender enseñando, dependiente de Programa Nacional del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Esta propuesta se realizó en cuatro sedes que cuentan con carreras de formación docente (CURZA, CRUB, Facultad de Ciencias de la Educación –FACE- y Facultad de Economía y Administración –FAEA-). Aproximadamente 40 alumnos/as de nuestra Universidad realizan tutorías en el Nivel Medio, a la vez que fueron formados y capacitados en proyectos nacionales y de esta casa de estudios. Los artículos de Belladonna, Soriano Burgués y Juan relatan estas experiencias.

Para finalizar, y esperando que este libro sea un aporte al debate, las acciones y la esperanza de construir instituciones más flexibles, abiertas y democráticas, es que investigadores y docentes expresamos nuestro interés y compromiso social con una Universidad que pueda mejorar. Nos resulta compleja una sociedad con tantas aristas y que vive “*on line*”, pero queremos sostener este desafío con debates y acciones que nos permitan caminar y reflexionar en los **senderos que construyen democracia**.

Silvia Martínez

**ESTUDIOS E INVESTIGACIONES
ENTORNO AL INGRESO Y
LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD**



¿Igualdad de oportunidades? Un desafío de la Enseñanza Superior Estudiantes y mediaciones para la enseñanza

Silvia Martínez³
Universidad Nacional del Comahue

1. Introducción

Las problemáticas del abandono, del cambio de carrera, de la dilación en el estudio comenzaron a instalarse como un problema de las Universidades e instituciones terciarias en nuestro país, en estos últimos años. Sin embargo, los debates al interior de nuestras instituciones sostienen planteos históricos en los que la excelencia académica se presenta amenazada ante cualquier movimiento que intente contemplar alguno de los factores que intervienen en el fracaso educativo, ya que se perciben algunas de las propuestas o experiencias como inapropiadas para la Universidad como institución de Nivel Superior.

Se podría decir que estamos ante una situación difícil. Tenemos instituciones grandes, fuertes en sus tradiciones, y a la vez contamos con jóvenes ingresantes que terminan la escuela secundaria y vienen con un bagaje cultural, educativo y cotidiano alejado de las propuestas que ofrece la Universidad. Sabemos que la Universidad presenta limitaciones para enfrentar esta realidad, pero también sabemos que cuenta con grandes potencialidades. Conocemos y vivimos inmersos en un momento de cambios vertiginosos que se nos presentan como desafiantes para nuestra función social.

Uno de los aspectos de este momento histórico es el cambio del lugar del conocimiento en la sociedad: estudiar ya no tiene el mismo valor que antes, existen otros medios que acercan el conocimiento a la comunidad, se podría decir que vivimos ese corrimiento como

³ Lic. en Ciencias de la Educación. Prof. Física-Matemática. Magíster en Didáctica. Docente-investigadora de la U.N. Comahue. A cargo de los programas de mejoramiento académico dependientes de Sec. Académica, UNCo, desde 2004.

confuso para nuestras prácticas de enseñanza. Sin embargo, esta situación diferente podría generar más de una respuesta. Pensando alguna de ellas desde los extremos, una opción podría ser transformarnos junto con los cambios, buscar nuevos caminos, redefinir las funciones históricas a la luz de las necesidades sociales; otra, quizás menos fecunda pero no por ello no elegida, es la de sostener a rajatabla lo que tenemos, es decir, mantener una actitud conservadora.

Intentando debatir en torno a lo antedicho, reconocemos que el conocimiento puede ser emancipador, sabemos que no es lo mismo ser un ingeniero capaz de armar un reactor nuclear que ser un adulto que no pudo terminar la Universidad, pero no sabemos cómo resolver la masividad, en una estructura institucional-curricular de otros tiempos, en la que el lugar del saber para la sociedad y sus jóvenes ha cambiado. Desde hace años, se vienen sosteniendo cambios en las concepciones sobre el conocimiento y su relación con la realidad. La seguridad que se tenía en la existencia de un cuerpo de conocimientos objetivos que guiaban las prácticas de los profesionales ha sido fuertemente socavada. Se plantea un momento de incertidumbre en cuanto a la existencia de conocimientos objetivos y a éste como guía de la práctica. Se acepta que los problemas prácticos del mundo real no son claros, sino que se suelen presentar “*como situaciones indeterminadas y enmarañadas*” (Furlong, J. en Atkinson y Claxton, 2002, p. 32).

Este planteo nos permite repensarnos y aceptar que el problema del desgranamiento, abandono o deserción en la Universidad se encuentra entrelazado con múltiples situaciones culturales, sociales y de nuestra propia profesión docente.

Sin embargo, nos proponemos -desde hace años, en la Universidad del Comahue- generar y sostener políticas inclusoras, entendidas como fomentadoras del incremento de “*la participación de estudiantes, y [para] reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad*” (Ainscow, 2001, p. 2). Estamos, entonces, proponiendo estrategias que promuevan la equidad en el acceso al conocimiento. Cuando hablamos de equidad estamos avanzando un paso más que del concepto de igualdad. La igualdad, como principio normativo, ha sido adoptado por los Estados modernos desde los inicios de sus sistemas democráticos de gobierno y en el plano educativo se expre-

sa bajo el postulado: *“todos tienen derecho a la educación”*. Ahora bien, esta mirada de principio de siglo corresponde a una época signada por principios de la modernidad, en la que la homogeneidad ya era un postulado progresista. Los tiempos han cambiado, y con esto nuestro interés de ubicarnos en la época y salir de las posturas conservadoras antes mencionadas. Es por ello que nos preguntamos: ¿cómo se traduce el principio de igualdad ante la heterogeneidad del alumnado? Parecería ser que estamos acostumbrados a pensar en un sujeto ideal, cuyos capitales económico y simbólico se corresponden con el ámbito sociocultural hegemónico. Siguiendo a Fittoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997), la igualdad supone un proyecto, un principio de organización que estructura el devenir de una sociedad: toda idea de igualdad consiste en compensar las desigualdades del pasado para hacer menos desiguales las condiciones del futuro. Ofrecer a todos lo mismo no es un gesto que propicia la equidad, ya que somos distintos y tenemos diferentes necesidades.

Ahora bien, conceptualizar la igualdad y la equidad implica poner en consideración un término que ha cobrado importancia en el ámbito educativo: la educabilidad, es decir, *“la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas”* (Baquero, 1997:2). En suma, ¿es posible repensar la idea de igualdad homogénea incorporando formas de igualdad más complejas, dinámicas y plurales en nuestra Universidad?

Tomamos, entonces, a la equidad en el acceso al conocimiento como una idea organizadora, es decir, estaríamos considerando a la igualdad desde una perspectiva que incluye las diferencias. Es en este sentido que encontramos que, en los discursos que circulan en la Universidad, se destaca un diagnóstico de los estudiantes en el que prevalece la idea de estudiantes deficitarios o que no responden a los ideales de alumnos/as (Martínez y Echenique, 2005). Podría pensarse que esta concepción tiene sus orígenes en las visiones históricas sobre educación. De esta manera, pensar desde las diferencias en los puntos de partida se plantea como un problema. Se señala la desigualdad estructural con la que vienen los jóvenes y se esboza, en

algunos casos, la desigualdad dinámica, producto de la heterogeneidad de situaciones de los sujetos.

“Fitoussi y Rosanvallon (2003) distinguen entre ‘viejas’ y ‘nuevas’ desigualdades, y proporcionan buenos argumentos para pensar las desigualdades contemporáneas en términos más móviles y flexibles que los que se derivan del uso de indicadores económicos o de las divisiones de clase social o de posiciones de poder. Estos autores hablan de desigualdades estructurales y desigualdades dinámicas, y sostienen la necesidad de atender al repertorio variado de desigualdades que definen trayectorias completamente diferentes para individuos que pueden estar en un mismo quintil de ingresos. En ese repertorio, mencionan –entre otras– las desigualdades geográficas, de género, de formas y estructura del ingreso (salarial-no salarial), generacionales, y las desigualdades de los sistemas locales de educación, salud, que pueden facilitar o entorpecer las trayectorias individuales.” (Hernández, A.; 2007)

Es decir que, aunque sean sujetos del mismo sector social, se encuentran en distintas situaciones; este aspecto de la desigualdad complejiza aún más el panorama de los estudiantes ya que depende de las trayectorias de cada uno la necesidades y posibilidades que tendrán.

Pero antes de seguir avanzando en las propuestas que venimos debatiendo y experimentando en nuestra Universidad, pasaremos a tomar algunos aspectos del Nivel Superior, hoy, que contextualizan la situación general.

2. Algunas consideraciones sobre el Nivel Superior

Durante la segunda mitad del siglo XX, la Universidad argentina y las Universidades latinoamericanas experimentaron un incremento notable en su matrícula de estudiantes, tal es así que se dice que la Universidad pasó de ser una Universidad de élite a una Universidad masificada (Marquis, C. y Toribio, D.; 2006). Según J. J. Brunner (2004), la matrícula universitaria -en la escala latinoamericana- ha pasado de ser de 600.000 alumnos en la década de 1950 a ser de 7.000.000 en la década de 1980. Por su parte, UNESCO (1995) ha informado que el número de estudiantes en la Educación Superior a nivel mundial aumentó de 13.000.000 en 1960 a 65.000.000 en 1991.

Se plantea que esta tendencia se debe a varios factores; entre ellos, podemos señalar:

“...el crecimiento demográfico, la ampliación del acceso de las categorías menos representadas (mujeres, minorías étnicas y estudiantes de familias de bajos ingresos) y los significativos progresos en el suministro de enseñanza primaria y secundaria. A nivel local, podemos señalar como otro factor relevante la vuelta a la democracia en el año 1983. Este retorno permitió recuperar la tradición universitaria argentina luego de un período oscuro, marcado por una política agresiva contra la Universidad que causó un descenso abrupto de la matrícula y la disminución de la actividad científica por efecto de la emigración y represión de los docentes.” (Marquis, C. y Toribio, D.; 2006)

Luego de este crecimiento importante en el 2000-2005, disminuye la tasa de crecimiento de las Universidades; probablemente alguna de las razones puede estar anclada en la crisis 2001-2002 que atravesó nuestro país.

También podríamos decir que se vive una expansión y diferenciación de los sistemas nacionales de Educación Superior, tanto en lo que se refiere a las Universidades públicas y privadas, como a la distribución de las instituciones a lo largo y ancho del territorio nacional. Y es aún mayor esta diversificación si tenemos en cuenta la expansión, en la última década, de la educación a distancia (Dirié, 2009), (García de Fanelli, A. y Jacinto, C.; 2010).

En la tabla siguiente, mostramos el aumento de la Educación Superior en las ofertas terciarias y privadas, así como también en las Universidades privadas.

Año	Terciario		Universidad	
	pública	privada	pública	privada
2000	57,7	42,3	85	15
	440.164		1.338.981	
2005	53,9	46,1	83,5	16,5
	509.134		1.539.742	

En Ana García de Fanelli y Claudia Jacinto (2010)

Ahora bien, es importante señalar que si tomamos la idea de la equidad en la educación, debemos tomar no sólo la posibilidad del acceso al Nivel Superior sino también la posibilidad de concluir estos estudios. Es en este punto en el que, en Latinoamérica, es preocupante el alto número de jóvenes que asisten a las instituciones de Nivel Superior pero no logran concluir sus carreras.

Destacamos algunos datos del nivel educativo secundario y de las Universidades que nos permiten encuadrar el problema, ya que aún no se cuenta con estudios que puedan dar cuenta de la complejidad de esta situación. Por un lado, señalamos que la población mayor de 19 años con Nivel Secundario completo y más, urbano, 2006, es de un 46.3% (Fanelli-Jacinto, 2010). Según este mismo estudio, en la Argentina, en el 2006, la población urbana que ingresó a la Educación Superior con secundario completo, entre 18-24 años, es del 52.7%; mientras que el porcentaje de graduados de más de 25 años, de las Universidades argentinas, es de un 51.3% y se calcula una tasa de abandono del 50%, aproximadamente. Ahora bien, estos valores cambian según los sectores sociales a los que pertenecen los jóvenes. Los datos muestran, en la siguiente tabla, que la tasa de escolarización⁴ de los jóvenes según nivel de ingreso es muy diferente. De los sectores altos, hay un 44.8% en las Universidades, mientras que, de los sectores bajos, sólo un 12,4%.

Universitaria total: 26.1	Sexo		Nivel de ingresos <i>per cápita</i> familiar		
	hombre	mujer	baja	media	alta
	24.7	27.4	12.4	28.5	44.8

Datos de estudio Fanelli- Jacinto (2010)

Sin embargo, si tomamos estos datos desde una perspectiva histórica, la escuela media en la Argentina viene ampliando su cobertura en forma significativa. La tabla siguiente muestra cómo la cobertura

⁴ La “tasa neta de escolarización” expresa en qué medida la población que por su edad debería estar asistiendo a un nivel efectivamente está escolarizada en el mismo. La TNE en el Nivel Superior es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel entre los 18 y los 24 años y el total de población de ese grupo de edad, por cien.

ra del sistema educativo, tanto de la escuela media-polimodal como de primaria, viene creciendo.

EGB/polimodal	1980	1991	2001
6-14 años	91,3	94,2	97,2
6 a 11 años EGB1 y 2	93,9	97,1	98,2
12 a 14 años EGB3	85,4	88,2	95,1
15 a 17 años Polimodal	51,8	62,6	79,4

Argentina 1980-1991-2001. Tasas de escolarización

(Dinece, 2003, en base a datos del censo 1980-91 y 2001-En Jacinto, 2006)

Pero, a la vez, este crecimiento se da en la base de un sistema educativo fragmentado y diferenciado (Tiramonti, 2004 y 2009). Es decir, están egresando, de la Escuela Secundaria, sectores sociales que nunca antes lo habían hecho en tanto número (y masividad), que a la vez egresan de escuelas que son diferentes, según los sectores sociales que a ella asisten.

En esta misma línea, Tiramonti (2009) plantea que, a medida que se incorporaba a la escuela a sectores emergentes, se construía el sistema educativo en fragmentos diferenciados. Para la autora, si bien la ampliación de la matrícula escolar se postuló como un elemento de igualdad social, continuó conservando las diferencias sociales.

Hasta aquí, entonces, destacamos que, si bien la cobertura de la Escuela Secundaria viene creciendo, el sistema padece una gran fragmentación; que, a la vez, los sectores más empobrecidos llegan menos a las Universidades y que los índices de abandono y de fracaso en el Nivel Superior son muy altos en América Latina.

Los datos antes mencionados tienden a poner en contexto la situación de nuestra Universidad; pasamos, entonces, a mencionar algunas de las características de los ingresantes y alguna información sobre las situaciones en el primer año de la UNCo.

3. Características de los estudiantes ingresantes y deserción en el primer año

Según indican datos estadísticos y los diagnósticos elaborados en los últimos años, en nuestra Universidad encontramos un número de ingresantes variable, que no es acompañado por un crecimiento sustantivo en el número de alumnos/as activos durante esos años.

A continuación, presentamos la cantidad de ingresantes por año y la matrícula de esos años. Como se verá, estos datos son indicadores de **deserción, abandono temporal y disminución** de matrícula, ya que se mantienen siempre en los mismos valores, pese a la cantidad de ingresos por año. En las tablas siguientes, se muestran los datos referidos al total de alumnos/as en el período 2001–2009 y la cantidad de ingresantes.

Año	Ingresantes
2001	8.270
2002	8.948
2003	8.825
2004	9.423
2005	7.807
2006	7.162
2007	6.462
2008	6.142
2009	7.507
2010	8582*

Año	Matrícula
2001	25.091
2002	25.732
2003	26.612
2004	27.342
2005	26.377
2006	24.419
2007	24.566
2008	25.244
2009	26.647
2010	22.099 **

*Provisorio. Dirección Información y Estadística UNCo.

** Provisorios. Solamente datos de SIU-GUARANI. (11 Unidades Académicas). Las restantes Unidades Académicas no tienen Sistema Guaraní. Se obtienen datos en forma manual

En los últimos cinco años, el ingreso de mayor número de estudiantes a nuestra Universidad no parece haber incidido en la tasa de crecimiento total del alumnado, dado que, como muestran las tablas anteriores, ella se mantiene constante. A la vez, el artículo de Caliani nos muestra el comportamiento de algunos indicadores que reflejan

que aproximadamente la mitad de los ingresantes no vuelve a reinscribirse. Habría que analizar cada caso en particular, pero, a modo de generalización, podemos ver que nuestra Universidad tuvo una baja muy importante en su ingreso de estudiantes, a diferencia de otras Universidades del país, luego de las crisis institucionales sufridas, y que, a la vez, viene sosteniendo niveles de deserción-desgranamiento o abandono de casi la mitad de la población en promedio, siguiendo la media nacional.

Otra característica de la población ingresante se expone en el estudio realizado por Lavalle-Curia, en el que encontramos que, en los últimos años, la población de la Universidad viene cambiando notablemente. A partir de un Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (AFCM) con los datos censales de los ingresantes en los años 1997, 2006 y 2010, se organizaron los distintos perfiles preponderantes:

- Los resultados muestran que, en 1997, se observa que los perfiles de los ingresantes están repartidos en forma homogénea. Esto indica que **no hay preponderancia de una tipología** de estudiantes sobre el resto.
- En 2006, se observa una marcada forma de embudo, donde la menor cantidad de individuos se asocia con el perfil 1, que es el que tiene **nivel socioeducativo más alto**.
- Ya en 2010 se observa una marcada concentración de puntos alrededor del perfil 2 (que son los alumnos/as que tienen padres con título secundario como máximo), que son muy escasos en los perfiles 1 y 4 (el perfil 4 son los alumnos/as que trabajan más de 20 horas).

Resulta significativo, a los efectos de esta comunicación, destacar el **nivel de escolaridad alcanzado por los padres** de los/as alumnos/as ingresantes, en el reconocimiento de que la cultura familiar es un factor de notable incidencia en el pasaje de nivel que nos ocupa.

Conforme a los análisis realizados sobre información recogida en una encuesta a ingresantes del año 2004, el 27% de los/as alumnos/as manifestaron que ambos padres completaron solamente su ciclo

primario; el 86,5% tiene alguno de los padres que terminó la primaria o la secundaria; el 35%, alguno de los padres completó nivel superior (terciario o universitario). Consistente con estos datos, la información suministrada por la Dirección de Información y Estadística de la UNCo. da cuenta de un porcentaje similar para el año 2005, en toda la población ingresante a la Universidad: el 64% de los estudiantes proviene de hogares cuyos padres no ingresaron nunca a la Universidad. Y en 2009, el 24,22% tiene padre y madre con máximo nivel de estudios primarios completos. El 61, 41% tiene padre y madre, ambos con nivel secundario completo o menos. Esto muestra que nuestra Universidad cuenta con una población ingresante, en su mayoría, con un capital escolar acumulado de sus familias que no incluye el nivel terciario.

De esta información destacamos que es significativa la población de padres de nuestros alumnos/as que no ha obtenido el acceso a estudios terciarios o universitarios. Corroboran la necesidad de trabajar desde la Universidad con estrategias específicas para el acompañamiento en el cambio de nivel, favoreciendo la posibilidad de anticipaciones y acompañamientos que constituirán elementos fundamentales para una afiliación institucional fecunda en las etapas iniciales del recorrido hacia una nueva cultura académica.

4. Consideraciones para la equidad en el acceso al conocimiento

Nuestro planteo inicial pasa por reconocer que esta diversidad de la población estudiantil es parte de los puntos de partida y que es función de este Nivel Superior generar “puentes” que permitan la equidad en el acceso al conocimiento. Si bien adherimos a que la desigualdad es una de las razones que hacen al fracaso en los primeros años en la Universidad, también sostenemos que los cambios de nivel de por sí plantean un trabajo de adaptación y afiliación que requiere de soportes y ayudas especiales para esta diversidad de situaciones de los ingresantes.

Igualmente, sostenemos que los dispositivos de educación siguen siendo productores de subjetividad, es decir, colocan a los sujetos en perspectiva en el mundo. Si bien se propone que esta producción de

subjetividades, en la actualidad, ya no se realizaría con tanta fuerza en el marco de los dispositivos tradicionales -la familia, la iglesia y la escuela- (Dubet y Martuccelli, 1998; Duschatzky y Corea, 2002), consideramos que las prácticas pedagógicas -en este caso, las de los primeros años de la Universidad- continúan configurando subjetividades que pueden favorecer desde un lugar privilegiado al acceso equitativo al conocimiento. De esta manera se podría integrar a los/as alumnos/as a otros mundos posibles, con distintas experiencias y códigos de los que le dio su familia (Dussel, I. y Caruso, 1999).

Cobran, entonces, importancia los tipos de dispositivos que puedan proveer nuestras instituciones para enseñar a los diferentes ingresos a la Universidad. En estos abordajes institucionales, se busca generar **mediaciones** para favorecer el aprendizaje de los/as alumnos/as, poniendo el énfasis en la creación de soportes subjetivos que permitan acceder al conocimiento.

“Incorporarse a la vida universitaria exige apropiarse de una cultura institucional diferente de la del nivel que le antecede: enfrentar una nueva propuesta curricular, familiarizarse con otros modelos de organización académica, así como con distintas prácticas docentes y nuevas modalidades de evaluación, entre otros. Es así que volverse parte de la Universidad exige, entonces, un proceso de socialización en el que gravitan, entre otras cosas, las condiciones del nuevo nivel al que se accede, la trayectoria escolar del estudiante y la calidad de las instituciones en las que efectuó sus aprendizajes previos.” (Martínez, S. y Echenique, M., 2005)

No solo cuentan los conocimientos con que los estudiantes egresan de la Escuela Media, sino que también la Educación Superior exige el desarrollo de modalidades de estudio y dominio de competencias orales y escritas que son nuevas y extrañas para el estudiante que ingresa. Éste es un factor al que se le reconoce una fuerte incidencia tanto en el rendimiento académico del alumnado como en las situaciones de abandono o deserción de los estudios universitarios. Para esto, las propuestas que se han implementado durante estos años han tendido a enseñar este **“oficio de ser alumno/a universita-**

rio” (talleres, tutorías, charlas, actividades especiales durante las materias del primer año, etc.).

Alain Coulon (1997) caracteriza el proceso de socialización universitaria como un tiempo en el que se atraviesa por tres etapas: a) el tiempo del extrañamiento, que implica para el estudiante el ingreso a un universo institucional desconocido; b) el tiempo del aprendizaje, en el que se desarrollan procesos de adaptación progresiva a las nuevas reglas institucionales y, finalmente, c) el tiempo de la afiliación, que implica el dominio de las nuevas reglas. El pasaje por dichas etapas requiere que el estudiante realice un proceso de cambio a fin de incluirse y ser parte en el nuevo nivel y en la institución.

Otro aspecto que desarrollamos estuvo centrado en favorecer la **“alfabetización académica”**. Este concepto *“señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico”* (Carlino, 2003). Partimos de asumir que el desarrollo de las competencias para aprender y para producir discursos en un ámbito específico, así como el de estrategias de aprendizaje autónomo, deben ser asumidos por los docentes responsables de cada asignatura. De esta propuesta, se deduce que la labor docente no consiste sólo en transmitir contenidos disciplinares, sino que debe incluir la formación en tanto y en cuanto interpretación y producción de diferentes discursos, propios de cada área del conocimiento (Carlino, 2003). Para ello, es necesario promover –particularmente en los primeros años– una práctica docente orientada a preparar y respaldar a los estudiantes tanto en la aprehensión de conocimientos centrales de cada disciplina como en la adquisición de estrategias de aprendizaje que posibiliten la adquisición de competencias propulsoras de grados crecientes de autonomía. Dicha práctica docente se fundamenta necesariamente en el reconocimiento del rol central que asume la actividad del estudiante en los procesos de aprendizaje.

Sumado a ello, destacamos el valor epistémico de la escritura, en palabras de Carlino: *“La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede*

devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber". Enfatizamos, entonces, la necesidad de producir cambios en las propuestas de enseñanza que promuevan la actividad cognitiva de sus alumnos/as.

En lo que respecta a la modalidad para abordar estas estrategias y estos cambios en la enseñanza y el acompañamiento a los estudiantes, nos parece relevante, como política institucional, favorecer la tarea docente en el marco de propuestas de **investigación-acción**.

Los objetos de la investigación-acción son las propias prácticas educativas y el entendimiento de las mismas y sus situaciones (Carr y Kemmis 1988). La complejidad y particularidad de las situaciones, sus cambios permanentes, requieren generar conocimiento práctico y fundado.

"La investigación acción, en cuanto que se ocupa del mejoramiento de las prácticas, de los entendimientos y de las situaciones de carácter educativo, se basan necesariamente en un enfoque de la verdad y de la acción como socialmente construidas e incorporadas a historia." (Carr-Kemmis, 1988, p. 193)

Se viene proponiendo, entonces, la conformación paulatina de una comunidad autocrítica de docentes-investigadores, que va sistemáticamente desarrollando un saber educativo que justifique las prácticas y que genere, a la vez, saber educativo. Es así, como en un proceso permanente de planificación, acción, observación y reflexión que la investigación-acción se retroalimenta. Las características de la situación heterogénea según carreras, lugares geográficos y momentos que nos tocan vivir requiere de una institución dinámica y flexible que permita, promueva y genere prácticas de enseñanza en permanente cambio y adaptación a las situaciones. Los procesos de investigación y acción muestran ser una herramienta valiosa. Estamos generando desde hace algunos años capacitaciones y experiencias que nos vayan poniendo en línea con esta herramienta.

5. Mediaciones en la enseñanza: acompañamiento e inclusión

"Todo apoyo no solamente tiene como característica fundamental la de pertenecer a una red de apoyaturas, sino también, de estar en 'apoyo

mutuo', es decir que aquello que se apoya tiene la posibilidad de servir, a su turno, de apoyo a lo que sostiene."

Kaes

Cuando hablamos de mediación en la enseñanza estamos refiriéndonos a la amplitud de cuestiones que debemos considerar en esta relación docente-contenido-alumno/a. *"Toda actividad educativa implica un programa de mediaciones sociales o instrumentales"*. De esta manera, los medios se convierten en un instrumento que mediatiza la actividad humana y que, como tales, resulta difícilmente independiente de su contenido (Pilar Lacasa, p. 248).

Nuestro propósito es lograr que la mayor cantidad de estudiantes aprenda, promueva sus materias y termine sus estudios universitarios. Ahora bien, cuando hablamos de aprender, también estamos diciendo que propiciamos que los estudiantes se apropien de modos de percibir el mundo, modos de participación institucional, de maneras de pensar de las diferentes disciplinas, etc.

"Desde esta perspectiva podemos señalar que los procesos de aprendizaje consisten en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta. Así, el aprendizaje refiere no a un sujeto aislado sino a una relación particular que se materializa como funcionamiento entre sujetos orientados por motivos socialmente definidos." (Depascuale, R.; 2010)

La distinción de la especie humana, según Bruner (1997), radica en la evolución que sufrió la mente de los seres humanos que les permite utilizar las herramientas de la cultura. Es así como el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y dependen de la utilización de los recursos culturales. Este mismo autor señala que, a lo largo de la historia, vamos creando conocimiento mediante dichas herramientas, las que van promoviendo diferentes maneras de pensar en la construcción de la realidad. Continuando con esta línea de pensamiento, la educación constituye un aporte fundamental para que los sujetos aprendan a usar las herramientas que permiten la creación de significados y la construcción de

la realidad, a fin de adaptarse al mundo o cambiarlo en caso de necesitarlo o deseárselo.

“Cultura, desarrollo y educación confluyen para hacer posible que la mente humana pase de ser una mente individual organizada en torno a estos sistemas semióticos, una mente cultural organizada en torno a sistemas semióticos una mente a la vez figurativa, letrada, numérica y tecnológica.”
(Marti, p. 280)

De esta manera, la educación -sea cual fuere el marco cultural en el que se inscriba- siempre genera consecuencias en la vida de las personas que la reciben. No carece de valor, entonces, plantearse, desde el inicio de la Universidad, cuál será la selección de cultura que se promoverá con el objeto de posibilitar la construcción de la realidad por parte de los estudiantes.

Es en este sentido que destacamos que las habilidades intelectuales que los sujetos adquieren se relacionan directamente con el modo en que interactúan con otros, por ejemplo, en ambientes de solución de problemas específicos, los sujetos internalizan y transforman la ayuda que reciben y, finalmente, usan estos mismos medios de guía para dirigir sus conductas.

Desde este lugar, la práctica de la enseñanza configura una forma particular de interacción, orientada a facilitar -a quienes participan en ella- el acceso a un conjunto de posibilidades fundamentales para su desarrollo personal y social.

La tutoría es una estrategia de intervención que promueve la mejora en estos aprendizajes que requiere hacer un ingresante, tanto en lo referido al conocimiento disciplinar, a las habilidades o estrategias cognitivas para operar con los saberes en torno a la vida institucional, como a su posición subjetiva sobre el conocer, el aprender, la participación, etc.

Hemos tomado a **la tutoría** como una forma flexible de entender esta ayuda en los primeros años. Se han implementado en distintas modalidades: talleres en las cátedras como dispositivos especiales para la retención, talleres por fuera de las mismas, acompañamiento a grupos, etc. No abordaremos en este artículo otras prácticas que se

vienen desarrollando, de las cuales, en este libro, presentamos varios testimonios.

Utilizamos el término “**tutoría**” para nombrar estas nuevas funciones en la enseñanza y el acompañamiento, entendemos que aún contamos con diversidad de acciones y modalidades que nos proponemos pensar con otros, sistematizar y así construir mejores y más pertinentes estrategias para la problemática de la inclusión.

Estamos atravesando un momento institucional en el que replanteamos los lugares del enseñar y el aprender requiere que nos miremos desde el contexto actual, desde nuevas maneras de ver a los sujetos que aprenden y quizás nuevas funciones para las instituciones de Nivel Superior. Ver a “otros/as”, estudiantes de estos tiempos, también requiere implicarse en esta realidad. Asumir esta relación con las dificultades de la época, en la era de la globalización, en la que los alumnos/as son “otros”, nos invita a pensarnos desde lugares diferentes para actuar.

“Como señalan algunos autores neovygotskianos, los enfoques para la comprensión de la actividad psíquica – y el aprendizaje es parte de ella – no pueden situarse en el plano del individuo ni de sus propiedades, sino en el plano de la actividad sociocultural.” (Depascuale, Rita; 2010)

Siguiendo con la idea de mirarnos y pensarnos a través de nuestra experiencia y práctica es que organizamos algunos aspectos de la función tutorial.

Funciones de las prácticas tutoriales

En las instituciones de Nivel Medio y en las Universidades, comenzaron desde hace algunos años a plantearse la idea de una nueva función: la práctica tutorial, que viene de la mano de problemas a solucionar de los más variados y como nueva figura depositaria de posibles soluciones.

La función tutorial cobra diferentes sentidos de acuerdo a las situaciones particulares de cada docente o alumno/a avanzado que lo actúe. Sin embargo, podemos decir que, en general, es una “*estrategia*

de andamiaje para sostener, acompañar, orientar la escolaridad y promover la inclusión de los jóvenes” (Satulovsky, S.-Theuler, S., 2009).

El espacio de tutorías que se viene sosteniendo en los proyectos y Programas de la Secretaría Académica se concibe como un dispositivo alternativo a las prácticas establecidas, tendiente a favorecer aprendizajes y a potenciar la participación de nuestros ingresantes, a la vez que es promotor de *“respeto por el saber, de curiosidad intelectual y de generosidad en el compartir y transmitir conocimientos”* (García Nieto, 2008, p. 38).

En el análisis que venimos desarrollando, ubicamos a los dispositivos educativos como soportes subjetivos para aprender, a la vez que reconocimos que la población estudiantil que ingresa a nuestra Universidad no cuenta con los saberes que le permitan incluirse rápidamente en esta nueva institución. Es por ello que promovemos múltiples ayudas a los ingresantes, la práctica tutorial es una de ellas.

Ahora bien, también para aprender a lo largo de toda la vida, uno debería conocer sus propios procesos que permitan regular los aprendizajes. Es por ello que promovemos que en las tutorías se vaya construyendo un mayor grado de autoridad académica, a la vez que un mayor nivel de criticidad. Decimos, entonces, que en estos espacios se promueve la expansión de estas capacidades para la independencia, a la vez que el interés hacia el aprendizaje, la comunicación, la capacidad de trabajo individual y en equipo y la toma de decisiones. En suma, creemos que uno de los aspectos a favorecer en la tutoría es la construcción de la **autonomía**.

Como fruto del trabajo conjunto de profesores del Equipo de Coordinación y de distintas Facultades del UNCo, se pueden establecer algunos propósitos específicos que delinean el perfil de la actividad tutorial según se viene construyendo en nuestra institución. La concepción en la que se sustentan las prácticas tutoriales consiste en reconocer que la Universidad plantea una nueva cultura académica a los ingresantes y que ésta necesita ser enseñada. La lógica con que se trabaja en la Universidad está bastante alejada tanto de la vida cotidiana como de la vida académica que los estudiantes han experimentado en su paso anterior por el sistema educativo. De esta manera, se pretende incluir a los ingresantes en este Nivel Superior y, a

la vez, se intentan acciones que favorezcan sus aprendizajes. En síntesis, se propone propiciar, para los estudiantes, una vida universitaria fecunda.

Las actividades que se vienen desarrollando para el logro de tales propósitos –y, en algunos casos, redefiniéndolos simultáneamente– nos permiten identificar tres tipos diferenciados de funciones de las tutorías, desarrollados en nuestras unidades académicas: funciones académicas, funciones institucionales y funciones individuales.

En síntesis:

- La función académica está centrada en la labor de apoyo y seguimiento en el desempeño académico de los estudiantes.
- La función institucional está dedicada a acompañar a los ingresantes para favorecer su inclusión en la vida universitaria, a partir de orientarlos, darles a conocer aspectos relevantes de la institución y acercarles informaciones que hacen al “oficio del estudiante universitario”⁵.
- La función individual es la que atiende las expectativas y orientaciones sobre el estudio y los intereses de los estudiantes en forma individual o de pequeño grupo.

Modalidades de las tutorías

Diferentes **modalidades** ha adoptado esta idea de acompañar a los estudiantes. Estas tutorías se vienen llevando adelante con énfasis en alguna de estas funciones tutoriales, de acuerdo a la experiencia y a la historia de cada unidad académica:

- Tutoría docente: estos pueden ser docentes que pertenecen a alguna cátedra de primer año, que desarrollan las tutorías desde allí, o pueden ser tutores docentes que no pertenecen a las cátedras, que articulan sus actividades como un espacio independiente, a veces llamados “grupos de ingreso”, o llevan adelante talleres específicos.

- Tutoría de pares: son alumnos/as avanzados que trabajan como tutores articulando sus tareas con las cátedras o con las áreas de ingreso, esto depende de cada unidad académica.

⁵ Perrenoud, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*.

Es para destacar que las necesidades detectadas durante el primer año van variando a lo largo de los meses. Diferentes problemas van surgiendo para los estudiantes en distintos **tiempos**: problemas en comprensión, problemas en los parciales o para rendir los exámenes finales, problemas personales, etc. Parecería ser que necesitan dispositivos que acompañen y detecten a tiempo estas dificultades en distintos momentos y que sean lo suficientemente flexibles como para poder ajustarse a esta heterogeneidad de cada año. Creemos que hay tiempos en los que deben priorizarse las propuestas de acompañamiento, otros tiempos en los que se proponen actividades desde la obligatoriedad y otros tiempos marcados por las demandas de los estudiantes. Este ajuste a las necesidades es uno de los desafíos que nos planteamos al corto plazo.

Entonces, proponemos una tutoría como práctica pedagógica flexible que acompañe al sujeto en su adecuación a situaciones nuevas para favorecer las trayectorias educativas individuales. Esta manera de construir las provoca tensiones y vaivenes en valoración o conveniencia de esta función tutorial. El compromiso y la posibilidad de sensibilizarse con respecto a la necesidad del estudiantado podrían dar mayor lugar a esta función tutorial. Creemos, igualmente, que este es un proceso dialéctico en el que el desarrollo y los resultados de las tutorías se van construyendo con idas y vueltas.

Nos interesa en este artículo no solo desarrollar algunas de las concepciones que subyacen a nuestras prácticas, sino también dar cuenta de algunas **experiencias** tanto institucionales como de cátedras que den cuenta del proceso diverso de construcción de mediaciones.

6. Mediaciones institucionales: distintas modalidades de acompañamiento en el primer año⁶

En principio aclaramos que la Universidad Nacional del Comahue es una institución territorial, que tiene diferentes sedes (unidades académicas) a lo largo de las dos provincias: Río Negro y Neu-

⁶ Desarrollados en Martínez, Echenique y Caliani (2009).

quén. Esto, sumado a las características de las carreras, hace a una diversidad de problemas y estrategias institucionales importante.

La experiencia general, sistemática y centralizada desde la Secretaría Académica, comienza a fines del 2003, con la creación del Programa de Mejoramiento de la Calidad Académica y la Retención Estudiantil, en el que se le asigna un presupuesto diferente a algunas unidades académicas para que sus docentes incrementen su carga con el fin de dar lugar a propuestas de retención. En este libro se relatan algunas de ellas, sus resultados y las modificaciones que fueron gestándose a partir, también, de la incorporación de nuevos programas financiados por Ministerio de Educación que se articulan con este inicial, como el proyecto PACENI⁷. Con el ánimo de mostrar la variedad tanto en la conformación de los equipos de trabajo como en la relación que estos van teniendo con las cátedras del primer año y con la propuesta curricular, describimos brevemente tres experiencias de tres unidades académicas distintas.

Primera experiencia: el caso del CURZA

El Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) está localizado en la ciudad de Viedma, provincia de Río Negro, y cuenta con seis carreras. La población a la que se dirige la modalidad de tutoría implementada allí está constituida por todos los ingresantes a las carreras del Centro.

Dispositivo

Teniendo como base, en gran parte, las acciones tutoriales llevadas a cabo desde el inicio del Programa, se implementó un plan institucional en el que se integran actividades de formación de posgrado para los docentes, talleres especiales de Matemática para los ingresantes y tutorías individuales. A la vez, se elaboró un “Módulo de ingreso”, que se viene implementando en los primeros años de todas

⁷ PACENI- Programa financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias para las carreras de Economía y Ciencias Exactas.

las carreras al comenzar el ciclo académico, el cual prevé el trabajo con alumnos y docentes de las asignaturas de primer año y tiene como objetivo orientar acerca de algunas competencias requeridas por la cultura académica universitaria. El material fue pensado como un soporte didáctico que cada cátedra podía utilizar con el contenido específico de la materia.

La modalidad de tutoría que da identidad a la propuesta del CURZA se caracteriza por haber comenzado con carácter de entrevistas individuales para luego desplazarse hacia actividades centradas en demandas grupales, poniendo en tensión la práctica docente focalizada según particularidades de diferentes momentos académicos: inicio, primeros parciales, finales. En líneas generales, se trata de trabajos con cuestionarios y dinámicas de discusión que permiten recoger los planteos de los estudiantes, se sistematizan y se devuelven como material para nuevos encuentros. Las jornadas iniciales se orientan a propiciar el conocimiento mutuo de los alumnos/as, la posibilidad de compartir intereses e inaugurar un espacio para la identificación institucional y estudiantil. Los encuentros que se realizan en los otros momentos académicos citados se basan también en dinámicas grupales de discusión, centradas ahora en el tratamiento de contenidos disciplinares, aunque manteniendo el reconocimiento del valor de las perspectivas y los puntos de vista personales como modo de mayor apropiación de las novedades teóricas tratadas.

Segunda experiencia: el caso de la Facultad de Turismo

Esta Facultad cuenta con carreras dictadas en Neuquén y otra en San Martín de los Andes. Esta unidad académica sostiene, desde hace algunos años, experiencias muy importantes de trabajo institucional en aspectos referidos a la formación docente, la innovación pedagógica y la implementación de variadas estrategias para acercarse a los ingresantes con el objeto de ofrecer ayuda.

La población a la que se dirige esta modalidad de tutoría está constituida por todos los ingresantes a las carreras Licenciatura en Turismo, Técnico en Empresas de servicios Turísticos y Guía Universitario de Turismo.

Dispositivo

En esta Facultad, la modalidad de la labor tutorial no es realizada por docentes de las materias ordinarias o cátedras, sino por tutores que conforman un equipo interdisciplinario con una formación específica para desempeñar sus funciones. El equipo trabaja con los ingresantes en forma grupal una vez por semana, con el fin de enseñar habilidades y estrategias para estudiar, fomentar la participación, crear en el alumnado el deseo por aprender y la adquisición de un compromiso para lograrlo, entre otras. El principal objetivo es prevenir el fracaso escolar a partir de dotar a los/as alumnos/as de herramientas y estrategias propias del trabajo universitario, así como habilidades sociales y de comunicación.

Este equipo diseñó una serie de propuestas para los ingresantes, que pueden optar por algunas de ellas, pero deben acreditar ocho obligatorias como mínimo. Este trabajo se da por fuera de las cátedras, en un horario extracurricular, pero a la vez hay acciones que se articulan con ellas.

Esta oferta de tutorías grupales consiste en 16 talleres específicos. Mencionamos algunos de ellos: Organizador avanzado, Para qué sirven las estadísticas, Turismo Paleontológico, Producción de textos, Expresión oral, etc. Aclaramos que todos los años la propuesta de esta Facultad se renueva y genera nuevas estrategias a partir de los resultados obtenidos.

A la vez, ofrecen talleres de Matemática (si eligen esta opción deben hacer los cuatro propuestos), Toma de apuntes (dos), aplicación de distintas técnicas de estudio, fundamentalmente de organización de contenidos, a las temáticas de cada asignatura. Se ha incorporado en el 2009 las tutorías “vip”, son ofertas que realiza el equipo de tutores para el trabajo en pequeños grupos donde los interesados proponen el tema.

Cuentan también con tutorías individuales, que se proponen como optativas, hasta ahora con muy poca asistencia. Durante el 2010 se ajustaron muchas de estas acciones, que están aún en ejecución.

Tercera experiencia: el caso de la Fac. de Economía y Administración

Esta Facultad tiene su sede en Neuquén capital y cuenta con varias carreras. Desde el 2004, en el marco del Programa, se incluyen docentes de Matemática, Informática y Contabilidad a trabajar en cátedras especiales. En función de la participación en este Programa, se aumentó la dedicación horaria de algunos docentes auxiliares para trabajos prácticos, con quienes el Equipo de coordinación trabaja permanentemente en la profundización de temáticas relacionadas con la atención al alumno/a de primer año y que, a la vez, ofrecen otras actividades de enseñanza.

La tarea del equipo de retención está destinada, en el primer cuatrimestre, a un grupo de ingresantes y, en el segundo, también se atiende especialmente a aquellos alumnos/as que recursan la materia.

Desde el año pasado, se incorporó el programa PACENI con tutores alumnos/as avanzados, que son coordinados por docentes tutores en las diferentes carreras, con la intención de abarcar a toda la población ingresante.

En general, se demanda al alumno/a ciertas conductas institucionalmente esperadas, que deben ser aprendidas “sobre la marcha” para lograr la permanencia con éxito en este ámbito. Pero es claro que es en la Universidad donde se aprende el oficio de alumno universitario. El programa de tutorías en alumnos de primer año apunta a ayudarlos a desempeñar ese rol de forma autónoma y eficiente. Es por ello que las tutorías -y sobre todo las tutorías de pares- juegan un papel fundamental en el logro de ese desempeño.

La propuesta de incorporar alumnos surge de la convicción de que quienes transitaron con éxito el “pasaje de nivel” pueden hacer visibles las conductas, actitudes, habilidades demandadas en los momentos iniciales y aportar saberes que ayuden significativamente a quienes inician ese camino.

En estos años, se han registrado pocos cambios en el rendimiento de los estudiantes. Sólo se ha podido registrar en las comisiones con docentes del programa alguna permanencia de los alumnos aun ante el frac-

so, y en caso de promover, se han constatado mejoras en la calidad del aprendizaje, junto con una mayor pertenencia institucional.

Dispositivo

La modalidad de tutoría que da identidad a la propuesta de la Facultad de Economía y Administración se caracteriza por su fuerte acento en el tratamiento de contenidos disciplinares, especialmente aquellos vinculados al área de Matemática. Asimismo, el modo de intervención planteado en las acciones tutoriales guarda estrecha analogía con el modo de funcionamiento en los trabajos prácticos de las cátedras. En varios casos, los resultados alcanzados por los estudiantes en las actividades de tutorías implican algún reconocimiento acreditable en la asignatura.

A partir de la incorporación del programa PACENI, se está construyendo una modalidad de intervención que incluya los departamentos académicos de la Facultad y las cátedras principales de cada carrera. Durante dos clases iniciales de las cátedras durante el 2009, se propuso el trabajo con materiales didácticos que integran un cuadernillo de tutorías orientado a “estudiar en la universidad”, con acento en algunos puntos clave sobre la comprensión lectora. A partir de ello, se invitó a los estudiantes a continuar el trabajo en tutorías grupales coordinadas por dos tutores alumnos avanzados. Actualmente, se están implementando dos modalidades de tutorías de pares: Tutorías grupales optativas y Tutorías integradas en las cátedras. Durante el 2010, se avanzó en trabajar con los ingresantes en el curso nivelatorio. Estamos aún en evaluación de las acciones.

7. Mediaciones para enseñar y aprender

Cuando hablamos de mediaciones en el enseñar y el aprender, resaltamos:

“...la importancia de la intersubjetividad en la relación educativa -ya sea explícita o implícita, cara a cara o distante-, que permite tender un puente entre distintos puntos de vista de una situación implicando ciertas

modificaciones en las perspectivas de cada participante. Tal parece ser el marco para la construcción cognitiva en el salón de clases, en tanto ocurrencia de procesos sociales en acción que permiten la producción o reconstrucción de significados.” (Depascuale, R; 2010)

Pasamos a exponer algunos ejemplos testimoniales de docentes o estudiantes tutores que muestran estrategias concretas que funcionan como mediaciones en el enseñar y el aprender. Creemos que podrían ser útiles para dar cuenta de situaciones reales, vividas, sus acciones concretas, sus intenciones y algunos resultados. Romper con la lógica escolar de uniformar las propuestas y asumir esta diversidad desde una perspectiva de equidad es uno de los desafíos, como así también quizás incluir nuevas estrategias en la propia enseñanza de las cátedras.

Podríamos plantear algunas de las estrategias desarrolladas en estos años como:

- Estrategias para conocerlos y que se conozcan
- Estrategias de enseñanza de comprensión lectora
- Estrategias de acompañamiento individual
- Talleres especiales: para temas que plantean dificultades, para preparar exámenes
- Estrategias para contribuir a la filiación institucional

Estrategias para conocerlos y que se conozcan

Relata una docente del CURZA el trabajo inicial con el grupo de alumnos/as en el marco de la cátedra:

“La actividad que voy a describir la he desarrollado en las primeras semanas del cursado:

Les doy a cada uno en forma individual un cuestionario con tres preguntas para que, en forma anónima la responda (doy 10 a 15 minutos para realizarlo)

1) ¿Ingresas por primera vez a la Universidad? Si ya tienes experiencia comenta en dónde y en qué carrera.

2) *En estos primeros días ¿has tenido alguna dificultad particular que quisieras compartir?*

3) *¿Cuáles son tus dudas o las necesidades de ayuda que crees necesitar?*

Una vez dado el tiempo para que escriban, les pido que se organicen en grupos y para ello en el reverso del papel que les entregué tienen un número o una letra y pido que se conformen teniendo en cuenta ese número o letra.

La consigna para el trabajo grupal, es compartir lo escrito en los papeles y ver qué cosas comparten y que otras son propias de cada uno. También si aflora otra cuestión no escrita pero que la conversación provoca. Ver además, si las respuestas a las dudas o necesidades pueden ser atendidas dentro del grupo.

Después de 30 a 40 minutos de trabajo grupal, se hace una puesta en común, donde alguien del grupo comparte lo conversado y analizado según la consigna.

Cierro el espacio preguntando cómo se sintieron a partir de que cada uno diga una palabra y pido me entreguen todos los papeles individuales.

Este será material para mi próximo encuentro, porque los leo y sistematizo y de allí pueden surgir las próximas actividades (por ejemplo el tema de inscribirse en las comisiones de trabajos prácticos de otras materias, o la organización del trabajo o el módulo de ingreso, o una cuestión especial con una asignatura, etc.)

Otra actividad que realizo siempre y que sirve para entrevistas individuales y trabajo grupal, es preguntarle por escrito:

1) *¿Qué problemas o inconvenientes experimentas con respecto a sus estudios?*

2) *¿Cuáles son las cosas que te hacen sentir bien?*

3) *¿Cuáles los obstáculos que encuentras?*

4) *¿Qué sugerencia le harías al profesor tutor para que pueda ayudarte?*

Si hay alguna respuesta que llama la atención, se da lugar a encuentros individuales con algunos alumnos."

En este relato encontramos una actividad que promueve generar vínculos con los estudiantes, poder conocerlos y a la vez crear una dinámica que favorezca la palabra, la cooperación y el intercambio.

Estrategias de enseñanza de comprensión lectora

En estos espacios los docentes luego de seleccionar un contenido se promueve un trabajo colaborativo con diferentes estrategias para el tratamiento de la información. A la vez se propone al conocimiento disciplinar también como herramienta para el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas con actitudes de autoafirmación.

“Los encuentros son de lectura de algunos textos complejos. Se va leyendo en voz alta (todos) y de cada apartado o parte del texto se sacan ideas principales (entre todos) y se va elaborando otro texto. La tarea del tutor es ir brindando información adicional cuando la complejidad del texto y la información implícita que contiene lo requieren.

Luego del texto elaborado se realiza –en forma individual o en grupos– una red o cuadro conceptual y se comparte.” (L.C. CURZA)

“Hemos acotado la temática de las tutorías académicas que desarrollamos bajo la modalidad de talleres colaborativos. Hemos seleccionado temas que conceptualmente resultan más dificultosos para los estudiantes y hemos tratado de generar espacios para el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas.

El formato de taller permite la cooperación de los alumnos en el trabajo en pequeños grupos y alienta a compartir saberes, construyendo conocimiento a partir de los aportes de todos. Genera actitudes de autoafirmación y confianza ya que permite resolver los obstáculos que plantea un nuevo conocimiento a adquirir a partir de las discusiones grupales y del planteo de buenas preguntas para consultar al docente. Por otra parte invita a la exposición pública de las conclusiones a las que se arriba, a perder temor por exponer y defender las propias ideas. (...)

En general la estructura de cada encuentro consiste en tres momentos: a) Lectura de guías preparadas por las tutoras que buscan llevar a la reflexión sobre las formas y operaciones mentales que dispara el proceso de aprendizaje del contenido que se abordará; b) Trabajo en pequeños grupos con consignas bien pautadas que generalmente promueven la producción de textos escritos resaltando el valor epistémico y comunicacional de la escritura.

ra; c) *Espacio de puesta en común, co-evaluación y discusión grupal*". (G.B. Facultad de Agrarias)

Talleres especiales: para temas que plantean dificultades, para preparar exámenes

También aparece la necesidad de asistencia para rendir exámenes. Para esto, en varias unidades académicas han armado talleres de preparación de examen, con éxito en la participación de estudiantes. Se destaca el trabajo con el contenido y también las habilidades para la organización del material, la forma de exponerlos, etc.

"La idea del taller surge a partir de las dificultades detectadas en nuestros estudiantes para afrontar la instancia de examen final. Encontramos en muchos casos, alumnos que no tuvieron dificultades durante la cursada de las asignaturas y sin embargo, a la hora de organizar la información con la que cuentan y de elaborar un plan de distribución de tareas a lo largo del tiempo con el que cuentan, aparecen obstáculos que muchas veces resultan insalvables.

En este sentido, decidí iniciar acciones tendientes a orientar a los estudiantes de primer año, en cuestiones asociadas al manejo del tiempo y del material disponible, revisión de contenidos y forma de exponer los mismos.

Este taller se desarrolla desde la finalización de la cursada de las asignaturas del primer cuatrimestre y continúa hasta fin de año." (M. J. CRUB)

Estrategias para contribuir a la filiación institucional

Contribuyendo a la filiación **institucional** y al **sentido de las profesiones** que eligen los estudiantes, en algunos casos se trabajan en talleres donde abordan cuestiones referidas a la práctica profesional: charlas con profesionales, actividades que muestran y dan sentido a la carrera elegida.

En otros casos, por ejemplo en los espacios de tutorías con alumnos/as avanzados, estos enseñan cuestiones no explicitadas pero reconocidas por los ingresantes como valiosas: promover la identificación (filiación institucional), la tolerancia y aportar experiencias. De

esta manera son los estudiantes avanzados quienes pueden comentar sus experiencias y ayudar a construir el oficio del estudiante universitario. En encuestas a los estudiantes sobre los aspectos positivos y negativos de los tutores alumnos/as, estos estudiantes ingresantes dicen:

“+ : Saben lo que es trabajar de esta manera y tienen más tolerancia.

- : puede que tengan menos conocimientos que un profesor.

La verdad que nada negativo porque el hecho que fuesen alumnos me ayudó más e incentivó más y lo hacés y entendés más, porque somos todos alumnos.

Encuentro este aspecto del curso muy positivo porque, además de aportar sus conocimientos, los ayudantes aportaron sus propias experiencias como alumnos.

+ : son piolas; no son soberbios.

- : Los chicos (Sergio y Anita) tuvieron excelente predisposición. Incluso respondieron por mail. No veo aspectos negativos. (M.J. CRUB)

Estrategias de acompañamiento individual

Muchas de las unidades académicas desde un principio implementaron el acompañamiento individual para los estudiantes que se presentaban con dificultades desde el inicio, a partir de una detección de los docentes o por demanda de los estudiantes. En palabras de una docente:

“Creo que en muchas oportunidades hemos logrado orientarlos en técnicas de estudio, tiempo destinado al estudio, etc.

Trabajamos mucho en el hecho de que perder una materia o desaprobado un examen no es fracasar en la Universidad. Los impulsamos a continuar poniendo todo su esfuerzo y ocasionalmente asistir a los recursados que ofrece la facultad (darse una nueva oportunidad).

Se logra con los alumnos una relación de mayor confianza e informalidad que los ayuda a acercarse con dudas fuera de cuestiones académicas.

Realizamos con los alumnos que asisten a tutorías un seguimiento más personalizado de sus avances y cuando tienen algún problema o desapru-

ban algún examen podemos intentar ayudarlos inmediatamente”. (C.A. Fac. Informática)

8. Reflexiones y desafíos

“¿Por qué persistes, incesante espejo?
En “Al espejo”, Borges

Es preciso promover una suerte de “eros” asociado al conocimiento. (...) Una erótica ilustrada, no desgajada de las condiciones espirituales que nos tocaron en suerte a los argentinos actuales, sería la savia imprescindible para la universidad, y también para su dignidad.
Cristian Ferrer

Es interesante destacar que los programas y proyectos en la UN-Co logran imprimir una dinámica de cambios, capacitaciones, intentos, debates -desde 2004- en la mayoría de las unidades académicas con las que se trabajó. Creemos que aún falta articular propuestas, generar mayor cantidad de espacios de intercambio, pero destacamos como valioso el movimiento que se viene generado en estos años. Hemos atravesado dos crisis institucionales, hemos generado nuevas articulaciones entre proyectos institucionales, tanto hacia el interior de la Universidad como en la articulación con la Escuela Media. En la mayoría de estos, los primeros participantes son los integrantes del programa 2004: ellos funcionan como la columna vertebral de todo lo que se va sumando.

Programas, proyectos generan una dinámica creativa que visualiza los problemas, o algunos de ellos, y genera estrategias.

Como tendencia en nuestra Universidad, encontramos que las unidades académicas conforman coordinaciones generales que organizan todas las propuestas de ingreso y permanencia. Estas coordinaciones articulan las diversas acciones de los programas, de las cátedras, de Escuela Media, etc. Se vienen conformando equipos de docentes promotores de estrategias creativas: tutorías personales,

tutorías grupales, talleres especiales, tutorías virtuales, talleres de lectura comprensiva, talleres de inicio a la formación docente, cursos introductorios, cambios de planes curriculares, según las experiencias institucionales y los grupos.

En palabras de algunos docentes-tutores refiriéndose a la experiencia del programa:

“Creo que más allá de los números, existe algo que en nuestro interior ha cambiado, en el desarrollo del equipo de cátedra. Si bien, la labor propia del docente implica estar en una constante búsqueda de estrategias para alcanzar el máximo logro de sus alumnos, el hecho de pertenecer a este proyecto institucional y nacional, da la sensación de ‘no soledad’ en esa búsqueda. También nos ha hecho replantear nuestra práctica docente una y otra vez, obligándonos a, en cierto sentido arriesgar con nuevas estrategias no convencionales para nuestra área.” (JF-Dpto. Matemática-Fac. Economía)

“Como hemos expresado en otras evaluaciones, el espacio de tutorías lo fuimos ‘construyendo’ y fue creciendo y transformándose en la medida que nos fuimos introduciendo en la temática y nos fuimos formando a partir de la propuesta que nos hizo el programa. Los pasos que fuimos dando podemos sintetizarlo de la siguiente manera: primero nos sensibilizamos acerca del tema, luego ‘miramos’ a los estudiantes en su ingreso; posteriormente comenzamos a revisar nuestras prácticas y por último comenzamos a mirarnos en la Institución e integrarnos a otros docentes para trabajar juntos en un proyecto institucional que ‘se preocupe y ocupe’ del tema.” (LC.- CURZA)

A modo de síntesis, podemos decir que las propuestas generadas por los equipos de algunas unidades académicas han sido exitosas; en esta publicación contamos con algunas de ellas. Sin embargo, el trabajo realizado en estos últimos años, tanto en aspectos cualitativos (organización institucional, conformación de equipos docentes, etc.) como así también resultados referidos al rendimiento académico del alumnado, muestran diferentes niveles de mejora.

En algunas Facultades, podemos mencionar como valioso el trabajo realizado en las cátedras, tanto en las modificaciones de sus

propuestas de enseñanza como en la inclusión de propuestas tutoriales o la articulación con estas.

Estamos atravesando múltiples desafíos políticos, institucionales, curriculares, de formación, etc. Sabemos que las acciones remediales no son suficientes, a la vez que creemos que las necesidades son muy complejas y profundas.

Sin intentar dar una lista exhaustiva de los desafíos, creemos que necesitamos generar cambios significativos que impliquen ir gestando una cultura académica de inclusión.

Seguimos pensando que es necesaria la articulación de las propuestas de ingreso y permanencia en cada unidad académica con las cátedras del primer año, a la vez que promover y proponer distintos dispositivos para la asistencia de los estudiantes que necesitan ayuda.

También se les presenta a las Universidades un desafío con respecto a los recursos. Se requieren espacios físicos para los trabajos con los alumnos/as y los equipos de docentes, además de contar con recursos para rentar tanto a alumnos/as avanzados como a docentes que puedan sostener este tipo de acciones nuevas.

Pero también estamos ante desafíos didáctico/curriculares. Creemos que algunos de ellos pasan por incorporar estrategias de enseñanza que incluyan aspectos afectivos y motivacionales desde una mirada más integral del estudiante, que admitan estrategias que favorezcan la implicación en el aprendizaje. Quizás sea interesante promover que los estudiantes reconozcan el valor de las perspectivas y los puntos de vista diversos, no solo con respecto al tema o conocimiento que se está tratando (contenido) sino también a las posiciones de ellos hacia los demás, hacia el docente, hacia el conocimiento, hacia ellos mismos y su historia. Creemos que esta formación de sujetos autónomos y críticos sugiere que, dentro de la formación, estén previstas estrategias de enseñanza que lo contemplen.

Estamos en una etapa en la que el compromiso y la sensibilización con respecto a la necesidad de favorecer la permanencia están en sus inicios. Creemos que este es un proceso dialéctico en el que los resultados, el desarrollo de las estrategias (tutorías, entre otras) y las

modificaciones en el acompañamiento a los estudiantes van construyendo avances y retrocesos.

La Educación Superior y sus tradiciones son aspectos a tener en cuenta tanto para la construcción de un rol tutorial como para incluir en las propias prácticas los propios conocimientos que nuestras Universidades generan sobre el aprender y el enseñar.

Las tensiones y vaivenes que se van generando en la valoración o conveniencia de estas nuevas funciones y cambios en la enseñanza, son parte de los aspectos a analizar y ponderar en cada situación, de manera tal que nos permita generar propuestas más elaboradas y sostenidas en la Universidad para acercarnos a la equidad en el acceso al conocimiento.

Estamos entonces en marcha, con muchos problemas aún por resolver, y a la vez inmersos en un contexto que no siempre favorece la igualdad de oportunidades.

Construir dinámicas institucionales que permitan acciones rápidas e inclusoras para los sectores que están ingresando, que son nuevos para este nivel, es parte del desafío. Investigar, conocer, actuar, poder vernos en contexto con resultados, estirar nuestras posibilidades... Vernos en nuestro incesante espejo.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, Mel (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*, Barcelona.
- Antoni, Elsa Josefina (2003). *Alumnos universitarios: el por qué de sus éxitos y fracasos*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bruner, Jerome (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Carr y Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de profesorado*. Madrid, Martínez Roca.
- Carlino, Paula (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articulo7.pdf>

- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la vida académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Coulon, A. (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, PUF.
- Depascuale, Rita (2010). Ficha de circulación interna de la cátedra de Didáctica General.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires, Santillana.
- Fitoussi, Jean Paul y Rosanvallon, Pierre (2003). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial.
- Furlong, John (2002). La intuición y la crisis de la profesionalidad docente, en Atkinson, T. y Claxton, G. *El profesor intuitivo*. Octaedro. Colección repensar la educación nº 15
- García de Fanelli, Ana. Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. UNESCO. Debate 5 Educación Superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media-SITEAL
- García de Fanelli, Ana y Jacinto, Claudia (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/ Universia, vol. 1, núm.1, pp. 58-75.
<http://ries.universia.net.mx/index.php/ries/article/view/28/equidad> [Consulta: agosto 2010].
- García Nieto (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. En La tutoría universitaria en el marco de la convergencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Madrid.
- Hernández, Adriana (2007). Dir. Proyecto investigación UNCo. *Desigualdad y prácticas escolares de construcción de identidades de género en seis escuelas de nivel medio de la provincia de Neuquén. Producción de ciudadanía en tres aspectos centrales: formación política, formación para el mundo del trabajo y prácticas de lectura y escritura*

- Jacinto, Claudia. Los protagonistas de la expansión de la escuela secundaria en *Anales de la educación común* Nro. 5, diciembre 2006.
- KAES *Crisis, ruptura y superación*, citado en Viel, Patricia (2009). *Gestión de la tutoría escolar*. Buenos Aires, Noveduc.
- Lacasa, Pilar (1994). *Aprender en la calle, aprender en la escuela*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Marquís, C. & Toribio, D. *Informe sobre la educación superior en Iberoamérica*, Buenos Aires, diciembre 2006. (Capítulo sobre la Argentina)
- Marti, Eduardo (2003). *Representar al mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas de representación*. Madrid, A. Machado.
- Martínez, Silvia; Echenique, Mónica y Reta, Lucrecia (2005). *Programa de retención estudiantil y mejoramiento de la calidad educativa*. General Roca, Universidad Nacional del Comahue. Publifadecs.
- Martínez, Silvia; Echenique, Mónica y Caliani, Jorge (2009) *Ingresantes, recepción y tutorías. Experiencias y análisis en la UNCo. Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires, UBA.
- Montes, N. (2009). Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.).
- Perrenoud, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Satulovsky, S.; Theuler, S. (2009). *Tutoría: un modelo para armar y desarmar*. Buenos Aires, Noveduc. Colección Ensayos y experiencias.
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En: Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.).
- Viel, Patricia (2009). *Gestión de la tutoría escolar*. Buenos Aires, Noveduc.

Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana

Magalí Catino*

Universidad Nacional de la Patagonia

Fernanda Juarros**

Universidad Nacional de Quilmes / UBA

Introducción

En los últimos años en nuestro país, el ingreso a la Universidad, en el ámbito público, aparece como un tema importante de la agenda universitaria.⁸ La implementación de mecanismos de admisión que pretenden regular el acceso a este nivel introduce un componente polémico en el marco de las políticas de Educación Superior. La relación demandantes-poder público se materializa en los acuerdos como requisitos mínimos exigibles a los aspirantes a ingresar a la Universidad, y allí se sitúa la discusión acerca de si estos requisitos exigibles se conforman con la acreditación de la aprobación del Nivel Medio o imponen determinados dispositivos de selección. El debate se circunscribe, entonces, a dos posiciones definidas casi con sustento

* Docente investigadora de la UNLP. Profesora en Ciencias de la Educación (FHyCE, UNLP). Titular Interina de “Teoría de la Educación”, Profesora Adjunta Ordinaria del “Seminario de Transformaciones culturales y educación” (FPyCS, UNLP). Docente en la Universidad Nacional de Quilmes. Directora y docente de la Especialización de Posgrado en Prácticas, Medios y Ámbitos Educativo-Comunicacionales” (FPyCS, UNLP). Actualmente se desempeña en un cargo de gestión en la Secretaría Académica de la UNLP.

** Docente investigadora de la UBA y la UNPA. Profesora de Enseñanza Primaria. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA, Facultad de Filosofía y Letras). Magíster en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología (UBA, Centro de Estudios Avanzados).

⁸ Su centralidad y problemática se evidencia en la preocupación de los actores involucrados en la actividad académica, la cual quedó manifiesta en la organización de diversos encuentros nacionales sobre la “Problemática de Ingreso” realizados en la Universidad Nacional de Córdoba (2004), en la Universidad Nacional de Entre Ríos (2006), en la Universidad Nacional de Río Cuarto (2008) y en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (2010).

dogmático: la que argumenta la “apertura democrática” y se corresponde con la defensa del ingreso irrestricto y directo, y aquella que plantea la “calidad propiciando la selectividad” y es equivalente a la propuesta del ingreso restringido. Posiciones antagónicas que, planteadas en términos absolutos, son igualmente insuficientes en el análisis de la complejidad de la problemática, ya que aunque parecen contradecirse, ambas se apoyan en criterios que suponen exclusivamente la dimensión individual de los sujetos y dejan de lado la dimensión institucional.

Asimismo, sabemos que la selección luego del ingreso se da a partir de los resultados académicos que los estudiantes obtienen esencialmente en los primeros años de sus carreras; resultados en términos de rendimiento que refractariamente se corresponden con las condiciones socioeconómicas de origen y muy frecuentemente con sus trayectorias educativas anteriores. Sin embargo, se han realizado pocos estudios longitudinales que permitan seguir las historias escolares previas de los sujetos que ingresan a la Universidad y su desempeño durante el transcurso de su carrera.

El presente trabajo no pretende ser exhaustivo en el análisis de la multiplicidad de dimensiones que comprende el tema, intenta plantear algunas líneas de discusión a partir de la necesidad de atender a esta problemática, que se impone con creciente preocupación en la agenda de la Educación Superior en nuestro país. En este sentido, no se puede dejar de inscribir la temática en el contexto latinoamericano, entendiendo que la misma ha tomado dimensiones y sentidos académicos y políticos de distinto orden.

La relación Estado-Universidad en Latinoamérica: historia de las respuestas a la demanda

En Latinoamérica, el sistema de Educación Superior se ha caracterizado históricamente por el beneficio del financiamiento estatal. Actualmente, en nuestro país, el porcentaje de jóvenes matriculados en las Universidades públicas asciende a más del 82%, en relación

con el 18% que elige estudiar en Universidades de gestión privada (SPU, 2007).⁹

Hasta 1950, aún luego de haber transcurrido tres décadas de la Reforma Universitaria, las universidades latinoamericanas eran instituciones de élite. Según Brunner, entonces existían alrededor de 75 Universidades en Latinoamérica, con una inscripción no superior a 270.000 estudiantes, que representaban aproximadamente el 2% del total de los jóvenes de entre 18 y 24 años de edad.¹⁰ Sin embargo, las transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas ocurridas en el mundo a partir de esa década, suscitaron una extraordinaria demanda del incremento de las oportunidades para acceder a niveles superiores de educación, de manera que la admisión restrictiva a la Universidad fue difícil de sostener.

La teoría del Capital Humano, modelo tecno-democrático que consideraba la inversión pública en educación como factor clave del desarrollo económico y como el vehículo principal de igualación de oportunidades sociales, tuvo notable influencia en el crecimiento de instituciones y el aumento de la cobertura, esencialmente del Nivel Medio, aunque las cifras dan cuenta de procesos y de prioridades diferentes entre los países.¹¹ En este contexto, la expansión de la matrícula de educación media originó un desplazamiento del acceso de elite al acceso de masa, que impactó a su vez en la matrícula en Educación Superior (incluye estudios terciarios y universitarios), que pasó de 300.000 alumnos en 1950 a 12.000.000 en 2000 y llegó a 18.000.000 en 2008. No obstante, se observa una evolución diferenciada de la tasa de escolarización superior, que alcanza actualmente un valor aproximado del 40% en Argentina, frente al 2% en Haití, para un promedio regional del 19% y del 51,6% para los países del norte. (UNESCO)

⁹ Fuente: SPU: *Estadísticas y Publicaciones 2007*, sobre datos 2006.

¹⁰ Ver: Brunner, J. *Educación Superior y Cultura en América Latina*. FLACSO, Documento de trabajo 412. Santiago de Chile, 1998. Pp. 5-7

¹¹ En el nivel secundario, en 1970, Argentina tenía un nivel superior de escolarización al de Portugal; sin embargo, en 1994, Portugal ya había universalizado. De igual modo, Uruguay, en 1970, tenía porcentajes de escolarización similares a los de España (58,7% y 52,3% respectivamente); sin embargo, España logró acercarse mucho más a la meta de universalización que Uruguay y Argentina. (PNUD *Informe sobre Desarrollo Humano 2000, para el Programa de Naciones Unidas*)

Para el caso argentino, que registra un porcentaje superior a la media de la región, el explosivo crecimiento se observa tanto en la demanda como en la oferta, que traducido en números significa un incremento de los 274.634 alumnos que en 1970 estudiaban en 38 Universidades (14 nacionales y 24 privadas) y 215 Institutos Terciarios, a los 1.510.000 de alumnos que en 2000 se formaban en 91 Universidades (41 nacionales y 50 privadas) y 1726 Institutos de Educación Superior no Universitaria (969 profesorado y 757 de formación técnica) extendidos en todo el país (Informe IYPE, 2001).

De este modo, si hasta mediados del siglo XX la Universidad recibía a un número reducido de jóvenes que reunían condiciones semejantes de pertenencia social, a partir de esa fecha se incorporaron grupos heterogéneos de jóvenes, tanto en su trayectoria educativa como en su origen social; y si hasta mediados del siglo XX el Estado financiaba al sector, a partir de allí, a pesar del vertiginoso crecimiento, el Estado acompañó el incremento de los recursos en la misma simetría. Surgieron entonces “mecanismos de control explícitos”, como el ingreso restringido, para lograr un aumento de la eficacia seleccionando a los mejores, o “mecanismos de control implícitos”, como el ingreso irrestricto, apelando al principio de justicia social. De esta manera, la selección se operó en ambos casos, aunque en momentos diferentes del transcurso de los estudios, y con costos y resultados institucionales y sociales diferentes.¹²

Estos mecanismos fueron, a su vez, acompañados por procesos de diferenciación al interior del nivel, a partir de la ampliación de la oferta de carreras terciarias. Según datos del IESALC, la matrícula total de Educación Superior en la región pasó de 12.197.300 alumnos en el 2001 a 18.595.322 alumnos en el 2008, lo que significa cerca de un 50% más de estudiantes. En nuestro país, la matrícula total de la Educación Superior se expandió a un ritmo elevado a lo largo de todo el siglo XX y comienzos del XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 7 % anual, que es una de las tasas brutas de escolarización superior más altas de Latinoamérica. Sin embargo, según pro-

¹² Ver: García Guardilla, C. “Modelos de acceso y Políticas de acceso a la Educación Superior. El caso de América Latina y el Caribe”. *Educación Superior y Sociedad*, Caracas, CRESAL-UNESCO, Vol 2 N° 2, 1991, p.78.

yecciones del INDEC, las Universidades y los Institutos de Enseñanza Superior no Universitaria sólo reúnen el 30% de la población de 18 a 24 años (INDEC, 2005).

La complejidad que plantearon procesos regionales, como la crisis por la que atravesó la región a partir de la década del 80, y la transformación del rol del Estado, impactaron en las prácticas y formas de organización de las instituciones de Educación Superior. Se edificó así, en pocos años, otro escenario, que se plasmó en nuevas tendencias de las políticas públicas en relación con el sector. La crisis o descentramiento de los procesos en la región se insertan en su modernización compulsiva, lo que aceleró el profundo desordenamiento de la experiencia social y cultural que introdujo la globalización, sumados a la transformación de las relaciones entre "Estado" y "Sociedad", de la fragmentación del poder social, la transformación de la política y del espacio público, entre otros. Por otro lado, la aplicación de los principios del "libre mercado" y la conversión de la educación como inversión a la educación como gasto establecieron presiones a los gobiernos de la región para que adoptaran estrategias tendientes a "racionalizar" y recortar el presupuesto universitario. En el Informe del Banco Mundial sobre "Indicadores de desarrollo mundial" (1998), se señalaban, como núcleos problemáticos de la Educación Superior en Latinoamérica, la enorme expansión de los sistemas, el ingreso directo, la gratuidad de la enseñanza y la ineficiencia del gasto público. Los organismos internacionales de crédito, inspiradores del nuevo modelo, no solamente negociaron con los gobiernos las condiciones financieras de otorgamiento de préstamos para la "transformación educativa", sino que además dictaron las condiciones organizativas y académicas de las instituciones de Educación Superior. De esta manera, las restricciones que definían a la política de asistencia crediticia de dichos organismos encontró en el Estado el reproductor de las mismas hacia las Universidades a través del presupuesto y la sanción de nuevos marcos regulatorios para el Nivel Superior.¹³

¹³ Una ampliación de este debate puede encontrarse en Iazzetta, O. "La recreación de la dimensión pública de la universidad", en *Pensamiento Universitario* N° 9, Buenos Aires, 2001.

La respuesta en muchos países de la región fue, entonces, diferenciar el sistema entre Universidades de élite, con aranceles altos, y Universidades menos pretenciosas, con aranceles más modestos, lo cual acompañaba como respuesta a la fuerte y progresiva segmentación social en la región. De este modo, la diferenciación vertical resultó del intento de establecer jerarquías basadas en la tradición institucional, calidad del cuerpo docente, prestigio de diplomas y títulos, siendo el costo diferencial también de acuerdo al tipo de carrera. Situación que impactó directamente en la diferenciación de posibilidades de acceso según segmentos socioeconómicos. Es decir que estudiantes de niveles socioeconómicos medios bajos se ven marginados de las carreras “costosas”, independientemente de sus capacidades o preferencias, y estudiantes de niveles socioeconómicos medios altos, que al poder elegir carreras costosas, se ven doblemente beneficiados ya que el salario futuro en el mercado de trabajo también será mayor para aquellos que poseen los diplomas de estas carreras. En sociedades segmentadas, los efectos de los sistemas de selección implican un concepto más amplio que el de incidencia distributiva del gasto en educación universitaria, que comprende no solo la distribución del ingreso presente, sino también la de los ingresos futuros y, más aún, la distribución del poder y las influencias dentro de la sociedad.

Si bien, en el caso de Argentina, las políticas de ingreso no han planteado procesos de selectividad y/o restricción, como así tampoco se han definido instancias de arancelamiento de la Educación Superior pública, el trabajo realizado por Fanelli (2005) confirma que los jóvenes de los sectores socioeconómicos más altos (los quintiles 4 y 5 de ingreso familiar *per cápita*) tienen una mayor presencia entre los estudiantes de Educación Superior y sobre todo entre sus graduados. Asimismo, al comparar cómo se distribuyen los graduados del Nivel Medio, Superior Terciario y Superior Universitario entre quintiles, se puede apreciar que tres de cada cuatro profesionales universitarios se ubican en el quintil más elevado socioeconómicamente, reflejando el fenómeno de reproducción social de la clase de origen.¹⁴

¹⁴ Los “herederos” en términos de Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona. Labor.

Las políticas de admisión a la Universidad y el debate “selectividad” vs. “igualdad”

Este crecimiento acelerado de las últimas décadas generó una situación de tensión que ha tenido que revolver el sector adoptando distintas modalidades de intervenciones estatales. Cuando la expansión del Nivel Medio presionó sobre el Nivel Superior, se intentaron dispositivos alternativos que posibilitaran mantener el control de la situación, suscitando efectos distintos en cada uno de los países de la región. Con excepción de Argentina y Uruguay, el sistema universitario latinoamericano asumió las prácticas de los países centrales de regular el ingreso a las instituciones universitarias públicas aplicando medidas de arancelamiento, exámenes de ingreso y cupos por carreras, y a su vez, ofreciendo un determinado número de becas meritorias con fines compensatorios, o en muchos casos, como política de promoción de carreras con baja demanda y consideradas prioritarias para los requerimientos de desarrollo del país.

En general, las legislaciones de Educación Superior sancionadas en los últimos años en la mayoría de los países de la región, no establecieron explícitamente mecanismos de acceso al nivel. En Argentina, la discusión sobre estos temas ha girado, con variantes, alrededor de los dos modelos de ingreso coexisten en las universidades públicas, con sus correspondientes variantes: el ingreso directo, que incluye en muchos casos cursos introductorios o propedéuticos, de carácter nivelatorio; y el ingreso restringido, a partir de la aprobación de un examen selectivo, que incluye, en muchos casos, un cupo determinado por carrera.

De este modo, el debate acerca de la limitación o no en el acceso a la Universidad en nuestro país muchas veces queda compendiado en dos posiciones antagónicas: el ingreso restringido, que pone su énfasis en la preservación de elevados patrones de excelencia académica a través de la selectividad de los ingresantes, y el ingreso irrestricto y directo, que prioriza criterios de justicia social. Situación antagónica que supone relaciones directas entre la calidad y la equidad, abreviando el debate a un interés institucional o político de seleccionar o

no a los aspirantes. Analicemos los argumentos que sostienen dichas posiciones.

El argumento que fundamenta el ingreso restringido sostiene que los mecanismos que reglan el acceso al Nivel Superior, promoviendo el proceso selectivo, se fundamentan en la inadecuación de las posibilidades de absorción de graduados por parte del mercado laboral, en el costo a la sociedad y en el presupuesto insuficiente a partir del cual la cantidad atentaría contra la calidad. La excelencia sólo podría estar asegurada en instituciones que utilicen mecanismos para certificar un ingreso anual regulado a partir de las disponibilidades físicas y los recursos humanos del establecimiento. En síntesis, la dificultad para mantener la calidad en contextos de masividad es el argumento más usado. En discursos de significaciones al menos ambiguas, aparecen términos como “excelencia” o “calidad”, que se usan para designar atributos diferentes. Se parte de la premisa de que la búsqueda de “excelencia” o “calidad” académicas se opone a la universalización del acceso y a la masividad, argumentando que impide una formación con estas cualidades.

Experiencia cercana la constituye el caso de Brasil, donde el ingreso a las Universidades se obtiene en la articulación entre los denominados exámenes vestibulares y los cupos que son fijados por institución y por carrera, por los que compiten un promedio de cinco candidatos por cada vacante disponible. Es interesante señalar que, dos décadas atrás, el porcentaje de aprobados en estos exámenes que habían egresado de escuelas municipales y estatales era del 57%; mientras que, en la última década, solamente el 21% era originario de la red pública y el 79% provenía del sistema particular. En Chile, los criterios para realizar el proceso de selección de ingreso a las Universidades, desde los años '30 hasta mediados de la década de los '60, estaba condicionado por los resultados obtenidos en el Bachillerato mediante una prueba de gran complejidad. En 1966, se instaló el Proyecto Grassau para superar las deficiencias de las pruebas anteriores, con el objetivo de que, junto con mejorar sustancialmente los aspectos teóricos, técnicos y administrativos de las pruebas, permitiera su aplicación a una masa estudiantil mucho mayor. Este proyecto fue conocido como Prueba de Aptitud Académica (PAA). A partir

de 2003, se reemplaza la PAA por un nuevo modelo de evaluación, la Prueba de Selección Universitaria (SPU), considerando que la PAA no era el sistema óptimo ya que medía adiestramiento y no aptitudes, como su nombre lo señalaba. Esta prueba determina el ingreso a las Universidades adscritas al Consejo de Rectores y también la utilizan las Universidades privadas para ordenar su sistema de selección e ingreso, pues éstas pueden acceder a un aporte fiscal indirecto por la matrícula de alumnos con alto puntaje.

Por otra parte, el argumento que defiende el ingreso irrestricto se basa en sostener que el acceso al Nivel Superior de forma directa, con el sólo requisito de la obtención del título secundario, al garantizar la inclusión de los sectores menos favorecidos, beneficiaría el aumento de la equidad, planteando que la Educación Superior cumple otras funciones que van más allá de la formación de recursos humanos, como la socialización juvenil o la ampliación de la base cultural de la población. Sin embargo, varios autores (Tenti, 1993; Tedesco, 1985; Sigal, 1998; Chiroleu, 1997, 1999) ya han señalado que el ingreso irrestricto sólo certifica el acceso a la institución pero no la permanencia en ella. Según datos de la Secretaría de Políticas Universitaria (Informe 2007) es en los primeros años de la carrera donde se cifran las tasas más altas de abandono, constituyendo una muestra del recorte de los efectos democratizadores de esta política. Tedesco (1985:49) se refiere, en este sentido, a una “*selección por el fracaso* que, analizada desde el punto de vista social, tiene el mismo carácter antidemocrático del limitacionismo y un costo social y personal muy alto”. Distingue entre *acceso formal* a las instituciones y *acceso real* al conocimiento, teniendo en cuenta que, sin la posesión de ciertos niveles mínimos de conocimiento, no se puede garantizar un aprendizaje efectivo. En la misma línea de análisis, en otro trabajo clásico, Sigal (1998) elabora el concepto de *selección implícita*, señalando que los sistemas de Educación Superior, sujetos a la presión de la demanda, responden con un mecanismo implícito de selección que opera a lo largo de la formación universitaria, con mayor concentración en los primeros años; es decir, demora la exclusión del sistema de aquellos que no están en condiciones de afrontar las exigencias de un nivel tradicionalmente restringido para los sectores populares. En

el citado informe de SITEAL, se señala que, 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, aunque sí lo es cuando se considera al grupo de los que se han graduado. De este modo, si bien la probabilidad de acceder a la Educación Superior aumenta con el ingreso *per cápita* familiar, no deja de ser significativo el porcentaje de jóvenes de los quintiles de ingreso más bajos (primero y segundo) que logran realizar su tránsito a este nivel (41% y 57%, respectivamente) y significativamente bajo el porcentaje que logra graduarse.¹⁵ Es decir, si bien los jóvenes logran ingresar a la Educación Superior, un alto porcentaje de ellos no logra concluir sus estudios universitarios o superiores terciarios. Para aproximar una estimación de la deserción diferencial según nivel socioeconómico, en el trabajo mencionado se elaboró un indicador que relaciona, para cada quintil de IPCF, el total de los que abandonaron la Educación Superior, respecto de aquellos que asisten, asistieron sin graduarse y los que egresaron. Según este indicador, la deserción es un fenómeno con mayor impacto en el 40% de jóvenes con menor ingreso *per cápita* familiar.

De manera adicional, cabe señalar que, en América Latina, históricamente la oferta universitaria se ha concentrado en las capitales o grandes ciudades, reduciendo el acceso a estudiantes de zonas alejadas de los centros urbanos, de modo que la localización geográfica de las instituciones es una variable más que condiciona las posibilidades de acceso y, fundamentalmente, las de permanencia. De ello se desprende que el sistema de admisión con bajo nivel de selectividad, predominante en el caso de las Universidades públicas de Argentina y Uruguay, no son condiciones suficientes para garantizar la permanencia de los sectores de menor ingreso en la Educación Superior. En este sentido, la legislación puede regular acerca del ingreso irrestricto a la institución; sin embargo, no puede garantizarse por ello la distribución igualitaria del saber elaborado que permita la permanencia y el éxito en el sistema universitario.

¹⁵ Ver: www.siteal.iipe-oei.org

La problemática del ingreso y la permanencia

Ingreso y permanencia constituyen, entonces, problemáticas que deben ser asumidas como resultados de una construcción sociohistórica, definida por variables complejas. Complejidad que resulta de entender que en esa construcción histórica confluyen diversos procesos afectados por la situación del alumno ingresante, que supone determinadas condiciones sociales, cognitivas, culturales, económicas, traducidas en su desempeño como estudiante. En este sentido, en la mayoría de los países de la región, con independencia de la opción del mecanismo de ingreso, un dato preocupante muestra que el aumento de la matrícula de Educación Superior contrasta con un bajo desempeño medido por la tasa de graduación o por la tasa de duración de las carreras de grado. Mientras que el promedio de tasa de graduación en los países desarrollados se ubica en el 25%, América Latina registra valores inferiores a la mitad de esa tasa, con un 12%, aproximadamente (OCDE). Asimismo, el tiempo medio de permanencia de los estudiantes en las Universidades públicas está notablemente alejado de la duración teórica de las carreras. Los estudiantes toman alrededor de un 50% más del tiempo “necesario” (teórico) para completar una carrera.

Existen, sin dudas, varias razones para que esto ocurra. Por un lado, un porcentaje significativo de los estudiantes que asisten a la Universidad en la Argentina no son efectivamente de tiempo completo; los datos muestran que el 40% divide su tiempo entre el estudio y el trabajo. Existe una alta correlación lineal positiva entre no trabajo y desempeño, medido por la tasa de graduación de todos los estudiantes universitarios de la Argentina. Los datos aportados por los indicadores de SITEAL permiten advertir que la necesidad de ingresar al mercado laboral es un factor de probable relevancia en la explicación del fenómeno de la deserción o la duración de los estudios, según se refleja en la mayor tasa de actividad de los que abandonan los estudios respecto de aquellos que continúan estudiando. Este resultado se encadena con la mayor incidencia de la deserción en el quintil de menor ingreso.

Los resultados en términos de desempeño también están fuertemente condicionados por la formación previa. La duración de la Educación Secundaria, si se la compara con la de los países de la OCDE, en nuestro país, el día escolar dura 4 horas en la Primaria y 6 en la Secundaria. En promedio, las escuelas públicas ofrecen en la región entre 500 y 800 horas de instrucción por año, mientras que en los países centrales los alumnos reciben un promedio de 1.200 horas (Jarque, 2001).

Un aspecto elemental es la consideración de estrategias de articulación entre ambos niveles de enseñanza y la definición de tipos de mecanismos que las instituciones universitarias proponen como política de admisión: nivelatorio, articulatorio, selectivo. Para esta definición, se plantea como condición primera establecer a qué dimensiones y/o aspectos atiende dicho dispositivo: al diagnóstico de competencias y saberes generales; al diagnóstico de competencias y saberes específicos; a una estrategia que anuncia el proceso formativo y, por lo tanto, desarrolla áreas o temáticas que den cuenta del recorrido curricular; a la necesidad de generar una inclusión institucional a la vida universitaria y profesional; a estrategias de nivelación de competencias generales y básicas; a una función supletoria de aquello que la Universidad requiere como perfil de ingresante; a una estrategia de desarrollo en contenidos curriculares de Educación Superior.

Acordar que los cursos introductorios, propedéuticos o de ingreso deberían cumplir la función de contribuir a la formación de saberes básicos exigidos, estableciendo una correlación para el acceso a la condición de alumno regular en el grado, supone repensar las observaciones críticas, de índole pedagógica, curricular y didáctica sobre el aspecto formativo. Si éstas no son reformuladas, la Universidad corre el riesgo de subordinar el aspecto formativo al aspecto matricular.

Reflexiones finales

Este trabajo presenta argumentos para llevar a cabo una discusión abierta y fundamentada acerca de la cuestión del acceso de los estudiantes al sistema universitario. La política universitaria argenti-

na tiene larga tradición en la gratuidad y en el ingreso libre; sin embargo, en las últimas décadas, esta tradición comenzó a ser puesta en cuestión. Aparecen, entonces, dos posiciones antagónicas: arancelamiento y selectividad, por un lado, y provisión pública y acceso irrestricto, por el otro. No obstante, los resultados de muchas investigaciones coinciden en señalar que el problema de la accesibilidad al nivel es más complejo, dado que existe un proceso de selección que opera *a posteriori* del ingreso a la institución en función de los resultados académicos que los estudiantes obtienen, principalmente durante los primeros años de sus carreras. Es decir, si ingresan alumnos que no poseen la formación previa necesaria para apropiarse de los saberes propios del Nivel Superior, el acceso directo al mismo es sólo ilusorio; los fracasos y abandonos se corresponden con esas trayectorias educativas anteriores. En este sentido, compartimos la afirmación que hacen algunos autores al advertir la inexistencia de un ingreso irrestricto en las actuales condiciones de inequidad que caracterizan a las sociedades latinoamericanas.

Más allá de las debilidades que presenta el sistema universitario argentino, la incorporación creciente de estudiantes al nivel superior es un activo valioso. Si bien de los datos analizados no se desprende que aquellos estudiantes que alcanzaron una Educación Superior incompleta lograron mejores oportunidades laborales que los egresados del Nivel Medio, es seguro que accedieron a un capital social y cultural acumulado en su paso por la Universidad. En este sentido, es importante señalar la necesidad de desarrollar investigaciones que atiendan las características y especificidades que plantea este nivel, lo cual permitiría, asimismo, salir de las posiciones antagónicas que definen a la temática y abordar la escala y la complejidad que la misma sitúa en el escenario actual.

La igualdad de todos los ciudadanos consiste no sólo en compensar en el punto de partida las disparidades de origen, sino que apunta a dar de manera permanente los medios para garantizar equidad, es decir que concentra los reclamos por redistribución económico-social. En el campo de los estudios sobre la Universidad, la problemática de la desigualdad de oportunidades forma parte central del debate de las últimas décadas acerca del poder democratizador de la

educación y sus posibilidades o no de debilitar circuitos de reproducción social. La disparidad en el nivel de desarrollo de recursos humanos entre los países de Latinoamérica y otras regiones sigue creciendo. Esa disparidad se explica observando las cifras de matriculación en el Nivel Secundario, el porcentaje de ingresantes al Nivel Superior y el número de científicos producidos por los sistemas nacionales.

Si a fines del siglo XVIII las proclamas de igualdad apuntaban a los herederos y desheredados de la posesión de tierras y la lucha se planteaba por la distribución de éstas; a fines del siglo XIX, el conocimiento es un factor esencial para el desarrollo productivo y, por ende, se constituye en un elemento de valor-poder. Hoy, las desigualdades se materializan en los que acceden y los que no acceden al conocimiento, y el desafío que se nos plantea es su democratización.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.
- Brunner, J. J. (1989). *Educación Superior y Cultura en América Latina*. FLACSO, Documento de trabajo 412, pp. 5-7. Santiago de Chile.
- Chiroleu, A. (1997). La Universidad en su laberinto. ¿Excelencia o equidad? *Revista de Estudios Sociales*. Año 7, Nº 12, pp. 97-115.
- (1999 a). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Revista Pensamiento Universitario*. Año 6, Nº 7, octubre, pp. 3-11
- (1999 b). *El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- García Guadilla, C. (2002). *Tensiones y Transiciones. Educación Superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. México, Cendes. Nueva Sociedad.
- (2000). *Comparative in Higher Education in Latin America*, Caracas, IESALC, UNESCO.

- (1991). Modelos de acceso y Políticas de acceso a la Educación Superior. El caso de América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, Vol 2, N° 2. Caracas, CRESAL-UNESCO.
- Jarque, C. (2001). Los grandes retos de la educación secundaria en América Latina y el Caribe. En *Seminario Alternativas de la reforma de la educación secundaria*, 17 de marzo, BID. Santiago de Chile.
- Iazzetta, O. (2001). La recreación de la dimensión pública de la universidad en *Pensamiento Universitario*, N° 9, Buenos Aires.
- Sigal, V. (1993). El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? *Desarrollo Económico* N° 33, Vol. 133.
- (1998). *El acceso a la educación superior*. Serie Estudios y Propuestas. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Tedesco, J. C. (1985). Reflexiones sobre la Universidad Argentina. *Revista Punto de Vista*. Año VII, N° 24. Bs. As.
- Tenti, E. (1993). Universidad en crisis y campo intelectual: entre la autonomía y la excelencia. En: *Universidad*, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año II, N°3, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Miño y Dávila.

Documentos consultados

- BANCO MUNDIAL (1998). El conocimiento al servicio del desarrollo, *Informe sobre indicadores del desarrollo mundial*.
- INDEC. Consulta en el sitio *web*: <http://www.indec.mecon.ar/> (última consulta: junio 2010).
- IESALC. Consulta en el sitio *web*: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/> (última consulta: junio 2010).
- IPE-Buenos Aires. Informe sobre *El ingreso en la universidad*- Informes periodísticos para su publicación – n° 2. Buenos Aires, agosto de 2001.
- OCDE (2005). *Comparative Indicators on Tertiary Education*, June 2005
- PNUD (2000). Informe sobre Desarrollo Humano 2000, para el Programa de Naciones Unidas.

SPU (2007). *Anuario de Estadísticas*. Consulta en el sitio *web*:
<http://www.me.gov.ar/spu> (Última consulta: mayo-10)

SITEAL. Sesión base de datos. Consulta en el sitio *web*:
<http://www.siteal.org/>

UNESCO (2009). *Manual for Monitoring and Evaluating Education Partnerships*.

¿Ingreso condicionado o condicionantes en el ingreso?

El acceso al sistema universitario en contextos de fragmentación escolar

Nora Gluz*

UBA / Universidad Nacional General Sarmiento

Miriam Edith Rosica**

Universidad Nacional General Sarmiento

1. Introducción

El presente artículo tiene como propósito discutir la relación entre admisión a la Universidad y selectividad social en el ingreso al Nivel Superior a través de un estudio de caso. El caso de estudio fue seleccionado por el carácter innovador de la propuesta de ingreso y la explicitación del propósito democratizante en la definición de la estrategia de admisión y las políticas que la acompañan respecto del ingreso universitario a sectores tradicionalmente excluidos. Esta investigación tiene como eje central de análisis el sistema de admisión propuesto por la UNGS, el CAU. En este sentido, es un caso relevante en términos de las preocupaciones analíticas ligadas a los límites que las dificultades académicas de los estudiantes procedentes de los sectores sociales antes excluidos presentan en contextos de masificación del Nivel Superior y que limitan el potencial democratizante de los nuevos dispositivos de ingreso al nivel.

Los análisis que se exhiben constituyen los resultados obtenidos a partir de un estudio de caso sobre la Universidad Nacional de Gene-

* Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Investigadora Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Buenos Aires en temas de Sociología de la Educación y Política Educacional. Directora del PICTO-UNGS (2008-2010) “Admisión a la Universidad y selectividad social: un estudio de caso”.

** Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de General Sarmiento. Becaria del PICTO-UNGS (2008-2010) “Admisión a la Universidad y selectividad social: un estudio de caso”. Docente de Nivel Primario y de Escuela Secundaria Básica.

ral Sarmiento (UNGS), la cual ha construido mecanismos de admisión pretendidamente basados en el reconocimiento de la heterogeneidad social de la población que aspira a ingresar.

Consideramos que esta discusión no puede plantearse desde un análisis lineal, sino multicausal. Es por ello que este estudio se basó en la interrelación de diversos factores que incluyen aquellos tradicionalmente vinculados al perfil del estudiante que, según investigaciones anteriores, condicionan el ingreso a la Universidad al articularse con las demandas académicas propias de la institución y un particular énfasis en las demandas institucionales y la oferta académica y el modo en que opera a partir de dicho perfil.

El eje del análisis sobre la selectividad social se ancla en la incidencia de la posición social, sobre las posibilidades de transitar con éxito los dispositivos de admisión al Nivel Superior. Interesa especialmente comprender cómo los distintos capitales que posicionan diferencialmente a los sujetos en la estructura social se ponen en juego en el campo académico, en particular en el hito de pasaje entre el Nivel Medio y el Nivel Superior, que se materializa en los cursos o procedimientos de acceso condicionando, la democratización del acceso y la permanencia.

La posición social no se explica sólo por los indicadores de nivel socioeconómico de los hogares, sino también por el acceso a diversos bienes sociales así como la construcción del valor y la legitimidad de dichos bienes. Desde esta perspectiva, dos dimensiones resultaron centrales para el estudio sobre la selectividad social.

En primer lugar, el nivel socioeconómico del hogar, el cual se estableció a partir de un índice construido a través de los distintos datos obtenidos a través de una encuesta aplicada a una muestra de ingresantes al primer semestre 2009 del CAU.¹⁶ La selección de la muestra se realizó sobre la base de comisiones de Matemática, en la medida en que, del estudio de la cohorte 2008, se observó que quienes abandonan el Taller de Lectoescritura también abandonan Ma-

¹⁶ Para realizarla, se ha elegido trabajar con el índice de Nivel Socio Económico 2006 (en adelante NSE 2006). Fue diseñado por una Comisión de Enlace de instituciones dedicadas estudios de opinión pública e investigación de mercado y su elaboración se realizó en base a datos de la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC.

temática, pero no a la inversa; y que el bajo rendimiento también es mayor en Matemática, resultando que quienes fracasan en el Taller de Lectoescritura también han corrido con la misma suerte en Matemática. Los datos de posición social y rendimiento proceden de esta población. La información relevada en la encuesta permitió la construcción de un índice que se ha mostrado eficaz para diferenciar a los alumnos ingresantes a la UNGS según el nivel socio-económico de su hogar de procedencia.¹⁷ Las categorías en las que se ha agrupado el índice de nivel socio-económico (NSE) son *bajo inferior*, *bajo superior*, *medio medio* y *medio alto*.

En segundo lugar, y retomando la perspectiva de Bourdieu, el capital cultural del estudiante. Para su análisis, se consideró el capital escolar familiar, la trayectoria educativa previa del estudiante y los consumos culturales.

El análisis del capital escolar familiar, medido a través de las certificaciones académicas obtenidas en la familia, nos muestra cómo la familiarización con la cultura dominante permite una incorporación naturalizada de aquellos saberes que la cultura legítima considera válidos, los cuales serán decisivos para transitar con éxito las instituciones educativas. Por su parte, las trayectorias escolares previas dan cuenta de las disposiciones y saberes con que los aspirantes llegan al nivel superior, dado que el trabajo académico en la Universidad requiere de los estudiantes ciertas habilidades que, aunque resultan centrales para sortear con éxito el proceso de admisión, se dan por supuestas. Por último, los consumos culturales y el nivel de acceso a dichos bienes permiten establecer el grado de influencia del capital cultural, objetivado en el rendimiento observado en el ingreso al Nivel Superior.

Para entender cómo se interrelacionan estos factores con la dimensión organizacional de la Universidad, se analizaron las políticas de admisión y las estrategias de apoyo institucional, así como los requerimientos académicos que supone la oferta formativa, expresado tanto en las decisiones pedagógicas de los programas, materiales

¹⁷ Con este instrumento se relevó también la condición laboral del estudiante, los antecedentes escolares familiares y los consumos culturales.

de estudio y organización de los cursos, como en las representaciones de docentes y responsables del CAU.

Por último, se desarrollaron entrevistas en profundidad a estudiantes con diferentes trayectorias en el CAU, de distintos estratos sociales, para relevar su experiencia en la institución y las dificultades académicas percibidas.

2. La Universidad Nacional de General Sarmiento y el conurbano bonaerense: territorio y segregación social

Comprender el espacio físico como un espacio social es concebirlo como territorio en el que se materializa y se ejerce el poder. De allí que, como afirma Bourdieu (2000), haya una relación entre *“la estructura espacial de la distribución de los agentes y la distribución espacial de los bienes o servicios”*. El espacio social objetivado, en un espacio físico reificado, expresa el valor de diferentes regiones sociales en relación con la distribución de los agentes y de los bienes. Es en este sentido que comprender el contexto de la UNGS es dar cuenta de los recursos materiales y simbólicos disponibles que estructuran las condiciones prácticas de existencia de los estudiantes que se proponen acceder a los estudios universitarios, sus oportunidades para apropiarse de bienes culturales valorados socialmente y los beneficios que otorga vivir y moverse en determinados territorios.

La proximidad en términos de espacios físicos facilita las apropiaciones, los encuentros fortuitos y el aprovechamiento de las diferentes especies de capital en él disponibles. *“El habitat contribuye a formar el habitus”* (Bourdieu, 2000) y viceversa, la posesión de cierto *habitus* posibilita el aprovechamiento de aquello que se encuentra disponible en el territorio. Para poder analizar estas probabilidades, nos centraremos en aquellas dimensiones que inciden en el proceso de escolarización: la fragmentación del espacio en función del nivel socioeconómico de la población y las características que le imprimen las condiciones habitacionales, la oferta de bienes culturales típicos y, en particular, la oferta educativa.

La UNGS fue creada en el año 1994 junto con otras Universidades en el conurbano bonaerense, en un contexto de complejización y

heterogeneización del nivel universitario, de creación de instituciones más flexibles, de menor escala y capaces de absorber la creciente demanda y descomprimir la mega Universidad de Buenos Aires (Marquina, 2010). Desde sus inicios, pretendió ser una institución capaz de combinar la igualdad de oportunidades y la inclusión de todos los sectores sociales, con la excelencia académica, en territorios sociales donde estudiar una carrera en el Nivel Superior estaba lejos de ser considerada una opción.

Su peculiaridad, a diferencia de otras creadas en la misma época, es que se localiza y tiene como zona de influencia distritos que, por su ubicación geográfica, se encuentran dentro de lo que se conoce como “segundo cordón” del conurbano bonaerense. Estos distritos concentran las mayores disparidades socioeconómicas. Allí existe una alta polarización social: sectores de clase media y alta instaladas en barrios cerrados, sectores de clase media y clase media empobrecida, y sectores vulnerables con altas tasas de desempleo y subocupación. La UNGS se emplaza en la localidad de Los Polvorines, del distrito de Malvinas Argentinas, y recibe población de San Miguel, José C. Paz, San Fernando, Tigre, Hurlingham, Pilar, Morón y Moreno. Algunos de estos partidos tienen niveles de NBI que se acercan a los de las provincias más pobres del país (como Formosa, Santiago del Estero, Jujuy, Chaco y Misiones).¹⁸

La polarización social se expresa no sólo en los recursos económicos sino en la presencia de bienes culturales objetivados, que condiciona las probabilidades de acceso y consumo y la apropiación de los mismos. Un dato central es que esta región supera ampliamente la tasa de analfabetismo promedio del país.¹⁹ La proximidad a bienes culturales legítimos constituye un indicador de aproximación a la denominada “cultura culta” que valora y transmite la escuela, tales como cines, museos, teatros y bibliotecas, sobre los que existe información disponible. La característica propia de la zona es su escasez.

¹⁸ Tal es el caso de José C. Paz, 23%; Moreno, 22%; Malvinas Argentinas, 20%; San Miguel, 15% y San Fernando, 14%. (Veleda, 2005)

¹⁹ Mientras que en partidos del “primer cordón” la tasa de analfabetismo oscila entre el 0.5% y el 0.8%; en los distritos de influencia de esta universidad, la tasa alcanza a 2.3% en José C. Paz., 2.2% en Moreno, 2% en Malvinas Argentinas, 1.5% en San Miguel y 1.4% en San Fernando. (Veleda, 2005)

Si se consideran bienes de tipo masivo, como el cine, se observa que a raíz de las sucesivas crisis económicas acaecidas en la Argentina hacia fines de los '80 y las políticas neoliberales implementadas a partir de los '90, las distintas salas de cine que existían en la región de estudio, cerraron por completo, dejando a la zona sin acceso a este tipo de capital objetivado durante más de 10 años, cuando se reabren en el marco de amplios centros comerciales y grandes supermercados. En relación con los teatros, la oferta cultural es escasa si se considera la cantidad de distritos en cuestión. Al realizar un relevamiento de las salas teatrales en la región, se observa la existencia de cuatro teatros en todos los distritos de influencia.²⁰ Otros aspectos que podrían mencionarse dentro de la oferta cultural son los museos o las bibliotecas municipales o populares, también con menor presencia relativa que en los distritos más ricos. (Gluz y Rosica, 2010)

En síntesis, si consideramos que el espacio geográfico expresa el espacio social, se evidencia una distancia de estos sectores sociales respecto de distintas formas de capital cultural objetivado considerado legítimo. La ubicación de las salas de cine, museos, bibliotecas y teatros –cuando los hay– en zonas céntricas deja sin posibilidades de apropiación de este capital a un amplio sector social residente en barrios periféricos, con escasos recursos económicos y de movilidad; a diferencia de quienes, aunque lejanos en el espacio, tienen las condiciones sociales y materiales para movilizarse en pos de la apropiación de estos bienes.

La oferta educativa de la zona de influencia es diversa y desigual. Está compuesta por escuelas estatales y una alta proporción de escuelas privadas subvencionadas y no subvencionadas. En los distritos de influencia existen un total de 151 instituciones estatales distribuidas en 19 CENS y 103 Escuelas Medias (provinciales y ex nacionales), 29 Escuelas Técnicas y 261 Escuelas Medias privadas, de las cua-

²⁰ Entre los teatros de la zona, uno se encuentra en el Partido de San Miguel, uno en el Partido de Moreno, otro en el Partido de Morón y el último en el Partido de San Fernando. Además del teatro mencionado en Morón, funcionan tres espacios de teatro no convencionales: uno ubicado en la Universidad de Morón, otro en el *Shopping Plaza Oeste* y, por último, en la Sociedad Italiana. En el resto de los partidos no se hallaron salas de teatro propiamente dichas, aunque algunos centros culturales ofician de teatro al exponer obras en las cuales participan estudiantes de cursos de teatro que estos centros ofertan.

les 9 son técnicas.²¹ No obstante, la matrícula del sector público es mayor, poniendo de relieve que se trata de instituciones significativamente más grandes, lo que las hace más difíciles de gestionar.

Frente a estas condiciones sociales y para garantizar el propósito de acercar una oferta académica de excelencia a sectores sociales excluidos de esta oportunidad, la Universidad estableció como mecanismo de admisión un Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), el cual tiene *“por objeto introducir a los estudiantes en el estilo de trabajo y conceptualización (que deseamos) para la Universidad mejorando sus competencias lingüísticas y cognitivas. No consiste, por ello, en un curso de complementación o de sustitución de contenidos, vistos o no en el Nivel Medio, sino en un entrenamiento en las habilidades intelectuales adecuadas para introducirse en la vida universitaria.”* (Memoria Anual 1995:17)

De lo expuesto, puede deducirse que esta modalidad de admisión no fue pensada como una instancia de aprendizaje compensatoria y remedial de las falencias observadas en el Nivel Medio, sino como una instancia de adquisición de competencias y actitudes necesarias para transitar con posibilidades de éxito el nivel superior en contextos de heterogeneización de la población que accede al nivel.

En su proceso de afianzamiento, el CAU ha pasado por una variedad de reformas, ya sea en su estructura como en su currículum, con el objeto de acercarse a aquellos objetivos institucionales propuestos en los inicios de la Universidad y con la tensión latente entre la excelencia académica y la democratización del ingreso. Las distintas reformas realizadas evidencian una preocupación constante por el desgranamiento, lo que se manifiesta en las distintas estrategias implementadas por la institución, entre las cuales puede mencionarse la creación de espacios de apoyo a los estudiantes, la entrega de becas de ayuda económica, las reformas curriculares realizadas en las materias que componen este curso, la existencia de varias modalidades de cursada del CAU, entre otras. Sin embargo, puede observarse que subyace, a una parte importante de estas estrategias, una preocupación más centrada en compensar “falencias” que, al parecer, posee el estudiante, las cuales son más causales de su fracaso que las

²¹ Datos extraídos de www.abc.gov.ar

“falencias” propias del modelo de organización universitaria frente a este estudiantado que no posee las características de “los herederos”, al decir de Bourdieu (2003). Este tipo de estrategias implementadas mantienen como parámetro el perfil de un estudiante ideal, el cual no se corresponde con el estudiante real originado en contextos de masificación universitaria y fragmentación escolar. (Ezcurra, 2009)

3. Cuando el estudiante real se aleja del “perfil ideal”

La UNGS postula un mecanismo de admisión que ha sido caracterizado como innovador en tanto da cuenta –o se propone hacerlo– de la heterogeneidad estudiantil, ya que, como lo expresa Ezcurra (2010), ha sufrido cambios a lo largo de las últimas décadas debido a un proceso de masificación que habilitó el acceso a franjas antes excluidas, que poseen una preparación académica insuficiente producto del capital cultural familiar y los aprendizajes desiguales en el nivel precedente.

Según el índice de nivel socioeconómico elaborado por esta investigación, el 61% de la población estudiantil del CAU posee un nivel socioeconómico Bajo Inferior y Bajo Superior, mientras que apenas el 27% estaría representando al sector Medio. Si bien este dato es llamativo e importante de mencionar, *“la necesidad económica per se no parece explicar del todo las causas por las cuales los individuos (especialmente los de bajos ingresos) no permanecen en el nivel superior”* (Kisilevsky; 2002), pues se considera que, además del entorno socioeconómico de los estudiantes, existen varios factores que afectan el ingreso o la permanencia en este nivel. Entre ellos, pueden mencionarse el nivel educativo de los padres, el apoyo y el estímulo de la familia, amigos y docentes del Nivel Medio, las aspiraciones ocupacionales, el rendimiento en la Escuela Secundaria, los recursos académicos que brinda la misma, conocer aquello que ofrecen las Universidades, entre otros aspectos. Esto muestra la relevancia de discutir la cuestión de la selectividad a partir de herramientas conceptuales que, como el concepto de posición social de Bourdieu, permiten estudiar la estratificación social en toda su complejidad.

El estudio muestra que se trata, en su mayoría de la primera generación de universitarios, ya que sólo el 2% de la población tiene madre con título universitario. Asimismo, el capital escolar familiar es escaso, ya que el 14% no cuenta con la escolarización primaria completa y apenas el 18% ha logrado culminar el Nivel Medio. Por ende, son estudiantes cuyas familias no sólo no accedieron a la Universidad, sino que no contaron siquiera con las condiciones formales para intentarlo: la finalización del nivel precedente. La ampliación de estas oportunidades para la generación ingresante se debe probablemente a la extensión de la obligatoriedad escolar, primero a partir de la Ley Federal de Educación (1993), a lo que antiguamente eran los dos primeros años de la Escuela Media, y luego su extensión a la totalidad del nivel con la Ley de Educación Nacional, 13 años después.

El capital escolar de las familias resulta fundamental al momento de comprender los factores que inciden en el fracaso en el Nivel Superior, principalmente el nivel educativo de las madres; ya que, como muestran otras investigaciones, incide en la probabilidad de graduarse en contextos de masificación del ingreso. Kisilevsky (2002) sostiene que, a mayor nivel educativo de los padres, mayores posibilidades de continuar con los estudios debido a que existen motivaciones dadas en el seno de la familia. Evidentemente, esta situación plantea desafíos singulares a instituciones que, como la UNGS, tienen una población con escaso capital escolar familiar acumulado.

Para el caso que nos ocupa, los estudiantes que aspiran al ingreso al Nivel Superior no sólo tienen escaso capital escolar, sino que adicionalmente proceden de los fragmentos escolares más devaluados del conurbano bonaerense. Como fue mencionado más arriba, existe una amplia oferta educativa en un contexto de fragmentación escolar que genera diversidad de trayectorias escolares. Los recorridos escolares realizados por los estudiantes indican la acumulación de capital escolar que favorece o no la adquisición de las habilidades necesarias para insertarse en el Nivel Superior. En relación con las escuelas en las que han cursados sus estudios secundarios, del total de los estudiantes mayores de 25 años, el 69.4% proviene de escuelas de gestión estatal y en los menores de 25, las diferencias entre sectores tienden a

igualarse. Estas transformaciones en la escolarización previa se vinculan con el incremento y la diversificación del sector privado en el contexto de la reforma educativa de los '90, la progresiva masificación de la Escuela Secundaria y la incorporación de nuevos públicos escolares, fundamentalmente en el sector estatal²², con la consecuente estigmatización de dicha población, la cual fue concentrándose poco a poco en las Escuelas Medias periféricas.

Si profundizamos el análisis del tipo de establecimiento escolar de procedencia, en función del NSE, lo que puede verse es que éste no determina linealmente la asistencia a uno u otro tipo de circuito escolar. Si bien un alto porcentaje de estudiantes de los sectores socioeconómicamente más vulnerables concurren a escuelas estatales (65,6 % de los procedentes de NSE *bajo inferior*); en el sector *bajo superior* y *medio-medio* las proporciones son similares entre sí. Sin embargo, al posicionarnos en el nivel *medio medio*, los porcentajes del sector privado descienden, aumentando significativamente el sector estatal. Para el caso del sector *medio alto*, las cifras tienden a igualarse con los sectores *bajos superiores*.

Por último, no sólo poseen un capital escolar familiar bajo y proceden de circuitos de escolarización devaluados en gran parte de los casos, sino que más de la mitad de los ingresantes trabaja, el 53.4%, mientras que apenas el 12.9% de la población no trabaja ni busca trabajo, es decir, son inactivos, y el 33.3% de la población está desocupada. Situación que distancia a estos estudiantes del perfil de estudiante más tradicional, como es el caso de la UBA.

Aunque hay una relación entre NSE y trabajo, ésta no es lineal. Son los sectores más vulnerables quienes sufren los mayores niveles de desempleo, presentan menor protección social cuando están integrados al trabajo y sus horarios tienden a superponerse en mayor medida con los horarios de cursada; y los que trabajan son quienes se encuentran en mejor posición económica. Pero los mejor posicionados son, en muchos casos, estudiantes de tiempo parcial, ya que el

²² En el año 1993, se produce la Reforma Educativa a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, que extiende la obligatoriedad hasta los dos primeros años de la escuela media. En el año 2006, se deroga esta ley con la sanción de la Ley Nacional de Educación, estableciéndose la obligatoriedad de la escuela secundaria.

76% de los estudiantes del sector medio alto trabaja contra un 36% del NSE *bajo inferior*.

Aquí se observa, siguiendo el esquema analítico de Bourdieu, cómo los individuos reunidos en una clase llevan consigo, además de las propiedades pertinentes con las que constituyen el origen de su enclasmiento, unas propiedades secundarias. Por ello, una clase no se define sólo por su posición en las relaciones de producción, sino que incorpora, además, otros indicadores como el ingreso, la profesión, el nivel de instrucción, la posición en el espacio geográfico; sumadas, además, ciertas características que pueden funcionar como principios de selección o de exclusión. La clase social está definida, entonces, por la estructura de las relaciones entre todas estas propiedades y la sobredeterminación entre ellas. De esta forma, el principio que determina la clase social es el volumen global del capital, dado a partir de las relaciones entre el capital económico, el capital cultural y el capital social: las diferentes clases se distribuyen, así, desde las que están mayor provistas, simultáneamente, de capital económico y de capital cultural, hasta las que están desprovistas en estos dos aspectos.

4. Algunos condicionantes que influyen en el rendimiento

4.1. Rendimiento según perfil sociocultural

La escuela selecciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, y presenta valores y normas culturales de un grupo social como si fueran universales, contribuyendo de este modo a la reproducción de la estructura social (Bourdieu, 2008). Estos dos principios, estructurantes del espacio social, posicionan a los estudiantes, según su mayor o menor volumen, en diferentes puntos de partida frente a la construcción del conocimiento, en un sistema que se presenta como “igual para todos”.

La noción de “capital cultural” de Bourdieu hace referencia a un principio de diferenciación poderoso que se encuentra distribuido de manera desigual según clases sociales y resulta central en el proceso de reproducción social. El capital cultural se transforma en un factor condicionante en el ingreso al Nivel Superior, pues a menor capital

cultural, mayores dificultades académicas, ya que remite a “saberes” necesarios para transitar con éxito las instituciones educativas (Ezcurra; 2007). Estos saberes se consideran incorporados y, por lo tanto, se dan por sentados en las actividades académicas. Como explica Bourdieu (1989), las variaciones del capital escolar están ligadas con las variaciones de la competencia aún en campos donde la institución no controla ni enseña; pero además, a capital escolar equivalente, las diferencias de origen social están asociadas a una especie de familiaridad con la cultura más que a una competencia estricta.

Estudiar la población que aspira al ingreso al Nivel Superior a partir de las diferentes dimensiones que hacen a la posición social, permite realizar un análisis multicausal de los condicionantes que afectan al ingreso y la permanencia en la Universidad.

En este estudio, puede verse la influencia de estos capitales en el rendimiento en el CAU y cómo una inmersión precoz en la cultura dominante garantiza su adquisición, pues establece una relación familiar con estos elementos. La familiaridad con esta cultura depende no sólo de las capacidades materiales y culturales de apropiación, sino también de la antigua pertenencia a un universo social. Es por ello que Bourdieu sostiene que las diferencias que el capital escolar no puede explicar, y que se manifiestan en el origen social, provienen de las diferencias en el modo de adquirir el capital cultural y en el grado en que ese capital es reconocido y garantizado por el título académico. La escuela se va ajustando a aquello que los distintos actores de la cultura dominante aportan, reconociendo más o menos valor a otras especies de capital incorporado.

Aquellos que se encuentren desprovistos de capital escolar familiar y de capital cultural heredado tienen mayores probabilidades de poseer dificultades académicas en el ingreso al Nivel Superior que aquellos que poseen un elevado capital escolar familiar y capital cultural heredado legítimo. Siguiendo las evidencias del estudio, a mayor nivel educativo de la madre, mejor rendimiento en el CAU y a menor nivel educativo, mayores posibilidades de abandono. En este punto, es preciso recalcar que, aunque algún otro integrante de la familia de su misma generación esté en la Universidad, no hay diferencias en los resultados obtenidos, excepto que sean los adultos, es

decir, que el otro universitario no sea expresión de la primera generación de ingresantes sino que exprese esa antigua pertenencia al estrato social.

Tal es así que el 54% de los hijos de madres con estudios universitarios completos o incompletos aprueba frente a un 33% de aquellos en los cuales el nivel educativo de su madre no supera el secundario incompleto. Inversamente, las probabilidades de desgranamiento aumentan a medida que disminuye el capital escolar de las madres: el 47.3% de los estudiantes que poseen como máximo nivel educativo de la madre “hasta secundario incompleto”, desgrana; frente al 31.4% de los estudiantes cuyas madres alcanzaron el nivel universitario.

La presencia de capital cultural objetivado, como los libros en el hogar que expresan el capital cultural “heredado” de los estudiantes, también se relaciona con la aprobación. De hecho, el 74% de los estudiantes que tienen menos de 10 libros en sus hogares abandonan o desaprueban el CAU y, en los hogares donde hay más de 50 libros, la probabilidad de aprobar supera al 45%. La relación entre las distintas formas del capital cultural se evidencia cuando se relacionan estas variables. Entre quienes tienen menos de 10 libros, se concentran las madres que tienen como máximo nivel educativo hasta secundario incompleto (84%).

La incorporación de capital cultural vía actividades desarrolladas de manera sistemática también se vincula con el rendimiento y la permanencia. Tal es el caso del dominio del idioma inglés. El 46% de los estudiantes que desconocen dicho idioma desgrana, contra el 13% de aquellos que respondieron tener un muy buen dominio del mismo. Además, se observa que aquellos que poseen este nivel de conocimiento incrementan sustantivamente los niveles de aprobación: alcanzan un 68%. Una vez más, los factores socioculturales actúan de modo interdependiente. A medida que asciende el capital escolar de las madres, mejora el dominio del idioma inglés. Así, aunque la mayoría de los estudiantes tiene un nivel básico de inglés, quienes cuentan con mejores conocimientos de lengua extranjera son quienes tienen madres universitarias. Es de destacar la no linealidad en la rela-

ción entre las variables, ya que también hay quienes, teniendo alto capital escolar familiar, desconocen el idioma.

En síntesis, las probabilidades de tener una trayectoria exitosa en el CAU expresa el carácter acumulativo de la apropiación de diferentes bienes culturales. Obtienen mejores rendimientos los estudiantes cuyas familias presentan mayor capital escolar previo, mayor acceso a ciertos bienes culturales -como libros- y que han transitado por espacios sistemáticos de adquisición de idiomas.

4.2. Rendimiento según perfil laboral y familiar

El rendimiento en el nivel superior podría verse afectado por la situación laboral del estudiante. Investigaciones anteriores (García de Fanelli, 2005) sostienen que la necesidad de ingresar al mercado laboral podría ser una de las causas de desgranamiento en el Nivel Superior, ya que la probabilidad de no aprobar aumenta, según la autora, entre los que trabajan.

Estas afirmaciones coinciden con los datos de nuestra investigación. La probabilidad de desgranar disminuye conforme a la distancia del vínculo con el mundo del trabajo: a mayor inserción, mayor desgranamiento. Algo similar sucede con la aprobación, ya que aumenta a medida que se distancian del mercado laboral. La condición de actividad constituye un escollo en los estudios, en especial cuando se vincula con requerimientos horarios elevados o que interfieren con los horarios de estudio, situación que afecta en mayor medida a los estudiantes de sectores socioeconómicos más vulnerables. Así lo testimonian los propios estudiantes, quienes dan cuenta de que los requerimientos laborales en condiciones de dificultades económicas que afectan a los más vulnerables, van conduciendo al descuido de los estudios (Grandoli, 2010).

“Y después justo me separo y tuve que afrontar el tema laboral y salir a trabajar, me salió un trabajo y descuidé el estudio.” (Estudiante CAU, femenino, NSE bajo)

“Empecé a trabajar en una fábrica y me costaba. Yo entraba a trabajar a las 6 y llegaba a mi casa a las 4 todos los días. Y me acostaba y ya no me levantaba.” (Sebastián, T3-NSE bajo)

“Yo soy jefe de familia y tengo que hacer mi trabajo. Yo junto mercadería en mi camionetita. Yo salgo de casa a las 7 de la mañana y eso no es fácil.” (Germán, T4-NSE bajo)

Otro factor que parece afectar la dedicación a los estudios es la situación familiar. Entre los que desgranar, el 68.8 %, la mayoría tiene tres o más hijos menores de 18 años a su cargo, que viven en el hogar. También incide en la aprobación, donde sólo los que no tienen hijos cuentan con una ventaja significativa (aunque en esta categoría también hay una elevada proporción de estudiantes que desgranar). Sólo el 6.3% de los que tienen más de 3 hijos aprueba.

4.3 Rendimiento según trayectoria educativa previa

De todos los condicionantes mencionados para el análisis del desgranamiento, el problema de la articulación entre la Escuela Media y el Nivel Superior aparece con fuerza cuando se compara la trayectoria en el CAU con la trayectoria escolar previa. Aquí es donde pueden verse reflejadas las consecuencias de la fragmentación del sistema educativo.

Investigaciones realizadas respecto a esta cuestión revelan que las expectativas de continuar estudios superiores se encuentran ligadas a los resultados obtenidos en la Escuela Media. Los jóvenes que nunca repitieron durante su paso por el Nivel Medio tienen mayores expectativas de ingreso a la Universidad que aquellos que sí repitieron. Tal como lo explica Kisilevsky (2002), la población que no repitió ningún año en la secundaria muestra *“intencionalidad de continuar los estudios de nivel superior”* en mayor proporción que aquellos que sí lo hicieron. Asimismo, estudios de seguimiento de egresados de Nivel Medio en la Ciudad de Buenos Aires dieron cuenta de que el circuito educativo de procedencia es un factor crucial en la continuidad en los estudios superiores, lo que pone de relieve el valor diferencial de títulos supuestamente análogos (Miranda y Otero, 2004). Los resul-

tados de las evaluaciones de calidad educativa en nuestro país, aunque metodológicamente cuestionadas, revelan también fuertes discrepancias en los logros de los estudiantes según el nivel socioeconómico predominante en la matrícula de cada institución:

“Al igual que sucede con la repitencia escolar, el nivel económico familiar, una variable definida a nivel alumno, explica principalmente las desigualdades institucionales en las habilidades promedio, expresando un alto grado de ‘selectividad económica’ institucional: las escuelas tienden a conformarse con alumnos de orígenes sociales similares, es decir, son socioeconómicamente homogéneas.” (DINIECE, 2007)

En el caso que nos ocupa, entre los que han repetido al menos una vez, la proporción de desaprobados asciende al 83% de los estudiantes. Sin embargo, un alto porcentaje de los estudiantes que nunca repitieron, el 59%, también desaprueba el CAU. Es decir, si -como muestran otras investigaciones- no haber repetido parece incidir en aspirar a ingresar, entre quienes ingresan al CAU esta condición genera mayores posibilidades de aprobar (41% frente al 17,2% entre quienes sí han repetido), pero no garantiza el éxito en este tránsito.

Esta situación varía según el tipo de escuela de procedencia, que expresa una relación significativa con la trayectoria en el CAU. Los datos revelan que el 73% de los estudiantes provenientes de establecimientos de gestión estatal desaprueban el CAU (ya sea por su rendimiento o porque dejan de cursar). Una de las primeras conclusiones que se deducen de los datos arrojados es que los estudiantes provenientes de escuelas estatales son los que menos posibilidades de aprobar el CAU tienen; sin embargo, provenir de escuelas privadas no garantiza la aprobación: el 47.8% de los aspirantes tampoco lo logra. Si nos concentramos en la permanencia, la situación también mantiene graves disparidades: el 50.2% de los estudiantes que proviene del sector estatal desgrana, contra el 30.3% de los que provienen del sector privado.

Las diferentes experiencias educativas previas constituyen una evidencia palpable para los propios estudiantes, quienes terminan aceptando las desigualdades frente a los estudios.

“Tuve la suerte de tener una buena base en el secundario. Todos eran profesores universitarios. Pero cuando empecé acá había mucho desnivel. Había chicos que no sabían hacer cálculos combinados que para mí era perder el tiempo.” (Gabriela, T3-NSE medio)

“Es como que la profesora pensaba que todos veníamos con la misma base, y hay gente que no lo sabía. (...) Es como que quieren que todos tengamos la misma base, y a veces los profesores se olvidan que hay gente que sale con una base distinta.” (Mayra, T4-NSE bajo)

Esta situación se agrava al compararlo con el éxito/fracaso durante la cursada de la Escuela Secundaria. Cuando han repetido al menos una vez en su tránsito por la Escuela Media, se agravan los indicadores de fracaso en el CAU. El 63% de los estudiantes que provienen del sector estatal y han repetido al menos una vez desgranán y el 24.1% de ellos culmina la cursada de manera insuficiente. Al mirar el sector privado, se observa que también el 63.6% de los estudiantes que han repetido alguna vez desgranán, porcentaje similar al del sector estatal, pero aún más alto. La diferencia entre sectores se observa claramente al mirar la variable “nunca repitió”, en la que se detecta que el 55.5% de estudiantes provenientes del sector privado aprueba el CAU, contra un 31.6% del sector estatal, mostrando una relación más ajustada entre las experiencias de rendimiento en la Escuela Media y en el CAU entre quienes proceden de escuelas privadas. Entre quienes han repetido en la Escuela Media, el tránsito exitoso por el curso de admisión es más elevado en aquellos que proceden del sector privado (31.8%), descendiendo significativamente en el sector estatal, donde se incrementan las probabilidades de terminar la cursada sin aprobarla.

En estrecha vinculación con la repitencia, la edad es otra variable adicional a la escuela de procedencia que condiciona el éxito. En el caso de los estudiantes procedentes de escuelas estatales, a mayor edad, menor aprobación. El 87.7% de los estudiantes mayores de 25 años que provienen de escuelas estatales desaprueba el CAU. En el caso de los estudiantes procedentes de escuelas de gestión privada, si

bien el porcentaje de desaprobación se aproxima al 50%, la variable edad no modifica significativamente los guarismos.

Existen investigaciones que señalan que, cuando transcurren períodos extensos de un año o más sin concurrir a instituciones educativas, los estudiantes se distancian de las actividades académicas y esto genera “la pérdida del ritmo académico”, lo que podría llegar a ser un factor de deserción en el nivel superior. Por este motivo, resulta relevante indagar el tiempo transcurrido desde la finalización del secundario hasta el ingreso a la Universidad, ya que es probable que mayor tiempo fuera del circuito educativo genere dificultades en la recuperación de dicho ritmo académico (Chain Revuelta and Jácome Avila, 2007).

En nuestra investigación, se observa que la cantidad de años transcurridos desde la finalización de la Escuela Media es sumamente importante: a medida que transcurren más años desde la finalización, disminuyen las posibilidades de aprobar el CAU. Para el caso de aquellos estudiantes que tengan más de 4 años en la finalización de su Escuela Media y no hayan realizado otros estudios en ese período, las posibilidades de aprobar no llegan al 19%. Sin embargo, en aquellos casos en los que han transcurrido más de dos años desde la finalización de la Secundaria, pero han realizado otros estudios, las posibilidades aumentan considerablemente, aproximadamente el 47% de ellos está en condiciones de aprobar, y llegan al 87.5% si se han mantenido estudiando, es decir, si terminaron un año atrás y han tenido otros estudios en ese período. Esto genera una doble brecha: entre el tipo de trabajo académico de la Escuela Secundaria y la Universidad, que sería común a todos, y una segunda ligada a la ampliación de las dificultades para la adaptación al ritmo de trabajo universitario.

“Ya hace bastante que terminé el colegio, como 10 años. Entonces era refrescar todo y tener que dedicarle más tiempo para refrescar todo, porque mucho no me acordaba. Y tuve que dejar.” (Carolina, T2-NSE bajo)

En el otro polo, desciende el desgranamiento en aquellos estudiantes que entre la finalización del Nivel Medio y el ingreso a la

UNGS, han realizado otros estudios, aunque no de modo tan marcado como en el caso de la aprobación/desaprobación. De esto se desprende que el ritmo académico es un factor muy importante para una trayectoria exitosa, ya que quienes han continuado estudiando corren con mayores ventajas.

5. ¿Selectividad social o selectividad académica? Los factores sociales, culturales y escolares que inciden en la trayectoria en el CAU

El recorrido por las distintas dimensiones que permiten aproximarnos a la posición social de los actores pone de relieve que la relación entre el éxito/fracaso escolar y la posición social de los estudiantes es compleja y convergen en ella múltiples factores. Una primera evidencia es que a menor nivel socioeconómico, menores probabilidades de aprobar el CAU: el 74% de los aspirantes que provienen del NSE *bajo* no aprueba el CAU, contra el 44% del sector *medio-alto*.

Cuadro N° 1. Trayectoria en el CAU según el NSE

			NSE				Total
			<i>Bajo Inferior</i>	<i>Bajo Superior</i>	<i>Medio Medio</i>	<i>Medio Alto</i>	
APRUE- BA	No aprueba	Recuento	72	69	59	19	219
		% de NSE	74.2%	56.6%	62.1%	44.2%	61.3%
	Aprueba	Recuento	25	53	36	24	138
		% de NSE	25.8%	43.4%	37.9%	55.8%	38.7%
Total		Recuento	97	122	95	43	357
		% de NSE	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

El desgranamiento desciende a medida que aumenta el NSE, exceptuando el sector *medio-medio*, en el cual las probabilidades de desgranar son similares a las del sector *bajo inferior*.

Cuadro N° 2. Trayectoria en el CAU desagregada según NSE

AbInAp	NSE				Total
	<i>Bajo Inferior</i>	<i>Bajo Superior</i>	<i>Medio Medio</i>	<i>Medio Alto</i>	
Desgrana	45,4%	35,2%	43,2%	20,9%	38,4%
Insuficiente	28,9%	21,3%	18,9%	23,3%	23,0%
Aprueba	25,8%	43,4%	37,9%	55,8%	38,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Lo mismo sucede con el rendimiento: las probabilidades de promocionar aumentan a medida que aumenta el NSE, exceptuando el nivel *medio-medio*, aunque éstos se encuentran en mejores condiciones que el sector *bajo inferior*. A su vez, los estudiantes del sector *medio-medio* tienen mayores probabilidades que los estudiantes de NSE *bajo superior* de aprobar con derecho a examen final (con nota entre 4 y 6 puntos) y, entre quienes permanecen, tienen menos probabilidades de obtener resultados insuficientes. Un análisis más pormenorizado muestra que, entre quienes no aprueban, el sector *medio-medio* opta por abandonar los estudios y son pocos quienes permanecen hasta el final sin aprobar. Queda como interrogante, entonces, si desgranar debido al bajo rendimiento o si en realidad están optando por otros espacios institucionales.

Cuadro N° 3. Rendimiento en el CAU según trayectoria desagregada

			NSE				Total
			<i>Bajo Inferior</i>	<i>Bajo Superior</i>	<i>Medio Medio</i>	<i>Medio Alto</i>	
T R A Y E C O R I A	Abandonó antes del primer parcial	Recuento	22	21	18	5	66
		% de NSE	22.7%	17.2%	18.9%	11.6%	18.5%
	Abandonó después del primer parcial	Recuento	22	22	23	4	71
		% de NSE	22.7%	18.0%	24.2%	9.3%	19.9%
	Insuficiente	Recuento	28	26	18	10	82
		% de NSE	28.9%	21.3%	18.9%	23.3%	23.0%
	Aprobó con menos de 7 de promedio	Recuento	6	17	16	9	48
		% de NSE	6.2%	13.9%	16.8%	20.9%	13.4%
	Promovió	Recuento	19	36	20	15	90
		% de NSE	19.6%	29.5%	21.1%	34.9%	25.2%
	Total	Recuento	97	122	95	43	357
		% de NSE	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

La correlación estadística entre el NSE y la aprobación es baja. De hecho, el sector *medio-medio* obtiene peores resultados que el NSE *bajo superior*. De hecho, tal como se desprende del análisis de las entrevistas en profundidad, los problemas económicos sólo se constituyen en causal de deserción cuando se combinan con el bajo rendimiento académico (Grandoli, 2010).

“Tres días por semana llegaba tarde al trabajo. No era que me lo descontaran, pero yo como que sentía... Yo soy una persona que piensa mucho las cosas, y decía: ‘Llego tarde al trabajo, me están dando la oportunidad de trabajar y estudiar, pero siento que no estoy rindiendo bien’. A mí me fue

mal y dije: 'Voy a dejar de ir, porque estoy llegando tarde y me están dando la oportunidad de ir'." (Horacio, T2-NSE bajo)

"Dejé cuando vinieron los recuperatorios, no quise seguir. Porque tenía que volver a estudiar todo. Era ver a fondo todo en Matemática y como había empezado a trabajar no tenía tiempo." (Elizabeth, T4-NSE medio)

Sin embargo, esta correlación se vuelve más significativa al considerar los niveles socioeconómicos extremos y en conjunción con la edad, la escuela de procedencia y las experiencias previas de fracaso escolar. Estas variables condicionan el rendimiento y la permanencia.

Cuadro N° 4. Rendimiento y permanencia en el CAU según NSE, escuela de procedencia, abandono y repitencia en la escuela secundaria y edad

		APRUEBA		Total
		No aprueba/desgrana	Aprueba	
NSE	Bajo Inferior	72	25	97
		32.9%	18.1%	27.2%
	Bajo Superior	69	53	122
		31.5%	38.4%	34.2%
	Medio Bajo	59	36	95
		26.9%	26.1%	26.6%
	Medio Alto	19	24	43
		8.7%	17.4%	12.0%
Total		219	138	357
		100.0%	100.0%	100.0%
Escuela de procedencia	Público	157	58	215
		64.9%	38.4%	54.7%
	Privado	85	93	178
		35.1%	61.6%	45.3%
Total		242	151	393
		100.0%	100.0%	100.0%
Abandono Escuela Secundaria	Abandoné	52	7	59
		19.1%	4.5%	13.8%
	No abandoné	220	147	367
		80.9%	95.5%	86.2%

Total		272	154	426
		100.0%	100.0%	100.0%
Repitencia escuela secundaria	Nunca	204	142	346
		73.9%	90.4%	79.9%
	alguna vez	72	15	87
		26.1%	9.6%	20.1%
Total		276	157	433
		100.0%	100.0%	100.0%
Edad	menores de 21	115	91	206
		41.4%	57.6%	47.2%
	entre 21 y 25	71	38	109
		25.5%	24.1%	25.0%
	mayores de 25	92	29	121
		33.1%	18.4%	27.8%
Total		278	158	436
		100.0%	100.0%	100.0%

Viéndolo detalladamente, se observa que las probabilidades de aprobar son mayores entre quienes proceden de instituciones de gestión privada que entre quienes proceden de instituciones estatales, manteniendo la gradación de peor a mejor a medida que se mejora el NSE.

Excepto el sector *medio alto*, del que aprueba el 48% de los estudiantes que proceden de escuelas estatales, en los otros NSE, la aprobación por establecimientos estatales se mantiene por debajo de las probabilidades de aprobación de los sectores más bajos procedentes de escuelas privadas (41%). Sin embargo, es de destacar que los sectores *medio-altos* son los que menos condicionados se encuentran con sus instituciones de procedencia, manteniendo elevados niveles de aprobación, tanto si han transitado por escuelas estatales como por escuelas privadas. Probablemente aquí incidan factores tales como el nivel educativo de los padres, variable crítica en la investigación socioeducativa. De hecho, los estudios de rendimiento en la Escuela Media muestran que a mayor nivel educativo de los padres, más altas son las habilidades obtenidas por el alumno (DINIECE, 2007), lo que implica una mejor preparación para los estudios universitarios.

El desgranamiento está menos linealmente ligado al NSE, aunque vinculado a la escuela de procedencia. Es elevado en todos los NSE del sector estatal excepto para el sector *medio-alto*, que se posiciona por debajo, incluso, que sus pares procedentes de instituciones privadas. Es para resaltar que el sector *medio-medio* tiene indicadores de desgranamiento similares a los sectores más vulnerables. Se trata de un sector social procedente, mayoritariamente, de escuelas estatales provinciales y que ha abandonado temporariamente los estudios en la misma proporción que los sectores más vulnerables y son los que cuentan con mayores porcentajes de repitencia reiterada en la Escuela Media (dos o más veces). Sin embargo, cuentan con mejores indicadores de aprobación, donde se observa una progresión de mejora a medida que mejoran los indicadores socioeconómicos. En el sector privado, en cambio, estas situaciones son más variables: por sector socioeconómico, sólo decrecen significativamente las probabilidades de desaprobación en el caso de los sectores más vulnerables, lo que tal vez se asocie al tipo de instituciones privadas de procedencia.

De hecho, las instituciones del sector estatal y del privado de la Argentina son sumamente heterogéneas entre sí, aunque tiendan a concentrar internamente un público homogéneo, tal como lo ha mostrado la investigación del último tiempo.

Cuadro N° 5. Trayectoria en el CAU según tipo de establecimiento y NSE

		NSE					Total
		Bajo Inferior	Bajo Superior	Medio Medio	Medio Alto	Total	
P Ú B L I C O	Desgrana	Recuento	28	25	23	2	78
	Insuficiente	% de NSE	48.3%	43.9%	51.1%	13.3%	44.6%
		Recuento	18	15	7	5	45
	AP.	% de NSE	31.0%	26.3%	15.6%	33.3%	25.7%
Recuento		12	17	15	8	52	
DES. IN. AP.	Aprueba	% de NSE	20.7%	29.8%	33.3%	53.3%	29.7%
	Total	Recuento	66	66	58	57	45
		% de NSE	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	Desgrana	Recuento	10	14	12	7	43
% de NSE		32.3%	25.0%	31.6%	30.4%	29.1%	
DES. IN. AP.	Insuficiente	Recuento	9	8	6	2	25
	Aprueba	% de NSE	29.0%	14.3%	15.8%	8.7%	16.9%
		Recuento	12	34	20	14	80
	% de NSE	38.7%	60.7%	52.6%	60.9%	54.1%	
Total	Recuento	31	56	38	23	148	
	% de NSE	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Los circuitos educativos de los que proceden los estudiantes se vinculan con el nivel educativo de las madres, lo que da cuenta de la sobredeterminación del clima educativo del hogar y las trayectorias educativas previas. Las habilidades adquiridas en la Escuela Media, según el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad, dependen más de las diferencias sociales, económicas y culturales que de la característica estatal o privada de las instituciones (DINIECE, 2007). Sin embargo, es posible ver diferencias según el tipo de institución. Los estudiantes cuyas madres cuentan con hasta secundario completo se concentran en las escuelas estatales provinciales, mientras que a partir de allí se concentran en las escuelas privadas o en las ex nacionales.²³

Las evidencias muestran la inexistencia de una relación lineal entre el nivel socioeconómico y el rendimiento en el CAU. Las probabilidades de éxito o fracaso se encuentran mediadas por la Escuela Media de procedencia, la que, en un contexto de fragmentación escolar, depende asimismo del capital cultural que las familias pueden movilizar, tales como el nivel educativo de las madres, el acceso a estudios de idioma o la posesión de libros en el hogar, la segregación geográfica, etc. En este punto, es preciso establecer entonces, que el NSE en sí mismo no es determinante de la trayectoria en el CAU, sino bajo la mediación de otras variables.

²³ Según los datos del ONE 2007 de finalización de los estudios secundarios, los “*resultados indican que los tres indicadores considerados (bienes, hacinamiento y educación familiar) inciden sobre los niveles de habilidad en Matemática, aún cuando estén siendo considerados conjuntamente, comportamiento que ya había sido verificado en el ONE 2005. En Lengua, en cambio, los bienes en el hogar pierden significación.*” (Diniece, 2007)

Cuadro N° 7. Nivel educativo de la madre y tipo de establecimiento

	CÓDIGO COLEGIO						Total
	Estatad	Estatad ex Nac.	CENS	Priv+80%	Priv-80%	Priv.s/subv.	
NEMAD	52.8%	9.4%	7.5%	20.8%	5.7%	3.8%	100%
Prim. Incompl	45.7%	13.4%		32.3%	3.1%	5.5%	100%
Prim. compl	38.9%	12.5%	1.4%	30.6%	6.9%	9.7%	100%
Sec. Incomp.	39.0%	10.4%	2.6%	28.6%	3.9%	15.6%	100%
Sec. complet	40.0%	30.0%		20.0%	10.0%		100%
Terc. Incomp	22.7%	13.6%		36.4%	9.1%	18.2%	100%
Terc. Compl	12.5%	25.0%		50.0%	4.2%	8.3%	100%
Univ. In-compl	25.0%	12.5%		12.5%	12.5%	37.5%	100%
Univ. Compl	50.0%			50.0%			100%
No sabe	40.3%	13.1%	1.8%	30.5%	5.0%	9.3%	100,0%
Total							

La selectividad en el ingreso expresada en las mayores dificultades de los sectores vulnerables en la aprobación del CAU, está mediada por una complejidad de factores que posicionan a algunos estudiantes en mejores condiciones que a otros. La trayectoria educativa previa, la cual estará determinada por el tipo de institución y el desempeño obtenido en la misma, se constituye en un condicionante potente para el análisis del desgranamiento y la permanencia, como para el estudio de la aprobación o no del CAU. Los estudiantes procedentes de escuelas estatales son quienes mayores dificultades manifiestan en el CAU. Esto podría explicarse por el deterioro de las instituciones estatales, generado por un período de sucesivas reformas y corrimiento del Estado, que produjo una disminución considerable en la calidad de la enseñanza. Sin embargo, algunas escuelas, como las ex nacionales, pareciera que se encuentran en mejores condiciones que otras (las estatales provinciales, que ya venían sufriendo con anterioridad la falta de apoyo del Estado) para afrontar este período de crisis educativa y poder brindar, a pesar de todo, mejores condiciones de aprendizaje. A ello se suma la polarización social y su expresión en la fragmentación escolar: los estudiantes se congregan en instituciones en función de su posición en el espacio social, lo que se evidencia en la relación entre el nivel educativo de las madres y la escuela en la que desarrollan los estudios secundarios. Probablemente, la oferta educativa traccione estas decisiones, cuestión que supera las posibilidades analíticas de este estudio, pero que ha sido verificada en otras investigaciones (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002).

En síntesis, lo que se trata de mostrar es que el tipo de institución de procedencia de los aspirantes está mediada por el volumen de capital cultural y social del cual disponen sus familias. Dicho capital otorga a los grupos familiares distintas posibilidades y recursos para acceder a la oferta educativa, y posiciona a los estudiantes, desde el inicio de sus actividades escolares, en desigualdad de condiciones para la apropiación del conocimiento y de las habilidades necesarias para el ingreso y la permanencia en el Nivel Superior. Como quedó demostrado, el capital escolar familiar y la institución de procedencia son dos de los factores que con más fuerza influyen en este pasaje, ya que permite que el estudiante se apropie de los saberes legitimados

por la escuela, propicie el clima adecuado y el apoyo necesario para transitar con éxito el Nivel Superior; pero como se mostró en el apartado 4, se ponen en juego en las definiciones sobre las habilidades requeridas por el proceso de admisión.

Las desigualdades en el aprendizaje se encuentran mediadas, como hemos mostrado, por la transmisión intergeneracional de las habilidades cognitivas, por las adquisiciones escolares y por su actualización en prácticas en contextos específicos, como el CAU, que pueden considerar o no estas disposiciones adquiridas previamente y condicionadas socialmente.

6. La selectividad en el ingreso es mucho más que un problema de “ingresos”

El ingreso restringido se ha asociado a prácticas de selectividad social en tanto que garantizaba la exclusividad de cierto nivel educativo para determinados sectores sociales (Chiroleu, 1998). Se suponía que, al limitar la cantidad de estudiantes, se aseguraban condiciones de trabajo para unos pocos, para aquella élite que Bourdieu denominara como “los herederos”, calificados por poseer características sociales y culturales homogéneas. Estos argumentos fueron cuestionados desde diferentes perspectivas. Por un lado, están los trabajos que discuten la validez predictiva –no demostrada– de las pruebas de admisión, que fundamentan el ingreso selectivo en función de la mayor probabilidad de culminación del nivel por parte de quienes obtuvieron mayor puntaje en dichas pruebas (Chain Revuelta, Cruz Ramírez y Martínez Morales; 2003). Del lado opuesto, están quienes consideran que para garantizar la democratización es necesario un ingreso irrestricto que asegure el acceso amplio de distintos sectores sociales, evitando los procesos elitistas de selección de “los mejores”.

Lo que queda claro es que una de las cuestiones que están por detrás de estas discusiones es la lucha de quienes han monopolizado el acceso a la Educación Superior y los beneficios que de ella derivan, por lo que, como señala Eliezer (2004), no se dirime sólo en el debate sobre el acto administrativo de la admisión.

De hecho, el ingreso irrestricto en nuestro país expresa cómo la selectividad social puede operar no sólo mediante acciones explícitamente selectivas, sino también a través de mecanismos y posicionamientos aparentemente democráticos. En la práctica, ambas modalidades de ingreso comparten el ignorar la heterogeneidad social y cultural de la nueva población estudiantil, sólo que sus efectos se hacen sentir en diferentes momentos del tránsito universitario (García Guadilla, 1991 en Chiroleu, 1998). Según señalan numerosos autores, la diferencia radica en que se trata de mecanismos explícitos o implícitos de selección escolar. Tal como sugiere Sigal (2003), los mecanismos de ingreso explícitos evalúan el capital escolar acumulado o ciertas aptitudes del alumno, mediante distintas técnicas que se aplican, por lo general, al final del Nivel Medio o en el ingreso a la Universidad. Por el contrario, los mecanismos de ingreso implícitos operan durante el transcurso de los estudios universitarios y son altamente excluyentes.

Algunos estudios realizados han demostrado que, aunque una proporción de jóvenes con quintiles de ingreso más bajos (primero y segundo) ha logrado acceder al nivel, lo que podría considerarse como un indicador de democratización –aunque los quintiles más altos se encuentran más representados–, lo cierto es que muchos de ellos no logran concluir sus estudios. La deserción afecta al 40% de los jóvenes con menor ingreso *per cápita* familiar (quintiles 1 y 2), a diferencia de lo que sucede con los mejor posicionados, entre los que sólo el 26% (quintiles 4 y 5) deja sus estudios antes de obtener su título (García de Fanelli, 2005). Por ende, aunque la ampliación social del acceso significó la posibilidad de ingreso de sectores sociales más desfavorecidos, carentes no sólo de capital económico sino también del capital cultural requerido por los procesos de enseñanza académicos, se generan nuevos mecanismos que sostienen la brecha educativa entre estratos sociales y que ponen en cuestión los alcances de la democratización (Ezcurra, 2007). El más evidente es la tasa de desgranamiento en el marco de políticas de admisión de ingreso irrestricto. Siguiendo esta lógica, el ingreso irrestricto no necesariamente garantiza la efectiva democratización del acceso al nivel, sino que puede simplemente retrasar el proceso de selección generando ele-

vadas tasas de desgranamiento, principalmente durante el primer año de estudio. Este fenómeno dio lugar a una prolífica línea de estudios sobre el primer tramo universitario como período en que se evidencian los nuevos modos de selección indirectos y más ocultos, que afectan principalmente a los nuevos públicos escolares. Estos sectores tienen dificultades de integración académica debido a su capital cultural, evidenciado en el dominio de las estrategias cognitivas requeridas en el nuevo nivel educativo, las que se tiende a dar por supuestas y a no ser tratadas explícitamente como objeto de enseñanza.

Para el caso que nos ocupa, el CAU constituye parte de este período de transición –aunque no se agota en él- en la media que actúa como bisagra entre el Nivel Medio y el Superior. En esta etapa, los recursos que los estudiantes son capaces de movilizar son centrales para el éxito en su tránsito y se encuentran ligados a su situación económica y al capital cultural acumulado que los estudiantes traen al momento de ingresar a la Universidad. Pero no se trata sólo del perfil de los estudiantes, sino de cómo el mismo es interpelado por las instituciones, configurando un cuadro de determinaciones que incluye las prácticas curriculares, las expectativas docentes, las dinámicas organizativas, entre otras. Sólo considerando este tipo de efectos propios de las instituciones universitarias es que podrán gestarse prácticas que garanticen progresivamente la democratización del nivel.

Esta perspectiva implica, a nuestro juicio, un avance frente a ciertas posiciones que fundamentan la democratización del acceso a la Universidad a partir del ingreso irrestricto e intentan resolver la cuestión de la pobreza a partir 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 estudiante a la institución y la compra de determinados recursos materiales y, por otro lado, mediante la acción compensatoria, que asume la falta de determinado capital cultural en términos de déficit de los sujetos, creando espacios *ad hoc* para que “recuperen” aquello que no aprendieron, pero sin cuestionar la estructura y la lógica de

funcionamiento propias de la Universidad, tanto de las prácticas organizativas como de las académicas.

Entre las preocupaciones que dieron origen al Curso de Aprestamiento Universitario de la UNGS, se encuentra el operar sobre las habilidades cognitivas y las motivaciones para mejorar las condiciones futuras de desempeño universitario. Estas preocupaciones resultan críticas y es necesario continuar debatiendo su capacidad de incidir en los aspectos propuestos cuando el 65% de la población que intenta ingresar a la UNGS no logra aprobar su curso de admisión.

La pregunta entonces es: ¿en qué medida son las propias instituciones, sus dinámicas, las estrategias que implementan y sus culturas académicas las que aportan a la selectividad social? O, por el contrario, ¿la selectividad social opera por sobre y más allá de las actuaciones institucionales?

La investigación ha mostrado la convergencia de diversos factores cuya eficacia sólo se comprende de manera interrelacionada.

Quienes tienen más dificultades para integrarse académicamente, en el caso de la UNGS, son los sectores más vulnerables procedentes de escuelas públicas provinciales, con historias de repitencia y/o abandono temporarios y con familias con escaso capital escolar acumulado. Los estudiantes perciben las distancias entre las demandas académicas y sus perfiles cognitivos. Mientras tanto, las decisiones curriculares y el trabajo pedagógico en las clases continúan, en muchos casos, operando bajo la imagen de un “estudiante ideal”, que profundiza las dificultades para incluir a los sectores más desfavorecidos reproduciendo, de modo no deseado, prácticas que favorecen mecanismos de selectividad social.

La falta de *background* exigido por la Universidad, especialmente en la cursada de Matemática, debido a la ausencia de tratamiento de ciertos contenidos previstos para la Escuela Media, refuerza la hipótesis de la relevancia que adquiere la fragmentación del sistema educativo en el acceso a la Universidad y la necesidad de revisar esta situación emergente en las estrategias de admisión.

Es de destacar que esta distancia se ve profundizada por las experiencias educativas previas, que evidencian una doble problemática: por un lado, la diferencia entre la lógica académica de las institucio-

nes de Educación Media y las instituciones universitarias, que afecta a todo el universo estudiantil; por otro, la ampliación de esta brecha producto de la fragmentación del sistema educativo, que amplía aún más la distancia entre el capital cultural que se propone inculcar la escuela respecto del capital cultural familiar que sufren los sectores más desfavorecidos. Esta fragmentación, en muchos casos, supone además una baja calidad educativa, por lo que los saberes y habilidades aprendidos en la secundaria resultan aún más insuficientes a la hora de ingresar a la Universidad.

El desarrollo de este campo de investigación sobre ingreso y permanencia en la Universidad, junto con la proliferación de estudios acerca de las particularidades del primer año, son un indicio de la complejidad que encierra este período crítico de transición para los estudiantes de nuevo ingreso, y más aún cuando se trata de poblaciones con mayor grado de vulnerabilidad.

El despliegue de diferentes estrategias innovadoras que pretenden democratizar el acceso al Nivel Superior universitario parecieran ser insuficientes para atender la demanda de un público cada vez más diverso si no se transforman ciertas prácticas que hacen a la estructura misma de la Universidad tradicional, que fuera creada para un reducido público homogéneo. Aspectos que hacen al ritmo académico, contenidos curriculares, secuenciación de los mismos, formas de enseñanza, etc., son algunas de las cuestiones centrales que merecen discutirse si se pretende transformar la lógica de exclusión inherente a la Universidad. Querer democratizar el acceso sólo mediante acciones -la mayoría de ellas *ad hoc*- orientadas a la atención de ciertas necesidades del estudiante, tanto en términos económicos como en relación con el apoyo académico de carácter remedial, si bien son pasos necesarios, no resultan suficientes. Estos 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 expandan 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.

Asimismo, los desafíos que impone un sistema educativo fuertemente fragmentado introducen 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. En este sentido, sostenemos que el caso estudiado debe ser entendido en su complejidad: la democratización es más que un problema de "ingresos". No se trata simplemente de un problema de desigualdad social en términos económicos o de ingresos monetarios, ni de un problema que se restringe al rito del ingreso, sea éste un examen, un curso o el propio ingreso irrestricto.

Creemos que sólo de este modo, es decir, reconociendo y trabajando con la diversidad de experiencias previas que traen los estudiantes ingresantes, será posible responder a los desafíos de la democratización del Nivel Superior en un contexto en el que los cambios vertiginosos del mundo social generan mayores distancias respecto del perfil ideal de estudiante que estuvo en el origen del modelo elitista de organización de la Universidad.

Referencias bibliográficas

- Amago, L. (2004). Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado. Estudio preliminar sobre el Estado del Conocimiento, Buenos Aires, Secretaría Académica UNGS. (Mimeo)
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. et al. (2000). *La miseria del mundo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- DINIECE (2007). *Estudio Nacional de Evaluación y Consideraciones Conceptuales. Operativo Nacional de Evaluación 2007*. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

- Chain Revuelta, R. y Jácome Ávila, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la universidad*. Veracruz, Universidad Veracruzana.
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias en *Pensamiento Universitario No 7*.
- Dubet, F. (1994). Los Estudiantes. En Dubet, F., Filâtre, D., Merrien, F., Sauvage, A. & Vince, A. *Universités et Villes*. París: L'Harmattan.
- Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la Educación Superior. *Perfiles Educativos*, XXVII (107).
- (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Buenos Aires, UNGS.
- (2010). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos, en: Gluz, N. (Comp.) *Admisión a la Universidad y selectividad social. Cuando es acceso a la Universidad es más que una cuestión de "ingresos"*. UNGS (en prensa)
- Feeney, S. y Sosa, Y. (2010). El análisis de los programas y materiales de apoyo a la enseñanza de las tres asignaturas del CAU; en: Gluz, N. (Comp.) *Admisión a la Universidad y selectividad social. Cuando es acceso a la Universidad es más que una cuestión de "ingresos"*. UNGS (en prensa).
- Filmus, D. (1988). Primer año del colegio secundario y discriminación educativa, en: Filmus y Braslavsky, *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires, Cántaro-FLACSO.
- García de Fanelli, A. M. (2005). Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media, *Debate* N°5. Buenos Aires SITEAL IIPE-UNESCO.
- González Fiegehen, L. E. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina, en: *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas, IESALC-UNESCO.
- Grandoli, M. (2010). Aproximación al estudio de las dificultades académicas como condicionantes del desempeño y permanencia

- de los estudiantes ingresantes al CAU", en: Gluz, N (Comp.) *Admisión a la Universidad y selectividad social. Cuando es acceso a la Universidad es más que una cuestión de "ingresos"*. UNGS (en prensa).
- Juarros, M. (2006). ¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la Universidad en el contexto de los países de la región. *Rev Andamios*, Vol 3, No 5.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Bs As., IIPE- UNESCO.
- Kisilevsky, M. (2002). Estudio: Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina, en: Kisilevsky y Veleda (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en Argentina*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Marquina, M. (2010). El ingreso a la Universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense, en: Gluz, N. (Comp.) *Admisión a la Universidad y selectividad social. Cuando es acceso a la Universidad es más que una cuestión de "ingresos"*. UNGS (en prensa).
- Sigal, V. (2003). *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*, Documentos de Trabajo N°113. Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Veleda (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa: El caso del conurbano bonaerense*. Buenos Aires, CIIPEC.

¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la Universidad?

Paula Carlino*
CONICET

Introducción²⁴

Este trabajo pasa revista a los estudios sobre escritura en la Universidad que han dado origen al Proyecto de Investigación *Leer y escribir en la Universidad: perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de las Ciencias Sociales*.²⁵ Es su objetivo brindar un recorte de la literatura sobre el tema en función de los problemas que esta investigación ha comenzado a abordar: ¿Qué se hace y dice de la escritura en la Universidad? ¿Se la concibe como herramienta de aprendizaje o su función epistémica pasa desapercibida para las cátedras? ¿Existen diferencias entre las prácticas de escritura del nivel secundario respecto del universitario? ¿De qué modo se usa y se piensa la escritura involucrada en las evaluaciones? ¿Con qué tipo de comentarios escritos los docentes devuelven corregidos los exámenes y monografías de sus alumnos? ¿Para qué sirven estos comentarios? ¿En qué aspectos resultan divergentes las expectativas entre docentes y alumnos respecto de la escritura que éstos han de producir? ¿Qué orientaciones ofrecen los profesores y cuáles señalan los alumnos que precisarían? ¿En qué medida perciben que la Universidad, como institución, apoya y orienta la enseñanza de las formas de lectura y escritura esperadas?

Sobre el final, resumo los resultados obtenidos por nuestra

* Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

²⁴ Este trabajo fue presentado como conferencia en el *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*, organizado por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES). Universidad Sergio Arboleda, Bogotá – Colombia, 26 y 27 de abril de 2007, publicado en las Memorias Electrónicas del Encuentro con ISBN 978-958-8200-89-7.

²⁵ PIP 5178 financiado por CONICET.

indagación en curso. La reseña del conjunto de investigaciones revisadas a continuación contribuye a brindar un panorama sobre este campo de estudios, que puede interesar a los docentes, para repensar sus prácticas, y especialmente a los responsables de desarrollar políticas institucionales que apoyen el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior.

Estudios internacionales

Las investigaciones sobre la escritura en la Universidad tienen un desarrollo de más de un siglo en los Estados Unidos de Norte América (Berlin, 1990; Carter *et al.*, 1998; Davidson y Tomic, 1999; Gottschalk, 1997; Moghtader *et al.*, 2001; Russell, 1990). Los trabajos de otros países suelen ser más recientes. Muchas son las líneas de investigación, varias las procedencias disciplinares de quienes las han emprendido y diversos los métodos empleados. Agruparé en lo que sigue distintas corrientes de indagación que he podido colegir en las publicaciones analizadas. Dadas las limitaciones de espacio, dejaré de lado las cuestiones metodológicas (Vázquez, 1999, hace un relevamiento de éstas).

Una serie de trabajos realizados en EE.UU. a fines de los '70 y comienzos de los '80 se centraron en los **procesos cognitivos** de quien escribe, en tanto tarea individual de resolución de problemas (Flower, 1979; Hayes y Flower, 1986 y Sommers, 1980; en Canadá, Scardamalia y Bereiter, 1985). Algunos años después, los estudios fueron incorporando el análisis de la **incidencia del contexto** en la producción escrita de los universitarios y examinaron los tipos de tareas de escritura propuestas, cómo se las representan quienes han de llevarlas a cabo y en qué medida estas variaciones afectan su desempeño (Flower, 1987; Flower, 1989; Flower, 1990; Flower y Higgins, 1991; en Francia: Piolat, Roussey y Fleury, 1994).

Ha sido más recientemente que la escritura requerida en la Universidad empezó a ser entendida como una práctica académica que varía según las **culturas institucionales** en las que tiene lugar (Bazerman, 1988), de acuerdo a concepciones compartidas por sus miembros, generalmente de forma tácita. Estas concepciones aparecen a los ojos de la

comunidad que ya las comparte, como “transparentes”, naturales y necesarias, pero los estudios han puesto de manifiesto su carácter contingente, histórico e institucional, y su atravesamiento político (Russell y Foster, 2002). Las investigaciones destacan las **diferencias entre** los modos de lectura y escritura esperados y favorecidos en **la educación universitaria respecto de la secundaria** (por ej.: Flower, 1990; Hjortshoj, 2001; Vardi, 2000), y también han señalado **diferencias entre disciplinas** (Russell, 1997). Este enfoque se aleja, por ende, de una visión “autónoma” de la escritura y pasa a entenderla como constitutiva de los usos discursivos de cada campo del saber (Bogel y Hjortshoj, 1984). Dentro de este marco, desarrollado en EE.UU., Australia e Inglaterra, los estudios han sido motivados por la constatación de las dificultades que supone para los estudiantes incorporarse a dichas prácticas discursivas. En los dos últimos países, se han indagado las perspectivas de alumnos y profesores acerca de lo que se suele exigir pero no enseñar en la educación superior, poniendo de manifiesto la **escasa enseñanza explícita** de los géneros académicos (Barker, 2000; Bode, 2001; Chamberlain *et al.*, 1998; Chanock, 2001; Coffin *et al.*, 2003; Lea y Street, 1998; Vardi, 2000 y 2001; Waterman-Roberts, 1998).

Paralelamente a esta evolución, surgen dos **movimientos pedagógicos**, que se extienden en buena parte de las Universidades norteamericanas: “escribir a través del currículum” (surgido en los ’70 en Inglaterra y con mayor fuerza en EE.UU. en la década siguiente) (Bazerman *et al.*, 2005) y, más tarde, “escribir en las disciplinas” (Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003). Ambos propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: el primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales (“escribir para aprender”, Nelson, 2001) y el segundo, como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento (aprender a escribir).²⁶

Si el énfasis de estos movimientos pedagógicos está puesto en la relación entre escritura y conocimiento disciplinar, más recientemente, en las universidades inglesas, la corriente denominada “Nuevos

²⁶ Para un desarrollo de los principios de estos movimientos y de los sistemas de enseñanza de la escritura implementados a partir de ellos, véase Carlino (2004b, 2005b y 2008).

estudios de las culturas académicas” (Street, 1999) ha subrayado las cuestiones de **identidad social y poder institucional** involucradas en el escribir (Lillis, 2001). Así, Lillis (1999, p. 144) ha documentado una “práctica institucional del misterio” respecto de la escritura exigida en la universidad, considerándola desventajosa para los alumnos, especialmente para los ingresantes menos familiarizados, por su condición de origen, con las convenciones académicas dominantes. Esta línea de estudio ha puesto de manifiesto que, con frecuencia, no sólo las expectativas de los docentes acerca de la producción escrita de los alumnos permanece implícita, sino que suele ocurrir un desencuentro entre lo que los primeros esperan de los segundos y viceversa (Creme y Lea, 1998; Jones *et al.*, 1999; Lea, 1999). La **brecha entre los puntos de vista de ambos** funciona en detrimento de los estudiantes, por la relación de poder asimétrico entre las partes. Este fenómeno ha cobrado visibilidad y ha sido entendido como “encuentro entre culturas” dado que buena parte de los alumnos que aparecen más desorientados son no sólo los que provienen de clases trabajadoras locales sino inmigrantes y extranjeros, habituales en las universidades anglosajonas (y quizá por esta razón ha despertado el interés de dos investigadores señeros, Brian Street -en Inglaterra- y Kate Channock -en Australia-, *antropólogos* de origen). Las **dificultades** enfrentadas por estos ingresantes para incluirse en el discurso de las asignaturas son, con frecuencia, **responsables de su fracaso y abandono de los estudios**, lo cual atenta contra la actual política de la educación superior del Reino Unido, que procura favorecer la ampliación de la cobertura universitaria a estratos de la población que provienen de familias sin antecedentes universitarios (Lillis, 2003).

En Australia, también se han constatado problemas en los alumnos para “entender lo que los docentes quieren” y lograr aprenderlo en las tareas de escritura que se les plantean (Chanock, 2003). Chanock (2001) señala un **presupuesto cuestionable** que guía el accionar de los profesores de las distintas asignaturas: es común que ellos equiparen la responsabilidad (una actitud sensata de esperar por parte de los universitarios) con su autonomía. Sin embargo, esta antropóloga especializada en enseñanza de la escritura académica advierte que los universitarios, por ser principiantes en las convencio-

nes discursivas específicas de este nivel educativo, necesitan profusa orientación de sus profesores en cuestiones de escritura, a pesar de ser adultos. Para esta investigadora, que los estudiantes soliciten ayuda evidencia su actitud responsable porque saben que de ésta depende, en buena medida, su inclusión o exclusión de la vida académica. Según esta perspectiva, la falta de autonomía para escribir de los universitarios es inherente a su condición de recién llegados a los modos discursivos disciplinares y, por ello, es que precisan enseñanza.

Otra corriente de estudios que aborda el tema que nos ocupa es la relativa a las **relaciones entre evaluación, escritura y aprendizaje** de los estudiantes. Por una parte, los investigadores australianos (Biggs, 1996, 1998 y 1999; Bunker, 1996; Chalmers y Fuller, 1996) e ingleses (Gibbs *et al.*, 2003; Rust, 2002) subrayan que son las situaciones de evaluación-acreditación de los alumnos las que establecen el *currículum real* de las materias (lo que aprenden de hecho los estudiantes), ya que es a estas situaciones a donde dirigen sus esfuerzos en el estudio. Generalmente, los universitarios escriben para ser evaluados, y se ha señalado como un despropósito que aquello de lo que más aprenden sea lo que se suele enseñar menos. Por otra parte, investigaciones australianas (Spinks, 2000; Storch y Tapper, 2002; Woodward-Kron, 2004) y estadounidenses (Haswell, 2006; Jeffery y Selting, 1999; Mosher, 1997; Sommers, 1982; Straub, 1997 y 2000; White, 1994) han analizado el efecto que tienen sobre la formación de los alumnos los comentarios evaluativos que sus profesores realizan por escrito acerca de sus exámenes y monografías. Curiosamente, mientras que, en algunos casos, los alumnos no logran entender lo que sus docentes les observan por escrito (con lo cual desaprovechan su potencial enseñanza), en otros casos, cuando estos comentarios dan lugar a reescrituras de los trabajos, logran promover una mayor elaboración del texto y del conocimiento disciplinar acerca del cual escriben los estudiantes.

Otras publicaciones, en algunos casos solidarias del enfoque de la **investigación en la acción**, analizan el diseño y puesta en funcionamiento de programas institucionales para integrar la enseñanza de la escritura en las cátedras universitarias (Cartwright y Noone, 2000 y

Skillen y Mahony, 1997, en Australia; Dysthe, 1998 y 2001, en Noruega; Emerson *et al.*, 2002, en Nueva Zelanda; Espinoza y Morales, 2001, en Venezuela; Werner, 2002, en Brasil).

En Europa Central y Nórdica, los estudios sobre la enseñanza de la escritura académica se han incrementado en la última década, junto con la creación de canales para hacerse cargo de ella (Björk *et al.*, 2003, Björk y Räisänen, 1997). En sus universidades se han ido creando Centros de Escritura, Centros para la Enseñanza y el Aprendizaje y Centros de Desarrollo Profesional Docente (Kramer, van Kruiningen y Padmos, 2003), en virtud de reformas gubernamentales para la educación superior que han profesionalizado la pedagogía universitaria reconociendo el rol central de la escritura en la universidad. Algunas de sus investigaciones coinciden con lo hallado en otros países: a pesar del potencial que encierra la escritura como herramienta de aprendizaje (Tynjälä *et al.*, 2001), existe una tendencia mayoritaria en las cátedras, que esperan que los estudiantes escriban de determinados modos pero no enseñan cómo hacerlo (Kruse, 2003). Por el contrario, presuponen que ocuparse de la escritura es impropio de la Universidad (Dysthe, 2003; Frank *et al.*, 2003), desconociendo que las tareas y consignas (los géneros) que se requieren son bien distintos a los de la educación previa (Rienecker, y Stray Jørgensen, 2003).

El creciente interés por el tema también ha dado origen a dos foros académicos francófonos: la “Conferencia sobre escritura en la enseñanza superior”, en la Universidad de Bruselas, en 2002 y, en 2003, el “Coloquio Pluridisciplinario: Construcción de Conocimientos y Lenguaje en las Asignaturas”, en la Universidad de Burdeos (Donahue, 2004). En España, la preocupación por la escritura de los universitarios ha llevado a estudiar qué ocurre con su enseñanza en otras universidades del mundo (Escofet Roig *et al.*, 1999; Tolchinsky, 2000). También se han comenzado a indagar las prácticas de lectura y escritura en sus propias universidades a través de encuestas (Castelló, 2000; Mateos *et al.*, 2004; Solé y Castells, 2004), lo mismo que en Portugal (Cabral y Tavares, 2002), hallando diferencias significativas entre los puntos de vista de alumnos y profesores.

Investigaciones argentinas

En Argentina, los estudios referidos a la escritura en la Universidad provienen de la lingüística, la psicología educacional y las ciencias de la educación, y enfocan diversos aspectos. Hace casi 20 años, la pregunta de Di Stefano *et al.* (1988) “¿Aprender a [...] escribir en la universidad?” inauguraba un numeroso grupo de trabajos centrado en las **dificultades de los estudiantes** para producir textos académicos (Arnoux *et al.*, 1996; Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Lobo *et al.*, 2002; Marín y Hall, 2004; Padilla de Zerdán, 2002; Piacente y Tittarelli, 2003, entre otros).

Con la idea de que los abundantes estudios diagnósticos referidos a los alumnos sólo abordan una de las aristas del problema, y que es preciso asimismo conocer qué ocurre respecto de los docentes, las instituciones y la enseñanza que brindan, una línea emprendida personalmente se abocó a explorar los modos en que las universidades del mundo anglosajón se ocupan de la escritura (Carlino, 2002a, 2002c, 2003, 2004b, 2004c y 2005b). Para sorpresa de nuestro entorno, donde suele considerarse que la Universidad no tiene por objeto enseñar a escribir, la descripción de diversos sistemas a través de los cuales sí lo hacen muchas universidades australianas y norteamericanas ha servido de contraste para comenzar a desnaturalizar nuestras afianzadas concepciones.

Asimismo, publicaciones recientes comienzan a caracterizar **cursos o talleres de escritura y estudio** que algunas universidades argentinas han implementado para hacer frente a los problemas detectados (por ej., Di Stefano, 2004; Di Stefano y Pereira, 2004; Fernández *et al.*, 2004b; Fernández e Izuzquiza, 2005; Natale, 2004; Riestra, 1999; Valente, 2005). Con menor frecuencia, otros trabajos examinan situaciones didácticas que se experimentan en las aulas para favorecer la **escritura en las materias** (Carlino, 2005a; Vázquez *et al.*, 2003).

Por otra parte, se han empezado a documentar las prácticas de **desarrollo profesional (capacitación) de docentes universitarios**: Benvegnú *et al.* (2004), Flores y Natale (2004) y Marucco (2004) analizan experiencias de talleres destinados a docentes de las ciencias

sociales para enseñarles a incluir el trabajo con la lectura y escritura en sus cátedras. Araujo *et al.* (2004) examinan una experiencia autogestionada con similares objetivos.

También, diversos géneros académicos han sido descriptos, de lo cual podría inferirse que escribir en la Universidad es distinto que hacerlo en la escuela media (Ameijide *et al.*, 2005; Cubo de Severino, 2005; Nogueira, 2003; Pereira, 2006).

Índice del creciente interés por el tema son tres **simposios** específicos, celebrados en universidades nacionales (Benvegnú *et al.*, 2001; Carlino, 2004a; Fernández *et al.*, 2006). Los participantes a estos foros acuerdan que la escritura académica debe ser objeto de enseñanza en la Universidad aunque la **controversia** predominante es si esta enseñanza ha de estar a cargo de talleres al inicio de las carreras o bien constituir un componente del currículum de todas las cátedras a lo largo y ancho de los estudios superiores. También se discute quiénes han de realizar esta enseñanza: especialistas en escritura o especialistas disciplinares; recientemente se ha propuesto el trabajo en equipo entre ambos, lo cual requiere de cambios institucionales.

Los estudios argentinos que han abordado problemas más afines al de nuestro actual programa de investigación son contados. Alvarado (2000; Alvarado y Cortés, 2000) encuestó a alumnos y docentes de Ciencias Sociales acerca de las funciones que cumple la escritura en las evaluaciones y solicitó su apreciación de las destrezas redaccionales de los estudiantes. Sus resultados indican que los docentes escasamente retroalimentan la escritura de los alumnos porque no lo consideran parte de su rol específico, aunque perciban sus múltiples dificultades. Ciapuscio (2000) constató, a través del análisis de programas de materias, escritos producidos por estudiantes y discusiones con ellos, que el término "monografía" no designa una única clase textual sino que la concepción que de ella tienen las distintas cátedras es heterogénea incluso dentro de una misma unidad académica; a pesar de esto, **raramente se suele orientar a los alumnos** hacia lo que se espera de ellos para producir una monografía. Estos resultados son coincidentes con los de una indagación exploratoria acerca de para qué y cómo los estudiantes son evaluados por escrito en la Universidad (Carlino, 2002b): la escritura académica se exige

pero no se enseña porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación (Russell, 1990); el escribir es pensado como un canal para decir el conocimiento y no como una herramienta epistémica que podría potenciar el aprendizaje. Por último, Paoloni (2004), Rinaudo *et al.* (2003) y Vázquez y Miras (2004) estudiaron la producción de textos por parte de los estudiantes y coinciden en señalar que las **representaciones acerca de la tarea** que ellos tienen incide sobre su desempeño. Estos investigadores encuentran que, frente a una detallada consigna de escritura, el docente y los alumnos sistemáticamente interpretan la tarea en forma divergente, lo cual muestra que las orientaciones provistas por los profesores no son suficientemente esclarecedoras para los estudiantes acerca de qué y cómo han de escribir.

Nuestro actual programa de investigación

El contexto de nuestra presente indagación²⁷ está dado por las dificultades de los universitarios para cumplimentar las expectativas de sus docentes en cuanto a cómo leen y escriben en las asignaturas, lo que ha sido considerado factor de fracaso, rezago y deserción estudiantil. Por consiguiente, explorar las prácticas de lectura y escritura que promueven las cátedras, y las representaciones que tienen sobre ellas profesores y estudiantes, no sólo aporta a caracterizar las culturas académicas de nuestras universidades, escasamente investigadas en el entorno iberoamericano. También permite comprender mejor los problemas que se han “diagnosticado” en los alumnos, comprensión necesaria para revisar las políticas y prácticas educativas de modo que resulten favorecedoras del aprendizaje y retención estudiantil.

Así, con el objetivo de conocer las perspectivas de alumnos y docentes acerca del escribir y leer para la universidad, hemos comenzado a analizar distintas clases de datos: entrevistas a alumnos y do-

²⁷ Participan del proyecto PIP 5178 (CONICET) Viviana Estienne, Silvia Di Benedetto, Emilse Diment (mastrandadas), y Graciela Fernández (doctoranda), cuyas tesis dirijo.

centes universitarios, programas de cátedras, materiales elaborados por ellas para sus alumnos, exámenes y monografías corregidos por los docentes y observación de clases y de situaciones de estudio, en distintas universidades y carreras. Aunque aún no disponemos de resultados finales, sí hemos presentado informes con sucesivos avances (Carlino y Estienne, 2004; Di Benedetto y Carlino, 2007; Diment y Carlino, 2006a y 2006b; Estienne y Carlino, 2004 y 2006; Fernández y Carlino, 2005a, 2005b y 2006).

¿Qué dicen estos estudios hasta la fecha? En primer lugar, señalan que leer y escribir son prácticas omnipresentes en la educación universitaria aunque tienden a pasar desapercibidas como tales por el hecho de estar naturalizadas y porque tanto alumnos como profesores suponen que son la prolongación de habilidades generales aprendidas en la escolaridad previa. Es habitual que las cátedras no se ocupen de la lectura y escritura que esperan lleven a cabo sus alumnos en virtud de esa suposición y de la creencia de que los estudiantes universitarios han de ser autónomos por ser adultos. Por ello, los profesores no suelen explicitar sus expectativas, no guían para que los alumnos puedan lograrlas ni devuelven sus trabajos escritos con comentarios que les permitan entender en qué se han apartado de ellas o cómo podrían acercarse a éstas en el futuro.

Sin embargo, los alumnos entrevistados señalan que es muy distinto leer y escribir para la Universidad respecto de hacerlo para la escuela secundaria, y brindan ejemplo de los modos y géneros contrastantes, requeridos en uno u otro ámbito. En la universidad, en el ámbito de las ciencias sociales, se les pide elaborar un texto a partir de leer varias fuentes en las cuales distintos autores tienen posturas distintas sobre un mismo asunto. En cambio, en la educación media, leen textos que presentan una única posición, considerada absoluta, y raramente escriben más allá de reproducir lo dado: toman apuntes sobre lo que el docente explica o completan cuestionarios sobre la lectura de un texto en los que es posible responder sin entenderlo (dado que no se requiere *construir* la respuesta sino transcribir porciones literales de lo leído en correspondencia con cada pregunta).

Varios de los entrevistados mantienen una actitud contradictoria. Por una parte, a pesar de que sostienen que no es labor de la Univer-

sidad enseñar a leer y a escribir, algunos pocos profesores sí orientan la escritura y lectura de sus alumnos en mayor o menor medida. A su vez, los alumnos valoran cuando estos docentes lo hacen precisamente porque necesitan aprender de ellos debido a las diferencias entre cómo leían y escribían para la secundaria y cómo han de hacerlo en la universidad.

Hemos explicado esta contradicción infiriendo las concepciones restringidas que tanto profesores como estudiantes mantienen de la lectura, la escritura y la enseñanza. En cuanto a la primera, ambos la suponen una actividad receptiva, en la cual bastaría con mirar detenidamente lo que dice el texto para entenderlo. Esta creencia explicaría la idea de que los docentes no están enseñando a leer en sus disciplinas cuando, en cambio, a veces sí ofrecen (de forma implícita o explícita) categorías de análisis para jerarquizar la información que aparece en los textos a fin de que los alumnos retengan la más relevante desde el punto de vista de cada cátedra. Respecto de la escritura, docentes y alumnos tienden a concebirla superficialmente sólo en el nivel normativo: escribir es para ellos gramática y ortografía pero no expresión y estructura de ideas vinculadas a situaciones retóricas y géneros discursivos particulares; por eso, pueden sostener que los docentes no enseñan a escribir cuando a veces sí guían y comentan la elaboración escrita que los estudiantes hacen de los conocimientos disciplinares. Asimismo, ambos sustentan una idea parcial de la enseñanza: para ellos enseñar es exponer, transmitir contenidos; en cambio, no lo es ayudar a participar de prácticas a través de orientar la consecución de tareas. De este modo, puede explicarse por qué, al mismo tiempo, creen que no es labor de los docentes universitarios ocuparse del escribir y leer pero existen profesores que sí lo hacen en alguna medida, con el agradecimiento manifiesto de los alumnos, quienes reconocen haber aprendido a partir de ello.

Finalmente, ambos expresan por qué, a su parecer, no son más frecuentes las experiencias en las que los profesores orientan la lectura y escritura de los alumnos. Por un lado, debido a las limitaciones del tiempo de clase, que resulta escaso por la extensión desmedida de los programas y por la gran cantidad de alumnos a cargo de un profesor, lo cual no permite retroalimentar sus producciones escritas

con detenimiento. Por otro lado, mencionan que esta orientación sobre la práctica, aunque beneficiosa, no se generaliza porque lo propio de la enseñanza no es guiar procesos sino transmitir contenidos declarativamente.

Estos resultados, aunque provisorios, confirman la tendencia de las cátedras universitarias argentinas a despreocuparse por cómo leen y escriben los alumnos, a pesar de que la cultura académica que ellos encuentran en este nivel educativo es bien distinta de la que les resultaba familiar en la secundaria. De este modo, puede entenderse que son las creencias cuestionables y las limitaciones institucionales las que obstaculizan la posibilidad de enseñar lo que los estudiantes necesitarían aprender para progresar en sus estudios.

Conclusión

Las investigaciones sobre la escritura en la Universidad han experimentado en treinta años dos tendencias concurrentes. Por un lado, **se ha incrementado la contextualización**, es decir, el estudio de las prácticas de escritura que se llevan a cabo en las aulas ha tomado el lugar que en un primer momento se dedicó a los procesos cognitivos involucrados. Asimismo, **se ha ampliado la unidad de análisis**: la indagación sobre las relaciones entre la enseñanza que brindan las instituciones y el aprendizaje de los estudiantes viene ocupando mayor atención que la descripción aislada de las dificultades de los alumnos para escribir en la academia.

Los resultados de estos estudios permiten apreciar que existen diferencias entre las formas de escritura requeridas en la escuela media respecto de la Universidad y que aún dentro de las cátedras las expectativas son heterogéneas. Sin embargo, es infrecuente la enseñanza explícita de las estrategias y los géneros discursivos esperados, ya que la escritura tiende a permanecer como un objeto inobservable, al que no se dedica específica atención. Esto ocurre porque se la suele entender, como medio universal de registro y transmisión del saber (gramática y ortografía), pero no como un instrumento epistémico (que potencialmente contribuye a conformar el conocimiento) variable de acuerdo a las prácticas sociales. Por consiguiente, las mismas

consignas de escritura, habitualmente insertas en situaciones evaluativas, tienden a ser interpretadas de forma distinta por alumnos y profesores. Dado que los docentes consideran natural lo que, por el contrario, son convenciones culturales de cada disciplina, no orientan lo bastante a los universitarios. Este hecho pareciera contribuir al fracaso y eventual desgranamiento de los estudiantes que provienen de familias alejadas de las culturas académicas.

Los estudios internacionales reseñados, aunque realizados en contextos diferentes al argentino, han recibido apoyo de nuestra línea de investigación en curso. A pesar de que el nuestro es un estudio no concluido, pensamos que, dadas las consecuencias de este panorama en los universitarios que proceden de medios más desfavorecidos, es urgente en nuestro país comenzar a diseñar políticas de retención estudiantil, que tengan en cuenta la relación entre aprendizaje y escritura. Las prácticas pedagógicas que estas políticas deberían favorecer tendrían que explicitar qué se espera de los alumnos al escribir, tanto como orientar los modos de hacerlo, y retroalimentar las producciones en curso para reajustar la representación de la tarea que se forjan los alumnos hacia el aprendizaje que las cátedras intentan impulsar. Si se empieza a integrar el trabajo con la escritura junto al abordaje conceptual de las materias, la Universidad estará enseñando a sacar partido de la potencialidad epistémica del escribir, de forma parecida a cómo lo realizan las comunidades académicas que elaboran el conocimiento. Estará enseñando a comprender, a estudiar, y a pensar los temas de las materias de un modo distinto al que puede lograrse sin ayuda de la escritura. Estará ayudando especialmente a quienes provienen de medios socioculturales donde esto no se hace ni se aprende. Y también estará enseñando los géneros discursivos propios de cada campo disciplinar y/o profesional, que todos los graduados universitarios tendrán necesidad de producir cuando egresen de sus estudios.

En el contexto latinoamericano, seguramente también se precisa seguir investigando al respecto. Sin embargo, con estos datos que tienden a reiterarse de un país a otro, las universidades quizá piensen necesario comenzar a revisar sus políticas institucionales con el objetivo de favorecer que sus docentes puedan estar en condiciones

de cambiar sus prácticas para promover el desarrollo de la lectura y escritura en la Educación Superior.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2000). *La enseñanza de la escritura en la universidad. Análisis comparativo*. Resumen del Proyecto UBACyT Trienal TS-01 1998-2000, Secretaría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales*, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, nº 43, pp. 1-3.
- Ameijide, D.; Douglas, S.; Murga, M.; Padilla, C. y Ávila, A. (2005). Prácticas de escritura académica: la monografía. En M. Murga (Comp.) *La escritura académica. Alfabetización y discurso científico*. Tucumán: Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas, Facultad de Filosofía y Letras, Univ. Nac. de Tucumán, pp.57-78.
- Araujo, J.; Baldoni, M.; Ballester, A.; Barrón, M.P.; Corrado, R. *et al.* (GGeEAU) (2004). El problema de enseñar y aprender como debate posible. Una experiencia en el ámbito universitario. Ponencia presentada en el Simposio *Leer y escribir en la educación superior*, dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. "Tensiones educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en:
<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997). La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En M. C. Martínez (Comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali, Ed. Universidad del Valle.
- Arnoux, E.; Alvarado, M.; Balmayor, E.; Di Stefano, M.; PEREIRA, C. y Silvestri, A. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En: E. Arnoux (Comp.), *Adquisición de la escritura*. Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Rosario, Fa-

- cultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario, Jugaría.
- Arnoux, E.; Silvestri, A. y Nogueira, S. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35(51-52), pp. 129-148.
- Barker, G. (2000). First year students' perception of writing difficulties in science. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison (Wisc.), University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana, Parlor Press.
- Benvegnú, M. A.; Dorrnzoro, M. I., Espinoza, A. M.; Galaburri, M. L. y Pasquale, R. (2004). La lectura en la universidad: relato de una experiencia. Actas del Simposio *Leer y escribir en la educación superior*. I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina", Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en:
<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Benvegnú, M. A.; Galaburri, M. L.; Pasquale, R. y Dorrnzoro, M. I. (2001). La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica. Conferencia inaugural en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Departamento de Educación de la Univ. Nac. de Luján, Prov. de Bs. As., junio de 2001. Disponible en Internet en:
<http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>
- Berlin, J. (1990). Writing Instruction in School and College English, 1890-1985. En: J. Murphy (Ed.), *A Short History of Writing Instruction*. Hermagoras Press, pp. 183-220.

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, pp. 347-364.
- Biggs, J. (1998). What the student does: teaching for enhanced learning in the '90s Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, julio de 1998, Auckland.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education / Open University Press.
- Björk, L. y Räisänen, C. (1997). *Academic writing. A university writing course*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, L.; Brauer, G.; Rienecker, L. y Stray Jörgensen, P. (Eds.) (2003a). *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Bode, J. (2001). Helping Students to Improve Their Writing Skills. En D. Canyon, S. McGinty y D. Dixon (Eds.), *Tertiary Teaching: Flexible Teaching and Learning Across the Disciplines*. Craftsmen Products Pty. Ltd, Sydney.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. Nueva York, Norton, pp. 1-19.
- Bunker, A. (1996). Can altering the assessment for a unit encourage students to engage with content and processes, and be reflective about their learning, rather than focus on superficial detail? En: J. Abbot y L. Willcoxson (Eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, 33-39. Actas de la quinta conferencia anual del *Teaching Learning Forum*, febrero de 1996, Murdoch University, Perth, Australia.
- Cabral, A. P. y Tavares, J. (2002). Reading and Writing Skills in Higher Education: lecturers' opinions and perceptions. Trabajo presentado en la *European Conference on Educational Research*, Universidad de Lisboa, Lisboa 11-14 de setiembre de 2002.
- Carlino, P. (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-Pluri/Versidad*, Vol. 2 Nº 2, Universidad de Antioquía, pp. 57-67. Publicado origi-

nalmente en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, Madrid, agosto de 2002. Disponible en Internet en:

http://www.rieoei.org/edu_sup9.htm o

<http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>

- (2002b). Evaluación y corrección de escritos académicos: Para qué y cómo. Comunicación libre en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 de noviembre de 2002, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y el Departamento de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- (2002c). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, Año 7, Vol. 2, pp. 43-61.
- (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 6 Nº 20. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 409-420. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- (2004a). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD? Conferencia inaugural del Simposio *Leer y escribir en la educación superior*, realizado dentro del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Actas del Congreso en CD Rom ISBN 950-863-061-1 y disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>
- (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25 nº 1, marzo, pp. 16-27. http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/blc/Carlino_L_V_04_ESCRIBIR_A_TRAVES_DEL_CURRICULUM_tres_modelos_para_hacerlo_en_la_universidad.pdf
- (2004c). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, Revista de Educación de

la Universidad de Los Andes, Vol. 13, 1, pp. 8-17, Táchira, Venezuela. Disponible también en Internet en:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17153/2/articulo1.pdf>

----- (2005a). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

----- (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, Nº 336, pp. 143-168. Madrid, enero-abril de 2005. Disponible también en Internet en:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf

----- (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo". *Signo y Seña*, Revista del Instituto de Lingüística de la Univ. de Buenos Aires, Nº 16, pp. 71-117. Disponible en:

<http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/revistas.htm>

Carlino, P. y Estienne, V. (2004). ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. Memorias de las *XI Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 29 y 30 de julio de 2004, Tomo I, pp. 174-177.

Carter, M.; Miller, C. y Penrose, A. (1998). *Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?* Center for Communication in Science, Technology and Management, *Publication Series*, Nº 3, abril, North Carolina State University.

Cartwright, P. y Noone, L. (2000). TULIP (Tertiary Literacy Integration Program): A project that focuses on the literacy development of tertiary students. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: *Creating Futures for a New Millennium*, Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.

CASTELLÓ, M. (2000). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En: J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Aula XXI Santillana, pp. 197-217.

- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- Chamberlain, CH.; Dison, L. y Button, A. (1998). Lecturer feedback - Implications for developing writing skills: a South African perspective. Actas de la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior, julio de 1998, Auckland.
- Chanock, K. (2001). From Mystery to Mastery. Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing Identities. Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.
- (2003). Autonomy and responsibility: same or different? Actas de la *Independent Learning Conference 2003*, Universidad de Melbourne, Melbourne, Australia, 13-14 de setiembre de 2003.
- Ciapuscio, G. (2000). La monografía en la universidad: ¿una clase textual? *Humanitas - Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Univ. Nac. de Tucumán, Año XXIII, N° 30-31*, pp. 237-253.
- Coffin, C.; Curry, M.J.; Goodman, S.; Hewings, A.; Lillis, T. y Swann, J. (2003). *Teaching Academic Writing*. London, Routledge.
- Creame, PH. y Lea, M. (1998). Student writing: challenging the myths. Actas de la 5ª Conferencia Anual sobre *Desarrollo de la escritura en la Educación Superior*. Centre for Applied Language Studies, University of Reading, 1-2 de abril de 1998.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la Ciencia. Principales características del discurso académico-científico*. Córdoba, Comunicarte.
- Davidson, C. y Tomic, A. (1999). Inventing Academic Literacy. An American Perspective. En: C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- Di Benedetto, S. y Carlino, P. (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. Ponencia enviada en abril de 2007 a las XIV Jornadas de

Investigación en Psicología y Tercer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "La investigación en Psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza", 9-11 de agosto de 2007, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. <http://www.bvs-psi.org.br/ulapsi/tomo1.pdf>

- Di Stefano, M. (2004). Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores. El caso del CBC de la UBA y del ISEF nº1 "Dr. E.R. Brest": relato y evaluación de la experiencia. Trabajo presentado en el Simposio *Leer y escribir en la educación superior*, I Congreso Internacional Educación, Lengua y Sociedad *Tensiones Educativas en América Latina*. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Actas del Congreso disponibles en Internet en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto nº 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 23-39.
- Di Stefano, M.; Pereira, C. y Reale, A. (1988). ¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad? *Perspectiva Universitaria*, nº 18, agosto, pp. 21-25.
- Diment, E. y Carlino, P. (2006a). Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura. Actas del *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, del 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006. http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponecias.htm
- Diment, E. y Carlino, P. (2006b). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio. Memorias de las *XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas"*, 10-12 de

- agosto de 2006, Tomo I, pp. 202-204. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. <http://www.bvs-psi.org.br/ulapsi/tomo1.pdf>
- Donahue, CH. (2004). Writing and Teaching in the Disciplines in France. Current conversations and connections. *Arts and Humanities in Higher Education*, Vol. 3, 1, pp. 59-79.
- DYSTHE, O. (1998). International Perspectives on Writing Across the Curriculum: Norway. Trabajo presentado en la Conferencia *Global Conversations on Writing*, organizada por el National Council for Teachers of English, Burdeos, Agosto de 1998.
- (2001). The mutual challenge of writing research and the teaching of writing. Conferencia plenaria en el Primer Congreso de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica y la Asociación Europea de Centros de Escritura, Universidad de Groeningen, Holanda, 2001.
- (2003). Writing at Norwegian universities in an international perspective. En L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 151-164). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Emerson, L.; Mackay, B.; Funnell, K. y Mackay, M. (2002). Writing in a New Zealand Tertiary Context: WAC and Action Research. *Language and Learning Across the Disciplines*, Vol. 5, N° 3, pp. 110-133.
- Escofet Roig, A.; Rubio; Hurtado, M. y Tolchinsky, L. (1999). Escribir en la universidad. *Revista Española de Pedagogía* LVII, 214, pp. 547-565.
- Espinoza, N. y Morales, O. (2001). El desarrollo de la lectura y escritura en la universidad: una experiencia de integración docente. Ponencia presentada en el Segundo *Simposio Internacional de Lectura y Vida*, Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires, octubre de 2001.
- Estienne, V. Y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, Vol. 4, N° 3, pp. 9-17, Universidad de Antioquia, Disponible también en:

http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/blb/Estienne_y_Carlino_Leer_en_la_universidad_ens_y_apr_una_cultura_nueva_6-004-Estienne_etAl.pdf

- Estienne, V. Y Carlino, P. (2006). ¿Qué dicen y qué hacen los alumnos cuando leen textos académicos? Actas del *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, del 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006. http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponecias.htm
- Fernández, G. e Izuzquiza, M. V. (2005). La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario. Panel *La lectura y la escritura en la universidad*. I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación “Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada”. Sociedad Argentina de Estudios Comparados. Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005. Actas del Congreso disponibles en Internet en <http://www.saece.org.ar/congreso1.php>
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004). El contexto de enseñanza en la producción de textos. Un relato de experiencia con estudiantes universitarios. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano “La Universidad como objeto de Investigación”, Universidad Nacional de Tucumán, 6- 9 de octubre de 2004, Tucumán, Publicado completo en CD Rom.
- Fernández, G.; Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004b). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En: P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* n° 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Fernández, G.; Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2006). Organizadoras del Simposio “Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior” dentro del *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa...* Universidad Nacional de Centro de la Provincia de

- Buenos Aires, Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006.
Disponibile en: <http://www.tandil.gov.ar/educacion/>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2005a). ¿Es distinto leer y escribir en la escuela media que en la universidad? La perspectiva de los ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Comunicación Libre en el I Congreso de Lecturas Múltiples, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Entre Ríos, Paraná, 3-5 de noviembre de 2005. Actas en CD y disponibles en Internet: <http://www.fcedu.uner.edu.ar/clm/Fernandez-Carlino.html>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2005b). Leer y escribir en los primeros años de la universidad: Un estudio proyectado en ciencias veterinarias y humanas de la UNCPBA. Comunicación Libre en las IV Jornadas de Investigación en Educación "Nuevas Configuraciones Sociales y Educación: Sujetos, Instituciones y Prácticas". Fac. de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 4 y 5 de agosto de 2005.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas", 10-12 de agosto de 2006, Tomo I, pp. 227-229. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Flores, M. L. y Natale, L. (2004). ¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia. Trabajo presentado en el Simposio *Leer y escribir en la educación superior*, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina". Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004, en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, setiembre, 19-37.
- (1987). The Role of Task Representation in Reading-to-Write. Technical Report n° 6. National Center for the Study of

Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report N° 2 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.

----- (1989). Studying Cognition in Context: Introduction to the Study. Technical Report n° 21. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report N° 1 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.

----- (1990). Negotiating Academic Discourse. Technical Report n° 29. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report N° 10 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.

Flower, L. y Higgins, L. (1991). Collaboration and the Construction of Meaning. Technical Report n° 56. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.

Frank, A.; Haacke, S. y Tente, C. (2003). Contacts – conflicts – cooperation. A report from the Writing Lab of the University of Bielefeld. En: L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jørgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 165-174). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Gibbs, G., Simpson, C. y MacDonald, R. (2003). Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework. EARLI (European Association for Research into Learning and Instruction) Conference, Padova, 2003.

- Gottschalk, K. (1997). Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines. *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril, pp. 22-45.
- Haswell, R. (2006). The Complexities of Responding to Student Writing; or, Looking for Shortcuts via the Road of Excess. *Across the Disciplines. Interdisciplinary Perspectives on Language, Learning and Academic Writing*. Vol. 3.
- Hayes, J. Y Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, Vol. 41, nº 10, pp. 1106-1113.
- Hillard, V. y Harris, J. (2003). Making Writing Visible at Duke University. *PeerReview*, otoño, pp. 15-17.
- Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston, MA: Bedford/St.Martin's.
- Jeffery, F. y Selting, B. (1999). Reading the Invisible Ink: Assessing the Responses of Non-Composition Faculty. *Assessing Writing* 6(2), pp. 179-197.
- Jones, C.; Turner, J. y Street, B. (1999). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Kramer, F.; Van Kruiningen, J. y Padmos, H. (2003). Creating a basis for a faculty-oriented writing programme. En L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 185-194). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kruse, O. (2003). Getting started: Academia writing in the first year of a university education. En L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 19-28). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lea, M. (1999). Academic Literacies and Learning in Higher Education. Constructing knowledge through texts and experience." (103-124). En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, Vol. 23, 2, pp. 157-172
- Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Co.
- (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. London, Routledge.
- (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from *Critique* to *Design*. *Language and Education*, Vol 17, N° 3, pp. 192-207.
- Lobo *et al.* (2002). Competencias discursivas en estudiantes universitarios. *III Encuentro Nacional "La Universidad como objeto de Investigación"*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 24 y 25 de octubre de 2002.
- Marín, M. y Hall, B. (2004). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculos para lectores inexpertos. Congreso Internacional La Argumentación, Buenos Aires, 2004.
- Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto n° 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 59-76.
- Mateos, M.; Solé, I.; Martín, E. y Miras, M. (2004). El uso de la lectura y de la escritura en la educación secundaria y en la universidad: ¿Herramientas para «decir el conocimiento» o para «transformar el conocimiento»? Trabajo presentado en la reunión Internacional "Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje". Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. 11-13 de Febrero de 2004.
- Moghtader, M.; Cotch, A. y Hague, K. (2001). The First-Year Composition Requirement Revisited: A Survey. *College Composition and Communication* Vol. 52, N° 3, pp. 455-467.

- Monroe, J. (2003). Writing and the Disciplines. *PeerReview*, nº de otoño, 4-7.
- Mosher, J. (1997). Responding to students papers. Responses to avoid and productive advice to give. *Teaching with Writing* Vol. 7, nº 1, otoño.
- Natale, L. (2004). La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística"*, Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 18 al 20 de octubre de 2004.
- Nelson, N. (2001). Writing to learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. Mason. y K. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Boston & London, Kluwer Academic Publishers.
- Nogueira, S. (coord.) (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Segunda edición corregida. Buenos Aires, Biblos.
- Padilla de Zerdán, C. (2002). Procesos de producción argumentativa escrita en ingresantes universitarios. Ponencia presentada en el IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba 14-16 de noviembre de 2002. Actas en CD Rom.
- Paoloni, P. (2004). *Estudio de la motivación en contexto. Papel de las tareas académicas en la universidad*. Tesis de Maestría inédita. Maestría en Educación y Universidad. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Pereira, M.C. (2006) (Coord.). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Piacente, T. Y Tittarelli, L. (2003). ¿Alfabetización universitaria?" Memorias de las X *Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I, pp. 290-292. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003.
- Piolat, A.; Roussey, J-Y. y Fleury, PH. (1994). Brouillons d'étudiants en situation d'examen. *Le français aujourd'hui* nº 108, pp. 39-49.

- Rienecker, L. y Stray Jörgensen, P. (2003). The genre in focus, not the writer: Using model examples in large-class workshops. En L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jörgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 59-74). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Riestra, D. (1999). Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios. *Infancia y Aprendizaje*, 88, pp. 43-56.
- Rinaudo, M C.; Donolo, D. y Paoloni, P. (2003). Tareas académicas en la universidad: Rol mediador de los planes cognitivos. Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Tomo I, pp. 304-306. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003.
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, enero, 52-73.
- (1997). Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), pp. 224-237.
- Russell, D. y Foster, D. (2002). Introduction: rearticulating articulation. En: D. Foster y D. Russell (Eds.) *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*. Urbana, IL, NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning. *Active learning in higher education* Vol. 3(2), 145-158.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N., Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge, C.U.P.
- Skillen, J. y Mahony, M. (1997). Learning and Literacy Development in Higher Education: An Issue of Institutional Change. Actas de la Conferencia de 1997 de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, Brisbane, Australia.
- Solé, I. y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura. ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar?" *Lectura y Vida*, Año 25, N° 4, pp. 6-17.

- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, Vol. 31, diciembre, pp. 378-388.
- (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, Vol. 33, Nº 2, mayo, pp. 148-156.
- Spinks, S. (2000). The craft of academic writing and the first year experience: the importance of marker to student communication. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.
- Storch, N. y Tapper, J. (2002). A useful kind of interaction? Evaluations by university students of feedback on written assignments. *Australian Review of Applied Linguistics*, 25, 1, pp. 147-167.
- Straub, R. (1997). Student's Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study. *Research in the Teaching of English*, Vol. 31, Nº 1, pp. 91-119.
- (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing* 7, pp. 23-55.
- Street, B. (1999). Academic literacies: position paper. Trabajo presentado en el Simposio *New Directions in Literacy Research*. Association Internationale de Linguistique Appliquée, Tokyo, 1999.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica. En M. Milian y A. Camps (Eds.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens.
- Tynjälä, P.; Mason, L. y Lonka, D. (2001). *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Boston & London, Kluwer Academic Publishers.
- Valente, E. (2005). La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura. Ponencia presentada en el panel Lectura, escritura y nuevas formas discursivas en el marco de la

construcción de una didáctica de la lengua materna. *II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, "Las Lenguas y las Prácticas Sociales de Comprensión y Producción"*. Secretaría de Extensión Universitaria, Facultad de Ciencias de la Administración de Concordia, UNER, 18, 19 y 20 de agosto de 2005.

Vardi, I. (2000). What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.

----- (2001). How do first year lecturers help students develop writing skills? Actas de la *Quality Conversations Higher Education Research and Development Society of Australasia Conference*, pp. 679-686, Edith Cowan University, Perth, Australia, 7-10 de Julio de 2002.

Vázquez A.; Jakob, I.; Pelizza, L. y Rosales, P. (2003). Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos. Memorias de las *X Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003, Tomo I, pp. 322-325.

Vázquez, A. (1999). La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita. *Contextos de Educación*, Año II nº 1, Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 123-139.

Vázquez, A. y Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12 y 13 de febrero de 2004. Disponible en Internet en:

<http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/>

Waterman-Roberts, E. CH. (1998). Higher Education Culture: Student Perspectives. Trabajo presentado en la *Higher Education*

Close Up, an international conference, University of Central Lancashire, Preston, 6-8 de julio de 1998.

Werner, A. (2002). "Producción escrita: proceso continuo desarrollado a través de relaciones interpersonales – La función del tutor. Comunicación libre en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 de noviembre de 2002, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y el Departamento de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

White, E. (1994). Responding to Student Writing. En *Teaching and Assessing Writing*. San Francisco, Jossey-Bass, 103-118.

Woodward-Kron, R. (2004). «Discourse communities» and «writing apprenticeship»: an investigation of these concepts in undergraduate Education students' writing. *Journal of English for Academic Purposes*, N°3, pp. 139-161.

De andamios y puentes para el acceso y la permanencia en la Educación Superior

Propuestas pedagógicas y entornos virtuales

Verónica Weber*

UBA XXI

Nuestra pequeña ciudad no está sobre la frontera, ni siquiera en su cercanía; en realidad está tan lejos de la frontera que tal vez ninguno de nuestra ciudad haya estado en ella; habría que atravesar desoladas mesetas y enormes praderas fértiles. Aún imaginar una parte del recorrido lo agota a uno, y es imposible imaginar más que una parte de ese recorrido. Y existen en el camino grandes ciudades, y cada una de ellas mucho más grande que la nuestra.

Opciones, Franz Kafka, 1935

1. Los caminos de la articulación. De la desarticulación paralizante a la vinculación esperanzadora

1.1. Una cadena frágil

Desarticulaciones, desconexiones, desniveles, fracturas, grietas son los adjetivos que suelen utilizarse para caracterizar las relaciones entre diferentes instituciones y niveles del sistema educativo tanto en estudios, investigaciones y publicaciones como en los medios de comunicación y en la experiencia personal de los ingresantes. Esta segmentación y fragmentación podría graficarse como una cadena con eslabones de diferentes formas, tamaños y colores, cuyos enlaces, por consiguiente, se organizan de muy diverso modo y con dispar fortaleza. Es la fragilidad de esta cadena el escenario de este artículo. Es la convicción de que en muchas oportunidades son los alumnos los que operan de puentes para sortear las distancias y obstáculos

* Profesora para la Enseñanza Primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Diploma de Estudios Avanzados en Aprendizaje e Instrucción (UAM). Coordinadora Académica y profesora de la Especialización Virtual en Constructivismo y Educación de FLACSO Argentina. Fue Vicedirectora del Programa UBA XXI y colaboradora en la Dirección de Orientación al Estudiante(UBA) y consultora del Programa Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

que separan los diferentes niveles y las distintas instituciones que componen cada nivel la que nos inquieta y preocupa en este trabajo. Es la necesidad de fortalecer los enlaces e intervenir activamente en la construcción de relaciones más potentes, de engarces más sólidos, que no se refuercen sólo desde uno de los lados de cada eslabón sino que se apoyen, anclen, partan de y lleguen a cada uno de los lados de las partes vinculadas, la situación que nos ocupa aquí.

1.2. Parecen y son mundos, pero forman un único universo: la mirada desde el sistema

Como es sabido, nuestro sistema educativo está compuesto por diferentes niveles que presentan importantes dificultades en todos sus puntos de intersección. La desarticulación entre las partes es una de sus características y así es percibido tanto por la sociedad en su conjunto como por los actores implicados. Estas fracturas, que vienen siendo estudiadas en diferentes investigaciones desde hace varias décadas, se relacionan directamente con la masificación de los sistemas educativos y remiten a la configuración de circuitos escolares diferenciados o experiencias escolares diferentes y se relacionan directamente con la desigualdad social. La expresión de esa segmentación se visualiza en la desconexión, la brecha y el quiebre que se da entre las culturas institucionales de los diversos niveles (Grimberg, S. y Burllane, M. 2007).

Si bien en este trabajo nos referiremos a la articulación (o desarticulación) que se da entre el Nivel Medio y la Universidad y la importancia de intervenir pedagógicamente en la zona en la que se construye la interacción entre los dos subsistemas o niveles, queremos considerar el contexto que nos hace percibir a la disfunción como generalizada del sistema. Es decir, que la necesidad de buscar soluciones para facilitar la articulación no es un problema exclusivo de los dos niveles de referencia. Que la desarticulación sea un problema intra e inter niveles y que implique a todos los niveles del sistema resulta relevante desde diferentes dimensiones, que revelan la complejidad del problema y que suponen un abordaje que trasciende las fronteras de cada uno de los actores implicados, de cada uno de los

ámbitos de intervención (Ministerios nacional y provinciales, instituciones, aulas) y de cada uno de los niveles educativos.

1.3. Llegadas y partidas: la mirada desde las instituciones

Parece una obviedad mencionar que desde la gestión de proyectos y programas de articulación se hace indispensable considerar diferentes aspectos o dimensiones para construir propuestas integrales y valiosas. En este sentido, se hace imprescindible examinar, al menos, los siguientes aspectos, basados en los señalados por Ferré (2009) y ampliados a partir del enfoque de la educación para la orientación. (Aisenson, 2002, 2005)

Dimensión	Definición
Normativo	Conjunto de normas que regulan el sistema educativo
Institucional	Conjunto de instituciones y organizaciones. Incluye a sus actores, su funcionamiento, sus conflictos
Curricular	Diseño y desarrollo de planes de estudio correspondiente a cada nivel, según las jurisdicciones de referencia
Orientación	Refiere a la orientación educativa y se relaciona tanto con la orientación para la construcción de proyectos de estudio y trabajo como para el acompañamiento en cada nivel
Contextual	Conjunto de aspectos socio ambientales que influyen en el pasaje de un nivel al otro

Sin embargo, habitualmente, las dificultades de los estudiantes en el ingreso a un nivel del sistema son percibidas por los docentes como problemas individuales o, cada vez con mayor frecuencia, como fracasos en el aprendizaje de contenidos del nivel inmediato anterior. En este sentido, de los datos que aparecen en una indagación que realizamos²⁸ con docentes de los primeros años de diferentes niveles: Medio, Superior no Universitario y Universitario, en el que se preguntaba *cuáles eran sus mayores preocupaciones respecto de la inserción de los ingresantes a su nivel*, aparecían, con una alta frecuencia, referen-

²⁸ Indagación desarrollada en el marco de la Especialización en Constructivismo y Educación. Flacso Argentina. Abril 2009.

cias a la escasa o inadecuada preparación que logra el nivel anterior para alcanzar un buen rendimiento académico en el nivel subsiguiente. En especial, y de manera consistente con lo que reflejan otros trabajos, se referían a los problemas para leer y escribir de manera adecuada a los contextos de referencia:

- Los docentes de Nivel Medio señalaban la escasa preparación que logra la Escuela Primaria para que los alumnos lean y escriban del modo en que se necesita en la Escuela Secundaria.
- Los profesores universitarios y de profesorado reproducían, casi en los mismos términos, la escasa capacidad de sus alumnos por comprender lo que leen y de escribir con un registro adecuado al Nivel Superior de enseñanza.
- Pero, más allá del estudio, lo que nos sorprendió fue observar la creciente aparición de los mismos reclamos en los profesores de posgrados, con las consiguientes acciones que promueven el aprendizaje de la escritura académica en este nivel antes de finalizar la tesis.

Los datos anteriores no hacen más que poner de relieve lo recurrente de un sistema que en cada nivel reproduce el cuestionamiento a lo que se trae del nivel anterior y nunca o casi nunca se ocupa de “enseñar” lo que se necesita para atravesar y culminar el nivel que se transita y quedar bien preparado para el desafío posterior. Esto resulta más inquietante cuando se toma en consideración que, hacia el final de cada recorrido, comienzan a desarrollarse acciones remediales que bien podrían implementarse en etapas preliminares del proceso. Así, las competencias con las que se debe contar al comenzar el nivel aparecen explícitamente abordadas hacia el final de la escolarización. Cabe entonces preguntarse: ¿qué sucede con aquellos estudiantes que desertan antes?, ¿qué sucede en el camino?, ¿qué pasa con la falta de esas competencias con las que los alumnos debieron finalizar el nivel anterior?, ¿qué sucede si no se cuenta con los recursos materiales y simbólicos necesarios para construir las estrategias indispensables en un nivel para el que se supone que los preparó el nivel anterior?

Atendiendo a la denuncia que suponen los reclamos de los docentes, valoramos la necesidad de que el tema pase de definirse co-

mo un “problema” a interpretarse como un “asunto” de todos y de todas, tal como se propone en el sugerente título de la compilación de P. Carlino y S. Martínez (2009). Sin embargo, desde nuestra perspectiva, hay en el formato de este reclamo recurrente por lo menos dos problemas, que con creciente interés de diferentes actores se van atendiendo.

El primer problema es entender que la única o la mayor dificultad de la articulación entre niveles es una cuestión meramente de contenidos, del tipo que sean, perdiendo de vista otra clase de factores que entran en juego y resultan de fundamental importancia. El segundo problema es la observación pacífica de lo que sucede, sin intervenir pedagógicamente para dar solución al déficit con el que se accede al nivel; ni proyectar de manera colaborativa con las instituciones del nivel subsiguiente los propósitos y las metas, de manera tal que atravesar el nivel devenga en un paso, un escalón, para acceder real y efectivamente al nivel siguiente. En este sentido, es habitual que desde las instituciones se pretenda, explícita o implícitamente, que los alumnos construyan de manera espontánea los recursos necesarios para atravesar exitosamente el nivel.

En esta línea, y siguiendo los estudios y propuestas presentados por M. Teobaldo y S. Merker (2008) para la Educación Superior no Universitaria, entendemos que sería importante redefinir, desde las instituciones, los espacios de alfabetización académica, bastante usuales en las prácticas de los últimos años, convirtiéndolos en espacios de acceso real a una cultura necesaria para pertenecer a la institución de Nivel Superior. Más que pensarlos como espacios remediales, deberíamos integrarlos como zonas de transmisión de saberes habilitantes, que deberían estar definidos de manera consensuada entre las instituciones, es decir, que puedan funcionar, pensarse y articularse a sí mismos como red.

A partir de lo expuesto, abogamos por promover un cambio porque:

- a) el problema es complejo y supone mucho más que la adquisición de una sumatoria de contenidos,

- b) intervienen -como estamos analizando- diversos factores y la apropiación de competencias adecuadas no es una tarea sencilla,
- c) es necesario destinar un tiempo y espacio a la enseñanza de la cultura institucional,
- d) la función de las instituciones educativas es intervenir pedagógicamente para lograr las metas que se propone con sus estudiantes.

1.4. Armando mochilas. Historias de viajeros: la perspectiva individual

Desde la perspectiva individual, transitar las zonas de articulación entre niveles y manejarse adecuadamente al interior de ellos supone construir trayectorias particulares que remiten a experiencias personales, individuales e intransferibles, que son propias de cada estudiante. En este camino, aparecen imbricados aspectos relacionados con la personalidad, con el entorno familiar y social y con la experiencia previa.

Según concluye Saintout (2007) en un estudio que realiza sobre las representaciones de los jóvenes acerca de las instituciones, si bien las valoraciones de los diferentes niveles escolares son ambivalentes, se encuentra homogeneidad en las percepciones respecto de la Universidad. Independientemente de la lejanía o cercanía con la que se aproximan a la institución, que en general está fuertemente marcada por el nivel de estudios alcanzado por los padres, *“la Universidad significa para los jóvenes una puerta abierta hacia la autonomía, la promesa de poder hacer lo que les gusta”*. (p. 154)

En el siguiente mensaje se refleja el valor que se otorga al nivel desde la perspectiva de un estudiante que es padre:

“... y lo que a mí me motivo inscribirme es la necesidad de ayudar a mis hijos a tener más compromiso con el estudio y que tan importante es formarse, por eso creo que si emprendo este desafío personal los aliento a desafiarse a ellos mismos , y por motivos de tiempos y distancias elegí la modalidad UBA XXI.” (Ezequiel, agosto 2010)

Numerosos estudios destacan el creciente número de jóvenes que acceden al Nivel Superior de enseñanza como primera generación en su familia. Es decir que con la masividad y la ampliación de la cobertura en el Nivel Medio aparece una mayor puja de sectores que antes no accedían a la educación superior. Según datos básicos de la Secretaría de Políticas Universitarias, 8 de cada 10 estudiantes de Nivel Medio piensan continuar estudios de Nivel Superior: un 60% en el nivel universitario y un 21% en carreras cortas (Marquina, M. y Straw, C.; 2002).

Este dato resulta significativo para dar cuenta de la enorme expectativa que tienen los jóvenes para acceder al Nivel Superior de enseñanza. Sin embargo, para ingresar, permanecer y egresar del Nivel Educativo Superior, son necesarios, además de contar con un título y ciertas condiciones pedagógicas, contar con condiciones sociales adecuadas. En este sentido, resulta evidente que para aprender y transitar por una institución nueva es necesario contar con un capital cultural acorde con la institución y un cierto nivel de vida acorde con los requerimientos institucionales.

En relación con el capital cultural, dicen Teobaldo y Merker:

“El problema se acrecienta gravemente cuando quienes provienen de sectores de menores recursos, ajenos por tradición al discurso predominante en el ámbito académico, corren el inminente riesgo de quedar finalmente excluidos de los estudios superiores si las instituciones de este nivel no asumen acciones específicas para su inclusión. Solamente podrán decidir libremente su permanencia quienes por tradición familiar, por el ámbito social al que pertenecen o porque hayan sido beneficiados por una escolaridad privilegiada hayan adquirido estas habilidades discursivas previamente o estén, según expresión de Vigotsky, en su zona de desarrollo próximo inmediata.” (2008, p. 10)

Pero también es importante tener en cuenta que el real acceso también requiere una dimensión material, una inversión de capital material personal y familiar que posibilite el transporte, el acceso a los textos de estudio, etc., y tener la posibilidad de invertir tiempo y esfuerzo con el fin de permanecer y concluir los estudios (Tenti Fan-

fani, 2002). En una sociedad desigual, con la masificación de los estudios superiores no hay real igualdad sólo por el hecho de garantizar el ingreso. Esa condición es necesaria pero no suficiente para lograr el real acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. En este sentido, dependiendo de los circuitos de escolarización transitados, habría accesos diferenciados que llegan a ser ilusorios si se toma en consideración la importante distancia que separa el acceso real al conocimiento y el acceso formal a las instituciones (Tedesco, 1985 en Belmes, 2008).

En el mensaje de un alumno, que transcribimos a continuación, se puede inferir el peso familiar del acceso a los estudios como un medio para tener mejores oportunidades llegando a ser profesional, el valor de introducir nuevos recursos como alternativas a los formatos tradicionales y las posibilidades que se abren en términos de recursos materiales más accesibles para una primera etapa:

“(...) un viejo anhelo mío y de mi padre que se lo prometí pero jamás me lo exigió ser una profesional, ya que en la modalidad virtual es una herramienta muy importante y simplificada para realizar mis metas. Y el comienzo es todo un desafío que me gustaría enfrentar y aprovechar todo lo que ella implica.” (Verónica, agosto de 2010)

Para que los alumnos se apropien de los saberes necesarios propios de cada institución, es necesario que hagan un trabajo de construcción del oficio de estudiante universitario. Esta tarea suele volverse compleja y solitaria, en la que los recursos propios facilitan o limitan la posibilidad de sortear los obstáculos. En este sentido, es fundamental el aporte que desde la educación para la orientación se puede hacer para el diseño de dispositivos adecuados que favorezcan la construcción de estrategias que permitan hacer propios los saberes y las prácticas ya existentes en la institución. Creemos que estos *andamios* resultan más eficaces cuanto más temprana y sostenidamente se desplieguen, para evitar el fracaso en los primeros años de las carreras académicas.

Relacionado con esta construcción del oficio de estudiante, Coulon (1995) considera necesario transitar y superar un proceso de tres fases temporales (basado en Teobaldo, M. y Merker, S: 2008).

Fase	Características
1. El tiempo de extrañeza	El estudiante entra en un universo desconocido con pautas que “rompen” el mundo que acaba de dejar y que le era familiar.
2. El tiempo de aprendizaje	El estudiante se adapta progresivamente a las nuevas reglas del juego institucional. Esto supone un proceso de socialización en las características distintivas del nuevo nivel y, en particular, de la institución específica a la que ingresa.
3. Tiempo de afiliación	El estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas. La afiliación supone un proceso en el cual el sujeto es protagonista de una conversión que se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad para interpretar los significados institucionales. La afiliación se produce cuando el alumno incorpora y, por lo tanto, comparte, el lenguaje institucional dominante como algo “natural”.

En el fragmento del mensaje que transcribimos a continuación, aparece una mención al valor y al lugar que se otorga a la nueva institución, al interés por encontrarse con diferentes culturas, a la necesidad de “luchar” para lograr la meta deseada y se dan indicios del reconocimiento de los diferentes circuitos de escolarización que confluirían en el Nivel Superior:

“Mi sueño es ser profesional egresado de la Universidad de Buenos Aires; será el renombre de la Institución, y todo lo que trae aparejado, o observar fehacientemente cómo es una vida universitaria de en serio (con variedad de personas, clases sociales, etnias, razas, etc.) es lo que más me motiva

hoy en día. No sé cómo definirlo; quiero experimentar lo que es conocer la realidad en sí, incorporarse a todo un mundo nuevo y jugarse por lo que uno más quiere y poner esfuerzo y levantarse si se cae uno las veces que sean necesarias para lograr el objetivo. Las publicidades lo dicen: 'Sin esfuerzo no hay éxito'; considero que la UBA de por sí, con su movimiento de gente, con su historia, y su presente, su importancia a nivel internacional, y demás yerbas (que no quiero enumerar, pero no significa que sean insignificantes, al contrario, son distinguidas) es un evento, una experiencia que tenemos los jóvenes que atravesar a fin de formarnos profesionalmente y aprender de los drives y reveses que tiene la vida misma. Bueno espero no aburrirlos, saludos a todos..." (Natalia, agosto 2010)

El acceso, y especialmente la permanencia en el nuevo nivel, exige adquirir nuevos saberes, el saber hacer, valores y códigos, costumbres y actitudes (Pérrenoud, 1990). En este sentido, es fundamental entender que desde la institución se debe favorecer el real acceso de los estudiantes, que necesitan atravesar por un proceso de resocialización, entendido en función de las competencias adquiridas previamente, en las instituciones de Nivel Medio.

Tal como se entiende desde la perspectiva de la educación para la orientación, reconocer, recuperar y revalorizar las vivencias de períodos de transición en etapas anteriores de la escolarización puede resultar una potente estrategia para que los estudiantes se incorporen de mejor modo a la nueva institución. Para ello, considerar que se ha pasado por situaciones similares (al menos en muchos sentidos) y se las ha transitado con éxito aporta posibles recursos para "afrontar" la tarea. En este sentido, nos parece importante insistir en la noción de que la articulación entre los diferentes niveles (también los anteriores) se transforma en experiencia potente, aunque en muchas oportunidades no se reconocen estos avances, especialmente cuando se proviene de circuitos de escolarización más devaluados (Aisenson 2002, 2005, 2007).

Nos interesa introducir, en este apartado, la noción de *desfondamiento de las instituciones educativas* que propusiera Corea. Con esa idea está denunciando el "agotamiento de la capacidad de las instituciones para producir la subjetividad del que aprende y del que enseña" (Corea,

2004, p. 176). Desde este punto de vista, no sólo nos impactan los fragmentos de las entrevistas que introduce en sus obras sino también la potencia de las categorías que propone para analizar vivencias de los ingresantes a la Universidad. En este sentido, pensar el *agotamiento de una lógica* que ya no resulta funcional nos desafía a construir alternativas para las instituciones actuales.

En un mundo en transformación permanente, en el que la incertidumbre ante el constante cambio define las nuevas características individuales, institucionales y sociales, aparecen nuevas complejidades que nos desafían. De algunas ideas para afrontar esos desafíos se trata el apartado siguiente.

2. De nuevos escenarios potentes para la colaboración entre instituciones

2.1. Construyendo puentes para conocer y atravesar ciudades nuevas

La preocupación del Ministerio de Educación de la Nación, la implicación de administraciones locales y la repercusión en las instituciones de los niveles Medio y Superior ante la desarticulación del sistema, aparece reflejada en diferentes proyectos, programas y propuestas tendientes a articular ambos niveles.

“Los problemas de pasaje de los estudiantes provenientes del nivel medio en nuestro país, no son menores. La sumatoria de procesos de desarticulación y desigualdad educativa –como consecuencia de los circuitos de calidad diferenciados existentes en nuestro sistema– agudizaron en las últimas décadas tanto las problemáticas de heterogeneidad en el nivel educativo y cultural de los ingresantes, como el índice de los alumnos que abandonan la carrera elegida en el primer año de cursada.”²⁹

La construcción de una nueva agenda de política universitaria involucra la problemática del ingreso, del acceso y del egreso al ni-

²⁹ Pugliese, J.C. (Editor) (2005) Prólogo. En *Articulación Universidad- Escuela Media*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y tecnología.

vel. Controversias y desafíos aparecen caracterizando las propuestas en marcha y los proyectos a futuro. Complejos dilemas nos enfrentan a la realidad de una Universidad que requiere la definición de sus fines y metas y nos pone a prueba en la construcción de nuevos escenarios educativos que recuperen la visión de un mundo mejor para una sociedad más justa (Litwin, 2009). En este sentido, la singularidad del primer año de la Universidad es escenario de promoción de diferentes y variadas estrategias, tanto desde los ministerios como desde las instituciones, especialmente las receptoras de estudiantes.

La ciudad descrita por Kafka podría resultar una potente metáfora para ilustrar la distancia (de todo tipo) y la compleja composición de la institución a la que se accede. Como cuando se hace un viaje a una ciudad o país desconocido, es bueno contar con mediaciones adecuadas que permitan a los viajeros interpretar, entender, acceder a lo desconocido con apoyos apropiados para facilitar la construcción. Al finalizar un nivel y entrar al siguiente, se abre ese abismo, ese “mundo” desconocido, que resulta necesario atravesar para llegar más allá y que aparece como desafiante, amenazador y atractivo a la vez. Se visualiza como un medio para llegar a un fin, aunque para muchos se transforma en un fin en sí mismo, en una frontera infranqueable. Es en este punto en el que la intervención pedagógica se hace imprescindible.

La necesaria intervención desde las instituciones se hace visible cuando se “escucha” la voz de los ingresantes:

“Para mí comenzar a estudiar en la UBA implica un montón de cosas, ya sea por su prestigio como también el orgullo propio de tener la valentía de dejar todo atrás para empezar esta nueva etapa con mis propios medios. Espero poder encontrarme con un ambiente de apoyo, que sepa guiarme cuando sienta que todo es un caos... Espero y deseo llevar a cabo mis proyectos que son poder adquirir todos los conocimientos posibles, crecer personal y laboralmente, claro que está demás decir que quiero recibirme jaja. Creo que por ahora más que nada tengo ‘miedo’ por llamarlo de una forma, porque es todo nuevo para mí... El ambiente universitario, esta modalidad, la ciudad, la gente, y demás cosas que surgen cuando uno viene del interior además de una ciudad chica. Creo que la mejor forma de afrontar estas si-

tuaciones es no dejar que el miedo se apodere de nosotros, manejanos con seguridad, saber que contamos con gente que está para ayudarnos y guiarnos en esta nueva etapa. Bueno espero no aburrirlos, saludos a todos...” (Natalia, agosto 2010)

Este mensaje de uno de los foros de inicio del curso introductorio de UBA XXI da cuenta de la necesidad de apoyo que sienten los ingresantes, de los miedos que aparecen y del desafío al que se enfrentan cuando deciden comenzar a transitar esta etapa.

Si bien excede los propósitos de este artículo sistematizar las propuestas de articulación que se vienen desarrollando, sería interesante relevar las características de las propuestas en marcha, contemplando fortalezas y debilidades para conseguir sus propósitos. Con esta idea, presentamos dos experiencias en las que colaboramos desde la Universidad de Buenos Aires: Educación para la Orientación, de la Dirección de Orientación al Estudiante (DOE) y el Proyecto de Articulación de UBA XXI. Intentaremos identificar, en estos casos, la potencialidad de los proyectos desarrollados, aportando algunas implicaciones que puedan devenir en ideas valiosas para otras instituciones y proyectos.

2.2. Educación para la Orientación: DOE³⁰

Desde la Dirección de Orientación al Estudiante (DOE) se diseñó e implementó el proyecto, que sigue desarrollándose y mejorándose desde el año 2005. Este proyecto aborda la temática de la Educación para la Orientación desde diferentes ámbitos de inserción (Escuela-Universidad) y se trabaja con diferentes actores y destinatarios:

- Se incluye una propuesta de formación para docentes que cuenta con reconocimiento ministerial; esta propuesta involucra tanto una serie de seminarios teórico prácticos como la consolidación de una red virtual de trabajo permanente.

³⁰ La DOE, Dirección de Orientación al Estudiante, dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad de Buenos Aires, está dirigida por la Dra. Diana Aisenso. El Proyecto, brevemente presentado, se desarrolló en el marco de Convocatoria 2004/2005. Programa “Apoyo a la Articulación de la Educación Superior III” de la Secretaría de Políticas Universitarias de Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Se diseña, conjuntamente con los representantes de cada institución, un proyecto de orientación propio en función de las necesidades, características y recursos con que se cuenta; estas propuestas son acompañadas y asesoradas a lo largo del año.
- Por otra parte, se desarrollan actividades con alumnos en la DOE, a cargo de los profesionales orientadores de la institución.

El proyecto involucra dos subprogramas: **“Explorando el mundo del trabajo y las posibilidades educativas”**, coordinado desde la DOE pero implementado en cada institución por su personal, y **“Construyendo mis proyectos de estudio y de trabajo”**, a cargo de los orientadores de la DOE. El primero supone el desarrollo de un estudio exploratorio que, siguiendo los pasos de la investigación, va requiriendo la realización de actividades académicas demandadas habitualmente en el Nivel Superior de enseñanza (diseño de planes de trabajo, informes de investigación, recopilación de datos, etc.); el segundo trabaja con aspectos más personales y afectivos, que requieren una intervención especializada en la orientación y que se diferencia de la tarea docente.

En este proyecto, se reconocen las especificidades de los distintos roles implicados, se potencia, apoya y acompaña la labor del docente de Nivel Medio; pero también se fortalece su actividad con una formación adecuada, el acompañamiento en la implementación de los proyectos y con actividades paralelas y específicas que requieren una formación diferenciada a la de los profesores tutores de las Escuelas Medias, pero al servicio de un proyecto común. No se trata de que todos hacen lo mismo sino de que cada uno se ocupa de una parte del problema. En este sentido, entendemos la colaboración entre instituciones, no negando lo que hace al conocimiento y a la realidad de cada una, sino trabajando en común, compartiendo el desafío, aprovechando el conocimiento, las necesidades y las dificultades de cada institución y trabajando mucho para mejorar las propuestas.

2.3. Proyecto de articulación: UBA XXI

El otro proyecto que me interesa presentar brevemente es el desarrollado por el área de articulación de UBA XXI³¹. El propósito del proyecto busca favorecer el acceso y la permanencia a la Universidad. Desde la propuesta se busca fortalecer las acciones de articulación con la Escuela Media en cuatro líneas de trabajo diferenciadas y articuladas:

- a. Curso introductorio propedéutico en entorno virtual.
- b. El abordaje de contenidos disciplinares específicos.
- c. La inclusión de contenidos transversales, que se erigen como herramientas fundamentales en la inserción en la vida universitaria.
- d. La interacción entre los docentes de los diferentes niveles y entre ellos y los alumnos.

Las líneas antes mencionadas se ven plasmadas, en la actualidad, en el desarrollo de actividades en torno a 3 ejes temáticos que pueden englobarse en:

1. Inserción en el programa UBA XXI y en la vida universitaria.
2. Abordaje de contenidos académicos (Matemática, Química y Biología).
3. Alfabetización digital y alfabetización académica (prácticas de lectura y escritura académicas, entre otros).

Atendiendo a los destinatarios implicados en las actividades propuestas, dirigimos el trabajo hacia:

1. Alumnos: cursos de distinto tipo, encuentros y charlas informativas.

³¹ Nos referimos al Proyecto desarrollado por el área de Articulación con Nivel Medio del Programa UBA XXI de la Universidad de Buenos Aires en el período mayo de 2008 a agosto de 2010. Durante esa etapa, la autora del trabajo se desempeñaba como vicedirectora del Programa. La dirección estaba a cargo de la Dra. Carina Lion y la coordinación del Proyecto de articulación a cargo de la Mg. Cecilia Flood.

2. Profesores de Escuelas Medias: seminarios de intercambio y formación presenciales y a distancia, individuales e institucionales, con reconocimiento oficial como actividades de formación.
3. Profesores tutores de UBA XXI: actividades de formación para la intervención en diferentes tipos de tutorías y desarrollo de actividades relacionadas con las actividades de lectura y escritura académicas.

Las estrategias que se diseñan se organizan en función de las necesidades del Programa, de las cátedras, de los profesores de ambos niveles, de los alumnos... Entre ellas destacamos:

- a. Curso introductorio virtual, que permite un contacto preliminar con el alumno y de este con el programa y los estudios universitarios. Incluye cuatro temáticas vinculadas: introducción a la vida universitaria (con apoyo de la DOE), conocimiento del Programa UBA XXI y sus características, construcción de estrategias, cultura digital. El curso se desarrolla en un campus virtual (entorno del programa UBA XXI) e incluye los recursos requeridos para el cursado de las materias.
- b. Cursos de articulación, con los contenidos básicos de las materias mencionadas que los alumnos deben contar para cursar en el programa y en torno a las herramientas básicas como lectura, escritura, alfabetización digital).
- c. Cursos de formación para profesores de nivel medio (con reconocimiento oficial).
- d. Encuentros presenciales y virtuales con profesores de ambos niveles.

Los protagonistas se involucran en los proyectos de diferentes modo: atendiendo a los distintos roles y con el propósito de mejorar y ampliar el impacto en los alumnos, en tanto destinatarios comunes del Programa.

2.4. Avances de la evaluación de los proyectos

En ambas experiencias se destaca el valor de:

- a) Indagar las necesidades de los alumnos. Para ello se parte de los estudios de investigación desarrollados en ambas instituciones.
- b) Atender a la construcción de las herramientas necesarias para transitar los estudios universitarios y brindar recursos necesarios para transitar la experiencia.
- c) Ofrecer apoyos que permitan a los alumnos aproximarse y entender los requisitos, la lógica y la cultura universitaria.
- d) Proveer medios que recuperen y enseñen los contenidos necesarios para el estudio de las primeras materias de las distintas carreras.
- e) Tender a la construcción de entornos de contención que funcionen para los alumnos como andamios para transitar los primeros pasos de los estudios universitarios.
- f) Orientar y asesorar a los alumnos para promover una autonomía creciente para que puedan encontrar los caminos para identificar y construir aquellos recursos que les sean necesarios.

Por último, destacamos que los desarrollos más promisorios apuntan a integrar a la Escuela Media en las acciones; es decir, se entiende que siendo los estudiantes los mismos sujetos que transitan por una y otra institución y entendiendo que es objetivo de las diferentes instituciones por las que transita ese alumno favorecer su aprendizaje, el trabajo colaborativo e integral es imprescindible, sin sobrevaloración de unos sobre otros. Definiendo juntos las metas, los fines, los contenidos, los procedimientos adecuados, se estarían dando mejores resultados que los que se logran cuando se proponen actividades sólo para los estudiantes, sólo para enseñar contenidos, sólo para desestimar los conocimientos del nivel precedente.

Para cerrar este párrafo, elegimos introducir el mensaje de una alumna que plantea sus temores en términos de necesidades y que resultan valiosos para reflexionar sobre los puntos anteriores:

“Me produce cierto temor el hecho de que mi entusiasmo se vea opacado por alguna traba sea ya por la desinformación o por cualquier motivo que logre ponerme en una posición de inseguridad frente a lo que estoy llevando a cabo. Si bien es una modalidad increíble para desarrollar la autosuficiencia y la capacidad organizativa de cada uno de nosotros, me genera cierta inseguridad el modo en el que voy a tomar esta herramienta después de tanto tiempo alejada del entorno universitario. Las afrontaré justamente desde el punto de vista contrario a esos puntos que me atemorizan... Si me da miedo un texto por serme desconocido o inentendible (cosa que puede suceder, eso no se sabe) intentaré darle batalla de la mejor manera posible para no saturarme con dicho material y poder incorporarlo para los exámenes y actividades a desarrollar. Así con determinados factores que se presenten.” (Mara Florencia, agosto 2010)

3. De estrategias que promuevan un real acceso que devenga en la retención y la permanencia de los estudiantes

3.1. Algunas ideas sugerentes

A partir de los avances en la evaluación investigativa de los proyectos ejecutados, podemos presentar algunas ideas que, en diferentes oportunidades, resultaron valiosas para favorecer el pasaje de un nivel a otro. Nos interesa compartir esas ideas para, por una parte, someterlas a discusión y, por otra parte, plantearlas como implicaciones prácticas que puedan ser adaptadas y recreadas en otros proyectos en los que adquieran nuevos sentidos y promisorios resultados.

En los proyectos implementados, reconocemos algunas necesidades de los estudiantes y de los profesores, que devienen en pautas para el diseño de estrategias desde la gestión. Promovemos, así, la construcción de:

- ayudas para acercarse y conocer el nuevo nivel educativo, tendiendo a consolidar una apropiación paulatina que permita conocer lo peculiar de una modalidad que está inserta en un sistema educativo general, del que ya se tienen referencias e importantes vivencias;

- ayudas para reconocer, valorar y aprovechar los recursos con los que se cuenta, como paso previo indispensable para avanzar en un recorrido que se inició varios años atrás;
- ayudas para que cada estudiante reconozca las debilidades y las herramientas necesarias para transitar con éxito el nivel al que llega, entendiéndolas como plausibles de ser construidas en procesos adecuados, que la institución debe ayudar a consolidar;
- apoyos para construir las herramientas necesarias para transitar el nivel; para entender que lo que el alumno no trae, no sabe, no conoce, no debería ser construido por él a menos que se organicen formatos adecuados en uno y otro nivel y en el pasaje, de manera tal que se garanticen oportunidades para que lo que no se logró antes se pueda conseguir en la actualidad y que esa posibilidad no sea un privilegio de unos pocos afortunados con recursos materiales y simbólicos para lograrlo, sino verdaderas oportunidades para quienes tienen interés y posibilidades de continuar con los estudios. El conocimiento previo es la plataforma sobre la que se construyen los alumnos; no tiene sentido pedirles lo que no se construyó con anterioridad o simular que pueden avanzar sin lo anterior consolidado.

Desde la perspectiva del diseño e implementación de las propuestas, estas ayudas resultan más potentes en la medida en que se consolidan como proyectos sistemáticos y articulados que permitan optimizar los escasos recursos con que habitualmente se cuenta, especialmente en las Escuelas Secundarias y en las Universidades públicas.

Nos parece interesante recurrir a un autor desafiante, David Perkins (2010), que desde el enfoque del aprendizaje pleno sugiere una analogía que supone jugar el juego completo, en particular de un deporte. Desde esta perspectiva, introduce la necesidad de rescatar algunos principios fundamentales propios de estos escenarios complejos y completos, que permiten una apropiación y participación plena del aprendizaje. Sin detenernos en este planteo, nos resulta muy sugerente para pensar el acceso a la Universidad; en tanto que

desde los proyectos de articulación e ingreso habría que tender a proporcionar las condiciones necesarias para que estos principios puedan desplegarse a pleno.

Los principios propuestos son:

Jugar el juego completo	Lograr que valga la pena jugar el juego
Trabajar sobre las partes difíciles	Jugar de visitante
Descubrir el juego oculto	Aprender del equipo y de los otros equipos
Aprender el juego del aprendizaje	

Si bien la colaboración entre instituciones es difícil y suele ser complicado establecer las condiciones, aprovechar las potencialidades, reconocer las especificidades y las posibilidades de cada parte, emerge con fuerza la idea de que, a mayor implicación de las diferentes instituciones, mejores oportunidades reales de impactar en la mejora de los logros de los alumnos. Entendemos que para que los cambios del sistema se vean reflejados en la realidad, es imprescindible que sean las instituciones y sus protagonistas los actores de los cambios. Este camino más lento resulta más efectivo y en este sentido vale la pena tenerlo en cuenta.

3.2. El entorno virtual como escenario

Escasez de recursos, falta de tiempo de profesores y alumnos e incompatibilidades horarias suelen obstaculizar y hasta impedir el desarrollo de propuestas de articulación. La necesidad de diseñar proyectos flexibles, que permitan proveer información adecuada, detectar las necesidades reales y acompañar los procesos de apropiación de la nueva cultura del nivel superior suele llevar a los agentes de gestión a imaginar nuevas y variadas alternativas a los escenarios tradicionales de escolarización.

Los entornos virtuales nos acercan, hoy, pese a la contradicción que supone, verdaderas realidades potentes. Esto es así no sólo por la potencialidad para la implementación de proyectos sino también

por el impacto que el uso de las tecnologías tienen en nuestras experiencias (Litwin, 2005). Los entornos virtuales ofrecen la posibilidad de manejarse de manera flexible en el tiempo y la distancia, y la oportunidad no sólo de proveer información y asesoramiento de manera general, sino también de favorecer el intercambio, la interacción entre profesores, orientadores y estudiantes, pero también entre pares entre sí.

Con el afán de introducir a los estudiantes de UBA XXI en la comunidad de aprendizaje de su *campus* virtual, pero también de ofrecerles actividades de distinto tipo en un entorno familiar para la mayoría y necesario para los que están más alejados de las nuevas tecnologías, nació la propuesta específica de articulación en un *campus* virtual de UBA XXI.

Esta potente herramienta permite acompañar a los alumnos siguiéndolos en el desarrollo de sus tareas, interactuando con ellos y fomentando las relaciones horizontales de intercambio propicias para la conformación de comunidades de pares. La necesidad de entablar nuevas relaciones con pares y docentes, el valor de participar en un foro, como entorno accesible universitario, aparecen reflejados en el mensaje siguiente:

“Hola mi nombre es Julieta mi motivación fue el sueño de poder recibirme de diseñadora gráfica ya que es lo que me gusta elegí esta universidad porque es pública y para mí significa un gran progreso el de haberme inscripto y haber participado en el foro, espero poder tener algún tipo de relación con aquellos que me hagan compañía en este camino aparte de pretender aprobar aquellas materias en las que me anote... Espero poder afrontar las dificultades que se me presente. Saludos.” (Julieta, agosto 2010)

Se busca la convergencia digital, en el sentido en que permite hacer confluir una variada gama de recursos que favorecen la construcción del aprendizaje autónomo. Se lo utiliza para poner a disposición información, materiales, textos, audios, sitios de referencia, etc. Pero también es un potente medio que permite fomentar la comunicación entre los miembros de la comunidad.

Desde el Programa se diseñan estrategias de enseñanza específicas que buscan aprovechar la potencialidad del entorno para la enseñanza de los contenidos previstos y para la consecución de los propósitos que se persiguen. Por ejemplo: se diseñan actividades que permiten desarrollar las tutorías tradicionales del Programa, pero adaptadas a la modalidad, incentivando el planteo de interrogantes y la posibilidad de comentar inquietudes. Así se logran espacios de interacción sin necesidad de esperar tiempos comunes, que muchas veces no llegan nunca o aparecen con una dilatación tal que impide que la ayuda llegue en tiempo y forma adecuada. Los beneficios del entorno son reconocidos en numerosos mensajes de los alumnos:

“(Me interesa el Programa a distancia y en especial la modalidad virtual) Por varias cosas, sobre todo por distancias y cuestiones monetarias, nunca logré instalarme en Buenos Aires. Esta modalidad me parece súper novedosa y me abre la posibilidad de cumplirme algo que prometí hace tiempo...” (Ana Belén, agosto 2010)

Entendemos el aprovechamiento del entorno como un desafío pendiente, como un caudal de recursos permanentemente mejorados y aumentados a disposición, que vale la pena explorar e incluir para aprovechar todas las herramientas disponibles para construir las mejores propuestas posibles para que los alumnos se acerquen y se apropien de la cultura, los recursos, los contenidos necesarios para transitar el nivel. Aún no está explotado el potencial de cada herramienta y en muchos de los recursos son los mismos alumnos, que vemos poco preparados para estudiar para el futuro, los que tienen buenas respuestas para utilizar las herramientas del presente. Y esta idea resulta relevante para pensar no sólo lo que traen como bagaje sino también hacia dónde estamos apuntando con su formación.

4. A modo de cierre

Tal como hemos querido apuntar, nos parece primordial, en los tiempos que corren, perfilarnos hacia la colaboración entre diferentes instituciones y actores, tender a construir redes, comunidades que

puedan interactuar horizontalmente y esto -como se insistió a lo largo del artículo- es válido para las administraciones, las instituciones, los docentes, los alumnos, la comunidad. En tiempos de Internet, en los que las redes sociales parecen consolidarse como medios potentes de comunicación, podemos pensar en mejorar -con mucha modestia pero con gran compromiso- a partir de una promisoriosa cultura de la colaboración en los diferentes sentidos que puede asumir el concepto. Es esencial buscar el sentido de un sistema desgarrado, para que vuelva a tejer relaciones, articulaciones, redes que den cuenta de la necesidad de pensar múltiples escenarios educativos, reconocer y valorar las variadas trayectorias escolares, pero luchar comprometidamente por un democrático acceso al conocimiento y por reales oportunidades educativas.

Con creciente preocupación aumenta el interés por diseñar buenos proyectos de articulación. Preocupa y ocupa el fracaso en los primeros años de la Universidad. Se promueven diversas estrategias que operarían como puentes, como mediadoras, como propedéuticas entre un nivel y otro.

Nos estamos acercando a esa ciudad tan bien descrita por Kafka en la referencia del inicio del artículo. Desconocemos mucho de lo que sucede y de cómo se vivencia esa frontera que, en muchos casos, se convierte en el destino final de un recorrido en el que creemos que vale la pena pensar. Entender que como cuando viajamos a un lugar desconocido nos ayuda contar con buenas orientaciones, con buenos guías, con buena información y buen manejo de los contenidos básicos. Es por eso que nos parece fundamental promover, desde el lugar que nos ocupa, las mejores mediaciones que ideemos en equipo, integrados para ayudar a construir y reconstruir esos puentes vetustos, arcaicos, que impiden a muchos acceder y permanecer en el Nivel Superior.

Con el aumento en la matrícula, la masividad es un hecho y permite que aún las familias que no tenían acceso a los estudios superiores estén pensando hoy en viajar a esta ciudad de nuestra analogía, en intentar cruzar los abismos, achicar las brechas que separan a uno y otro nivel. La pregunta que cabe y a la que intentamos contribuir desde el artículo es: desde los distintos niveles de gestión en los que

operamos, ¿cómo nos preparamos y qué ofrecemos para promover el mejoramiento de ese pasaje? ¡Ese es nuestro desafío hoy!

Referencias bibliográficas

- Aisenson, D. (Coord); Balbi, E.; Gliemmo, H. Imbriscia, F. y Weber, V. (2007). *Programa de Educación para la Orientación. Explorando el mundo del trabajo y las posibilidades educativas: Manual para el profesor*. Dirección de Orientación al Estudiante, Universidad de Buenos Aires.
- Aisenson, D. y Equipo de Investigaciones (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y finalidades de la Psicología de la Orientación. Transiciones de los jóvenes, en: *Problemáticas actuales de la Psicología Educacional, Investigación y prácticas*. Buenos Aires, Facultad de Psicología UBA - Novedades Educativas.
- Belmes, A. (2008). *Condiciones académicas de acceso a la educación superior*. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coord.) (2007). *La lectura y la escritura: un asunto de todas y todos*. Neuquén, Educo.
- Corea, C. (2004). "La destitución de la interpelación pedagógica". En C. Corea e I. Lewkowitz *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós.
- Corea, C. y Lewkowitz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós.
- Ferré, N. (2007) Complejidad, articulación y sistema educativo, en: N. Ferré, *Articulación Universidad-Escuela Secundaria. Políticas, prácticas y reflexiones*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.
- (Comp.) (2007). *Articulación Universidad-Escuela Secundaria. Políticas, prácticas y reflexiones*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.

- Grinberg, S. y Burlliaille, M. (2007). La experiencia de la articulación. Elementos para la comprensión, en: N. Ferré, *Articulación Universidad-Escuela Secundaria. Políticas, prácticas y reflexiones*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.
- Litwin, E. (2009). Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. Conferencia presentada en Congreso de Pedagogía Universitaria Universidad de Buenos Aires.
- Litwin, E. (Comp.) (2005). *Tecnología educativa en tiempos de Internet*.
- Marquina, M. y Straw, C. (2002). *Datos básicos sobre la Educación Superior. Aportes para discursos, debates y propuestas. Área de Articulación de la Educación Superior*. Secretaría de Políticas Universitarias.
- Pugliese, J.C. (Ed.) (2005). Prólogo en *Articulación Universidad-Escuela Media*. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y tecnología.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje estratégico*. Buenos Aires, Paidós.
- Pérrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Saintout, F. (2006). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*. La Plata, EPC.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Prólogo en Kisilevsky, M. y Veleda, C. *Dos Estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, IIPE UNESCO.
- Teobaldo, M. y Melgar, S. (2008). *Competencias en la comprensión lectora y producción escrita*. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.

Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza

Anahí Mastache*
UBA

Introducción

Los cambios geopolíticos, sociales, económicos, culturales de los últimos tiempos han incidido en la vida universitaria, imponiendo un marco global de incertidumbres, poniendo en crisis algunos aspectos, incentivando modificaciones, provocando la incorporación de nuevas funciones y, en definitiva, dando que pensar a educadores, funcionarios y políticos interesados en la educación superior.

El modelo de Universidad que se había consolidado con la modernidad entra en cuestionamiento con la crisis de la propia modernidad. No obstante, la inmensa capacidad que ha demostrado esta institución para re-inventarse a sí misma y lograr así sobrevivir a cambios de tipo catastrófico (como en el pasaje de la Edad Media a la Edad Moderna) permite suponer que cuenta con recursos suficientes como para enfrentar los desafíos actuales y encontrar respuestas para continuar cumpliendo con su tarea principal -la creación, conservación y transmisión de conocimientos de alto grado de complejidad- y obtener los resultados deseados en términos cuanti y cualitativos.

Algunas de estas cuestiones venían dando lugar a análisis y propuestas ya desde mediados del siglo XX, tal el caso de la masificación del nivel y del consiguiente ingreso a las aulas de estudiantes pertenecientes a sectores con menores recursos socio-económicos y culturales. Si bien se han generado propuestas de interés frente a esta pro-

* Doctora en Filosofía y Letras, Orientación Educación (UBA). Profesora de Didáctica de Nivel Medio e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente se desempeña como en la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA y en la Dirección de Calidad Educativa de la Facultad de Ingeniería de la UBA.

blemática, en especial a partir de mediados de los años 80³², las mismas se inscriben, en líneas generales, en un marco sin cambios de fondo que hayan permitido dar respuesta a esta situación, que conjuga la masificación con altos niveles de heterogeneidad.

La complejidad de esta situación problemática se ve fuertemente tensada ante un nuevo cambio en los estudiantes, que se superpone con el anterior: me refiero, por un lado, a las características propias de las nuevas generaciones, tanto en términos actitudinales como cognitivos, y, por otro lado, a los cambios acaecidos en los niveles previos del sistema educativo, que son generalmente percibidos por los docentes universitarios como negativos en términos de un descenso de los saberes previos con que ingresan los estudiantes al Nivel Superior.

Por otra parte, la sociedad del conocimiento plantea nuevas y exigentes demandas a la Educación Superior. El ritmo cada vez más acelerado en el desarrollo y la obsolescencia de los conocimientos impacta fuertemente tanto en las disciplinas científicas y tecnológicas como en las prácticas profesionales que se transmiten en los estudios universitarios. Cada vez con mayor insistencia se exige de los profesionales nuevas capacidades, entre ellas las de una sólida formación en ciencias básicas, una fuerte disposición al aprendizaje permanente y un desarrollo personal que les permita trabajar en equipos multidisciplinarios, tomar decisiones en contextos de incertidumbre, resolver problemas complejos, utilizar su saber profesional en contextos y situaciones disímiles, por mencionar sólo algunas.³³

Entre los nuevos desafíos que deben enfrentar las Universidades, se encuentran también la incorporación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las “nuevas” tecnologías de la información y la comunicación, la creciente internacionalización de la educación y de

³² Al respecto pueden verse, por ejemplo, los resultados de la investigación sobre masividad efectuada en la segunda mitad de la década del '80 por el equipo de Lidia Fernández, Rosalía Schneider, Héctor Fainstein, Sandra Nicastro, Anahí Mastache y otros investigadores.

³³ La importancia otorgada a las denominadas “competencias genéricas” o “transversales” puede verse en los trabajos efectuados en relación con los Ciclos Básicos comunes por los distintos consorcios de Universidades, así como en el listado de competencias de ingreso y de egreso. (Ver, por ejemplo, las planteadas por el CONFEDI –Consejo Federal de Decanos de Ingeniería-)

la investigación, el desarrollo de redes de cooperación con empresas y otros sectores sociales, la multiplicación de los lugares de producción de conocimientos, la exigencia de obtener fuentes alternativas de financiamiento, etcétera.³⁴

El entrecruzamiento de esta variedad de cuestiones resulta en un complejo enmarañado de múltiples desafíos: ¿cómo conciliar la multiplicidad de demandas –muchas veces ambiguas y/o contradictorias– en relación con las tareas que debe desarrollar y con cómo desarrollarlas que le formulan los distintos sectores involucrados (el mundo empresarial y laboral, el mundo académico, el Estado, los estudiantes), cada uno de los cuales presenta intereses y lógicas diferentes?; ¿cómo trabajar con los jóvenes que ingresan a la Universidad y que no cuentan con los requisitos que los profesores y las instituciones les demandan para su inserción y aprendizaje?; ¿cómo facilitar el acceso y la permanencia en el sistema sosteniendo la calidad de los aprendizajes?; ¿cómo preparar para un mundo laboral rápidamente cambiante y con altos grados de incertidumbre?; ¿cómo mantener la identidad institucional y contribuir a la formación del ciudadano en un contexto de internacionalización de la educación superior?; ¿cómo recuperar una orientación personalizada –en especial en el desarrollo de pasantías y prácticas profesionales– en situaciones de gran masividad?; ¿cómo dar respuesta, a la vez, a las contradictorias demandas del mundo del trabajo y del mundo académico, sosteniendo al mismo tiempo una mirada estratégica a largo plazo?

En este capítulo, me limitaré a la función de enseñanza y formación de las nuevas generaciones, sin dejar de reconocer el alto impacto que muchas de las situaciones a las que haré referencia tienen también en los procesos de investigación y de transferencia de conocimientos. En primer lugar, efectuaré una breve descripción de dos aspectos que, a mi juicio, resultan relevantes en el momento actual y que desafían a docentes y autoridades universitarias al desarrollo de nuevas tareas y funciones y a la realización de innovaciones creativas en sus prácticas cotidianas. En la segunda parte del capítulo, avanza-

³⁴ Ver, por ejemplo, los estudios de CONEAU – UNESCO-IESALC, 2005; Marginson, Simon, 2007; Hawes, Gustavo, 2005; Brunner, José Joaquín, 2000; Didriksson, Axel y cols., 2008; IESALC-UNESCO, 2008; Rama, Claudio, 2006.

ré con algunas propuestas que pongo a consideración de los lectores para su debate.

Primera Parte. Dos cuestiones a considerar

1. Una mirada a nuestros estudiantes

El estudiantado universitario constituye una población altamente heterogénea en múltiples aspectos: edad, nivel socio-económico, experiencia laboral y social, estudios previos³⁵, recursos cognitivos, apoyos familiar y social, etcétera.

Los adultos que acceden al grado universitario tras haber permanecido, a veces, muchos años sin estudiar generan desafíos específicos para su enseñanza y, en particular, para el reconocimiento de los saberes adquiridos por fuera del sistema educativo. No obstante, la mayor parte de los profesores hacen particular hincapié en la dificultad que les presenta la enseñanza de (e incluso la relación con) los más jóvenes, casi con independencia de cualquier otro rasgo. Decir que ello obedece a la “distancia generacional” es, sin dudas, cierto, pero simplista: por un lado, muchos docentes auxiliares manifiestan encontrar las mismas dificultades pese a tener casi la misma edad que sus estudiantes; por otro lado, la distancia generacional siempre existió y ello no generaba -hasta hace no tantos años- el nivel de dificultades que se señalan en la actualidad.

Son múltiples las razones que pueden alegarse para dar cuenta de esta situación. En esta oportunidad, me centraré en la descripción de las características de los más jóvenes, a partir de bosquejar algunos rasgos propios de las nuevas generaciones y de su modalidad de “ser jóvenes”: su “condición posmoderna”, el alargamiento de la adolescencia y los estilos cognitivos y de vinculación con el conocimiento.

A los fines de este trabajo, haré una presentación general que, por supuesto, no responde de ninguna manera a la realidad del aula, caracterizada -como ya dije- por la heterogeneidad y la diversidad.

³⁵ En los últimos veinte años, las reformas sucesivas del sistema educativo han dado lugar a una cada vez mayor diversificación de los estudios de Nivel Medio, tanto en lo que respecta al diseño curricular como a la calidad de los saberes que se adquieren efectivamente en las aulas.

No existe una única juventud, muy por el contrario, cabe hablar de variedad de conjuntos de juventudes; no obstante, es posible reconocer algunos rasgos de identidad que permiten describirla de manera genérica.

Pese a las múltiples diferencias que instala la posición en el campo (según sector social, género, ubicación en el territorio y posibilidades de acceso a los bienes culturales), los jóvenes han nacido y vivido en un contexto que les es común: el mundo posterior a la caída del muro de Berlín, crecientemente globalizado y mundializado, en un contexto cultural “posmoderno” en el cual predominan las prácticas neoliberales y consumistas. Quienes terminan la Escuela Secundaria e ingresan a la Universidad se inscriben en la denominada “Generación Y”, “Generación del Milenio”, “Generación 2001” o “Generación de la Red”. Además, quienes acceden al nivel superior comparten el pertenecer a los sectores sociales que pudieron finalizar la Educación Media.

La “condición posmoderna” suele ser definida como una manera “nueva” de pensar y sentir, que incide en todos los ámbitos de la vida social. Dejando de lado todos los debates acerca de la posmodernidad y de su relación de mayor o menor ruptura con la modernidad, baste señalar sólo unos pocos rasgos particularmente significativos para la constitución de la subjetividad de los estudiantes y para el sistema educativo: por un lado, la desconfianza hacia la razón, con el consiguiente rechazo de los “metarrelatos” (Lyotard, 1989) o sistemas de explicación totalizadores y de la búsqueda de certezas absolutas; por otro lado, y estrechamente vinculado con lo anterior, la fragmentación del pensamiento, la importancia de las particularidades, la creencia en múltiples verdades, el respeto por la diversidad y la multiplicidad de perspectivas que, además, son provisionales y rápidamente obsoletas (Ruiz Román, 2010). Todo ello desemboca en un clima fuertemente atravesado por el individualismo y el relativismo.

Los jóvenes “posmodernos” valoran los desafíos, el probar los límites del espacio y el tiempo, la innovación cotidiana, el entretenimiento como modo de vida y cuestionan los modelos vigentes de autoridad y los esquemas de relaciones entre las generaciones. Este

grupo etéreo se mueve en un universo de dinamismo, fragmentación, inmediatez; en un contexto “mosaico” de continua estimulación y donde todo es simultáneo. Tiende a predominar en ellos el “pensamiento débil”, el individualismo narcisista, la satisfacción inmediata, la cultura de vivir el momento. El consumo, y por lo tanto el acceso al mercado, se tornan el lugar privilegiado para la generación de las diferencias, para procesar la propia identidad y para la inclusión o la exclusión; el consumir y el tener implican la posibilidad de ser (Figari, Dellatorre y Hernández, 2007) y fortalecen el *status* y la imagen de éxito, más que lo que lo hacen los logros obtenidos (Krauslopof, s/f).

Esta manera de pensar “posmoderna” no se condice con una propuesta de enseñanza que, en nuestro país, sigue estando predominantemente centrada en las disciplinas científicas o tecnológicas, cuyas bases se encuentran en la razón, en la experimentación sistemática, en el desarrollo teórico riguroso y en la constitución de cuerpos de conocimientos “verdaderos” que, aunque provisorios y en permanente modificación, sostienen algunos principios y modelos que ofrecen cierta estabilidad y continuidad en el pensamiento. Cuando la formación universitaria rompe con estos parámetros (incorporando, por ejemplo, la lógica modular, la multiplicidad de perspectivas y la integración de conocimientos), parecieran producirse dificultades en el aprendizaje, producto de los inconvenientes para construir una “identidad” disciplinar y profesional (Young and Muller, 2010). Por consiguiente, pareciera que la formación universitaria requiere de una manera de pensar que se distancia de los rasgos “posmodernos”.

Por otra parte, la etapa de los estudios universitarios coincide con la crisis propia de los comienzos de la adolescencia tardía. Esta etapa vital, que comienza alrededor de los 17-18 años, constituye una construcción social relativamente nueva, producto de un conjunto de factores: las exigencias cada vez mayores de educación formal para el acceso a los bienes culturales, a un trabajo digno y a las posibilidades de ejercicio de una ciudadanía responsable. El pasaje por largos períodos de escolaridad se constituye, entonces, en un requisito necesario –aunque no suficiente– para el acceso a ciertos bienes básicos; de

ahí la creciente tendencia a realizar estudios superiores y, por consiguiente, a demorar el ingreso al campo laboral, lo que se conoce como “moratoria social” (Erikson, 1972). Esta situación se ve reforzada por las dificultades que encuentran los jóvenes para insertarse en el mundo del trabajo ante las problemáticas del desempleo, de la precarización laboral (Lepore y Schleser, 2005) y de las exigencias simultáneas de juventud y experiencia para acceder al empleo. Ello se vincula con la dificultad para constituir un hogar propio e independizarse económicamente de los padres. El clima cultural de “juvenilización” de la sociedad actual contribuye, por su parte, a sostener esta dinámica de extensión de la dependencia familiar. La emancipación ya no es el objetivo prioritario de este grupo etáreo; aparecen nuevos intereses, nuevas centralidades para la vida, nuevos comportamientos.

Las problemáticas básicas a resolver en esta etapa se relacionan con la elaboración del “proyecto de vida” personal, dado por la inserción en el mundo vocacional y laboral y el encuentro con una pareja estable. Se trata de un momento crucial que requiere definir lo que se querría ser en el futuro, con vistas a construir un proyecto identificador para que el Yo pueda proyectarse en un movimiento temporal que instale en un futuro el Yo a advenir (Castoriadis y Aulagnier, 1997). No se trata, por supuesto, de la definición de un proyecto definitivo, sino más bien de la posibilidad de ir dando algunos pasos hacia lo que se quiere ser. Esta tarea se ve obstaculizada por las condiciones previamente mencionadas, pero también por un contexto que dificulta pensar y planificar el futuro; de ahí que los jóvenes parezcan vivir el momento, sin prestar demasiada atención al futuro ni al impacto que las acciones y decisiones presentes tendrán en el mismo.

La ausencia, en muchos estudiantes (en especial en los primeros años), de un proyecto de vida obstaculiza su inserción en la Universidad en tanto dificulta el compromiso con el esfuerzo que supone el estudio. Resulta, así, significativo que la gran mayoría de los estudiantes señalen como condición para permanecer en la Universidad el “gusto” por lo que estudian, y su ausencia aparece como principal causa de deserción (Mastache y otros, 2008). El “gusto” como principal variable asociada a la carrera pone en evidencia la importancia

del momento presente, dejando afuera el lugar de los estudios, en un proyecto que los integre y los proyecte al futuro.

Por otra parte, el trabajo ha dejado de ser el centro del proyecto vital personal y, por lo tanto, el eje a partir del cual se construye la identidad, la cual pasa más bien por el uso de los tiempos de ocio, el consumo, los amigos, los intereses; trabajar suele implicar obtener recursos para poder pasarlo bien. Por consiguiente, los estudios universitarios, entendidos como preparación formal para el ejercicio de una profesión, han perdido también la significación que tradicionalmente se les otorgaba. En consecuencia, el pasaje por la Universidad adquiere otros sentidos según los diversos posicionamientos sociales: una etapa natural e inevitable, una manera de intentar sostener un cierto nivel socio-cultural y económico, un espacio para el desarrollo de la vida social, una alternativa para ocupar el tiempo ante la falta de deseos o de posibilidades de trabajar, entre tantos otros.

Pareciera que se han forjado nuevas tendencias en las relaciones entre la juventud y la educación. La desorientación al momento de elegir qué seguir estudiando, las cambiantes prioridades y elecciones, las dificultades para sostener ritmos constantes de estudio, la incertidumbre profesional, son indicadores de nuevos escenarios. En la actualidad, predominan secuencias desestructuradas y con diversidad de recorridos, con crisis, con tensiones, con aproximaciones y tanteos sucesivos, en procesos de larga duración.

Otro aspecto central del “ser joven” está constituido por el confort de estos estudiantes con un universo mediático extremadamente diversificado, en tanto conviven desde muy pequeños en un ambiente crecientemente habitado por tecnologías que se suceden de manera vertiginosa y con las cuales sostienen una interacción cotidiana. La familiaridad con gran variedad de dispositivos tecnológicos los lleva a no percibir las rupturas tecnológicas ni los “nuevos” usos sociales de los medios de comunicación e información; por consiguiente, desde su perspectiva, carece de sentido la diferenciación entre “nuevas” y “viejas” tecnologías. La inabarcable multiplicidad de fuentes de información en permanente crecimiento hace que para ellos el problema del acceso a la información presente rasgos totalmente diferentes a los que tuvieron que enfrentar sus abuelos: ya no se trata

de la disponibilidad de la información, sino más bien de la posibilidad de orientarse, seleccionar y organizar la infinidad de estímulos que reciben para que puedan transformarse en información y conocimiento.

Como consecuencia de la interacción sistemática y continua, durante muchos años, con las nuevas tecnologías digitales de la información y la comunicación, los niños y jóvenes de la Generación Net han desarrollado modalidades diferentes para aprender y procesar información. (Siemens, 2004) Recurren a un pensamiento vertiginoso, simultáneo, aleatorio, global y sintético, más que a un pensamiento sucesivo, lineal, deductivo, paso a paso y a velocidad convencional. Son capaces de manejar, de manera simultánea, grandes cantidades de información de manera global, intuitiva, sintética y estratégica, más que de manera analítica y reflexiva. Los gráficos dejan de ser una ilustración para pasar a ocupar un lugar central, siendo los textos los que pasan a tener un rol secundario, de epígrafe de lo que muestran las imágenes. Consideran más importante hacer que saber y valoran el aprendizaje basado en el descubrimiento y en la participación. Para ellos, aprender debiera estar más vinculado al juego, a la fantasía y a los procesos de ensayo-error que a los procedimientos lógicos (sean deductivos o inductivos). Acostumbran a hacer varias cosas al mismo tiempo: miran televisión, escuchan música, mandan mensajes de texto, navegan por Internet y “chatean” con varias personas, todo al mismo tiempo; son, en este sentido, multitareas (Prensky, 2001; Morduchowicz, 2008).

En contraposición, los jóvenes estudiantes presentan dificultades en el desarrollo de todas aquellas habilidades que requieren detenerse y que no toleran la inmediatez y la impaciencia, tales como los procesos de reflexión, pensamiento crítico, reconocimiento de las propias capacidades y toma de conciencia de las situaciones. A ello se suma la falta de tolerancia a la frustración, inevitable en todo proceso de aprendizaje que requiera des-aprender o re-aprender o que, simplemente, exija aceptar que los procesos de comprensión no se producen de manera inmediata y espontánea sino que, por el contrario, requieren de un tiempo de procesamiento y trabajo intelectual.

Tienen, también, dificultades para sostener una misma y única tarea por un tiempo prolongado.

2. Una mirada al sistema universitario

Una segunda cuestión que me parece central para pensar los desafíos que enfrentan hoy docentes, autoridades y especialistas en Educación Superior, y que es claramente complementaria de los rasgos de los estudiantes, son las características propias del sistema universitario tal como se presentan a los aspirantes a cursar estudios superiores.

El sistema de Educación Superior (tanto el subsistema universitario como los estudios terciarios no universitarios) constituye de manera creciente un complejo diverso y heterogéneo de instituciones y carreras que hacen difícil conocer el conjunto de posibilidades y discriminar entre ellas. Aun centrando la mirada exclusivamente en el espacio universitario, existen multiplicidad de instituciones públicas y privadas, tradicionales y de reciente creación. A ello se agrega la creación permanente de nuevas carreras, tanto de grado universitario como tecnicaturas de menor duración. La variedad de títulos de distinto nivel, con distintas exigencias académicas y calidad disímil, hacen difícil orientarse si no se cuenta con buenas fuentes de información. Un obstáculo no menor está conformado por la existencia de carreras con nombres parecidos y con planes de estudios y campos profesionales que, si bien presentan algunos solapamientos, son claramente disímiles (tal como sucede, por ejemplo, con las carreras de Analista de Sistemas, Licenciatura en Sistemas de Información, Ingeniería Informática, Licenciatura en Computación); y, al mismo tiempo, por la existencia de títulos diferentes que, no obstante, comparten en la práctica algunos ámbitos profesionales (como sucede con los licenciados en Administración y los ingenieros industriales). La tendencia creciente de las Universidades –y no sólo de las privadas– a utilizar estrategias de *marketing* para captar alumnado contribuye aún más a dificultar la tarea de orientarse y elegir la carrera que mejor se ajusta al proyecto personal y a las posibilidades y capacidades de cada uno.

Esta dificultad en la elección inicial de una carrera universitaria se ve agravada por la falta de visibilidad de muchas tareas profesionales. Las salidas laborales de la mayor parte de las carreras, con escasas excepciones como la docencia o la Medicina, transcurren fuera de la vista de los demás integrantes de la sociedad. Por otra parte, la mayoría de las profesiones presentan amplias salidas laborales, a veces con fuertes diferencias entre ellas, ya sea en el tipo de tarea a realizar como en el ámbito de su ejercicio. Así, por ejemplo, el “ser abogado” presenta especificidades según los distintos fueros (laboral, comercial, penal, civil, internacional) y, simultáneamente, según se ejerza en el sistema judicial, en una empresa, de manera liberal o en un estudio jurídico; o las diferencias en las características del trabajo cotidiano entre los ingenieros industriales de planta y los de “cuello blanco”, sea en el área de personal, de finanzas, de producción. En tanto, no siempre es posible dar cuenta de las salidas laborales a partir del plan de estudios, se requiere contar con información confiable que facilite la orientación de los aspirantes.

Otra fuente de dificultades está dada por el cambio de escala que implica la Universidad para la mayor parte de los estudiantes, en tanto que casi todas las Universidades tienen dimensiones ampliamente superiores a las de la mayoría de las Escuelas Medias. Ello incide en la vida social, dificultando el encuentro con los otros y la conformación de grupos de pares que ofrezcan contención y sostén emocional y académico.

La masividad de las clases presenta, desde la perspectiva de los estudiantes, ventajas y desventajas. Por una parte, constituye una manera segura de estar en el aula, donde el anonimato y la falta de vinculación con los docentes, unidos a un estilo predominantemente tradicional, ofrecen la posibilidad de pasar desapercibido y de seguir o no la clase. Al mismo tiempo, dificulta la posibilidad de intervenir y consultar, no sólo por los temores que despierta la participación en los grupos amplios (Anzieu, 1978), sino incluso por la posibilidad real de que todos y cada uno puedan presentar sus dudas e inquietudes.

Esta situación se ve incrementada por la estructura organizativa de la mayoría de las Universidades. Por un lado, el mayor grado de

burocratización incrementa la dificultad subjetiva propia de los grandes números. Por otro lado, la dispersión de la organización horaria (en especial en las Universidades nacionales) refuerza aún más la dificultad para hacer amigos y conformar grupos de estudio, además de incidir negativamente en la organización de los tiempos personales en, al menos, dos sentidos: en la posibilidad de conciliar el estudio con otras actividades sistemáticas en simultáneo (trabajo, deporte, familia) y en la posibilidad de encontrar en la estructura institucional un soporte a la organización de los propios tiempos de estudio.

El reconocimiento y la aceptación del lugar que les es asignado en la Universidad constituye una de las mayores dificultades para los ingresantes. El rol de estudiante universitario presenta ciertamente algunas continuidades con el de alumno de Escuela Secundaria; pero supone, también, importantes discontinuidades y rupturas. Un cambio central está dado por las expectativas diferentes que les atribuyen los profesores. Pese a las múltiples variaciones que existen entre los docentes de los niveles Medio y Superior, puede reconocerse una tendencia, en la Universidad, a una mayor distancia afectiva, a una atribución de mayor autonomía y responsabilidad en el rol, y al desarrollo de la enseñanza desde el supuesto de que los estudiantes cuentan con los conocimientos y capacidades requeridos para hacer frente a las demandas de las distintas asignaturas. Los docentes suelen suponer, por ejemplo, que sus estudiantes son capaces de organizarse para estudiar, administrando sus tiempos y recurriendo a las metodologías más adecuadas al campo disciplinar, creencia que no suele verse correspondida en la realidad. Aun cuando muchos docentes reconocen que los alumnos reales no condicen con este perfil deseado, en general consideran que no pueden o no les corresponde hacerse cargo de estos déficits. Por otra parte, los ingresantes no suelen ser conscientes del rol que se espera de ellos y tienden a sostener su estilo de "ser estudiantes de secundaria". La novedad que presenta este tipo de exigencias para la mayor parte de los jóvenes los deja en una situación de desventaja que se superpone a la tendencia al

“zafe”³⁶ y a la costumbre de estudiar exclusivamente en el último momento.

Quienes no tienen familiares universitarios se encuentran en clara desventaja ante estas exigencias al no contar con referentes que les permitan entender lo que se espera de ellos. De ahí la importancia de los “modelos” que la Universidad pueda mostrar a sus ingresantes a través de compañeros más avanzados y graduados recientes.

El nivel de dificultad que presentan las primeras asignaturas para su estudio y comprensión constituye otra de las cuestiones centrales a tener en cuenta. Si bien se incorporan, cada vez con mayor frecuencia, cursos propedéuticos (con o sin exigencia de aprobación), no parecen ser suficientes para acortar las brechas existentes. Esta insuficiencia está dada, en buena medida, porque estos cursos encaran el tratamiento de los contenidos disciplinares definidos para cada carrera sin incluir un trabajo ni sobre las metodologías de trabajo intelectual ni sobre el cambio de posicionamiento que se requiere de los ingresantes.

Los diseños curriculares suelen constituir también un obstáculo para la inserción y permanencia en la Universidad dada la tendencia a organizarse según una lógica que concentra en los primeros años los cursos propios de las disciplinas “de base”, para encarar recién más adelante las asignaturas específicas de la carrera de que se trate. En tanto durante los primeros semestres se cursan materias que contribuyen al campo profesional pero que no lo definen, estos primeros tiempos no ayudan ni a la motivación ni a la orientación vocacional, que sería posible a partir de la realización de experiencias propias de dicho campo. Al mismo tiempo, a los estudiantes se les dificulta la comprensión de la utilidad y pertinencia de los conocimientos a aprender en estos primeros cursos. Si tenemos en cuenta la inmediatez propia en que viven los jóvenes, es posible reconocer la dificultad que supone para ellos estudiar un conjunto de asignaturas cuya utilidad no resulta clara y para lo cual deben confiar en la palabra de los docentes, que aseguran que “ya les va a servir” cuando lleguen a las

³⁶ En el estilo coloquial propio de los estudiantes, “zafar” alude a la posibilidad de aprobar sin haber realizado las actividades previstas por los docentes para ello: estudiar, realizar trabajos, asistir a clase, etcétera.

materias propias de la carrera. Ciertamente, muchos de los nuevos planes de estudio han ido incorporando espacios curriculares específicos de la carrera desde el comienzo, favoreciendo así la construcción de una mirada de la profesión en los estudiantes noveles; sin embargo, estas modificaciones curriculares no suelen romper con la lógica general del plan de estudios, ya que mantiene algunos de los obstáculos mencionados.

La enseñanza en la Universidad, sin dudas, ha sufrido muchos cambios, producto de innovaciones y proyectos de cátedras que han incorporado estrategias de enseñanza centradas en los estudiantes (estudio de casos, elaboración de proyectos, trabajos de campo) o desarrollos interactivos. No obstante, sigue siendo mayoritaria la tendencia a la diferenciación entre clases teóricas y prácticas.

Las clases teóricas, normalmente a cargo de los profesores con mayor formación y experiencia, tienden a ser masivas y en ellas suele predominar la enseñanza expositiva con rasgos fuertemente tradicionales, aun cuando se incorpore de manera cada vez más frecuente el uso de diapositivas de *Power Point* u otras herramientas similares, como soporte de la explicación.

En las clases prácticas, por su parte, la variedad de estrategias de enseñanza suele ser mucho mayor y estar más vinculada a la especificidad disciplinar (análisis de textos, resolución de problemas, experiencias de laboratorio), al mismo tiempo que el número de estudiantes por clase suele ser menor. Sin embargo, muchas veces, las clases prácticas tienden a reproducir la lógica de las clases expositivas o limitarse a la demostración de experiencias, sin demandar un rol activo de los estudiantes.

Otra cuestión con influencia no desdeñable en las posibilidades de inserción y permanencia del estudiantado, en tanto incide en la enseñanza y en el vínculo con los estudiantes, es la falta de profesionalización de la docencia universitaria, la cual constituye aún una tarea poco reconocida en su especificidad. El cuerpo docente está predominantemente integrado por egresados de la misma carrera universitaria o de las correspondientes a sus disciplinas de base, con escasa o nula formación pedagógica sistemática. El imaginario social aún sostiene que un buen profesor universitario es aquél que sabe

mucho de su disciplina y, en algunas áreas, se agrega la experticia en la tarea profesional o en la investigación científica. La preparación para la docencia suele quedar limitada a la que se adquiere en el interior de la cátedra, especialmente a partir de la imitación del modelo que supone el profesor titular u otros docentes con mayor experiencia en el aula (Ickowicz, 2002). Si bien estas ideas persisten, desde hace ya algunos años muchos profesores (y en especial los que dictan asignaturas de los primeros años) han empezado a demandar estrategias para hacer frente, desde la enseñanza, a los cambios operados en las actitudes, habilidades y conocimientos de los estudiantes.

Por otra parte, dada la articulación de las tareas de enseñanza, investigación y extensión, los concursos docentes suelen valorar especialmente las tareas de investigación y el cumplimiento de las exigencias propias de la misma más que las de la docencia, en consonancia –por otra parte- con las exigencias propias de la evaluación que insta la CONEAU para las carreras de utilidad social³⁷; resulta así mucho más valioso contar con un doctorado disciplinar que con una especialización en docencia universitaria.

Segunda parte. Algunas cuestiones para pensar

Las Universidades deben aumentar su capacidad para incorporar a las nuevas generaciones de jóvenes a los estudios superiores con vistas a alcanzar mayor cobertura social con equidad e igualdad. Ello supone lograr la permanencia de estudiantes con altos grados de diversidad, a la vez que alcanzar calidad en los aprendizajes logrados.

Para ello, las Universidades deben, en primer lugar, atender a las necesidades e intereses de los jóvenes aspirantes e ingresantes para ayudarlos a comprender la lógica propia de los estudios superiores y a desarrollar las habilidades y hábitos necesarios para sostener con éxito sus estudios, lo cual sólo es posible si se coloca a los estudiantes

³⁷ Hasta el momento, se han realizado convocatorias de acreditación para las carreras de grado vinculadas a la salud y a la ingeniería, aunque se espera que se vayan incorporando otras.

en el primer plano de sus preocupaciones, en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida.

A continuación, presentaré algunas ideas que pongo a consideración de los colegas lectores sobre tres aspectos que deben pensarse de manera interrelacionada: el apoyo para la construcción del rol de estudiante universitario, la organización del plan de estudios y la utilización de estrategias didácticas.

Construcción del rol de alumno universitario

Las Universidades tienen responsabilidades sociales con sus potenciales estudiantes desde antes del ingreso.

La posibilidad de seguir estudios universitarios comienza, en realidad, mucho antes de que los jóvenes se acerquen a la Universidad. Los resultados obtenidos en los estudios previos (el percibirse como un buen o mal estudiante), el apoyo de los padres y otros familiares, la motivación que reciben de los profesores de la Escuela Media, la disponibilidad de información válida y confiable, inciden en estas posibilidades.

Para decidir ingresar a una determinada carrera en una institución específica, los jóvenes necesitan contar con datos tanto sobre sí mismos (en vinculación con sus capacidades y sus proyectos de futuro) como sobre la oferta existente y las posibilidades que la misma le presenta, de acuerdo con su situación vital (desde la ubicación geográfica del *campus* hasta la organización horaria y las posibilidades que brinda para compatibilizar el estudio con otras responsabilidades laborales o familiares). Las Universidades pueden facilitar esta tarea ofreciendo referencias, a los aspirantes y a la comunidad en general, en cantidad y calidad adecuada sobre sus carreras, sus respectivos campos profesionales, los trámites que deben efectuarse, las pautas de trabajo en sus aulas. Esta información resulta especialmente necesaria para los jóvenes que no cuentan con familiares profesionales y que, por tanto, no encuentran en su ámbito cotidiano fuentes de datos adecuados. Para los aspirantes de estos sectores, los principales referentes suelen ser sus profesores del Secundario (o los profesionales de los Servicios de Orientación, cuando éstos existen), por lo

cual constituye una responsabilidad de las Universidades brindar asesoramiento a estos actores sociales que se transforman, de hecho, en mediadores entre ellas y sus aspirantes.

Una vez que los jóvenes se inscribieron en la Universidad, ésta tiene la obligación de facilitar su inserción.

Insertarse en la Universidad con vistas a sostener una carrera universitaria constituye una tarea activa que incluye diversos aspectos: apropiarse del rol de estudiante universitario, desarrollar y sostener un proyecto profesional y personal que incluya a la carrera elegida, adquirir y/o desarrollar las capacidades cognitivas necesarias, además de cumplir con las obligaciones académicas de asistencia y aprendizaje.

Encarar el esfuerzo que supone el estudio, especialmente cuando pierde obligatoriedad (tanto en términos legales por la no exigencia formal del nivel como en relación con la edad de los estudiantes, que hace difícil una imposición familiar), requiere que el mismo resulte significativo para la vida personal y, además, que se cuente con las herramientas intelectuales para poder hacerlo. De este modo, son los jóvenes con vocaciones o mandatos fuertes o con deseos sostenidos de obtener un título o de ejercer determinada profesión o actividad, los que se encuentran en mejores condiciones para hacer frente a los esfuerzos que se les exigen.

En la construcción del rol de estudiante universitario, ocupan un lugar cada vez más significativo los sistemas de tutorías, los cuales se hacen cargo de una gran cantidad de tareas y funciones de orden cognitivo, social y afectivo, en tanto son al mismo tiempo un lugar para el desarrollo de estrategias intelectuales, para la contención emocional y para la socialización en un espacio nuevo. No se trata de hacer demagogia ni de infantilizar a los estudiantes, tal como es percibido por muchos docentes; muy por el contrario, se trata de ayudar a que los ingresantes adquieran las herramientas necesarias para asumir sus estudios de manera consciente, autónoma y responsable.

En primer lugar, las tutorías deben ayudar a los ingresantes a conocerse, a tomar conciencia de sus posibilidades y de sus necesidades de desarrollo de estrategias cognitivas, metodologías intelectuales y hábitos de estudio. Para ello, se requieren actividades que per-

mitan el auto-conocimiento y también el conocimiento del medio universitario, de sus “reglas de juego” explícitas e implícitas, de lo que se espera de ellos y de lo que deben hacer para lograr una inserción plena y de calidad. Ello constituye una tarea que les demanda un tiempo variable que, a veces, se extiende más de un año académico y que presenta cuatro momentos claves: las primeras clases, los primeros parciales, la finalización del primer cuatrimestre y los primeros finales. Cada uno de estos momentos debe ser trabajado en sus resultados objetivos y en sus sentidos subjetivos.

La apropiación de estos saberes se ve obstaculizada en buena medida por la actitud de los propios estudiantes (o de muchos de ellos). En los momentos iniciales, los ingresantes no perciben (y tampoco lo creen cuando se les dice) que existe una diferencia cualitativa y no sólo cuantitativa entre los estudios universitarios y su experiencia escolar previa; no se trata sólo -ni principalmente- de estudiar más y durante más tiempo (aunque también eso) sino de estudiar de manera diferente (con mayor autonomía, organizándose los tiempos, de manera comprensiva, haciendo hincapié en la conceptualización teórica). Esta situación explica la importancia de que las tutorías se presenten como un espacio obligatorio, al menos en sus primeros momentos. Dejar librado al deseo o interés de los estudiantes la asistencia a un espacio pedagógico de central importancia para el desarrollo de habilidades y actitudes imprescindibles para el estudio universitario cuando los propios interesados no son conscientes de su necesidad, supone otorgarles un espacio de decisión de la que no pueden hacerse cargo de manera responsable ante la falta de información y formación necesarias. Sólo en un segundo momento, cuando cada uno ha podido identificar sus posibilidades y deficiencias para encarar con éxito el estudio en la Universidad, estarán en condiciones de decidir a cuáles actividades necesitan y/o desean asistir.

Las tutorías deben encarar, también, el desarrollo de capacidades cognitivas y hábitos de estudio, factores asociados con la posibilidad de sostener una carrera de nivel superior. Muchas de estas habilidades han comenzado a adquirirse en los niveles educativos previos, no obstante lo cual, el “salto” que se percibe al momento de iniciar los estudios universitarios requiere del desarrollo de nuevas capaci-

dades o de lograr un mejor nivel en las que ya poseen. Por eso, las tutorías han de encarar un trabajo sistemático en relación con las habilidades, actitudes y hábitos necesarios y que presentan déficits en grupos importantes de estudiantes. En general, los jóvenes requieren del desarrollo de capacidades cognitivas (tales como estrategias de resolución de problemas o para el estudio comprensivo) y metacognitivas (que les permitan identificar qué saben y qué no y dónde encuentran las dificultades), de metodologías de trabajo intelectual (incluyendo las más básicas como subrayado, identificación de ideas principales, esquemas conceptuales) y de hábitos de estudio. Dos aspectos resultan centrales en relación con este último ítem: la adquisición de un hábito que supone que el estudio no queda librado al “tener ganas”, sino que se encara de manera sistemática y regular, y la organización y administración del tiempo. El gerenciamiento de los tiempos es un aspecto de central importancia en tanto éste es siempre uno de los recursos más escasos con que contamos los seres humanos. Administrar el tiempo supone establecer prioridades, resignar algunas actividades en beneficio de otras (lo cual suele presentar dificultades subjetivas más o menos importantes), definir el modo de utilización del tiempo a lo largo del día y de las semanas y, luego, cumplir con estas asignaciones. Este último aspecto depende, a su vez, de la creación del hábito de estudio.

Las tutorías necesitan incluir, también, cuestiones propias de la vida cotidiana en el espacio académico: el conocimiento de la lógica administrativa, del uso de los espacios (en particular, de la biblioteca), de los recursos con que cuentan en la Universidad y en qué situaciones pueden recurrir a ellos (clases de consulta, servicios de apoyo u orientación al estudiante, etcétera).

La facilitación del encuentro con los pares y de la conformación de grupos de estudio que se transformen en redes de sostén y contención académica y emocional, constituye también una tarea central. La soledad de la que dan cuenta muchos estudiantes (en particular si no cuentan con compañeros provenientes de la misma escuela de origen) resulta altamente perjudicial en momentos de crisis o dudas, en especial si los mismos no tienen suficientes apoyos familiares o

sociales para hacer frente a las dificultades en un intento por superarlas sin dejarse llevar por la frustración, antepuerta del abandono.

Todo esto requiere un sistema bien planificado, donde los tutores cuenten con espacios y tiempos específicos y adecuados para llevar adelante su tarea. La costumbre imperante en algunas Universidades de utilizar los tiempos “cedidos” por alguna materia o los tiempos intersticiales³⁸ entre clases en espacios no especialmente previstos (como el bar) no constituye una solución adecuada; pueden ser un recurso más, pero no el único medio disponible.

Es, además, importante tener claramente definido el perfil de los tutores y sus funciones y tareas, de manera de poder hacer una adecuada selección. No cualquier docente universitario, aun los mejores, cuentan con la preparación o la disponibilidad para ejercer este otro rol que, aunque tiene muchos puntos de contacto con la docencia, presenta especificidades.

Otro aspecto a considerar, y que no puede quedar librado al azar, es el sistema de apoyo para los tutores. La tutoría no puede ser una acción en solitario. Aun cuando cada tutor trabaje solo con su grupo de tutorados, requiere contar con un espacio al cual recurrir y donde obtener apoyo, consejo o contención. La tarea docente en general, y la de tutoría así planteada en particular, moviliza los aspectos más profundos de la personalidad. Por esta razón, es necesario contar con un profesional de apoyo con suficiente formación psicosocial como para coordinar reuniones sistemáticas de tutores, en las cuales sea posible trabajar los fenómenos transferenciales y contratransferenciales.

Por otro lado, sería sumamente beneficioso que los profesores de los primeros cursos contaran con la preparación necesaria, no sólo para encarar la enseñanza (aspecto que abordaré más adelante), sino también para desempeñarse en un rol de acompañamiento en la incorporación a la vida universitaria. Ello supone una formación que les permita incluir los aspectos emocionales que se juegan en el

³⁸ Los espacios y tiempos intersticiales se definen como aquéllos que separan los espacios y tiempos “de trabajo” de aquéllos otros que, en cierto modo, pertenecen a todos (Roussillon, 1989).

aprendizaje y en la tarea de inserción a la Universidad y de construcción del rol de estudiante universitario.

Con los estudiantes más avanzados, las tutorías siguen siendo un espacio adecuado y necesario para efectuar una orientación que ayude a revertir la deserción y el alargamiento de las carreras. En estas etapas de la carrera, la tutoría resulta útil en cuestiones académicas, para las cuales los estudiantes requieren información o consultoría; por ejemplo, la selección de las asignaturas a dejar cuando no les es posible cursar todas las establecidas en el plan de estudios, la elección de materias electivas u optativas en función de su propio proyecto profesional, la realización de actividades pre-profesionales (trabajos de campo, pasantías, etcétera), el apoyo para la realización de tesis o trabajos finales de carrera.

La salida al mundo del trabajo constituye otro momento “bisa-gra”, que puede y debe ser trabajado desde la Universidad, favoreciendo el conocimiento y la toma de conciencia de las alternativas laborales y de su relación con el proyecto personal-profesional, y ayudando a generar anticipaciones y a planificar la carrera profesional-laboral.

El plan de estudios

Teniendo en cuenta lo señalado previamente en relación con las dificultades que suelen encontrar los estudiantes, pareciera conveniente pensar en un diseño integral que tenga la intencionalidad de desarrollar las capacidades básicas requeridas por los profesionales, partiendo de los conocimientos y habilidades que presentan los ingresantes. Para ello, no se trata de pensar sólo en el plan de estudios, entendido como el listado de asignaturas necesarias para obtener un título y sus cargas horarias o créditos correspondientes; muy por el contrario, es necesario planificar el conjunto de acciones que la Universidad ha de desarrollar como soporte de la formación del estudiantado. El plan de estudios, los servicios de orientación y apoyo a los estudiantes, la capacitación docente, las estrategias de enseñanza constituyen distintos aspectos interrelacionados para el logro del perfil del graduado deseado.

Los resultados de cualquier plan de estudios estarán vinculados con la calidad de los docentes y de su enseñanza en tanto ningún diseño –por más prescriptivo que sea- determina lo que sucede en el espacio del aula. Por otra parte, las posibilidades de los estudiantes para hacer frente a las exigencias de las asignaturas se verán también influenciadas por los apoyos y orientaciones que reciban. No obstante, los planes de estudio ofrecen un marco que, como todo marco, favorece ciertas prácticas y limita otras. De ahí que me detenga en desarrollar algunas breves consideraciones sobre el mismo.

El plan de estudios debe ser pensado de forma integral, buscando que el conjunto de actividades curriculares contribuya de manera gradual a la generación de capacidades profesionales pertinentes y adecuadas a nuestra realidad desde una perspectiva de formación permanente. Al poner el eje en el campo profesional, resultará más sencillo prever distintos tipos de espacios curriculares que favorezcan estos desarrollos.

Por otra parte, existe una tendencia creciente a valorar la flexibilidad de los programas, incorporando mayor número de asignaturas optativas; aunque esta propuesta muchas veces se ve obturada por el deseo de incluirlo “todo” en la formación básica de grado, lo cual lleva a establecer muchas asignaturas obligatorias que dejan por tiempo posible para los espacios electivos.

Las pasantías, las prácticas profesionales supervisadas, las experiencias de aprendizaje-servicio son instancias de suma importancia para poner en contacto a los estudiantes con el campo profesional y laboral, al permitir el desarrollo de experiencias pre-profesionales en situaciones reales. Estas prácticas han sido tradicionalmente comunes en el campo de la salud (las rotaciones hospitalarias en los estudios de Medicina, por ejemplo) y en menor medida o más recientemente en otras profesiones, como el Derecho y la Ingeniería. Ciertamente, la implementación de este tipo de espacios curriculares requiere contar, por un lado, con una estructura organizativa para el contacto con las diversas instituciones involucradas y, por otro lado, con docentes que puedan planificarlas y hacer las orientaciones y seguimientos que sean necesarios a los estudiantes que realizan estas prácticas formativas, de manera que constituyan efectivamente espa-

cios genuinos y significativos de formación profesional, contribuyendo además a la inserción en el campo laboral.

En los últimos tiempos, muchos planes de estudios han previsto espacios curriculares integradores en distintos momentos de la carrera. Los mismos son pensados como instancias que permiten analizar casos o desarrollar proyectos o prácticas recurriendo al conjunto de conocimientos con que cuentan los estudiantes, a veces con especial referencia a cierto conjunto de asignaturas que se prevé que los estudiantes cursen en simultáneo. En nuestro país, estos espacios suelen contar con dificultades para su implementación en tanto la mayor parte de los estudiantes no cursa las asignaturas tal como lo prevé el plan de estudios, sea porque estudian a tiempo parcial, sea porque se atrasaron en el cursado ante la necesidad de recurrir alguna materia.

Otro aspecto que resulta de sumo interés para el desarrollo de los estudiantes es la obligación curricular de participar en proyectos de investigación cumpliendo tareas de auxiliares. En aquellas carreras con fuerte base académica, este tipo de actividades son particularmente estructurantes del perfil del graduado.

En la enseñanza de las ciencias básicas, suele producirse una tensión entre una propuesta de contenidos “adaptada” a la carrera y otra que pone el énfasis en las disciplinas mismas. La inclusión - desde los primeros años- de espacios curriculares integradores o la generación de propuestas pedagógicas centradas en el análisis de casos, en la elaboración de proyectos, en la resolución de problemas profesionales reales o simulados en asignaturas específicas de la carrera, permite mitigar este conflicto. Si los aprendizajes de las ciencias básicas son necesarios para dar respuesta a una consigna en una asignatura específica, su utilidad y pertinencia se hace evidente desde el principio, aun cuando el desarrollo de las mismas se realice desde una estricta lógica disciplinar. Más aún, ello permitiría que las asignaturas de base fueran comunes a grupos de carreras, favoreciendo un mejor aprovechamiento de los recursos, poniendo a los estudiantes en contacto con los modos de pensar habituales de dichas disciplinas e, incluso, permitiendo el intercambio entre estudiantes de diversas carreras. Este último aspecto resulta interesante

en tanto facilita el desarrollo de habilidades comunicativas con jóvenes de otra formación disciplinar.

Otros planes de estudios han adoptado otra solución frente a esta dificultad (la cual no es incompatible con la anterior), escalonando la enseñanza de las ciencias de base a lo largo de la carrera y eliminando así su concentración en los primeros semestres. De este modo, los contenidos de las disciplinas básicas se incluyen en momentos cercanos a su utilización por parte de las asignaturas específicas. Una ventaja adicional de esta solución es la liberación de horas de cursado o de créditos en los primeros semestres para la inclusión de asignaturas específicas o de espacios curriculares integradores.

En definitiva, de lo que se trata es de encontrar modalidades curriculares que favorezcan al mismo tiempo la percepción de la utilidad y pertinencia de los contenidos de las ciencias básicas y una enseñanza de las mismas que aborde con rigurosidad sus “núcleos duros” o sus “últimos misterios” (Bernstein, 1985).

Por otra parte, el plan de estudios debe contemplar la formación en habilidades básicas o competencias genéricas, tales como las capacidades de lectura comprensiva en profundidad, comunicación oral y escrita, pensamiento crítico y reflexivo, toma de decisiones, etcétera. Para ello pueden preverse distintas modalidades, desde su desarrollo en diversas asignaturas propias de cada carrera hasta cursos específicos vinculados o no a asignaturas centrales del plan de estudios. En este aspecto, resultan de interés los resultados obtenidos con los denominados “cursos satélites”, que emplean el contenido y el contexto de una asignatura específica asociada para el desarrollo de habilidades tales como escritura técnica, diseño gráfico, presentaciones orales (Perelman, 2004).

La enseñanza en las clases universitarias

Tal como ya anticipáramos, re-pensar la enseñanza en las clases universitarias constituye uno de los principales desafíos a ser encarados. Dos grupos diferentes de razones obligan a ello. Por un lado, la necesidad cada vez más imperiosa de atender a los cambios en el perfil de los estudiantes. La preocupación por la enseñanza en la

Universidad –y, muy especialmente, en los cursos iniciales- está sufriendo un viraje desde una preocupación exclusiva por la disciplina hacia la preocupación por su enseñanza a “estos” estudiantes. De hecho, muchos profesores han venido asumiendo el desafío de repensar la enseñanza de su disciplina para estos jóvenes que cada vez se parecen menos a los que se sentaban en esos mismos bancos hasta hace no tantos años. Por otro lado, la necesidad no menos imperiosa de ofrecer a sus graduados una formación sólida y flexible, que les permita tanto insertarse adecuadamente en el campo laboral como continuar formándose de manera sistemática con vistas a mantenerse actualizados frente a la rapidez de los cambios científicos y tecnológicos.

Adaptar la enseñanza a los estudiantes no supone “bajar el nivel” sino pensar modos posibles para que estos estudiantes, partiendo de donde están, alcancen los conocimientos que se proponen para cada una de las asignaturas y para la carrera en su conjunto. Para eso es imprescindible empezar por aceptar a los jóvenes tal como son, volver a mirarlos, analizar sus características cognitivas y afectivas a la luz de los resultados obtenidos por los investigadores en distintas áreas de la psicología y la pedagogía y, con todo esto en vista, revisar los modos de enseñar.

Sostener la nostalgia por los estudiantes que eran y ya no son no sólo no resuelve el problema sino que, muy por el contrario, lo agrava. Por un lado, porque se sostienen estrategias didácticas que no permiten obtener los resultados esperados. Y por otro lado, porque se transmite un mensaje paradójico y descalificante, “como si” se les dijera que las clases están pensadas a partir de estrategias que fueron útiles en el pasado con otros estudiantes, pero que no lo serán con ellos a menos que se dignen ser como se espera que sean.

En síntesis, se trata de pensar estrategias de enseñanza que tengan en cuenta, como punto de partida, los modos de pensamiento más habituales entre los estudiantes. Ello es central para la significatividad del aprendizaje, para permitir que los jóvenes puedan “anclar” los contenidos a aprender en su estructura de pensamiento. Por otra parte, muchas de las modalidades de pensamiento de las nuevas generaciones (que hemos reseñado más arriba) son sumamente va-

lios para la vida profesional, como por ejemplo la capacidad para manejar de manera global y sintética grandes cantidades de datos o la de tomar decisiones con información incompleta. Por eso, incluir su utilización desde el principio de la carrera y no sólo en los últimos tramos resulta sumamente beneficioso en términos de la formación profesional resultante.

Al mismo tiempo, es igualmente indispensable ayudarles a desarrollar las capacidades imprescindibles y faltantes, a las que ya hemos hecho referencia.

La diversidad y accesibilidad de la información y su crecimiento vertiginoso es otro de los desafíos que debe enfrentar la enseñanza. En primer lugar, porque exige una importante selección de los contenidos que van a ser incluidos en los programas. En tanto ya no es posible pensar que todo lo importante de cada área pueda ser efectivamente enseñado y aprendido, se impone resignar la enseñanza de algunas partes de los programas tradicionales, reorganizando los contenidos de maneras diferentes a los habituales listados temáticos. Ello requiere que los profesores responsables de las asignaturas cuenten con un manejo muy sólido de las áreas disciplinares y de sus necesidades para las carreras en las que se dictan, con vistas a seleccionar ejes conceptuales potentes en términos formativos y de organizarlos de tal forma que faciliten su adquisición de manera comprensiva por parte de los estudiantes.

En otro orden de cosas, esta situación supone poner énfasis más que en la transmisión de informaciones, en el desarrollo de las capacidades de búsqueda, selección, interpretación, contextualización, relativización, comprensión, análisis crítico y validación de la impresionante maraña de datos que todos pueden encontrar de manera más o menos fácil. No es tan difícil acceder a los conocimientos de punta publicados en revistas especializadas como comprender críticamente lo que allí se manifiesta.

Por otra parte, es necesario favorecer el desarrollo de las capacidades requeridas de los graduados. En tanto los estudiantes aprenden lo que las actividades les exigen realizar (Doyle, 1986), resulta central pensar una estructura de clase que exija el uso de las estrate-

gias y metodologías más adecuadas a cada disciplina y a cada propósito.

En este sentido, es importante “abrirse” a la posibilidad de integración de múltiples ambientes de enseñanza presencial (que, por otra parte, no se limitan al aula) y virtual, con el propósito de permitir el despliegue de la diversidad de aprendizajes involucrados de manera simultánea en toda tarea académica desafiante. De este modo, es posible integrar el desarrollo de los contenidos disciplinares específicos (reforzando los conocimientos previos), de las distintas capacidades de trabajo intelectual requeridas para su tratamiento (las lógicas disciplinares -espacial, inductiva, deductiva-; las metodologías de trabajo habituales; la capacidad de resolución de problemas académicos y profesionales; el manejo sólido de los lenguajes y de los marcos teóricos propios de la profesión) y de los hábitos de estudio (en especial en los primeros cursos).

Entre las estrategias recomendadas, suelen señalarse todas aquellas que suponen un rol activo de los estudiantes y que reorganizan los contenidos disciplinares alrededor de las nuevas áreas del conocimiento y de campos de problemas relevantes desde el punto de vista profesional. El intercambio con otros, la mediación por la escritura, los laboratorios de entrenamiento, los trabajos de campo, el desarrollo de proyectos, el análisis de casos, son todas propuestas de interés en la formación universitaria.

La heterogeneidad de los estudiantes (tanto en términos cognitivos como en relación con sus hábitos e intereses) y la masificación dificultan la tarea de enseñanza en los términos mencionados más arriba. Si bien resulta sumamente valioso, en términos formativos, el seguimiento personalizado de los trabajos encarados por los estudiantes de manera individual o en equipo, la relación docente-alumno no siempre lo permite. En estos casos, se hace imprescindible recurrir a estrategias de grupos amplios o inventar las propias. Algunas acciones posibles son:

- La oferta de espacios diversos adecuados para la adquisición y desarrollo de diferentes capacidades de las cuales participarán distintos estudiantes.

- El desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan que cada alumno pueda acceder a los saberes en juego desde sus propias posibilidades y estilos (e, incluso, con distintos niveles).
- La incentivación de trabajos complejos a ser realizados en equipos, de manera que la relación deja de ser docente-alumno para pasar a ser docente-equipo de estudiantes.
- La puesta en común de sólo algunos alumnos o grupos de manera rotativa de las respuestas dadas a las consignas de los trabajos realizados en el aula o fuera de ella. El trabajo colectivo a partir de los logros, desaciertos y dificultades de los que expusieron permite a cada uno revisar y mejorar su propio trabajo.

Estos modelos de enseñanza y aprendizaje suponen el desarrollo de nuevos roles, tanto en el estudiantado como en el cuerpo docente.

Los estudiantes pasan a ser los principales responsables de sus aprendizajes y se ven obligados a una mayor exigencia intelectual, frente a lo cual suelen manifestarse renuentes y demandar una “vuelta” a los modelos tradicionales. Por ejemplo, si bien en su gran mayoría los jóvenes presentan un alto grado de confort con la tecnología, en el ámbito educativo tienden a manifestar resistencias a utilizarlas como herramientas para el aprendizaje. Los dispositivos tecnológicos son altamente valorados como un espacio personal de entretenimiento, juego e intercambio con otros, y no ven con agrado su utilización fuera de este espacio de ocio y recreación, en un intento por mantener claramente separados ambos ámbitos.

El rol del docente, por su parte, deja de ser –como cuestión central- el de transmisor de información para pasar a ser: primero, un diseñador de ambientes de aprendizaje y de actividades adecuadas para que los estudiantes desarrollen los conocimientos y capacidades requeridos; luego, durante las clases y los espacios de consultoría y tutoría, ha de monitorear el desarrollo de las actividades para ofrecer las ayudas necesarias y pertinentes en tiempos oportunos; y, finalmente, tiene la responsabilidad de la acreditación.³⁹

³⁹ Aunque la evaluación pueda ser compartida con el estudiantado, la acreditación del curso es responsabilidad exclusiva del cuerpo docente.

Por otra parte, y dadas las mayores exigencias que estas estrategias suponen para los estudiantes, los docentes deben generar confianza en las posibilidades intelectuales reales de sus estudiantes y contener las ansiedades y temores que surgen en todo proceso de aprendizaje (Bleger, 1963) y en toda situación de incertidumbre.

Este nuevo rol docente supone nuevas exigencias y requiere, en consecuencia, una preparación adecuada para su ejercicio.

La docencia universitaria ha sido tradicionalmente una profesión no reconocida en su especificidad, percibida como una tarea más de profesionales de las distintas disciplinas. La complejidad de cuestiones a la que deben dar respuesta para facilitar aprendizajes rigurosos y significativos en los estudiantes no permite seguir sosteniendo este modelo de un profesional que hace docencia. Las Universidades enfrentan el desafío de profesionalizar su cuerpo docente ofreciéndoles una formación pedagógico-didáctica sólida e integrada.

Conclusiones

Las exigencias sociales han llevado a prescribir la obligatoriedad del Nivel Medio y, al mismo tiempo, han empujado a muchos jóvenes a seguir estudios superiores. Ello requiere crear estrategias complejas e integrales que faciliten el tránsito de uno a otro nivel, la inserción y permanencia⁴⁰ en este último y el egreso en tiempos adecuados⁴¹.

El conjunto de tareas que deben enfrentar hoy las Universidades incluye: orientación previa al ingreso y en los primeros cursos, tutorías, cursos propedéuticos o de nivelación, apoyos académicos diversos en forma de clases de apoyo o de cursos sobre problemáticas específicas -presentaciones orales, escritura académica, etcétera-, revi-

⁴⁰ Vale aclarar que permanencia en el sistema de nivel superior no significa permanencia en la carrera ni en la Universidad. Los índices de deserción por carrera y por institución educativa pueden ser valiosos para analizar la situación de las mismas, pero no da cuenta cabal de la situación de la población en relación con los estudios superiores.

⁴¹ La ambigüedad del término “adecuado” es intencional con el propósito de incluir, en la consideración de esta adecuación, el tipo dedicación de los estudiantes al estudio. De hecho, habría que ponderar los años de cursado por esta dedicación, inventando un concepto de “estudiante equivalente tiempo completo” tal como se hace con las dedicaciones docentes.

sión de los planes de estudios y de las prácticas pedagógicas, incorporación de prácticas supervisadas y pasantías, desarrollo de espacios de profesionalización e intercambio docente, generación de sistemas de información que faciliten la toma de decisiones, por citar los más significativos. Estas tareas requieren ser pensadas en términos estratégicos como un conjunto integrado de acciones y no como actividades independientes; ello implica, además, que todas y cada una de ellas debe ser planificada teniendo en mente la totalidad.

Por otra parte, no se trata de actuar en respuesta a la demanda de los estudiantes, sino de ser proactivos de manera de detectar las necesidades y dar lugar al reconocimiento de las mismas por parte de los alumnos; se trata, pues, de un trabajo centrado en la prevención de las dificultades que sabemos que los estudiantes van a tener. Así, por ejemplo, no es necesario esperar a que les vaya mal en un primer parcial para trabajar con ellos hábitos de estudio y herramientas para la organización del tiempo. Es posible anticiparse a las dificultades que muchos estudiantes manifiestan de manera sistemática año a año en cada una de las asignaturas para implementar acciones de apoyo académico.

Ninguna de estas acciones debe “hacer por” los estudiantes o desarrollar acciones paternalistas; por el contrario, deben apuntar a crear las condiciones para el desarrollo de las capacidades requeridas para el desarrollo de los proyectos individuales y colectivos.

Referencias bibliográficas

- Ambrogio, G.A.; Sosa, A. M.; Biber, G.; Daher, A. y Abrate, L. (2007). “La oferta de enseñanza en el primer año universitario: un esquema de análisis”. V *Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. Tandil, Buenos Aires.
- Anzieu, D. (1978). *El grupo y el inconsciente*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar*. Buenos Aires, Gramma.

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires, Paidós.
- Beillerot, J. et al. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo, en *Revista Colombiana de Educación*, N° 15, Bogotá, primer semestre de 1985.
- Bleger, J. (1963). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Blos, M. (1981). *La transición adolescente*. ASAPPIA. Buenos Aires, Amorrortu.
- Brunner, J. J. (2000). América Latina, en *Universidad Siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento*. Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria.
- Castoriadis, C. y Aulagnier, P. (1997). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- CONEAU – UNESCO-IESALC (2005). Tendencias recientes de la educación superior a nivel mundial. En Seminario Regional Las nuevas tendencias de la evaluación y de la acreditación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, 6 de junio de 2005.
- CONFEDI (2007). Las competencias genéricas de ingeniería. Documento final.
http://www.confedi.org.ar/component/option,com_docman/task,catalog_view/gid,20/Itemid,44/
- Damil, M y Frenkel, R (2006). Mercado de trabajo argentino en la globalización financiera. En *Revista de la CEPAL*. 88. Bs. As.
- Di Gresia, L, Porto, A. y Ripani, L. (2002). *Rendimiento de los Estudiantes de las Universidades Públicas Argentinas*. Documento de Trabajo N° 45, Dpto de Economía, Fac. de Ciencias Económicas, UNLP.
- Didriksson, A. y colabs. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe (Cap. 1). En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC – UNESCO

- Doyle, W. (1986). Context representación in teacher's definitions of academic work. En *Curriculum Studies*, 86, Col. 18, N° 4, pp. 365-379.
- Erikson, E. H. (1972). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Facundo Díaz, Al. (2004). *Tecnologías de información y comunicación y educación superior virtual en Latinoamérica y el Caribe. Evolución, características y perspectivas*. Bogotá, UNESCO / IESALC.
- Fainstein, H. y Mastache, A. (1988). Consulta a docentes de distintos roles institucionales. Programa Universidad y Masividad, Secretaría de Asuntos Académicos, UBA.
- Fanelli, A. M. (2005). *Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*. SITEAL.
- Fernández, L.M. y equipo (1988). Identidad institucional. Dramática actual y dinámica de la reacción ante los grandes números. Programa Universidad y Masividad, Secretaría de Asuntos Académicos, UBA.
- (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en condiciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior en Argentina*. Buenos Aires, IESALC-Eudeba.
- Fernández Mouján, O. (1974). *Abordaje teórico y clínico del adolescente*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Figari, C., Delatorre, G. y Hernández, M. (2007). Representaciones acerca de la Universidad y la educación: los jóvenes que inician los estudios superiores. Universidad Nacional del Comahue, Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa.
- Giroux, Hi. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. En *Nueva sociedad* N° 146, Noviembre/Diciembre 1996, pp.148-167
- González Figeheh, L. E. (2006). *Repitencia y deserción en América Latina. Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Panamá, IESAL/UNESCO.
- González Tirados, R. M. (1985). El fracaso escolar en jóvenes universitarios, en *Revista de Pedagogía*, n° 12, pp. 238-250.

- Hawes, G. (2005). *Las claves del Programa de Bolonia en perspectiva de la Universidad Latinoamericana y del Caribe*. UNESCO-IESALC, Universidad de Tasca (Chile)
- IESALC-UNESCO (2006). "Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005".
- Ickowicz, M. (2002). Los trayectos de la formación para la Enseñanza en Profesores Universitarios sin formación docente de grado. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Convenio UBA-UNCo. Noviembre 2002.
- (2004). La formación de profesores en la Universidad. Avances de investigación. En *Rev. IICE* Año XII N° 22. Miño y Dávila.
- Kaplan, L. (1996). *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Buenos Aires, Paidós.
- Krauskopof, D. (s/f) El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. En: www.adolescenza.org/adolescenza2.pdf.
- Lepore, E. y Schleser, D. (2005). *Diagnóstico del desempleo juvenil*. Buenos Aires, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Levisky, D. L. (1999). *Adolescencia. Reflexiones psicoanalíticas*. Buenos Aires, Lumen.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.
- Marginson, S. (2007). Globalization and Higher Education. OECD Directorate for Education. EDU/WKP (2007)3.
- Marquís, C. y Toribio, D. (2006). *Informe sobre la educación superior en Iberoamérica, 2006. Capítulo sobre la Argentina*. Buenos Aires, CINDA.
- Martínez Uribe, P. (2004). Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona, febrero 2004.
- Mastache, A. (2006). *Taller: ¿Qué se necesita para ser alumno universitario y no fracasar en el intento?* Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- (2007a). El lugar del saber en las situaciones de formación: representaciones de la formación y prácticas pedagógi-

- cas. Tesis de Doctorado, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (2007b). *Formar personas competentes*. Buenos Aires, Noveduc.
- (2009). Competencias y saberes en la formación universitaria. Panel: Las competencias y los saberes, un debate pendiente. II Jornada de Formación Docente Universitaria. Universidad Nacional de Rosario, 16 octubre de 2009.
- Mastache, A.; Vázquez, A.; Monetti, E.; Aiello, B.; Martín, M.; Real, L. y Vico, L. (2008). *PGI: La deserción y la permanencia de los alumnos de primer año de la Universidad Nacional del Sur. Informe Final*. Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- McGuckin, R. y Winkler, D. (1979). University Resources in the Production of Education. En *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 61, N° 2 (May, 1979), pp.242-248.
- Mendel, G. (1996). *Subjetividad y educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Monetti, E. (2003). El saber didáctico y la relación con el saber del docente de la Universidad Nacional del Sur. Tesis de Maestría. UNER. Mimeo.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia*. Buenos Aires, Paidós.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Mosconi, N. (1998). Relación de objeto y relación con el saber. En Beillerot, J.; Blanchard Laville, C. y Mosconi, N. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós.
- Osterlof Obregón, D. (ed.) (2008). *América Latina y la Unión Europea: una integración esperanzadora pero esquiva*. San José, FLACSO.
- Perelman, L. (2004). Creating a Communication-intensive. Undergraduate Curriculum in Science and Engineering for the Twenty-first Century. En Ollis, D.F.; Neeley, K.A. y Lurgenbiehl, H.C. (eds). *Liberal Education in Twenty-first Century Engineering. Responses to ABET/EC 2000 Criteria*. Peter Lang, New York.

- Poiacina, R. et al. (1983). *Deserción, desgranamiento, retención, repitencia*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Prensky, M. (2001). Nativos e inmigrantes digitales. En *On The Horizon*, MCB University Press, Vol 9, N° 5, October 2001. Traducción: Anahí Mastache.
- Quiroga, S. E. (1998). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo del objeto*. Buenos Aires, Eudeba.
- Rama, C. (2007). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Riquelme, G. (2008). *Universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Roussillon, R. (1989). Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio. En Kaëset al. *La institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Ruiz Román, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. En *Revista Complutense de Educación*, Volumen 21, Número 1 (2010), pp.173-188.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós.
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: una Teoría del Aprendizaje para la Era Digital. En: www.conectivismo.ca, Update: April, 5, 2005. Traducción: Anahí Mastache
- Sneider, R. y Nicastro, S. (1988). El tema de la masividad desde el punto de vista de los responsables institucionales de carreras. Programa Universidad y Masividad, Secretaría de Asuntos Académicos, UBA.
- Souto, M. (2006). A propos de sens du savoir et de leur transmission dans une institution consacrée à la formation. Presentación a la 8° Biennale de l'éducation et de la formation. Lyon, 11 au 14 avril 2006.
- Stasiejko, H., Pelayo Valente, L. y Krauth, K. (2007). Los ingresantes al sistema universitario y el estudio en la universidad. Universidad Nacional del Comahue, Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa.
- Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital*. Colombia, McGraw Hill.

- Teichler, U. (2006). *Reforma de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Toer, M. (1998). *El perfil de los estudiantes de la UBA. El trabajo, la política, la religión, los medios*. Buenos Aires, Eudeba.
- Torres Narváez, M.R. et al. (2009). Hábitos de estudio vs. fracaso académico. En *Educación*, Vol 33, Nº 2, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, pp.15-24.
- Urresti, M. (2006). *Paradigmas de la participación juvenil: un balance histórico*. Documentos CLACSO, CELAJU / UNESCO. En: www.colombiajoven.gov.co/injuve/instit/clacso/index.htm
- Vessuri, H. (2008). El futuro nos alcanza: mutaciones previsibles de la ciencia y la tecnología. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC – UNESCO.
- Villanueva, E. y colabs. (2008). Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC – UNESCO.
- Young, M. y Muller, Johan. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. En *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 1, 2010, Part I

Caracterización de perfiles de ingresantes mediante técnicas estadísticas

Andrea Lavalle*

Lisandro Curia**

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

La palabra ‘estadística’ quiere decir “ciencia del Estado” y, a lo largo de la historia, los Estados han relevado datos sobre su población para diferentes objetivos. En la antigüedad, se utilizaba el relevamiento de datos para el cobro de impuestos y la conformación de los ejércitos. Hoy, es indudable que la información estadística es necesaria para la toma de decisiones referidas a políticas de Estado.

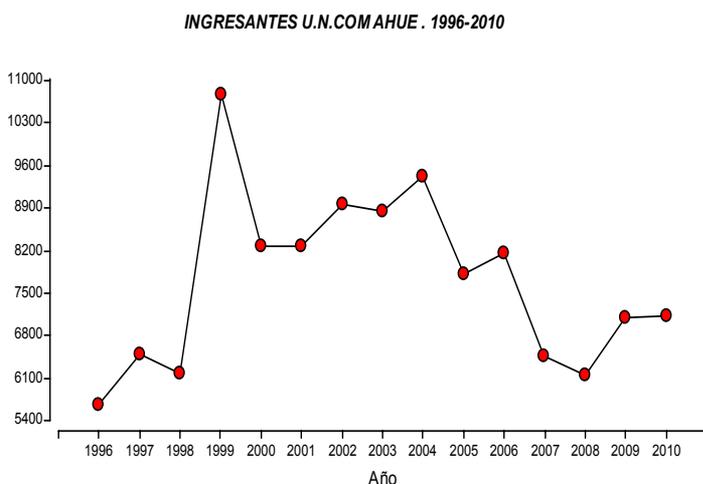
En las Universidades, existe un relevamiento continuo de información. Por un lado, cualquier persona que ingresa a la Universidad informa, entre otros, sus datos de nacimiento, estudios previos, procedencia, situación laboral, estudios de sus padres. Asimismo, a lo largo de su paso por la institución, se obtendrán también datos sobre rendimiento académico, asignaturas cursadas y aprobadas, tiempo de permanencia, etc. En la Universidad Nacional del Comahue, toda la información es relevada por las unidades académicas y procesada por la Dirección de Información y Estadísticas, dependencia que ha suministrado los datos para realizar los análisis siguientes.

En primer lugar, se muestra la evolución del número de estudiantes inscriptos en una serie de 15 años. Esta curva presenta diversas oscilaciones. En particular, un incremento pronunciado en el año 1999, que se corresponde con la apertura de la carrera de Bibliotecario, la cual se dictó a término en la sede Neuquén y en la sede Zapala

* *Departamento de Estadística. UNCo.* Profesora en Matemática y Mg. en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales.

** *Departamento de Matemática. UNCo.* Ingeniero Mecánico. Mg. en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Profesor Adjunto Regular del Depto. de Matemática, FAEA, UNCo. Investigador en el área de redes neuronales artificiales. Integrante del proyecto de investigación: “Análisis multivariado, redes neuronales y lógica difusa”.

(2.887 estudiantes). Si no se tuviera en cuenta este dato, los ingresantes a las carreras estables en dicho año serían 7.891. Es decir, entre los años 1996 a 2004, se registró una tendencia creciente. Se observan también dos bajas notorias en los años 2005 y 2007-2008, las cuales pueden relacionarse, entre otros, con los problemas institucionales sufridos en los años precedentes. En los últimos dos años, se aprecia una nueva tendencia creciente que, si bien no llega a los valores del período 2000-2004, indica una leve recuperación de la matrícula.



Nota: Los datos 2009 y 2010 son provisorios.

Fuente: Dirección de Información y Estadística. UNComahue

Año	Ingres..
1996	5670
1997	6484
1998	6183
1999	10778
2000	8281
2001	8270
2002	8948
2003	8842
2004	9422
2005	7807
2006	8168
2007	6462
2008	6142
2009	7103
2010	7137

Otro dato relevante es la elección que los ingresantes a la Universidad vienen haciendo de las carreras. Aquí encontramos una marcada disminución en los profesorados que ofrece la Universidad en sus distintas sedes, como muestra la siguiente tabla:

Año	1996	1997	1998	1999	2000
Total	1271	1600	1652	1596	1777
Año	2001	2002	2003	2004	2005
Total	2122	2598	2372	2242	1309
Año	2006	2007	2008	2009	2010
Total	1318	1102	945	1198	1092

Se observa que la mayor cantidad de inscriptos a carreras de profesorado fue en el año 2002 y la menor, en 2008, aún más baja que en 1996. Por ejemplo, el Profesorado en Geografía tenía 313 ingresantes en el 2002 y 72 ingresantes en el 2008; el Profesorado en Enseñanza Primaria y el Profesorado en Nivel Inicial tenían 167 y 287 ingresantes en 2002, mientras que en 2008 fueron 57 y 106, respectivamente. Si bien en los últimos dos años el número de inscriptos a las carreras de profesorado se ha incrementado levemente, se sigue con un número menor que hace 15 años.

Por otro lado, las carreras que tradicionalmente cuentan con mayor cantidad de ingresantes en la Universidad Nacional del Comahue son las de Ingeniería, Contador Público Nacional, Abogacía, Licenciatura en Computación, Analista en Computación, Licenciatura en Servicio Social y Licenciatura en Turismo. Todas ellas han sufrido una baja notoria en los años 2007-2008; la menos afectada fue la carrera de Ingeniería.

Perfil de los estudiantes ingresantes

En el trámite de inscripción a la Universidad se requiere el llenado de una planilla de información personal en la que constan los datos censales. Estos datos se refieren básicamente a lugar de nacimiento, estado civil, colegio al que asistió, título obtenido, situación laboral del estudiante, con quién vive en el período lectivo, nivel educativo de los padres, ocupación de los padres, entre otros aspectos.

Desde el punto de vista estadístico, estas características se corresponden con variables de naturaleza cualitativa o categórica. Las variables cualitativas asumen modalidades, por ejemplo, la variable *estado civil* asume las modalidades: soltero, casado, separado, divorciado, viudo. Para el análisis conjunto de dos variables cualitativas, se reúnen los datos en una tabla de frecuencias de doble entrada llamada tabla de contingencia. Cada celda de la tabla representa la frecuencia absoluta observada para esa combinación de modalidades. La siguiente es una tabla de contingencia correspondiente a las variables *estado civil* y *situación laboral*.

Situación laboral	Trabaja menos de 10 hs	Trabaja entre 10 y 20 hs	Trabaja entre 20 y 35 hs	Trabaja más de 35 hs	No trabaja	TOTAL
Estado Civil						
Soltero	666	309	312	544	4.108	5.939
Casado	127	59	92	191	396	865
Separado	34	8	19	18	68	147
Divorciado	14	13	17	41	49	134
Viudo	2	1	5	1	18	27
TOTAL	843	390	445	795	4.639	7.112

Aquí se puede observar que la mayor frecuencia conjunta se encuentra entre las modalidades *no trabaja* y *soltero*: 4.182 estudiantes son solteros y no trabajan.

Para analizar si existe o no asociación entre estas variables, se puede realizar una prueba de hipótesis en la cual se plantea, como hipótesis nula, que ambas variables son independientes, y como hipótesis alternativa, que están relacionadas. La prueba se conoce como Prueba Chi Cuadrado de Independencia. Para el caso particular de la tabla de contingencia, si se realiza dicho test se rechaza la hipótesis nula, y se puede concluir que existe asociación altamente significativa entre las variables *estado civil* y *situación laboral* ($p < 0,0001$).

El Análisis Factorial de Correspondencias (AFC) es una técnica de análisis multivariado que provee una herramienta para analizar las asociaciones entre dos variables cualitativas organizadas en una tabla de contingencia. Las relaciones entre las modalidades de las dos variables se pueden visualizar a través de un gráfico, en el que cada modalidad es representada por un punto en el plano. Las posiciones relativas de los puntos se interpretan en términos de las frecuencias de las filas y las columnas.

Un análisis similar, pero abarcando más de dos variables cualitativas, se puede realizar mediante una generalización del AFC: el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (AFM). La aplicación de esta técnica proporciona un gráfico en el que se proyectan todas las modalidades de las variables involucradas. La proximidad de una modalidad de una variable con una modalidad de otra varia-

ble indica un peso importante en el análisis conjunto de dichas variables. En contraste, una modalidad de una variable alejada de una modalidad de otra variable indica que hay pocas observaciones en ese cruce particular. Las modalidades que se ubican en el origen de coordenadas indican el perfil promedio. Otro resultado que provee el AFCM es un plano donde se proyectan los individuos. Este plano proporciona información acerca de la conformación de grupos de individuos similares en relación con las modalidades del plano de modalidades. Por otro lado, es posible utilizar variables suplementarias. Estas variables no intervienen en el análisis, pero sus modalidades son proyectadas luego en el plano factorial.

Los análisis que se presentan a continuación corresponden a los datos censales de los ingresantes en los años 1997, 2006 y 2010.

Año 1997

El número de inscriptos del año 1997 fue de 6.484 estudiantes. La planilla de inscripción era completada en forma manual y cargada posteriormente en una planilla electrónica. En esta transcripción se perdieron algunos datos y en otros casos las planillas no estaban completas. Por lo tanto, se trabajó con 982 registros válidos.

Para este año, se consideraron las siguientes variables: *estado civil; situación laboral; relación del trabajo con la carrera; máximo nivel educativo alcanzado por el padre/madre; categoría ocupacional del padre/madre; carrera* (suplementaria). Las modalidades de cada variable y su codificación se encuentran en el anexo.

A partir del análisis de los agrupamientos de las modalidades de las variables consideradas, se establecieron cuatro perfiles de estudiantes ingresantes. Luego, observando simultáneamente el gráfico de modalidades con el de carreras, se establece cuáles son las carreras que se asocian con cada perfil.

Perfil 1

Este perfil caracteriza a los estudiantes cuyos padres tienen alto nivel educativo (terciario o universitario incompleto) y sus categorías ocupacionales corresponden a *jefes y gerentes*.

Dicho perfil está asociado con las siguientes carreras: Licenciatura en Biología, Licenciatura en Industrias de la Alimentación, Ingeniería Agronómica, Licenciatura en Computación, Ingeniería Química.

Perfil 2

Está formado por estudiantes solteros y que no trabajan. Sus padres han pasado por la escuela secundaria (completa o incompleta) y sus categorías ocupacionales corresponden a *técnicos, empleados y trabajadores independientes sin empleados*.

Este perfil está asociado con las siguientes carreras: Profesorado en Educación Física, Profesorado de Lengua, Locutor Nacional, Planificación Ambiental, Analista en Computación, Profesorado en Enseñanza Primaria, Profesorado en Nivel Inicial, Documentalista Universitario.

Perfil 3

Está formado por estudiantes que trabajan como máximo 20 horas semanales, pero su actividad laboral no está relacionada con la carrera en la que se inscribieron.

Sus padres no estudiaron o atravesaron el nivel primario (completo o incompleto) y sus categorías ocupacionales corresponden a obreros y jubilados.

Las carreras asociadas con este perfil son: Técnico en Plantas y Análisis de Menas, Licenciatura en Servicio Social (Gral. Roca), Guía de Turismo (CURZA).

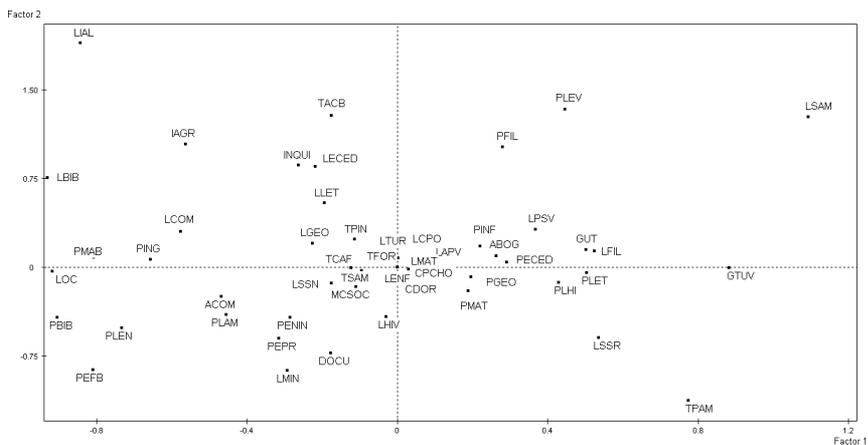


Figura 2. Carreras 1997

En el centro del gráfico se encuentran las carreras que se corresponden con el comportamiento promedio: Contador Público Nacional, Licenciatura en Administración Pública (CURZA), Licenciatura en Matemática, Técnico Forestal, Licenciatura en Turismo, Licenciatura en Enfermería.

Respecto a la nube de individuos, se observa que los mismos están repartidos en forma homogénea en los distintos perfiles. Esto indica que no hay preponderancia de una tipología de estudiantes sobre el resto.

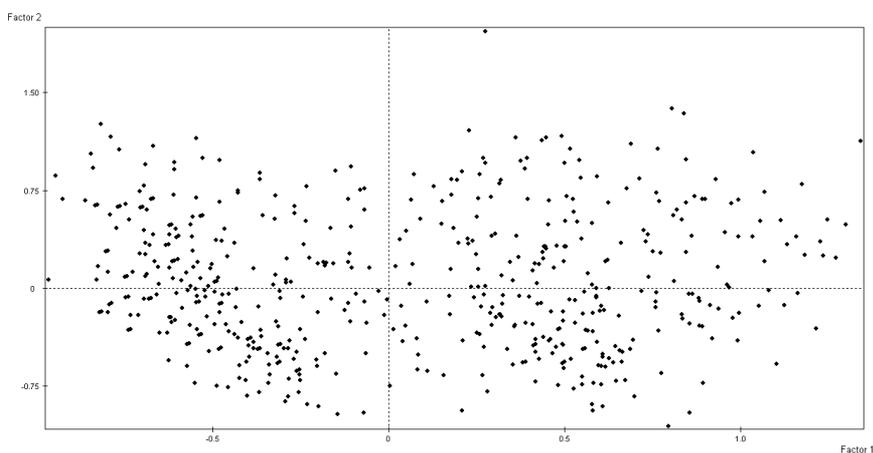


Figura 3. Proyección de los individuos

Año 2006

De la base completa correspondiente a los 8.168 inscriptos, se trabajó con 5.796 estudiantes que tenían completos los datos necesarios para realizar el análisis. Esto representa un 70,96% de la información.

Para este año, se consideraron las siguientes variables: *situación laboral, con quién vive en el período lectivo, máximo nivel educativo alcanzado por padre/madre, categoría ocupacional de padre/madre, carrera (suplementaria).*

A partir del análisis de los agrupamientos de las modalidades de las variables, se establecieron cuatro perfiles de estudiantes ingresantes.

Perfil 1

Está formado por estudiantes cuyos padres tienen alto nivel educativo (Terciario o Universitario incompleto, Universitario completo) y cuyas categorías ocupacionales son: *gerente, socio, independientes sin personal y dueños con cinco empleados como máximo.*

Las carreras asociadas con este perfil son: Ciclo General de Ciencias Económicas (Convenio con U.B.A.), Ingeniería Mecánica (CRUB), Licenciatura en Letras, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Mecánica (NQN), Licenciatura en Tecnología de los Alimentos, Licenciatura en Computación, Ingeniería Química.

Perfil 2

Está formado por estudiantes que no trabajan y viven con sus padres y/o hermanos. Los padres han transitado la Escuela Secundaria (completa o incompleta) y son *técnicos y empleados.*

Las carreras asociadas a este perfil son: Ingeniería en Petróleo (CRUB), Guía de Turismo, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Eléctrica, Analista en Computación, Técnico en Control e Higiene de los Alimentos.

Año 2010

A partir del año 2007, la planilla de inscripción se completó en forma electrónica, con campos de llenado obligatorio. De esta manera se cuenta con datos completos de todos los ingresantes y no se pierden datos por transcripción. Además, se puede contar con la información apenas termina el periodo de inscripción. La planilla utilizada difiere de la planilla en formato papel. Por lo tanto, algunas variables son diferentes. Los datos censales se consideran definitivos cuando, luego de ser controlados, se informan al Ministerio de Educación. En este sentido, los datos del año 2010 son provisorios.

Para este año, se consideraron los 7.137 inscriptos y las siguientes variables: *estado civil, número de hijos, situación laboral, relación del trabajo con la carrera, Obra social, con quién vive en el período lectivo, máximo nivel educativo alcanzado por padre/madre, situación laboral de padre/madre, carrera (suplementaria).*

A partir del análisis de los agrupamientos de las modalidades de las variables, se establecieron cuatro perfiles de estudiantes ingresantes.

Perfil 1

Está formado por estudiantes cuyos padres tienen alto nivel educativo (Superior o Universitario completo, Universitario incompleto, Posgrado).

Las carreras asociadas con este perfil son: Ciclo General de Ciencias Económicas (Convenio con U.B.A.), Licenciatura en Biología y Profesorado en Biología (CRUB). Es un perfil con muy pocos individuos.

Perfil 2

Está formado por estudiantes solteros, sin hijos, que no trabajan, viven con sus padres y/o hermanos y tienen obra social familiar. Los padres trabajan y han transitado la Escuela Secundaria (completa o incompleta) o han hecho estudios superiores incompletos.

Las carreras asociadas a este perfil son: Contador Público Nacional, Medicina, Ingenierías, Licenciatura en Computación, Licenciatura en Saneamiento y Protección Ambiental, Licenciatura en Ciencias Sociales, Licenciatura en Turismo, Profesorado en Filosofía, Profesorado en Educación Física (CRUB).

Perfil 3

Está formado por estudiantes que no tienen obra social. El nivel de instrucción de los padres alcanza Primaria completa o Secundaria incompleta.

Las carreras asociadas son: Licenciatura en Matemática, Licenciatura en Administración Pública (CURZA), Profesorado en Letras, Licenciatura en Servicio Social, Tecnicatura en Control e Higiene de Alimentos, Profesorado en Matemática (Nqn. y CRUB), Licenciatura en Enfermería (Nqn. y Allen), Tecnicatura en Plantas y Análisis de Menas, Profesorado en Nivel Inicial, Profesorado en Geografía y Profesorado en Informática.

Perfil 4

Está formado por estudiantes que trabajan más de 20 horas semanales, la relación del trabajo con la carrera es total o parcial, viven con su cónyuge, tienen uno o dos hijos, son casados o divorciados. Las carreras asociadas con este perfil son: Profesorado en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Tecnicatura en Agronomía (CURZA), Enfermería (Nqn. y Trelew), Tecnicatura Universitaria en Espacios Verdes.

Se observan también otras dos asociaciones. Por un lado, la Tecnicatura Universitaria en Desarrollo Agropecuario para Pequeños y Medianos Productores, que se dicta a término en convenio con la Municipalidad de Cutral Co, está asociada a ingresantes que tienen más de dos hijos, son separados o viudos. Por otro lado, las carreras de Enfermería de Cutral Co y Viedma están asociadas con estudiantes cuyos padres tienen Primaria incompleta o completa.

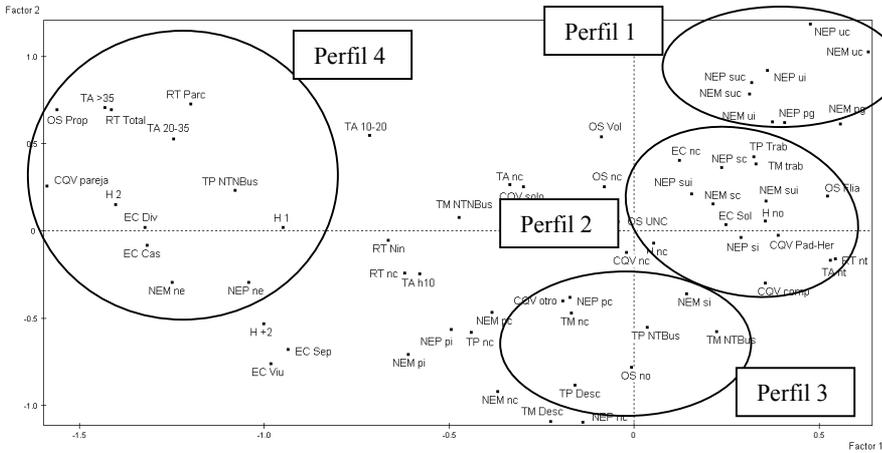


Figura 7. Modalidades 2010

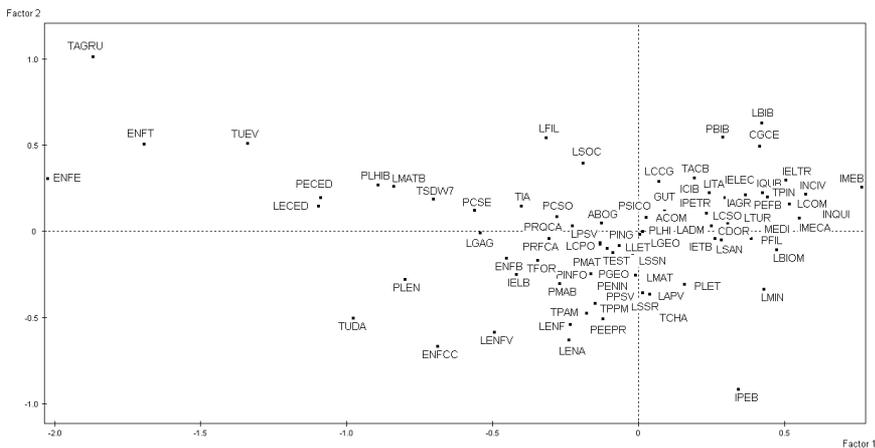


Figura 8. Carreras 2010

Respecto a la nube de individuos, se observa una marcada concentración de puntos alrededor del perfil 2, siendo muy escasos en los perfiles 1 y 4.

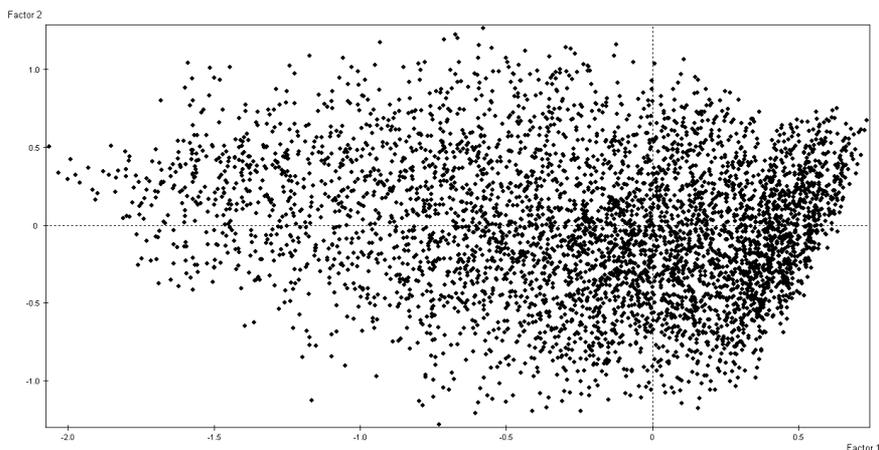


Figura 9. Individuos 2010

Más allá de algunas asociaciones particulares que se dan en algún año, siempre se distinguen cuatro perfiles. El perfil 1 se asocia a padres con alto nivel educativo y altas categorías ocupacionales. Los estudiantes de este perfil han elegido las carreras de Ingeniería o Computación. Además, al abrirse el Ciclo General de Licenciatura en Ciencias Económicas (en convenio con la UBA), este perfil se vio reforzado, ya que los estudiantes deben trasladarse a Buenos Aires para terminar sus estudios, lo que requiere de un soporte económico importante.

El segundo perfil se asocia con el estudiante promedio, soltero, sin hijos, que vive con sus padres y no trabaja. Las carreras asociadas van variando a lo largo de los años, pero siempre es el perfil con más carreras relacionadas ya que es el que involucra a la mayor cantidad de estudiantes.

El tercer perfil se asocia con padres con bajo nivel educativo y categorías ocupacionales como obreros o jubilados, o padres sin trabajo; es decir, familias con bajo sustento económico. Los alumnos de este perfil trabajan menos de 20 horas y hay una tendencia a elegir carreras de profesorado o tecnicaturas, tal vez por ser de menor duración y salida laboral más inmediata.

El cuarto perfil se asocia a estudiantes con familia propia, casados o separados, con hijos, que trabajan más de 20 horas en relación total

o parcial con la carrera que eligen. Se asocian a este perfil el Profesorado en Ciencias de la Educación y las carreras de Enfermería.

La caracterización de estos perfiles de ingresantes intenta promover un debate en dos aspectos diferenciados pero complementarios. Por un lado, la reflexión acerca de la oferta académica que brinda la Universidad. En este sentido, es necesario profundizar acciones que permitan satisfacer las demandas del medio y adecuarse a los perfiles de ingresantes. Por ejemplo, podría plantearse el incremento de carreras cortas y de salida laboral rápida.

Por otro lado, este análisis brinda la posibilidad de pensar en las diferentes necesidades que se pueden presentar atendiendo a los perfiles detectados. En este sentido, cobra relevancia la definición de políticas académicas entre otras la de retención y de los sistemas de becas que otorgue la institución.

En síntesis, los análisis presentados sirven de muestra de cómo puede utilizarse la información censal de los ingresantes para poder delinear estrategias que tiendan al mejoramiento del ingreso y la permanencia de nuestros estudiantes.

Análisis de un conjunto de indicadores universitarios

Jorge Caliani*

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

En este artículo, se plantea el análisis de un conjunto de indicadores educativos con la finalidad de evaluar, históricamente y dentro del contexto actual, el panorama que presenta el estudiantado de la Universidad Nacional del Comahue, en tres ejes fundamentales: los alumnos en carrera, los ingresantes y los egresados.

Este trabajo es un aporte estadístico a las actividades que viene realizando la UNCo., a través de distintos programas⁴², en su afán por “mejorar la calidad educativa” y promover la “retención estudiantil”, ya que es fundamental, para llevar adelante cualquier acción con un fin específico, saber de dónde se viene y conocer los resultados –parciales siempre o, mejor, en constante construcción- de lo que se va realizando, para cambiar un estado de cosas que no se desea (en este caso, tantos proyectos de estudio frustrados).

Realizar un análisis para el año 2008, el último disponible al momento de iniciar este trabajo, implicaba desconocer el proceso que viene siguiendo la Universidad, desconocer su historia, por lo que se resuelve comenzar el estudio desde el 2000, año desde el cual existe información disponible de buena calidad. El objetivo es, desde el punto de vista de un conjunto de indicadores elegidos, evaluar la situación de la Universidad en el tiempo y en la comparación entre carreras y, allí donde se pueda, situarla en el contexto nacional.

* Estadístico. Técnico del Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén. Asistente de Docencia de las cátedras de Estadística de la Universidad Nacional del Comahue.

⁴² El primer programa se inicia en 2004 y se sigue aplicando hasta hoy; en 2009 se implementó otro programa (Paceni), que desarrolla la modalidad de tutorías de pares y se aplica en las carreras que tienen asignaturas del área de Matemática.

El análisis se va a realizar sobre tres conjuntos de cuadros, tomando los principales asentamientos y las principales carreras, planteados en “Cuadros estadísticos necesarios para el análisis de la retención en la vida universitaria” (Caliani, 2010):

- Un primer conjunto que informa la cantidad de inscriptos nuevos en cada carrera para un año, qué cantidad se vuelve a inscribir al año siguiente y qué porcentaje de alumnos permanece en la Universidad luego del primer año. Estos indicadores se miden entre las distintas unidades académicas (Facultades, Sedes, Módulos), y a través del tiempo, en el período 2000-2007.

- Un segundo conjunto que presenta a los ingresantes a las carreras, los ingresantes por equivalencia y los egresados. Como indicadores, extrae el porcentaje de ingresantes y el de egresados.

Estos valores determinarán, en las carreras ya asentadas, con varios años de cursado, por un lado, el impacto de los ingresantes en el total de alumnos y, por otro, el porcentaje de egresados entre el conjunto de los alumnos.

En carreras que tienen pocos años de vigencia, lógicamente, el porcentaje de egresados será bajo, porque incluye alumnos de pocas cohortes.

A los fines de la comparación, se puede pensar en una carrera teórica en la que no hubiera abandono y cuya cantidad de ingresantes fuera la misma que la de los egresados. Esto sería, aproximadamente, como la inversa de la cantidad de años de duración de la carrera, así, una carrera de 5 años de duración debería tener un 20% de ingresantes y un 20% de egresados (la quinta parte en cada caso).

- Un tercer cuadro trabaja sobre los egresados, analizando en qué año ingresaron a la Universidad.

Así, el cuadro obtiene la cantidad promedio de años que les lleva, a los egresados de cada grupo, terminar la Universidad (se plantea un cuadro por carrera).

Como indicador plantea la cantidad de años promedio puestos por los alumnos para egresar, no lo expone, pero se puede calcular como indicador la relación entre los años efectivos para egresar de la carrera y la duración teórica de la misma.

Si se lo relaciona con el cuadro 2, mientras más alto es el porcentaje de egresados, menor debería ser el número medio de años utilizados para realizar la carrera, y menor el número de abandonantes.

Análisis de los cuadros

Cuadro A. Cantidad de alumnos del sistema universitario estatal y de la Universidad del Comahue. Crecimiento anual en ambos. Período 2000-2008.

<i>Período</i>	<i>Univ. Estatal</i>	<i>Crec. Univ. Estatal (%)</i>	<i>UNCOMA</i>	<i>Crec. UNCOMA (%)</i>
2000	1.138.503		24.047	
2001	1.209.328	6,22	25.091	4,34
2002	1.257.707	4,00	25.732	2,55
2003	1.273.832	1,28	26.612	3,42
2004	1.299.564	2,02	27.342	2,74
2005	1.295.989	0,28	26.377	3,53
2006	1.306.548	0,81	24.419	7,42
2007	1.270.295	2,77	24.566	0,60
2008	1.283.482	1,04	25.079	2,09

Fuente: Dirección Estadística. Universidad Nacional del Comahue y Anuario 2008. Estadísticas Universitarias. Secretaría de Políticas Universitarias

En el cuadro A se puede observar que, en líneas generales, nuestra Universidad ha tenido una evolución -en el decenio trabajado-

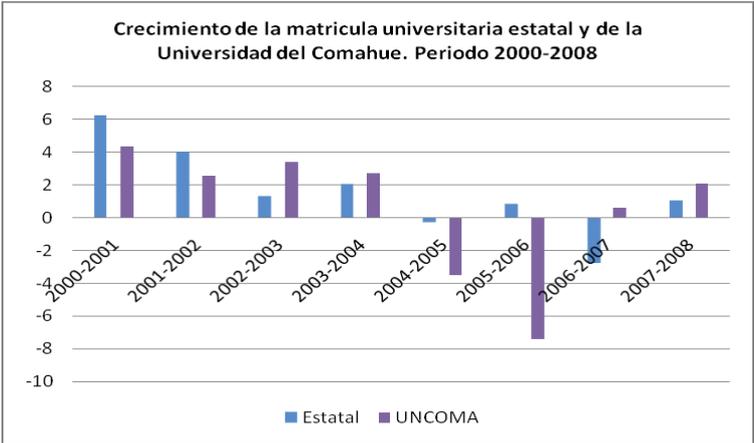
que incluye un crecimiento sostenido hasta 2003-2004; luego se produce una caída abrupta de todos los indicadores -cantidad de alumnos, ingresantes y egresados- y lentamente se comienza a invertir esa tendencia a partir de 2006/2007. Resultados similares son observados a nivel nacional, pero se dan más en pequeño y dura más tiempo, porque el sistema estatal tiene varias Universidades que sufren este proceso en distintos momentos. Debe tenerse en cuenta que el sistema universitario estatal está compuesto por varias Universidades.

La permanencia de los alumnos ingresantes, como indicador de impacto, mide la situación de los alumnos reinscriptos en un año respecto a los inscriptos por primera vez el año anterior, solo bajo la calificación de presente o ausente en la misma carrera.

Así, comienza el decenio con una tasa del 56.9% de permanencia para toda la Universidad, luego hay un par de años en que el indicador no se calcula por falta de información, para pasar al 49.2%, casi 8 puntos por debajo, en 2003/2004, y se alternan los valores para llegar a un 54.8% en el período 2007/2008.

Este indicador de permanencia es sumamente sensible, ya que está referido solo a los nuevos alumnos inscriptos y se compara el total de los que se inscriben en el nuevo período respecto al grupo que ingresó.

Gráfico A. Crecimiento de la matrícula universitaria estatal y de la Universidad Nacional del Comahue, período 2000-2008



En el gráfico A, se puede observar que las variaciones en la matrícula de la Universidad Nacional del Comahue son similares en forma a las del sistema estatal, aunque las de la Universidad, en los puntos intermedios, son más fuertes (mayor sensibilidad).

En el ámbito de la Universidad Nacional del Comahue

Este cruce a través del tiempo y de las distintas estructuras académicas y carreras muestra lo siguiente.

En la cohorte que ingresa en el año 2000, hay una fuerte presencia de la Escuela de Medicina en cuanto a porcentaje de permanencia, con 120 inscriptos y 111 reinscriptos, e indicadores superiores a la media, pero muy cercanos a ella están Economía, Agronomía, IUCS⁴³, Idiomas, Ingeniería y Derecho y Ciencias Sociales. Por debajo de la media se ubican Ciencias de la Educación, Humanidades, Turismo y los asentamientos y centros, especialmente Ciencias Sociales de Neuquén, el CURZA y el CRUB. Las Facultades con más inscriptos son Economía y Administración, con un 17%, y Derecho y Ciencias Sociales, con un 14%.

Los años intermedios del estudio, por lo general, solo muestran datos en la cohorte que inicia en 2004, y para la última cohorte analizada, que inicia en 2007.

Si se analizan las grandes sedes, es notable, en primer término, el cambio que sufre la Escuela de Medicina, que pasa de un 92.5% de permanencia para la cohorte que inicia en el 2000 a un 57.8% para la última cohorte, pero solo con 120 inscriptos en 2000, y ahora con 457 inscriptos. Esto se explica por el hecho de que las primeras cohortes tuvieron curso de ingreso eliminatorio.⁴⁴

El mejor porcentaje de permanencia se da en la Facultad de Agronomía, donde el 77.4% de los alumnos permanece (se debe tener en cuenta que esta Facultad está en zona rural, lo que generalmente

⁴³ Instituto Universitario en Ciencias de la Salud (luego pasó a denominarse ESSA: Escuela de Salud y Saneamiento Ambiental; finalmente, en 2010 adquiere categoría de Facultad, con el nombre de Facultad de Ciencias del Ambiente y de la Salud (FaCiAS).

⁴⁴ Con estos datos, es oportuno señalar que, más allá de los porcentajes, con curso de ingreso eliminatorio, siguieron en carrera 111 alumnos; mientras que con el ingreso irrestricto, siguieron sus proyectos de estudio 264 estudiantes.

genera dificultades adicionales de transporte), pero aquí la situación es a la inversa que la de Medicina: en 2000 hay 100 inscriptos y en 2007, solo 62.

Un dato a mencionar se encuentra en la ESSA⁴⁵, que partiendo de un 67.6% de permanencia en 2000, tiene un indicador mucho menor en la cohorte 2003, para mejorar sensiblemente en 2007, también con una matrícula sensiblemente inferior al año 2000. El proceso realizado por la ESSA, aparentemente inicia con una baja en la inscripción, que es compensado con un aumento en la permanencia.

Por otro lado, la Universidad tiene una política de expansión geográfica, potenciando su presencia en sedes que no están en el Alto Valle. Así, después del CRUB en Bariloche y el CURZA en Viedma, surgen otros centros menores como el de San Martín de los Andes y el de Zapala. Además, a través de la ESSA, aparecen sedes con la carrera de Enfermería en muchas ciudades que no tienen otras opciones terciaria o universitaria, destinadas a la población de la localidad.

Los indicadores de las sedes son disimiles, sedes como Zapala o San Antonio Oeste, con carreras específicas y reconocidas, con algunos años ya de instaladas, tienen tasas de permanencia muy altas, pero otras sedes tienen tasas muy bajas.

En 2007, la Facultad con más inscriptos es Ciencias de la Educación, con un 13% del total, mientras que Economía y Administración tiene el segundo lugar con 811 inscriptos, que representan casi el 13% del total. En 2007, se reinscribe el 53% (poco más de la mitad) de los alumnos inscriptos en 2000, dando una muestra de la pérdida de inscriptos en esta Facultad en particular, que se repite en todas en general.

La Universidad, que en el año 2000 muestra solo 18 sedes, Facultades o Asentamientos con datos, en 2007 muestra 27 sedes con datos, lo cual marca un importante cambio.

En general, este indicador de permanencia tiende a estabilizarse y, seguramente, con la implementación de programas que actúen sobre los alumnos del primer año, tenderá a subir. Se ve afectado en

⁴⁵ Ex IUCS y actual FaCiAS.

forma negativa con la apertura de sedes; sin embargo, esta situación, que aporta negativamente a los indicadores, debe interpretarse como una política de difusión y ampliación geográfica de la Universidad, que implica un gran esfuerzo y espera resultados menores que Facultades grandes, pero que tienden a brindar equidad a todos los habitantes de la zona, llevando la Universidad a más localidades.

Seguramente, mecanismos que actúen como guía a los alumnos antes de la inscripción facilitarán una mejor elección de la carrera, ya que aparentemente es uno de los factores que afectan la permanencia.

El faltante intermedio de datos hace imposible la presentación gráfica, y realizar comparaciones de otro tipo.

Ingresantes y egresados

La carrera teóricamente perfecta debería tener porcentajes similares de ingresantes y de egresados, situación ideal que no existe en la realidad. Una carrera que tenga menos ingresos que egresados demuestra que hay poco interés por ella. Esto tampoco se da en la realidad, ya que siempre el número de egresados es inferior al de los inscriptos por efecto de la deserción que se produce siempre. La diferencia la da el número de ingresantes en disminución año tras año. Por otro lado, una carrera que tenga un porcentaje de ingresantes mucho más alto que el de egresados, o es una carrera nueva, en la que están egresando miembros de las primeras promociones solamente, o bien es una carrera que tiene mucho abandono.

Hay que tener en cuenta que se mide y se compara ingreso y egreso en el mismo año, es decir, no se está señalando el comportamiento de cada cohorte en particular (esto sería muy productivo, pero imposible de realizar ya que exigiría un seguimiento de los estudiantes con nombre y apellido y por cohorte). Entonces, para extraer datos significativos, comparamos los porcentajes de egresados en los años en estudio, lo que estaría indicando el avance o el retroceso en el número de deserción.

El cuadro 3 (Caliani, 2010) compara los alumnos ingresantes respecto a la cantidad de alumnos de la carrera y a los egresados, extrae

como indicadores el porcentaje de ingresantes y el porcentaje de egresados.

Si bien los cuadros son muchos, uno para cada carrera, el análisis se centra en las carreras importantes de las principales Facultades. Para facilitar la lectura de los datos que siguen, debemos señalar que el porcentaje de alumnos nuevos y de egresados se calcula en base al total de alumnos inscriptos en cada carrera (incluyendo todos los años) a cada año lectivo.

Así, por ejemplo, la **Licenciatura en Ciencias Biológicas**, en el 2000, un 31% de los alumnos son nuevos y egresa un 6%. En 2008, la relación se transforma en un 18% de alumnos nuevos y un 7.5% de egresados; es decir, cayó el interés por esta carrera, pero disminuyó (aunque poco) el porcentaje de deserción final.

En la carrera de **Profesorado en Educación Física**, mientras el número de ingresantes crece de 84, en 2000, a 325, en 2004, bajando luego a valores cercanos a los 70 u 80 nuevamente, ese tope de más de 300 ingresantes repercute en una baja en el porcentaje de egresados en 2004 y en una suba en 2005. Seguramente aquí hay un hecho excepcional: muchos alumnos egresan en un año. El porcentaje de ingresantes ronda el 20% del total, mientras que los egresados rondan el 5%.

El **CURZA** presenta indicadores en general más bajos. La **Licenciatura en Psicopedagogía**, como la carrera con mayor matrícula, presenta, a lo largo de los 9 años que se analizan, porcentajes de nuevos alumnos superiores al 20% y porcentajes de egresados, en un solo caso, del 5% y algunos inferiores al 1%. En líneas generales, el CURZA evolucionó del 42.85% de nuevos inscriptos en 2000 al 27.66% en 2008, pero el porcentaje de egresados baja del 5% a cerca del 1.5%.

En la **Escuela Superior de Idiomas**, en líneas generales, se registra una pérdida de alumnos: de 969 en 2000 a 733 en 2008, pasando del 36% de ingresantes a un 20%, y bajando también la cantidad de nuevos inscriptos a menos de la mitad. El porcentaje de egresados es muy bajo, pero tiende a subir.

La **Escuela de Medicina**, con la carrera de Medicina, relativamente nueva, tiene un porcentaje de egresados del orden del 3 al 6% de

2003 a 2007. En 2008, este porcentaje baja a poco más del 1.6%. La carrera registra una importante incorporación de alumnos por equivalencia, posiblemente alumnos de la zona que estaban estudiando en otras Universidades.

Los nuevos alumnos son cercanos a los 100 en los primeros años (con curso de ingreso) y suben bruscamente a 700, sin curso de ingreso, en 2006, para luego estar en el orden de los 400. Aparentemente, absorbió, en 2006, a un grupo de alumnos no admitidos en los años anteriores.

La **Facultad de Ciencias Agrarias** presenta un comportamiento similar al de la Universidad en general: matrícula en ascenso hasta 2005, luego un brusco descenso, con la pérdida de casi un tercio de los alumnos, pasando de 628 a poco más de 400. El número de nuevos inscriptos crece hasta 2003, llegando a 161, baja a 52 en 2007, para ubicarse en 78 en 2008. Tanto el ingreso como la cantidad de alumnos de esta Facultad es variable, lo que hace variable también la cantidad de egresados y los porcentajes de ingresantes y egresados.

La **Facultad de Ciencias de la Educación** repite el modelo general de máximo de alumnos en 2004, para luego bajar abruptamente y comenzar nuevamente a crecer. En este caso, el dato se ve incrementado con la apertura, en 2004, de la carrera de Psicología, con casi 1500 inscriptos todos los años y ningún egreso a 2008, lo que genera que la Facultad, que de por sí tiene indicadores de egreso bajos, lo baje aún más: entre el 0.86% y el 1.32% en 2004. Ese año, se registran más de 1.100 ingresos por equivalencia, la mayoría en Psicología. Estos valores de cambio de carrera van bajando año a año.

La **Facultad de Derecho y Ciencias Sociales**, luego de pasar los 4.000 alumnos en 2001, pierde muchos en 2002, crece en 2003, registra un mínimo con 2700 alumnos (1400 menos que en 2001) en el año 2006, y repunta en 2007 (con muy pocos ingresantes) y en 2008. Esta Facultad disminuye el porcentaje de ingresantes, lo que implica una mejor permanencia. El porcentaje de egresados es bajo, con una caída que pasa de 101 en 2006 a poco más de la mitad (59) en 2008.

La **Facultad de Economía y Administración**, en la que más del 50% de la matrícula corresponde a la carrera de Contador Público, y basada en la regularidad de ésta, que no tiene grandes altibajos,

mantiene una matrícula pareja, con poco más de 4800 alumnos como máximo en 2003, y casi 3500 en el 2007; en 2008 suben nuevamente los ingresantes, pero por sobre todo la matrícula. El número de egresados pasa los 100 en 2003, pero nunca baja demasiado. El mínimo está, en 2008, con 68 egresados (de los cuales 39 son contadores).

La **Facultad de Humanidades** presenta su dato mayor en 2002 y el dato menor (un 57% de éste) en el último año. Para los ingresantes, los valores tope se dan en 2002 y en 2007 (en 2007 ingresa la cuarta parte de 2002). Otro dato relevante es que tiene un alto y muy variable porcentaje de egresados, siendo en el 2000 del 25% de los alumnos. En 2007, no llega al 3%. Esta Facultad, presenta muchas carreras, con grandes variabilidades, carreras a término, como Bibliotecario Escolar.

La **Facultad de Ingeniería**, en líneas generales, presenta una matrícula creciente, con un ingreso que decrece a partir de 2004, pero con un número de alumnos estable y un número de egresados que crece. Si bien, como la mayoría de las Facultades, el máximo de inscriptos se da en 2004 y luego baja, el porcentaje de nuevos alumnos se sitúa por sobre el 25%. El porcentaje de egresados es bajo, siempre en valores de poco más del 1%.

La **Facultad de Turismo** funciona distinto al resto, sobre todo en 2004: cuando la mayoría de las Facultades pierde alto porcentaje de matrícula, Turismo pierde muy pocos. Lo que baja en la Facultad es el ingreso, ya que comienzan a ingresar un poco más de los 2/3 de los que lo hacían en 2004, y ha bajado el porcentaje de egresados. Turismo logró compensar la pérdida de matrícula en la Licenciatura en Turismo a través de la carrera de Técnico en Empresas de Servicios Turísticos.

El IUCS, luego ESSA y actual **FaCiAS**, con una política distinta a las otras unidades académicas, ya que tiene un interés muy fuerte en instalarse en otras localidades, logra mantener su matrícula a nivel escuela en Neuquén. A pesar de tener menos ingresantes, logra mantener su matrícula, en base a no perder alumnos. Así, con un porcentaje de egresados bastante bueno, logra mantener su matrícula estable.

En líneas generales, el único de los grandes centros que presenta su matrícula máxima en 2009 es la Escuela de Medicina. El resto presenta máximos en 2003 o 2004 y mínimos en 2007 o 2008.

A nivel nacional, el número de estudiantes universitarios (grado y pregrado) fue siempre creciente, en ambos sectores, aunque en mayor número en el sector privado, no evidenciando la baja que tuvo esta Universidad, afectada por hechos políticos propios en 2004 y 2006.⁴⁶

En cuanto a las inscripciones, repiten el modelo general del alumnado: un crecimiento sostenido en la mayor parte de las Facultades hasta 2003-2004, y luego un descenso hasta 2007 o 2008⁴⁷ y comienza a estabilizarse en alrededor de 6100 inscriptos por año.

Esta cantidad de ingresantes es importante, ya que en 2007 los egresados del Nivel Medio en Neuquén y Río Negro ascienden, sumados, a 7366 alumnos.

Este panorama indica que, más allá de pequeñas diferencias entre Facultades, la mayoría de ellas comienza a estabilizarse, con una matrícula por cierto menor que la de 2004, pero adaptada a la ahora importante presencia de las Universidades privadas. Además, como medida de la relación entre matrícula y egresados, muestra una pérdida importante en el porcentaje de egresados, que, a partir de 2004, ronda en valores cercanos al 3% y en disminución. Esta variabilidad es importante, ya que una Universidad en franco crecimiento, como se ve hasta el 2004, tiene un importante cambio en su población estudiantil, en sus pautas de ingreso y en sus pautas de permanencia.

Este panorama es similar al del Sistema Universitario Nacional⁴⁸ (cuadro 1.4 del Anuario de Estadísticas Universitarias), donde se refleja que el máximo de ingresantes al sistema universitario estatal está en 2002, 2003 y 2004, para luego comenzar a descender, asentán-

⁴⁶ En estos años se produjeron “tomas” que paralizaron las actividades por un tiempo prolongado, lo que causó el abandono de gran número de estudiantes (especialmente de alumnos provenientes de distintos lugares de las provincias de Neuquén y Río Negro, que regresaron a sus ciudades de origen y muy pocos retomaron sus estudios).

⁴⁷ Las tomas mencionadas en la nota anterior produjeron también un efecto de “desconfianza” hacia la Universidad pública; esto se comprueba por el aumento importantísimo de matrícula que se midieron en Universidades privadas e Institutos terciarios de la zona.

⁴⁸ Cuadro 1.4 del *Anuario 2008. Estadísticas Universitarias*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

dose en 2006, 2007 y 2008. Por otro lado, se registra un crecimiento de la inscripción a Universidades Privadas, que compensa al sistema general y lo hace crecer a un ritmo cercano al 2%.

El cuadro de la **cantidad de egresados** en cada cohorte, y en cada año calendario (Caliani, 2010), proporciona un análisis cuantitativo del egreso en cada Facultad, y un indicador de los años promedio utilizados por los alumnos de cada cohorte para egresar.

Si se miran las principales carreras, aunque los cuadros están para todas, aparece que la **Licenciatura en Biología**, con un plan (para 2009), de 5 años de duración, tiene una duración promedio de 5.96 años, solo un año más que lo especificado en el plan de estudios, aunque hay muchos alumnos que se reciben en menos tiempo.

El **Profesorado en Educación Física**, de 4 años de duración por el Plan de Estudios, tiene una duración promedio de 5.76 años. En 2008 se registra el mayor valor en la cantidad de años promedio para egresar, pero se debe tener en cuenta que hay un alumno en el grupo que demoró 11 años en hacerlo. En el período 2000-2008 han egresado 205 alumnos, lo que hace un promedio de casi 23 por año. La cohorte que más egresados ha dado, desde 1990 en adelante, es la que inicia en el 2001, de la cual ya egresaron 31 alumnos

En el **CURZA**, en el período 2000-2008, con un espectro muy amplio de carreras, han egresado 788 alumnos; el año más importante fue el 2002 con 150 egresados, mientras que en 2008 solo hay registrados 24 egresos (es posible que este sea un dato erróneo), pero en 2006 y 2007 los egresos fueron apenas superiores a 50. La cantidad de años promedio para egresar está en ascenso, relacionado a un cambio en la elección de carreras: si bien la matriz de carreras del CURZA es variable, con varias que aparecen y desaparecen en el período, hay una tendencia a cursar carreras más largas, desapareciendo las carreras del área de la Administración Pública, para dedicar más a carreras pedagógicas y encaradas a la producción. La principal carrera del CURZA es la **Licenciatura en Psicopedagogía**, con una diplomatura intermedia y un profesorado muy relacionado. La Licenciatura tiene una duración teórica de 5 años, con una duración media o promedio de 6.98 años.

La **Escuela Superior de Idiomas**, con las distintas variantes del título de Profesorado en Inglés, de 4 años de duración, y el Traductorado, con una duración de 5 años, tiene una necesidad de 7.06 años para generar un egresado (esto llega a 8.17 años para el Traductorado). La Escuela como tal genera cantidades muy variables de egresados por año, pero entre 2005 y 2007 esta cantidad estuvo siempre por encima de 30 al año.

La **Escuela de Medicina** comienza a generar egresados a partir de 2003, con un plan de estudios que no tiene especificada la duración de la carrera, pero que, en promedio, los alumnos ponen para terminar, un poco más de 6 años.

La **Facultad de Ciencias Agrarias**, tiene la única carrera de **Ingeniero Agrónomo**, con una duración por Plan de Estudios de 5,5 años, desde el 2000 al 2008 ha tenido 161 egresados, de los cuales la mayor cantidad se da en 2005. El tiempo promedio para egresar ronda los 8 años.

La **Facultad de Ciencias de la Educación** ha tenido muchas carreras en este período, discontinuadas en algunos casos, otras nuevas, en las que todavía no hay egresados o están egresando los primeros alumnos. De todas formas, las carreras más buscadas son: **Profesorado en Ciencias de la Educación**, que tiene 119 egresados en el período, y el año modal es 2005, con 19 egresados. Tiene esta carrera una duración por plan de 5 años, y en promedio los alumnos egresan antes del 6to año de estudio. En 2008, este valor fue de 7 años. El Profesorado en Enseñanza Primaria tiene 150 egresados en el período 2000-2008, con una duración teórica de 3 años y 5,33 años promedio para egresar. Sin egresados en 2008. Profesor de Nivel Inicial tiene 5.37 años en promedio para egresar, y una duración por plan de estudios de 3 años.

La carrera más solicitada en los últimos años, **Psicología**, todavía no tiene egresados, por lo que no se la puede evaluar.

En la **Facultad de Derecho y Ciencias Sociales**, las carreras de **Abogacía**, con 389 egresados en el período, y valores cercanos a 50 todos los años, tiene una duración por plan de estudios de 5 años, y en la práctica 8 años promedio para egresar. La **Licenciatura en Servicio Social**, con 167 egresados en el período, tiene un tiempo pro-

medio para egresar de 6.77 años, con una duración por plan de estudios de 5 años. Estas son las 2 carreras que tienen mayor cantidad de egresados de la sede de General Roca.

La **Facultad de Economía y Administración** tiene varias carreras importantes, pero sobre todas se destaca la de **Contador Público**, con 392 egresados en el período, y con una duración promedio para egresar de casi 9 años. La carrera que sigue en orden es la de **Analista en Computación**, con 157 egresados y 3.5 años de duración, pero con poco más de 5 años reales.

La **Facultad de Humanidades** dictó, en 1999, la carrera de **Bibliotecario Escolar**, a término, que tuvo 798 egresados en el período (hay 4 alumnos que se inscribieron en 2001 y 2002). Existen varias carreras relacionadas a la Historia, la más importante en cuanto a cantidad de egresados es el profesorado, con 175 egresados. Esta carrera tiene una duración teórica de 5 años y en promedio a los alumnos les insume 7.21 años para realizarla. La Facultad tuvo en el período un total de 1485 egresados (muy influenciado por la carrera de Bibliotecario Escolar), y en promedio sus alumnos ponen poco más de 3 años para cursar (también influenciado por Bibliotecario Escolar, una carrera corta, a término, que tuvo 206 egresados y una permanencia promedio de 1,67 años).

La **Facultad de Ingeniería** presenta, en general, carreras con planes de estudio más largos, con pocos egresos en el período, y duraciones promedio muy largas, dadas en duraciones por plan de estudio de 5 años más optativas. Salvo algunos alumnos de Ingeniería Química, que han puesto 6 años para terminar su carrera, la mayoría está por encima de esos valores, con un promedio cercano a los 8 años.

La **Facultad de Turismo** tiene un total de 274 egresados en la sede Neuquén, de ellos 212 corresponden a la Licenciatura, con una duración promedio de 7.48 años y con valores variables entre los años que se analizan. Así, egresan 41 alumnos en 2002, pero solo 8 en 2005. Luego, el valor parece asentarse alrededor de 20.

La **ESSA**, en permanente crecimiento, con cambios estructurales que la llevaron de Instituto a Escuela (y en 2010 a Facultad), y que provocaron cambios en su perfil de formación, comienza formando

enfermeros, para luego formar licenciados en Enfermería y enfermeros. En el período 2000-2008 egresan 172 enfermeros en Neuquén, en promedio en 4 años. La **Licenciatura en Saneamiento y Protección Ambiental**, con egresados a partir de 2003, tiene una duración promedio de 6.79 años, pero el último año este valor ascendió a 8.43 porque egresaron alumnos de las primeras promociones. Hasta ahora lleva un total de 76 egresados.

Conclusiones

En general, hay una gran pérdida de alumnos en el primer año, debería ahondarse la búsqueda de las causas en este primer año de vida universitaria, y en algunas condiciones externas, como necesidad del certificado de estudios para obtener cobertura social, o en la no aprobación de materias previas del Nivel Medio, ya que la mitad de los alumnos no llega al segundo año de su vida universitaria. Las causas pueden provenir desde inscribirse pero después no asistir, tomando a la Universidad como segunda opción entre otras, o porque ingresan pero luego no logran adaptarse a la vida universitaria. El problema radica, como en todos los relacionados con la pérdida de matrícula, en que se tiene que investigar al que ya no está, y esto es sumamente difícil.

Los datos de ingresantes y egresados, denotan la fuerte presencia de los ingresantes en todas las carreras, ratificando los datos del cuadro A, y la importante pérdida de matrícula que se produce en casi todas las carreras.

La cantidad de años utilizados para egresar en promedio, es muy variable, principalmente por la poca cantidad de egresados. En general, las carreras de 3 años necesitan un año y medio o dos adicionales para egresar, las licenciaturas de 5 años llevan en promedio valores cercanos a 8 años. Debería plantearse un análisis sobre los planes de estudio y la modalidad de funcionamiento, y analizar qué porcentaje de alumnos realmente se recibe en los tiempos estipulados por el Plan de Estudios de la carrera.

La Universidad Nacional del Comahue tiene un comportamiento similar al del conjunto de las Universidades Nacionales, con gran

cantidad de ingresantes, pero bajos porcentajes de permanencia y pocos egresos. Estos indicadores, según el punto de vista que se utilice para analizarlos, pueden ser negativos o positivos. Hoy, en la región, todos los egresados de Nivel Medio tienen la posibilidad de acceso a la educación universitaria pública, y después, se produce el desgranamiento. En otros momentos, el desgranamiento se producía antes del ingreso a la Universidad.

Referencias bibliográficas

Caliani, Jorge (2010). "Cuadros estadísticos necesarios para el análisis de la retención en la vida universitaria" Universidad Nacional del Comahue.

Anuario 2008 de Estadísticas Educativas (2009). Coordinación de Investigaciones e Información Estadística (CIIE), de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del Ministerio de Educación de la Nación. Director de la publicación: Lic. Celina Curti.

La medición de la deserción real y la actividad universitaria

Liliana Falcone*

Mónica Stramazzi**

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Desde hace una década, por lo menos, en la UNCo., se han ensayado programas, cursos y actividades para erradicar el alto nivel de deserción que se detecta en nuestras aulas. Nos manejamos con números y porcentajes que se siguen repitiendo, con alguna variación que no alcanza para anunciar que encontramos el camino correcto. En este artículo, queremos comunicar algunas observaciones con respecto a la **medición** –tanto la determinación de la población en estudio como los resultados obtenidos- sobre la que se basan, en general, estas actividades, que nos indican que estamos describiendo un panorama desdibujado, distorsionado y, por lo tanto, las acciones decididas no producen siempre el efecto esperado. Planteamos dos cuestiones concretas, cuyas ausencias son la causa del cambio de color del cristal con el que miramos: la necesidad de **determinar la deserción real** (que nos proporciona el número de los que efectivamente “abandonan” sus estudios) y la de **indagar qué hechos la provocan** (lo que nos permitirá delinear acciones más efectivas para erradicar esta deserción).

Antes de seguir avanzando, debemos consignar una precisión. Cuando hablamos de **deserción** y de formas posibles de erradicarla, si no media una aclaración expresa, generalmente nos referimos exclusivamente a la que se produce entre los estudiantes de las distintas carreras en los dos primeros años lectivos desde la fecha de in-

* Lic. en Letras. Correctora y directora de la Colección Crestomatías, Educo: Editorial de la UNCo. Integrante de equipos de trabajo sobre retención estudiantil en las Facultades de Economía y Administración y de Turismo.

** Prof. en Matemática. Facultad de Economía y Administración. UNCo. Docente del área de Álgebra. Integrante de equipos de investigación sobre deserción estudiantil.

greso (especialmente –y a veces únicamente- el primero). Esta acotación se debe, en principio, a que históricamente se comprueba la mayor deserción durante ese período, en el que los estudiantes están más expuestos a sufrir los problemas que la provocan y en el que están más indefensos para afrontarlos. Reconocemos que, en años superiores, también se produce cierta deserción (se requiere una investigación que atienda específicamente este tema), pero pensamos que es lógico esperar que, si damos respuesta a los problemas que son de nuestra competencia en el primer año –aun en el segundo-, la deserción en años superiores se reducirá en consecuencia.⁴⁹

Por otra parte, tomamos el concepto de “deserción” como abandono de los estudios por causas que constituyen obstáculos reales a la voluntad de seguir estudiando. Como veremos más adelante, algunos desestiman el proyecto de estudio iniciado por convicciones personales. Por esta razón, debemos considerar qué números incluir para medir la deserción que adjetivamos como “real” y discriminar las causas que la provocan para diseñar las acciones a seguir.

Volvamos a nuestra exposición. El **primer planteo –determinación de la deserción real-** se relaciona con un aspecto del proceso de cualquier investigación estadística (cuantitativa) que se realice sobre el tema: la delimitación de la población en estudio y los parámetros que la califican. Por lo general, se toma como dato inicial –con el que se comparan todos los indicadores- el número de estudiantes inscriptos (ingresantes) en un determinado año lectivo. De esta manera, se incluyen como ingresantes “efectivos” a algunos que, en definitiva, no lo son:

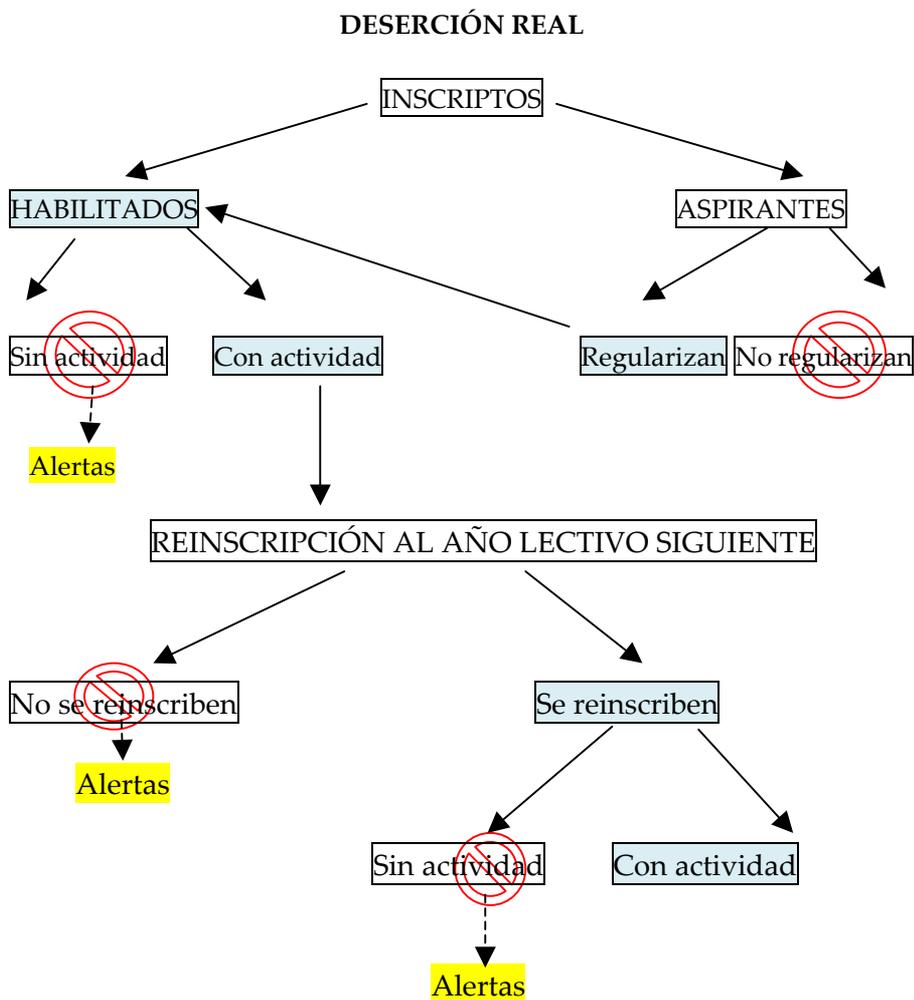
- Los que se inscribieron pero **no realizaron ninguna actividad académica en todo el año**. Este número varía según las distintas carreras, pero es bastante significativo. Por ejemplo, en la carrera de Licenciatura en Administración Pública, el **21 %** de los inscriptos en 2009 presentó esta condición.

⁴⁹ Consideramos que, una vez resueltos los problemas académicos, en los años siguientes la deserción que se produce obedece mayormente a factores externos a la institución, cuya solución no está en nuestras manos. Por supuesto, esta es una apreciación discutible, porque no realizamos ninguna investigación al respecto que nos permita aseverarlo con fundamento.

- Los **aspirantes** (aquellos que “adeudan” materias del Secundario). Por reglamento, se pueden inscribir sin límite de materias adeudadas, con la condición de que las aprueben antes del 30 de junio del mismo año (plazo que se suele prorrogar hasta fines de agosto). Muy pocos de ellos regularizan su situación (alguna vez se midió este porcentaje, en nuestra Universidad, que no superó el 10 %).

Si consideramos estos aspectos, para llegar a determinar la deserción real no podemos incluir a estos grupos en el universo inicial de la población a estudiar, porque las siguientes mediciones se realizan exclusivamente con datos del desempeño académico de los estudiantes en actividad: materias cursadas, materias aprobadas, exámenes rendidos, etc. Si incluimos a los miembros de estos dos grupos, el porcentaje de deserción se incrementa de manera artificial y distorsionada: el primero, porque involucra a quienes no empezaron a cursar, aunque se hayan inscripto; el segundo, porque, aunque hayan realizado alguna actividad, no tiene validez hasta que acrediten la culminación del ciclo educativo anterior.

Resumiendo, la **deserción real** se puede medir, entonces, a partir de los estudiantes inscriptos al año lectivo, habilitados, que presentan alguna actividad académica y que se reinscriben al año siguiente, también con actividad académica. Sin embargo, para determinarla fehacientemente, hay que considerar “alertas” que detecten posibles regresos.



El **segundo planteo** tiene que ver con los **motivos** que llevan a la deserción –para diseñar medidas que la reduzcan– en el contexto que corresponde a nuestra preocupación genuina: nos interesan, como dijimos, aquellos que abandonan sus carreras una vez que la han empezado a transitar y que estuvieron habilitados para hacerlo. Pero la detección y descripción de los motivos (que, como ya señalamos, es lo que nos va a guiar para buscar soluciones), es un trabajo muy

complejo que, por lo general, no se realiza: muchas investigaciones se cierran con el número de desertores y su variación en el tiempo, o se señalan estos motivos pero no se profundiza en ellos.

Las razones que llevan al abandono de los proyectos de estudio son varias y de distinta naturaleza y, a muchas de ellas, la Universidad, como institución, no puede dar respuesta completa y definitiva. El primer paso, entonces, sería el de determinar cuáles son las causas de deserción que son de nuestra exclusiva responsabilidad. Las que nos ocupan directamente son las dificultades en el **desempeño académico** de nuestros estudiantes.⁵⁰ Sin embargo, la Universidad, porque es –debe ser– una institución solidaria y preocupada por favorecer la igualdad de oportunidades, también trata de atender (aunque siempre resulta insuficiente) **problemas económicos** (a través de becas de distinta índole: de ayuda económica, de apuntes, de comedor, viviendas institucionales, etc.), **problemas de accesibilidad** (a través del excelente trabajo que realiza la Comisión de Accesibilidad al Medio Físico), etc. Entonces, podemos establecer un *ranking* de prioridades para determinar las actividades orientadas a retener a nuestra población estudiantil:

- en primer lugar, lo académico (de absoluta e insoslayable incumbencia de la Universidad);
- en segundo lugar, la facilitación del acceso y la permanencia atendiendo a cuestiones económicas (en las que la Universidad sólo puede dar respuestas parciales, mínimas e insuficientes, aunque estas ayudas han salvado –sabemos– más de una carrera) y de otra índole.

Pero aun en lo **académico**, la Universidad está **limitada** en sus respuestas. En este sentido, el nivel de conocimientos que poseen nuestros estudiantes al ingresar tiene una incidencia mayúscula. Como producto acabado, si no es suficiente, es muy difícil de modifi-

⁵⁰ Aquí habría que detectar, especialmente, a aquellos que **cambian de institución** para seguir estudios superiores (generalmente emigran a instituciones privadas: universidades o institutos terciarios) y tener en cuenta sus razones –que habitualmente están relacionadas con dificultades académicas– porque dicen mucho acerca de la modalidad universitaria, la institución y la actuación docente.

car en poco tiempo (consideremos sólo dos o tres meses, es decir, el tiempo entre la finalización del Secundario y el ingreso a la Universidad). Año a año, se implementan cursos de ingreso, de nivelación, propedéuticos, etc.; pero los efectos son mínimos, si es que existen. Aunque se siguen ensayando variantes, en general no se logra el objetivo final de preparar a los nuevos estudiantes –a todos- para llevar adelante, con éxito, sus proyectos de estudios universitarios. Con respecto a este problema, la Universidad ha puesto en marcha programas de **articulación con la Escuela Secundaria**, pero aún no se logra institucionalizar una actividad conjunta entre la Universidad y los Ministerios de Educación provinciales de Río Negro y Neuquén, que den continuidad a este proyecto.

Nos resta considerar, entonces, a esos otros grupos que se caracterizan por la interrupción de los estudios, pero que exigen una medición discriminada de los motivos de abandono, ya que la solución a estos problemas escapa a nuestra acción específica. Es decir, **muchos de los problemas que provocan la deserción en la Universidad se generan y se resuelven fuera de su ámbito.**⁵¹

El *primer grupo* corresponde a aquellos que, aunque empiecen a cursar, abandonan porque reconocen su **error en la elección de la carrera**. Esta toma de conciencia (crisis vocacional) se produce por distintas causas⁵²: eligen una disciplina basándose en cuestiones afectivas (la misma carrera que eligieron amigos o compañeros del Secundario, la profesión de sus padres, etc.); en cuestiones de salida laboral (carreras cortas, carreras con salida laboral rápida y segura); por *status* o prestigio (elección de carreras “tradicionales”: Abogacía, Medicina, Ingeniería, Economía, etc., que se consideran carreras ‘de

⁵¹ Aquí queremos redundar en esta precisión: si bien la Universidad, como institución solidaria, puede atender en algún punto estos problemas, la respuesta real y definitiva –para no caer en “parches”, distracciones y falsas opciones- está, en primer lugar, en las políticas que implementa (debe implementar) el Estado. Más allá de lo que internamente pueda realizar la Universidad, la comunidad universitaria debe comprometerse en las luchas sociales para lograr mejores condiciones de vida para todos los ciudadanos; pero esto no lo puede hacer desde su dominio exclusivo, sino cuando se suma a los reclamos de la sociedad. La Universidad puede generar espacios de detección de problemas y derivar la atención correspondiente a organismos especializados: centros de salud, atención de adicciones, etc.

⁵² Las razones que consignamos aquí fueron extraídas de comentarios de nuestros estudiantes en entrevistas realizadas en distintas ocasiones.

prestigio', que promueven algún ascenso social y posibilidades ciertas de beneficios económicos); por apreciaciones equivocadas acerca de la carrera elegida⁵³; entre otras. Muchos de estos estudiantes desestiman, con el tiempo, estos "mandatos" o falsas opciones y corrigen su elección.⁵⁴ En la determinación de la deserción real, este grupo no debe incluirse, aunque se pueden pensar acciones complementarias como, por ejemplo, ofrecer un buen servicio de orientación vocacional.

En un *segundo grupo* estarían incluidos aquellos que no pueden continuar sus estudios por **problemas económicos**. Entre ellos, hay un amplio espectro de motivos: no pueden pagar el material bibliográfico; no pueden afrontar el gasto diario del transporte; no pueden sostener un alquiler (si proceden de otros lugares) o pierden la beca de residencia, la de ayuda económica, etc. (porque el requisito para seguir percibiéndola es un cierto desempeño académico); no pueden seguir pagando a una empleada que cuide a sus hijos; pierden su trabajo; etc. Este número habría que tenerlo en cuenta y conocer sus distintos aspectos para pensar acciones colectivas que resulten efectivas y que beneficien a toda la población estudiantil: exigir el boleto universitario, por ejemplo, o proponer formas de favorecer la obtención de bibliografía, etc.

Se podría considerar como *tercer grupo* a aquellos que sufren un **cambio significativo en sus vidas**: embarazos, traslados, inicio de actividad laboral, etc., situaciones imprevistas que les impiden o les restan tiempo a la dedicación al estudio. A esta población, si bien se incluye en la deserción real, la Universidad no tiene respuestas para ofrecerle porque no están en la esfera de su competencia.

⁵³ Esto sucede con mucha frecuencia en las carreras de la Facultad de Turismo: algunos estudiantes las eligen porque tienen la expectativa de realizar viajes, asistir a campamentos, etc., pero cuando se encuentran, ya en primer año, con que deben "estudiar mucho", abandonan.

⁵⁴ Algunos optan por un **cambio de carrera** dentro de la misma institución, dato que tendría que tenerse en cuenta si se está estudiando la población general de la Universidad, ya que un mismo individuo aparecería, simultáneamente, como desertor y como ingesante activo.

Un *cuarto grupo* corresponde a **problemas de salud**, personales o de algún familiar.⁵⁵ Tampoco la resolución de estos problemas está al alcance de nuestra institución. Pero sí se pueden atender algunos casos, de forma ya no institucional sino personal, por parte de los docentes, para moderar la incidencia de estos problemas en los proyectos de estudio de nuestros alumnos: considerarlos y ponderar la flexibilización de algunos requisitos, por ejemplo: el porcentaje de asistencia obligatoria a las clases, entre otras, como detallamos más adelante.

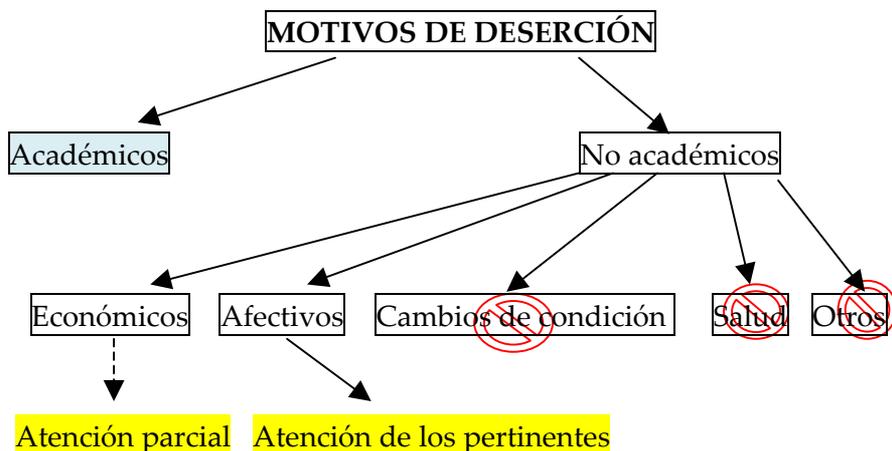
Queremos señalar un *quinto grupo*, el de los que **no se adaptan al medio universitario**, que consideramos por separado porque las causas que provocan esta situación se pueden incluir tanto entre las que la Universidad puede atender como las que escapan a su accionar. En nuestra experiencia, registramos casos derivados de cuestiones de personalidad -como timidez, baja autoestima, etc.-, por ejemplo, que se pueden trabajar en algún Centro de la Universidad; pero cuyos distintos niveles de complejidad -de un estudiante a otro- condicionan nuestra competencia y, por lo tanto, el éxito o el fracaso de nuestras acciones.

En este grupo debemos incluir, también, cuestiones afectivas y de contención e integración, que tienen una fuerte influencia en el desempeño académico de los estudiantes y que, muchas veces, son provocadas por miembros de la comunidad universitaria, especialmente por los docentes. Maltrato, desatención, invisibilización, discriminación son algunas de las actitudes que cercenan proyectos de estudio con una frecuencia que avergüenza⁵⁶; pero en nuestro medio no fueron consideradas institucionalmente para erradicarlas, no pasan de ser comentarios de pasillo. Aquí, el trabajo a realizar es más complejo, ya que involucra a los docentes y no tanto a los estudiantes.

⁵⁵ En estos casos, el abandono se debe, en su mayoría, a la pérdida del cursado de las materias por ausencias repetidas, que los obliga a suspender sus estudios hasta el próximo cuatrimestre (si es que las correlatividades establecidas se lo permiten).

⁵⁶ En entrevistas a estudiantes que abandonaron sus estudios, es recurrente la referencia a estas cuestiones como causas de la decisión de no seguir estudiando o, en el mejor de los casos, de cambiar de institución (y, muchas veces, no de carrera).

En síntesis, para proponer acciones efectivas contra la deserción real, se deben discriminar, primero, los motivos que la originan en base a lo expresado por los estudiantes y buscar e implementar acciones orientadas a resolver los problemas que efectivamente la Universidad puede atender con alguna probabilidad de éxito.



Los casos que se incluyen en estos grupos –y algunos más- tienen la particularidad de que es posible que el **abandono sea momentáneo**, por un tiempo, y que, más adelante, quienes se ausentan por estas razones retomen sus carreras (aun varios años después). Prueba de esto es que muchos de ellos se reinscriben, año tras año, al ciclo lectivo correspondiente y luego no presentan ninguna actividad académica. Esta actitud denota el deseo de continuar, aunque la situación que se los impide todavía no se resuelve.

En cambio, quienes abandonan por problemas académicos, difícilmente lo vuelvan a intentar una vez que decidieron “irse” de la Universidad, la **deserción es definitiva** en la mayoría de los casos. En algunos se produce el fenómeno de “dilación”, es decir, cursan y recursan las materias de primer año (algunos hasta adelantan alguna de segundo), en un proceso que dura 3 años, en promedio (aunque hay quienes demoran más). Por esto dijimos, al principio, que los problemas académicos son los que más nos preocupan: porque son los que están al alcance de la institución universitaria para encontrarles una solución (más aún, muchos de ellos tienen su origen en situa-

ciones que la Universidad provoca); pero también –y especialmente– porque quienes se alejan por estos problemas rara vez retoman su proyecto.⁵⁷

El abandono momentáneo nos presenta, entonces, una nueva estimación con respecto al carácter de la deserción real: el alcance del concepto y la determinación del límite para considerarlo (que será necesariamente *ad hoc*, es decir, va a variar entre una investigación y otra). ¿Es deserción cualquier interrupción de los estudios, aunque ésta finalmente resulte momentánea, o es deserción el abandono definitivo de cualquier proyecto de estudio? Etimológicamente, el concepto de “deserción” -emparentado al de ‘desierto’ (y éste con su sentido de ‘vacío’)- tiene una connotación de hecho definitivo, terminal, final. Lo más habitual es que se la considere tal si al año siguiente al del ingreso el estudiante no se reinscribe; pero lo más ajustado a la realidad sería considerar la deserción cuando el estudiante no vuelve a las aulas, porque, de otra manera, en el mediano plazo, estaremos falseando la información. La tarea a emprender -si seguimos esta convicción- es gigantesca y parece irrealizable, pero las bases de datos electrónicas la hacen posible. Más allá de estas consideraciones, aunque se pudiera determinar que la ausencia de un alumno es momentánea, no puede soslayarse que se trata de un llamado de atención al que hay que dar respuesta, desde cualquier ámbito.

Para llevar un registro estadístico que dé cuenta de todas estas particularidades, es necesario recurrir, también, a otros instrumentos de recolección de datos, encuestas y entrevistas, que muy rara vez se utilizan en los trabajos que investigan el tema de la deserción porque demandan mucho tiempo y exigen la tarea de localizar a los que se fueron (porque los motivos no se desprenden de las estadísticas). Sin embargo, estos datos son imprescindibles para saber por qué abandonaron y los únicos que pueden proveerlos son, precisamente,

⁵⁷ Como dijimos, algunos eligen otras instituciones; pero muchos deciden no seguir estudiando, lo que imprime una doble marca en nuestra responsabilidad: académica y social, ya que alguna particularidad en el proceso de estudios universitarios fue la causa directa de esas deserciones (y a esto sí lo podemos corregir, si existe la voluntad política del conjunto de la comunidad universitaria). Más aún, muchos de estos jóvenes se van de nuestras aulas con la idea de que “no sirven para eso” o que “no les da la cabeza”, concepción que pocas veces es correcta.

aquellos que ya no están en las aulas universitarias. Esto constituye una falencia enorme en la mayoría de las actividades diseñadas para moderar la deserción y aumentar la retención, ya que no se tienen en cuenta las voces de los estudiantes –sus razones, sus motivos, sus problemas- y el último dato que se trabaja es que “el alumno ya no está”, es decir, la mera ausencia.

Por todo lo anterior, consideramos que hasta ahora no se pudo determinado fehacientemente la deserción real, porque los trabajos realizados –por lo menos los que conocemos- tienen poco en cuenta, en general, los puntos que detallamos aquí. El porcentaje de deserción que habitualmente se maneja es mayor, entonces, del que realmente se produce por razones que se pueden evitar y que atañen a la Universidad como institución educativa. Por otra parte, al no indagar los motivos de abandono, que sólo pueden expresar los estudiantes, se desaprovecha la oportunidad de conocer, corregir, modificar o eliminar las causas verdaderas, acción que es, evidentemente, lo que se quiere conseguir.

Si aceptamos estas condiciones, la tarea a emprender es ciclópea, pero absolutamente necesaria y no imposible: exige la conformación de un equipo de trabajo que la lleve adelante de manera permanente y sistemática –y, por supuesto, la voluntad política para ello-. Un aspecto ya está resuelto: la recolección de datos –sistemática y permanente- que realiza la Dirección de Estadística de la Universidad, datos que necesitamos para iniciar el trabajo. Pero debemos precisar una condición que no se realiza en las mediciones estadísticas y que nuestra propuesta exige: los datos se deben trabajar con nombres y apellidos, debemos hacer visible la individualidad de los sujetos⁵⁸, lo que le agrega una dificultad más al proceso.

En conclusión, debemos aceptar la existencia de una deserción estable, fija, cuyo porcentaje promedio habría que establecer a lo largo de varias mediciones, producida por aquellos problemas que no podemos solucionar institucionalmente; es decir, la “deserción cero” no existe. De la deserción restante, aquella sobre la que efectivamente

⁵⁸ No a todos les pasa lo mismo y al mismo tiempo. La democratización en educación no implica darles a todos lo mismo, sino darle a cada uno lo que necesita.

podemos operar para modificarla, debemos conocer en detalle las causas que la motivan y desde ahí delinear propuestas para lograrlo. Sobre ella sí podemos ejecutar prácticas que reduzcan de manera significativa su magnitud y recién entonces vamos a poder declarar que la institución universitaria está cumpliendo con su función de ofrecer igualdad de oportunidades para todos.

Algo más...

Para finalizar, algunas reflexiones más. Hasta aquí, nos hemos extendido en considerar algunos aspectos que pueden ajustar el abordaje del problema de la deserción desde una perspectiva estadística. Sin embargo, debemos aceptar que la mayoría de nosotros adopta análisis que surgen de evaluaciones muy amplias –por ejemplo, la condición de “desertor” cuando su inactividad es inmediata (al año siguiente, como plazo mayor)- o basados en porcentajes estadísticos. De esta manera –que exige una impersonalización de quienes se suman hasta formar los números que manejamos-, estamos desconociendo a la persona, al sujeto –con nombre y apellido y con problemas reales y concretos- al que decimos que queremos favorecer. Aunque nos basemos en instrumentos y métodos científicos (con los que la comunidad académica satisface sus improntas), no podemos olvidarnos de que el universo humano tiene, por antonomasia, un componente impredecible –eventual, variable, contingente- al que hay que atender si queremos realizar un trabajo serio. Este componente impide que se establezcan “leyes universales” o que se puedan predecir comportamientos. Por esta razón (condición que demoró la inclusión de las disciplinas sociales en la categoría de “ciencias”), el trabajo que realicemos con respecto al tema de la deserción en la Universidad debe ser permanente, especialmente porque no se podrán establecer, año tras año, parámetros, medidas, actividades, etc., inamovibles, certeros, seguros, para decidir líneas de acción definitivas en el cumplimiento de nuestra misión educativa y de formación de profesionales que se van a desempeñar en nuestra sociedad.

En este sentido, existe, también, un componente humano que debería ser atendido por los docentes y que consiste en conocer a los

alumnos con los que trabajan, con el objeto de adecuar flexiblemente las exigencias formales (asistencia a clases, a parciales el día previsto de antemano, etc.) a las necesidades y problemas atendibles que impidan su cumplimiento. De esta manera, muchas carreras pueden ser salvadas.⁵⁹ Este es un aspecto del problema que estamos trabajando cuya revisión es insoslayable si queremos producir cambios efectivos. Para no explayarnos demasiado en el tema –que es objeto de una futura investigación–, queremos redundar en la afirmación que señalamos en la nota al pie nro. 58: “dar a todos lo mismo” es lo menos democrático en educación, porque cada uno de nuestros estudiantes detenta distintos grados de apropiación del conocimiento y diferentes valores simbólicos y culturales y, por lo tanto, necesita distintas metodologías, estrategias, tiempos, etc., para llegar a lo mismo. Creemos que, solamente si aceptamos esta condición y revisamos nuestras prácticas en consecuencia, podemos asegurar que les estamos dando a todos las mismas oportunidades.

Por otro lado, la institución universitaria tiene que reconocer que el mundo en el que actúa ha cambiado radicalmente. En Argentina, por ejemplo, reivindicamos como válidas las conquistas de la Reforma del 18, pero la sociedad en la que eran necesarias ha mutado varias veces y muchas de ellas ya han sido superadas definitivamente. Creemos que es necesario, en nuestro momento actual, revisar esos postulados, evaluarlos y decidir una nueva reforma “revolucionaria”, en el sentido de “revolver” lo establecido⁶⁰ para proponer acciones nuevas, adaptadas y funcionales a la realidad de hoy.⁶¹

⁵⁹ Por ejemplo: si un alumno no pudo asistir a un parcial ni a su recuperatorio por razones de salud, se buscarán los medios necesarios para brindarle la oportunidad de realizarlo (fuera de fecha, fuera del horario de clases o de otra manera, que siempre depende de la buena voluntad del docente y de nadie más).

⁶⁰ Hoy, algunas de las conquistas de la Reforma –que en su momento fueron revolucionarias– pasaron a formar parte de lo establecido que hay que corregir.

⁶¹ Por ejemplo, tal vez no sea ya una “conquista” social la flexibilidad en los horarios de cursados sino un impedimento. Claro que esto depende de la Universidad de la que se trate. En la del Comahue, en la que, por lo general, no existen cursados paralelos o alternativos entre los que los estudiantes puedan elegir (como sí sucede en Universidades más grandes), la determinación de horarios flexibles provoca horas “muertas” entre una clase y otra o un día con una sola clase y otro con tres o cuatro, situaciones que, a todas luces, perjudican al estudiante. (Esto fue registrado de boca de muchos estudiantes que fueron consultados y algunos lo afirmaron espontáneamente en distintas ocasiones.)

La retención de los estudiantes en el CURZA: un problema doméstico convertido en problema institucional y asumido como problema político

Lidia Cardinale*

Universidad Nacional del Comahue

Problema o situación que aborda la experiencia

Como docentes universitarios podemos observar que existen ciertas naturalizaciones en nuestra práctica en este nivel y algunas de ellas hacen referencia al trabajo con grupos de alumnos ingresantes: aceptar, por ejemplo, como algo a esperar, que un 30% de los nuevos estudiantes abandonen antes del primer parcial o que sólo un 30% logre aprobar la asignatura. ¿Cuáles son las racionalidades que manejamos para poder aceptar estos resultados? Seguramente aluden a responsabilidades del nivel de escolarización anterior o a las condiciones materiales de vida de los sujetos, y nos posicionamos en el lugar de que muy poco podemos hacer para revertir esta situación.

Como otras unidades académicas de la UNCO, comenzamos a trabajar en el *“Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil”* a partir del reconocimiento de un *doble desajuste*: por un lado, la distancia entre lo que la institución requiere y las condiciones de ingreso de un importante porcentaje de los nuevos estudiantes; por otro lado, la complejidad del problema que debe ser atendido y la insuficiencia de los recursos y estrategias que se iban a desarrollar para convertirnos en una institución *“inclusiva”*.

La Universidad nos proponía desempeñar la tarea de profesor tutor con el objetivo de generar un espacio de orientación, demandas y preguntas para acompañar a los estudiantes en sus procesos de inte-

* Psicopedagoga con Especialización en Currículum y Prácticas Escolares; Asistente de Docencia Regular a cargo de la asignatura Pedagogía de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. Desde el año 2004 participa, como profesor tutor, en el Programa de Retención de UNCo. Docente investigadora. A partir del 2009, coordinadora del el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Retención Estudiantil para el CURZA.

gración a la nueva cultura institucional y poder implicarlos en sus propios procesos de aprendizaje.

Podemos caer en una simplificación si pensamos que un problema tan complejo como el de la retención estudiantil, en el que intervienen múltiples variables, puede ser resuelto con un programa de innovación. Desde el inicio estuvimos convencidos de que lo que podíamos abordar iba a tener un alcance menor que la envergadura del problema.

La experiencia de participación en el Programa de Retención

Con posterioridad al encuentro de presentación del programa y del trabajo con algunos especialistas, los tres docentes del CURZA que participamos iniciamos un proceso de construcción del rol de “profesor tutor”, focalizándonos en el encuentro con tres grupos de alumnos ingresantes pertenecientes a las asignaturas Filosofía, Administración General y Sociología. Mantuvimos encuentros frecuentes con los estudiantes, aplicamos encuestas que nos permitieron indagar acerca de supuestos y representaciones con que abordan el trabajo de aprender y también realizamos un proceso de formación y de reflexión teórica impulsado por la gestión central del Programa.

Cuando tuvimos que explicar en qué consistían las tutorías, se señalaba que eran una construcción en virtud de las demandas, del conocimiento de las problemáticas y necesidades que se iban detectando. Comenzaron siendo individuales y para todos, en algunos casos obligatorias y centradas en el alumno como problema; continuaron orientándose a lo grupal, atendiendo a las particularidades del momento académico: inicio del cursado, primeros parciales, trabajos prácticos, preparación de exámenes finales; por último, pusieron en tensión las prácticas docentes.

En el informe realizado en el año 2006, se mostraba que el impacto del trabajo en el programa era muy alentador por los resultados que íbamos observando, dado que, al comparar el cursado de los grupos que se benefician con las tutorías, el porcentaje de aprobados superaba ampliamente los obtenidos por el total de los alumnos (en el caso de Sociología, el 65% de aprobados en el grupo beneficiado

con la tutoría y el 46% en el total de la asignatura; en Filosofía, la brecha se amplía: 62% y 37%, respectivamente).

La posibilidad de formación que el Programa nos brindaba con los cursos y encuentros que periódicamente realizábamos, nos impulsó a pensar en profundizar las estrategias para extender los beneficios del programa. Pensamos que era necesario realizar acciones que permitieran instalar el tema en la institución, salir de lo doméstico e individual, es decir, comenzar a realizar ampliaciones al programa, lo que constituye la novedad y lo realmente potenciador del mismo. Con el apoyo y acompañamiento de la Secretaría Académica, se realizaron diferentes Jornadas Institucionales con profesores de las asignaturas de primer año de Viedma y del asentamiento San Antonio Oeste para compartir la experiencia, poner en conocimiento la información obtenida y favorecer un espacio de reflexión de la práctica docente a partir del planteo de la Dra. Carlino acerca de “alfabetización académica”.

La consecuencia de este camino institucional fue la emergencia de un nuevo dispositivo que surgió como iniciativa de los docentes que participaron de los espacios de reflexión y trabajo en las denominadas Jornadas Institucionales: la implementación de un “*Módulo de Ingreso a Primer año*” para el año 2007. Se constituyó un equipo de docentes que tendría la responsabilidad de su elaboración, implementación y evaluación y, de esta manera, el tema de la posibilidad de acompañar a los nuevos estudiantes en su incorporación a la nueva cultura académica fue objeto no sólo de discusión y análisis sino también de intervención desde las prácticas pedagógicas de las cátedras de primer año.

Durante los años 2008 y 2009, se trabajó en el ajuste y profundización de la implementación del módulo e incluso se lo compartió con otras instituciones de Nivel Superior de la zona.⁶² Tuvo la particularidad de que no fue dado por docentes especiales como una acción “remedial”, sino que fue implementado por la gran mayoría de los docentes de primer año, a partir del supuesto de que es tarea de to-

⁶² En convenio con la Dirección de Nivel Superior del Ministerio de Educación de Río Negro, se realizó una capacitación a docentes de los Institutos de Formación Docente de SAO, de Educación Física y al CENT N° 40.

dos la enseñanza de las competencias intelectuales para el estudio en la Universidad, como forma de facilitar la inclusión de los estudiantes a la nueva cultura académica.

Como consecuencia de la envergadura que había alcanzado el tema en la institución y la necesidad de articularlo con otras propuestas, como el “Curso introductorio de Matemática” y el “PACE-NI”⁶³, el Consejo Directivo del CURZA le dio el alcance de Proyecto Institucional⁶⁴ y, de esta manera, posibilitó su afianzamiento y crecimiento.

Una de las dificultades que iba haciéndose cada vez más visible en el acompañamiento a los nuevos estudiantes hacía referencia a que “ese otro lugar cultural” es, en buena medida, inaccesible para quienes atraviesan un desarraigo necesario. Creíamos que era el momento de dar otro paso ante la complejidad implicada en el tema de la retención de los ingresantes y de colaborar en la realización de acciones que contemplen la preocupación por la problemática al resto del colectivo docente, y por eso se pensó en ofrecer un “Curso de Ingreso” de tres semanas, previo al inicio del cursado.

El CURZA era la única Unidad Académica que no tenía esta oferta, pero el curso no se pensaba como un paliativo para compensar el déficit de la formación anterior, sino como “una ocasión” de ofrecer propuestas para ayudar a los ingresantes a conquistar su nueva cultura, que supone un proceso de conocimiento de la institución, de acercamiento a la problemática propia de la carrera elegida y de algunas herramientas necesarias para los estudios que inician.

Parte del año 2009 se trabajó en armar la propuesta y para ello se realizaron consultas y reuniones con docentes y áreas de la Institución, con el objetivo de implicar a más docentes en la necesidad de intervenir en la construcción de nuevas oportunidades para no dejar solos a los ingresantes en su aventura cultural y poder ayudarlos en ese desplazamiento que implica el acceso a la Universidad.

El curso se programó en torno a cinco ejes. El primero, que se denominó “Alfabetización digital”, orientado a ofrecer la posibilidad

⁶³ Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de las Carreras de Grado de Ciencias Exactas, Ciencias Económicas, Naturales e Informática (PACE-NI).

⁶⁴ Resolución N° 37 del 19 de marzo de 2009

de que se inicien en la práctica de algunas herramientas necesarias, como el acceso a Internet, a la plataforma que ofrece el CURZA y al manejo de algunos soportes informáticos necesarios para los estudios posteriores.

El “Ciclo de cine” constituyó otro eje para acercar a los estudiantes al análisis de algunos hechos históricos o problemáticas ambientales y/o de salud que plantean algunas películas y su posterior profundización a partir de guías de trabajos prácticos orientadas a la lectura de algunos textos científicos, a la búsqueda de información de contextos y la escritura de textos.

La posibilidad de que cada Coordinación o Departamento ofreciera “Talleres por carrera” fue otro eje que facilitó el contacto de los nuevos estudiantes con alguna problemática propia de la carrera elegida por cada uno de ellos, con la experiencia de estudiantes avanzados y profesionales de cada disciplina y su acercamiento al Plan de estudio de la carrera. Los talleres oscilaron entre un mínimo de dos y un máximo de cuatro por carrera en las tres semanas del desarrollo del curso de ingreso.

También se incluyó el “Curso Introductorio de Matemática” para los alumnos de las carreras de Administración Pública y Gestión Agropecuaria, dada la importancia que reviste para esas carreras el dictado de dicho curso y por las experiencias de años anteriores, que indican la necesidad de anticipar la realización de este curso, debido a la dificultad que se presentaba al tratar de articular un horario con los del cursado de las asignaturas.

El quinto eje estuvo centrado en la posibilidad de acercarlos al conocimiento de la Institución, de los soportes administrativos de apoyo a los estudiantes y de los recursos para el aprendizaje que les brinda, por medio de actividades que ofrecen el Departamento Alumnos, la Biblioteca, el Departamento de Bienestar Estudiantil y el Centro de Estudiantes.

Durante el desarrollo del curso, se fueron registrando los logros y las dificultades; estamos en la etapa de evaluación y sistematización de la información obtenida, a los efectos de potenciar los logros y, en el caso de las dificultades, poder buscar alternativas de superación para su próxima implementación. Entre los indicadores que estamos

analizando respecto a los logros, y considerando que no era vinculante con el cursado de las asignaturas, destacamos el elevado número de alumnos que asistieron a las diversas actividades propuestas, el importante compromiso y la participación en la coordinación de talleres por parte de docentes de las diferentes carreras del CURZA, la disponibilidad y acompañamiento de algunas áreas institucionales generando acciones específicas de acompañamiento a los nuevos estudiantes.

Seguramente habrá cuestiones a ajustar y volver a pensar, pero con la convicción de que es necesario seguir ocupándonos del tema, porque como señala Antonio Bolívar⁶⁵ ante el debate acerca del cambio:

“La mejora no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político, tampoco podemos confiar en que florezca por generación espontánea de los propios centros, sin estímulo y apoyo de la administración educativa. La cuestión, más bien, tal como la vemos hoy, es cómo las fuerzas exógenas pueden activar y sostener a las dinámicas endógenas del centro.”

Logros obtenidos

Hoy quisiéramos remarcar con más fuerza lo que expresamos en un informe realizado en el año 2007:

“Sentimos que el programa nos sigue sorprendiendo porque nos permitió, a través de un proceso de formación permanente, primero, sensibilizarnos acerca del tema; luego, ‘mirar’ a los estudiantes en su ingreso; posteriormente, revisar nuestras prácticas y, por último, mirarnos en la Institución e integrarnos a otros docentes para trabajar juntos en un proyecto institucional que ‘se preocupe y ocupe’ del tema.” (Informe período académico 2007- CURZA)

⁶⁵ BOLIVAR, A (2001) “Dónde situar los esfuerzos de mejora: política educativa, centros o aula”, en *Revista Organización y Gestión Educativa*, N° 4 pp 10-16 Arizona EE.UU

El problema no es iniciar un programa, sino sostenerlo y acompañarlo en el tiempo; recrearlo y adecuarlo a las nuevas situaciones: los cambios de gestión de las autoridades, la renovación de equipos de tutores y su ampliación, la nueva Universidad y la migración de docentes.

Lo que nos hace tener esperanzas es la visibilidad que ha adquirido el tema en la Institución (tema de preocupación y ocupación), el desarrollo de propuestas concretas de intervención (y su evaluación), la adhesión de otros colegas al programa, los procesos de reflexión crítica que genera la formación y capacitación recibidas, el acompañamiento Institucional, la posibilidad de producir información y desarrollar escritura académica sobre el tema.

El Programa generó posibilidades y nos suministró la capacidad para poder intervenir en el marco de una experiencia pedagógica, porque los docentes, a veces, ante el destino de fracaso que les espera a los ingresantes bajo las condiciones habituales de escolarización, no sabemos cómo hacerlo o, si lo sabemos, no podemos proveer otras condiciones.

Cuestiones para seguir pensando

Hay todavía mucho por hacer para poder constituirnos como institución democrática capaz de reconocer las diferentes condiciones de partida de los estudiantes, no como deficiencias, no como puntos de llegada, sino como dimensiones que la institución deberá reconocer y tener en cuenta para la construcción de estrategias que no debiliten a unos y refuercen a otros.

¿Cómo poner en entredicho tradiciones y regulaciones institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, que permitan romper con el aislamiento, la fragmentación y la soledad del trabajo docente universitario?

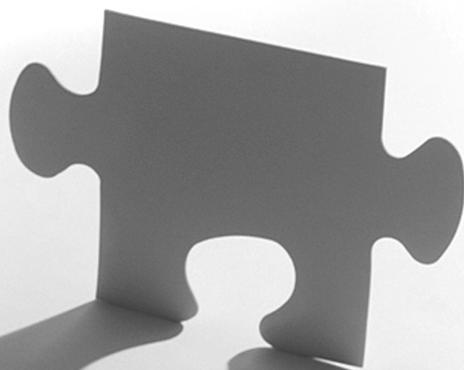
Para que la Universidad sea un lugar privilegiado de construcción de igualdad, tenemos que poder superar tanto las posiciones fatalistas como las voluntaristas en torno al tema de la retención de nuestros estudiantes y tal vez no se trate de producir algún cambio

manifiesto, sino construir oportunidades de reflexión crítica recuperando el sentido pedagógico del trabajo con los ingresantes.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2001). "Donde situar los esfuerzos de mejora"; política educativa, centros o aula., en *Revista Organización y Gestión Educativa*, N° 4, pp. 10-16 Arizona, EE.UU.
- Cardinale y Caccamo (2008). Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención estudiantil. Informe período académico 2008.
- Cardinale, Caccamo y Farroni (2006). Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención estudiantil. Informe período académico 2006.
- Cardinale, Caccamo y Herrera (2007). Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención estudiantil. Informe período académico 2007.
- Cardinale, L (2009). Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención estudiantil. Informe período académico 2009.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, Echenique y Reta (2006). *Programa de mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil* (UNCo., 2004-2005) PubliFadecs.
- Teobaldo, M. (2004). El aprendizaje del oficio del alumno en el primer año de la universidad Módulo 1. Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención estudiantil. UNCo.

EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES



Las tutorías como herramientas de apoyo y orientación al ingresante en la Facultad de Turismo

Elisa Gallego* (Coordinadora)

César Pablo Menghini**

Verónica Pojmaevich***

Andrea Kolomenski**** 66

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

En el marco del “Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil”, iniciado en el 2000, la Facultad de Turismo ha implementado el **sistema de tutorías**, que se constituye en uno de los aspectos significativos del programa y que se aplicó con distintas metodologías. Desde 2004 a 2007, las tutorías fueron personales, pero evaluando la poca concurrencia de los alumnos, se decidió implementar, en el año 2008, un sistema de tutorías grupales con obligatoriedad de asistencia al 50 % de las mismas, requisito que aparece en los programas de varias materias de primer año. Este sistema tutorial

* Arquitecta recibida en la UBA. Asistente de Docencia en la asignatura Planificación y Gestión de Centros Turísticos y del Taller de Práctica de Campo Integrada, Facultad de Turismo, UNCo. Coordinadora del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil en la Fac. de Turismo.

** Profesor de Enseñanza Primaria. Profesor en Ciencias de la Educación. Asistente de Docencia a cargo de cátedra en Técnica y Dinámica de Grupo II. Auxiliar de docencia Regular en Psicología Social para las Licenciatura en Turismo y Psicología. Docente tutor para el Programa de Mejoramiento académico de la calidad educativa y retención estudiantil.

*** Lic. en Psicología, tutora de la Fac. de Turismo UNCO para el Programa de Mejoramiento de la calidad educativa y retención estudiantil.

**** Licenciada en Turismo. Técnica Superior en Administración y Gestión de Recursos para Instituciones Universitarias. Especialización: Administración de los Servicios Académicos. Jefa del Departamento Docente – Facultad de Ciencias Agrarias – UNCo.- Miembro del Programa de Mejoramiento Académico de la Calidad Educativa y Retención estudiantil. Participante de EPAYE (Estrategias para Aprender y Enseñar) en el marco del Convenio entre Universitat Autònoma de Barcelona – Facultad de Ciencias de la Educación y la Universidad del Comahue- Facultad de Turismo. Este proyecto se desarrolla en el marco del Programa “Red argentina española de investigadores de la práctica docente”.

⁶⁶ Colaboradores: *Gabriela Marenzana, Juan Manuel Andrés, Gustavo Valle, Carlos Espinosa, Pablo Bestard, Patricia Aguirre.*

tiene como objetivo fundamental acompañar al estudiante de primer año en su adaptación al contexto universitario e instalar en el alumno diversas herramientas lingüístico-cognitivas para el buen desempeño académico en el tránsito por su primer año de Facultad. En el año 2009, y en virtud de la política académica que viene implementado la Facultad en este sentido, resultó necesario conformar un equipo de trabajo. Por lo tanto, se llamó a concurso para la cobertura de cuatro cargos de Ayudante de Primera con dedicación simple para cumplir la función de tutores. Se consolidó, así, un grupo de profesionales de carácter interdisciplinario, que planifica y lleva adelante las tutorías grupales y talleres de diversas temáticas, enfatizando la enseñanza de distintas técnicas y estrategias para aprender, el fortalecimiento de la personalidad del estudiante, la optimización de los tiempos de estudio, la expresión oral, la construcción de la identidad profesional, entre otros.

Acerca de las tutorías

En el primer cuatrimestre de cada año, hasta el año 2008, el grupo de integrantes del programa organizó horarios fijos de tutorías personales semanales, con el fin de que los alumnos del primer año contaran con un espacio constante de acompañamiento en sus aprendizajes. Este espacio era utilizado por un número reducido de alumnos y, sobre el final del cuatrimestre, se dejaba de aprovechar. Dada la poca concurrencia, se optó por implementar el sistema de tutorías, con carácter de obligatorio, para propiciar en nuestro alumnado los hábitos de estudio, que el equipo interdisciplinario considera necesarios para generar la permanencia y el éxito en su primer año de mundo académico. Esta obligatoriedad se materializa en la acreditación del 50% de las tutorías grupales entre las condiciones de cursado en algunas de las asignaturas de primer año de las carreras Licenciatura en Turismo, Tecnicatura en Empresas de Servicios Turísticos y Guía Universitario de Turismo.

Al implementar estas tutorías, no propusimos, en primer lugar, hacer visibles las posibles causas de abandono o desgranamiento y generar acciones que permitieran a alumnos encontrar principios de

solución a dichas dificultades, promoviendo estrategias de enseñanza-aprendizaje que tendieran a la construcción de un conocimiento significativo, comprensivo y activo. Consideramos necesario acompañarlos y orientarlos en el proceso de inserción académico-institucional, con el propósito de ayudarlos a que aprendan tempranamente el oficio de alumno universitario, no sólo en términos del impacto en la actividad académica sino también en el proceso de construcción de una identidad crítica y reflexiva como futuros profesionales. En este sentido, tratamos de promover acciones que faciliten el acceso y la permanencia de los estudiantes en la Universidad, con el objeto de que logren finalizar sus estudios. Las instancias de tutorías se posicionaron como dispositivos de intervención y constituyeron uno de los aspectos más significativos del programa para mejorar la calidad educativa, propender a reducir los índices de deserción y propiciar autonomía académica en los alumnos.

Problema o situación que origina esta experiencia

De las conductas observadas y de la sistematización de datos aportados por encuestas realizadas a los alumnos ingresantes, surgen algunos indicadores sobre posibles factores que generan riesgo educativo en el nivel universitario. Frente a estos riesgos, nuestra preocupación se orientó a develar cuáles son las dificultades, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que ocasionan un alto índice de alumnos recusantes y de abandono de sus estudios de las carreras que se dictan en la sede Neuquén, principalmente en el primer año de cursado.

Para diseñar un abordaje específico e integral a los problemas académicos de nuestros ingresantes, se implementó la elaboración de un diagnóstico situacional de la realidad de nuestro alumnado a través de encuestas y de entrevistas personales. Con esta actividad, se pudo establecer que la deserción estudiantil es un fenómeno multifactorial, que desglosamos, a grandes rasgos, en los siguientes tipos, para atenderlos en su especificidad:

Factores del orden de lo socio-económico: se toma en cuenta la realidad de alumnos (por ejemplo: si viven en residencias académicas, solos o con los padres; si trabajan o no, y cuántas horas; etc.)

Factores del orden de lo familiar: se consideran variables como la falta de contención familiar del alumno o la ausencia de motivación y acompañamiento en el proyecto que el hijo/a emprendió. Esto se explicita y descubre en tutorías personales.

Factores del orden de lo afectivo: particularmente en alumnos que provienen del interior de la provincia y que se encuentran solos en esta ciudad. También se debe tener en cuenta la pérdida de las relaciones afectivas del nivel secundario. El desarraigo y la pérdida de amigos y compañeros son duelos que el ingresante atraviesa en este primer año.

Factores del orden de la identidad: éste es un momento histórico, en el que los jóvenes llegan a la Universidad con un déficit de maduración, con identidades y subjetividades pobremente constituidas. Se toma en cuenta, en particular, la deficiente representación del cuerpo en el aparato psíquico de los estudiantes con características “sobreadaptadas”, lo que los hace vulnerables al *distress* en la situación de evaluación final oral.

Factores del orden de lo vocacional: de ese déficit de maduración se infiere que, muchas veces, los jóvenes no se conocen a sí mismos lo suficiente como para hacer una elección vocacional que se sostenga en el tiempo desde lo motivacional.

Factores del orden del aprendizaje: la Universidad significa un salto del orden de lo cuantitativo y lo cualitativo en relación con lo que se estudia en el nivel secundario. A esto se le suma la precaria formación que traen del nivel secundario, por lo cual, lo que se les exige a nivel de prácticas y exámenes supera ampliamente su preparación previa. En particular, se toma en cuenta que los jóvenes que hoy terminan el

ciclo secundario lo hacen sin haber desarrollado habilidades suficientes en la lectura y la escritura. Esto se constata en el curso de ingreso.

Todos estos factores, como ya mencionamos, potencian el fenómeno de la deserción estudiantil en el primer año de la Universidad.

Las dificultades que les genera a los estudiantes el “*pasaje*” de un nivel educativo a otro colocan en un plano relevante la necesidad de aprender el “*oficio de alumno*”, esto es, aprender los roles inherentes a cada nuevo nivel del sistema educativo y a cada institución específica a la que el estudiante ingresa.

Al sistematizar la información dada por los estudiantes, se seleccionaron y clasificaron las respuestas en tres grandes grupos: el primero, referido a los alumnos; el segundo, a los docentes y una tercera clase correspondiente a lo institucional, lo que constituirían categorías de análisis que contribuirán a la comprensión de lo que se puede llamar “*riesgo educativo en el nivel universitario*”, categoría teórica que es objetivo de significación.

- ✓ *Del alumno*: organización del tiempo, desarraigo, adaptabilidad, estrategias, técnicas y hábitos de estudio, conocimientos previos, situación económica, vínculos.
- ✓ *Del docente*: práctica educativa, organización académica, metodología de enseñanza y de evaluación.
- ✓ *De la Institución*: diagramación, organización horaria, académica, relación número de alumnos - capacidad de las aulas, infraestructura edilicia, contención.

Entendiendo que la problemática del alumno ingresante refiere a una complejidad que involucra aspectos sociales, institucionales y prácticas docentes, todas tienen un papel fundamental en el interjuego entre enseñanza y aprendizaje del abordaje de los contenidos educativos.

A los fines del análisis que aquí se expone, se realiza un recorte considerando una parte de la problemática: *las prácticas de los alumnos*.

Actividades de docentes, alumnos/as y tutores

Tomando en cuenta el diagnóstico situacional mencionado, se diseñó estratégicamente el sistema tutorial pensándolo como un abordaje integral. A continuación, se detalla el trabajo que el equipo de tutores ha realizado a lo largo del año 2009.

Las acciones tutoriales se desagregan en actividades de ingreso y en tutorías individuales, grupales y talleres a lo largo del primer año de la carrera y engloban las siguientes dimensiones:

académica: asistencia y asesoramiento a los estudiantes en los aspectos pedagógicos generales;

institucional: inserción y adaptación del ingresante a la vida universitaria;

socio-relacional: vinculada con la inserción del estudiante ingresante en el medio social y con la necesidad de favorecer la consolidación de nuevos vínculos relacionales.

Actividades de ingreso

El curso de ingreso se dictó durante tres semanas. Se planificaron clases con estrategias para el aprendizaje, que se dictaron lunes, miércoles y viernes. Los martes y jueves se realizaron charlas con panelistas invitados. En el curso de ingreso se trabajó con el manual de ingreso "Estrategias para aprender" realizado por la Prof. María Celia Maglione y el Lic. Carlos Espinosa. Se incorporaron, además, textos periodísticos y de publicaciones académicas, que tuvieron como objetivo trabajar el turismo como objeto de estudio de las carreras de Licenciatura en Turismo, Tecnicatura en Empresas de Servicios Turísticos y Guía de Turismo.

Una de las dificultades que se presenta en el curso de ingreso es la incorporación tardía de algunos estudiantes. Se constata que esto dificulta su adaptación al sistema.

Tutorías personalizadas

Estas tutorías contemplan necesidades particulares de los estudiantes, como la dificultad en la redacción de informes; problemas de concentración en el estudio; de organización del estudio, dadas las complicaciones personales (que trabaja, que tiene una familia que atender, etc.); dificultades cognitivas en cuanto a la comprensión del material académico; dificultades de aprendizaje en cuanto a técnicas de estudio; cuestiones afectivas (como alumnos que viven en residencias universitarias lejos de sus familias); problemáticas psicológicas como déficit de atención o leves depresiones por *estrés*.

Si bien los alumnos contaban con seis horarios disponibles en distintos días de la semana, solo se realizaron quince tutorías personales durante todo el año.

Tutorías que dotan de herramientas a la personalidad de los estudiantes (*Dimensiones socio-relacional e institucional*)

Tutorías grupales ⁶⁷

- *Cronograma 0*: El objetivo es ayudar a los estudiantes a organizarse temporalmente en la Facultad y fuera de ella, en función del estudio.
- *Oratoria*: se intenta ayudar a los estudiantes en su expresión oral, teniendo en cuenta las dificultades que tienen, pensando en su desempeño en clases y en exámenes finales.
- *Relajación – respiración*: se trabaja desde lo corporal, teniendo en cuenta que la ansiedad es un componente propio de los psiquismos sobreadaptados, como se analizó en el diagnóstico. La ansiedad puede provocar confusión y síntomas corporales en instancias de exposición grupal o exámenes.
- *Psico-preventiva sobre drogadicción*: se realiza psico-educación sobre la drogadicción, contemplando que es un problema importante a ser tenido en cuenta en la comunidad estudiantil.

⁶⁷ Algunos talleres o tutorías se dieron en ambos cuatrimestres.

- *Solidaridad*: desde la experiencia de vida de una trabajadora del comedor universitario, que además sostiene un comedor para gente carenciada en su casa, se intenta hacerlos reflexionar sobre el sentido de vida de la persona, el sentido del esfuerzo y el valor del estudio.
- *Foro ciudadano por la democracia*: se refuerza información necesaria para defender los derechos de los estudiantes dentro de la sociedad y en la Universidad.

Talleres

- *Fortalecimiento de la personalidad*: se abordan miedos, obstáculos y actitudes negativas que pueden aparecer a lo largo de la carrera, como así también hábitos y actitudes positivas necesarios para lograr este objetivo de largo plazo.
- *Trabajo en equipo*: se dota de herramientas para el trabajo en grupo a los estudiantes, necesarios para el desarrollo de prácticos y trabajos que deben realizar en el cursado de las materias y en la conformación de grupos de estudio.

Tutorías que dotan de herramientas para el aprendizaje (Dimensión académica)

Tutorías grupales

- *Mapa conceptual*: se explica esta técnica de estudio en el marco de trabajo con cátedras de las carreras de Licenciatura en Turismo, Tecnicatura en empresas de servicios Turísticos y Guía Universitario de Turismo.
- *Organizador avanzado*: esta es otra técnica de estudio enseñada en el contexto de cátedras.
- *Cómo preparar un examen parcial o final*: se abordan diferentes estrategias para preparar sus exámenes, teniendo en cuenta factores fisiológicos, psicológicos y procesos cognitivos que se ponen en juego a la hora de prepararse y presentarse a examen.

- *Conocimiento, tecnología y futuro*: se trata de hacer reflexionar al alumnado sobre la importancia de la educación, de la construcción del conocimiento y tecnologías para el desarrollo del futuro de un país.

Talleres rotativos

- *Estrategias y técnicas de estudio*: se profundizan herramientas para mejorar y agilizar el proceso de aprendizaje.
- *Toma de apuntes*: se los educa en técnicas de toma de apuntes y su importancia en el contexto universitario.
- *Matemática*: se refuerza y prepara en el aprendizaje de la Matemática, necesario para el cursado de materias como Matemática y Estadística.
- *Ortografía*: se trata de reforzar la ortografía de los estudiantes teniendo en cuenta las dificultades que presentan en este aspecto.
- *Comprensión de textos*: pretende dotar a los estudiantes de elementos para el análisis y comprensión de textos complejos académicos.
- *Textos académicos*: se pretende presentar las diferentes estructuras de los textos académicos que podrían ser requeridos en su condición de alumnos universitarios y facilitar la redacción de los mismos.

Tutorías que abordan la construcción de la identidad profesional del estudiante (*Dimensiones sociorrelacional e institucional*)

Tutorías grupales

- *Proyección de la película “Bienvenidos al Paraíso”*: se realiza el análisis de una película que tematiza una problemática propia del objeto de estudio del Turismo, dando una mirada interdisciplinar desde la Ciencia del Turismo, la Antropología y la Sociología.

- *Charla de transferencia:* desde experiencias de viajes e intercambios en China y Japón, profesionales de la carrera presentan posibilidades a futuro y motivan al estudio para alcanzarlas a través de becas, por lo cual se estimuló a los alumnos a tener un buen rendimiento académico para acceder a las mismas. Además de motivarlos en el estudio de su carrera tomando en cuenta lo vocacional, se trata de educarlos desde la práctica profesional.
- *Asistencia al Congreso Internacional de Turismo/09:* se los invita a asistir a distintas ponencias e informar sobre sus contenidos.
- *Exposiciones de arte y obras de teatro:* aprovechando los eventos culturales en la ciudad, se diseñan actividades prácticas para aprovecharlos y educar a los alumnos en su futura práctica profesional.

Resulta necesario evaluar y corregir a futuro algunos aspectos que se observan: en relación con las tutorías grupales, se constató que, una vez que los alumnos alcanzan el requisito de acreditación del 50%, dejan de asistir. En cuanto a los talleres rotativos, tuvieron gran concurrencia en el primer cuatrimestre, a diferencia del segundo cuatrimestre, razón por la cual se suspendieron en algunas instancias.

Modos de trabajo y tipos de relaciones que se establecen

El equipo docente, en la actualidad, está conformado por una coordinación que organiza, planifica y hace de nexo entre tutores, docentes tutores y docentes *ad honorem* que colaboran con las actividades de tutorías. Se trata de un equipo interdisciplinario que cuenta con varios Licenciados y Guías en Turismo, un Profesor en Ciencias de la Educación, un Licenciado en Letras, una Arquitecta, una Psicóloga, un Profesor en Matemáticas, lo que permite tener una visión –y una atención- compleja y multidimensional de la problemática abordada.

Asimismo, no se debe dejar de mencionar que este equipo cuenta con el apoyo institucional y la colaboración de la Secretaría Acadé-

mica y el Decanato de la Facultad. Además, se cuenta con el asesoramiento de la Profesora María Celia Maglione y la Licenciada Liliana Falcone en aspectos pedagógicos.

Las tutorías y los talleres se realizan los días viernes, que es cuando menos carga horaria de cursado poseen los alumnos. Las tutorías grupales cuentan con una carga horaria de dos horas y, para su acreditación, ejecutan una actividad. Los talleres se organizan con una carga horaria de cuatro horas, repartidas en dos encuentros y también se elabora un trabajo para su acreditación.

Se trabajó en las cátedras de la Licenciatura en Turismo, Tecnicatura en Empresas de Servicios Turísticos y Guía Universitario de Turismo. A partir del inicio del segundo cuatrimestre del corriente año, se realizaron actividades tutoriales en horarios de clase de algunas asignaturas de primer año.

Se intentó, también, articular con algunos eventos, como por ejemplo una charla sobre la ruta del ferrocarril dada por sociólogos, a fin de que el estudiante de Turismo aprecie la complejidad de este campo disciplinar, que constantemente “toma” elementos de otras ciencias y disciplinas. Sin embargo, esta actividad no resultó del interés de los estudiantes, ya que ninguno asistió.

Para facilitar la comunicación con los alumnos, se emplea una cartelera exclusiva en el hall de la Facultad, donde se exponen todas las novedades y los documentos de las tutorías. Con el mismo fin se confeccionó un *blog* y se usa la plataforma educativa PEDCO, en los que se publican materiales bibliográficos. Últimamente, también se envía información e invitación a las tutorías por correo electrónico.

Otro trabajo incipiente que se está realizando dentro del marco del mejoramiento de la calidad educativa son instancias de reflexión de la práctica docente con los auxiliares de docencia. Se realizaron dos encuentros: el primero se enfocó en la problemática del alumno y el segundo se focalizó en la práctica docente, socializando las diversas estrategias didácticas.

Es importante mencionar que el grupo de tutores tiene reuniones semanales de monitoreo y evaluación, que enmarcan el sistema tutorial en un proceso de mejora continua que se retroalimenta de encuestas, escucha y seguimiento personal a los alumnos, para detectar

necesidades y dificultades de aprendizaje, que luego se abordan en tutorías.

Por sobre todo, el sistema tutorial busca que los alumnos se sientan contenidos, alentados, escuchados, acompañados en su proceso de adaptación a la Universidad. Este objetivo se ve cumplido cuando expresan espontáneamente, en forma oral o a través de encuestas, que se sintieron “sostenidos” por el grupo de tutores.

Desde la experiencia hacia nuevas prácticas

De la escucha atenta a los alumnos ingresantes, se pueden determinar algunas recurrencias con respecto a las principales dificultades que tienen en las cátedras y en la carrera. Se intenta transformar en sugerencias el decir de los alumnos, que aporta insumos para los encuentros semanales de tutorías y que va marcando el norte de nuestra práctica y de la planificación para el ingreso 2010. Se rescata lo más significativo: horarios de las clases, incompatibilidades horarias entre estudio y trabajo, problemas de motivación, dificultades económicas (para la compra de fotocopias y pasajes), el lenguaje de los profesores muy elevado, dificultad de integración en grupos de estudios, poca disponibilidad de horarios de estudio personal, nula administración y organización del tiempo, dificultad de adaptación al ritmo universitario y a sus normas, dificultad para asumir la responsabilidad de sus estudios, temor a lo desconocido (institucional), poca madurez en su quehacer estudiantil, dificultad con los materiales bibliográficos: para comprarlos, para estudiarlos y para comprenderlos, tiempo de dedicación, los horarios y la cantidad de materias a cursar, entender al profesor en el teórico, compatibilizar el trabajo y estudio.

Se considera que el sistema tutorial con carácter de obligatoriedad es una instancia innovadora para trabajar la problemática de retención estudiantil al abordar los diversos factores estudiados intervinientes en la deserción escolar. Se prevé, en el nuevo plan de estudio que se está gestionando, incluir este sistema tutorial en el marco de una materia denominada “Jornadas Académicas de Contextualización Universitaria” (JACU).

Sin embargo, en el contexto del mejoramiento de la calidad educativa, falta todavía abordar el otro pilar de la enseñanza, el que corresponde a los docentes, en particular, a los de primer año.

Referencias bibliográficas

- Abrate, Raquel Susana y Pochulu, Marcel David (2004). *Análisis y categorización de errores en el aprendizaje de las matemáticas en alumnos que ingresan a la universidad*. Universidad Nacional de Villa María.
- Antoni, Elsa Josefina. *Alumnos universitarios: el por qué de sus éxitos y fracasos*. Bs. As., Miño y Dávila
- Barbarella, M. (Comp.) (2005). *Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de la Universidad*. Neuquén, Educo-Universidad Nacional del Comahue.
- Figari, Claudia et al. *Una estrategia de intervención sobre la deserción universitaria: el primer año en carreras ingenieriles*. Olavarría, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela (2004) La Complejidad de Educar. *Novedades Educativas* 16 (168).
- Kisilevsky, Marta y Veleda, Cecilia. *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Bs. As., IIPPE – UNESCO.
- Perrenoud, PH. (1996). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Sans, Daniel; Duarte, M. Dolores; Marzolla, M. Elena et al. (2004). *Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de la universidad*. Neuquén, Educo.

La responsabilidad de la intervención educativa

La experiencia del Módulo de Ingreso

en el CURZA⁶⁸

Viviana Noemí Bolletta*

Lidia Mónica Cardinale**

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

La deserción y el fracaso de los estudiantes universitarios revisten una complejidad tal que la búsqueda de explicaciones causales, con sus intentos de solución inmediata, resulta reduccionista. La discusión sobre la construcción de estrategias para enfrentarla es mucho más amplia y más compleja que su formulación técnica.

Desde hace tiempo, en nuestro Centro Universitario se han venido desarrollando acciones en este sentido, enfocadas desde el paradigma de la “pedagogía del déficit”, es decir, formas previas de compensar o completar los conocimientos o herramientas que el alumno supuestamente no posee y que son necesarias para los estudios superiores. Sin embargo, sus resultados no han sido fértiles, los altos índices de abandono y fracaso en el primer año de ingreso prosperaron.

Como consecuencia de esta pre-ocupación, desde el año 2004 se fue incorporando la figura del “profesor tutor”, en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Retención estudiantil, y con ello, una serie de acciones orientadas al estudio y análisis del ingreso, que nos han desafiado a pensarnos como *docentes cultores* de una cul-

⁶⁸ Centro Universitario Regional Zona Atlántica.

* Lic. Integrante del Programa de Retención del CURZA, Docente regular del área Pedagógica, a cargo de “Ciencia y Conocimiento Científico” y “Metodología de la Investigación”. Integrante de Proyecto de Investigación.

** Psicopedagoga con Especialización en Currículum y Prácticas Escolares; Asistente de Docencia Regular a cargo de la asignatura “Pedagogía” de la Licenciatura en Psicopedagogía. Desde el año 2004 participa, como profesor tutor, en el Programa de Retención de Un-Coma. Docente investigadora desde el año 1986. A partir del ciclo académico 2009 coordina el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Retención Estudiantil para el CURZA.

tura académica inclusiva, docentes que trabajan estrategias institucionales que favorecen la recepción del estudiante a la cultura universitaria, así como la búsqueda e implementación de acciones concretas orientadas a contribuir a la inclusión.

En este marco, deseamos compartir una experiencia de trabajo que se viene implementando desde el año 2007 en nuestra sede, centrada en la implementación del “Módulo Introdutorio” para los alumnos ingresantes, cuyo objetivo es, por un lado, constituirse en una alternativa generadora de igualdad que inaugure la posibilidad de permanencia de los estudiantes; por otro, crear condiciones para la revisión y el análisis de las condiciones docentes e institucionales que operan en la producción de la desigualdad.

Cuando la Universidad abre sus puertas y recibe a alumnos de los sectores más pobres de la población, necesitamos hacernos cargo de los alumnos reales y considerar qué aspectos de la enseñanza pueden gestionarse en el aula universitaria, dado que tal vez las modalidades pedagógicas históricamente utilizadas no son, necesariamente, las apropiadas. Esto es, colocar en tela de juicio las estructuras en las que nos encontramos aprisionados los docentes universitarios con los alumnos y, de este modo, poner al descubierto algunos silencios colectivos para reinventar nuestro oficio.

A partir del año 1998, y como consecuencia de la masificación de la educación secundaria, se produjo un importante aumento en el número de ingresantes en la Universidad, pero en la práctica sólo un 40%, aproximadamente, de los alumnos que ingresan cada año logran aprobar los cursados de las asignaturas de las diferentes carreras, lo que, además, se profundiza en cada ciclo académico.

Esta situación ha generado un debate acerca del mejoramiento de la calidad educativa en la institución, focalizando especialmente en la problemática del ingreso. A partir de los discursos que se producen en torno a esta situación, nos preguntamos: ¿es la Universidad que no se adecua a la población que recibe o son los alumnos que no se ajustan a lo que la institución les requiere?

Interrogar los discursos que en torno al tema se generan nos lleva al planteo de la hipótesis de que éstos se constituyen en nuevos modos de regulación social, que se construyen y que conllevan nuevas

formas de exclusión en el acceso y la permanencia de los estudiantes en la Universidad.

Creemos necesario entrar en diálogo con las diferentes interpretaciones que se tienen acerca del problema para examinarlas y constituir las en objeto de reflexión. Por eso queremos compartir la experiencia de trabajo en torno al tema que se viene desarrollando en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, pues creemos que es un primer camino para construir un saber que deje fluir nuevas posibilidades.

El Programa de Retención

En año 2004, tres docentes del CURZA comenzaron a participar del Programa de Retención⁶⁹. En los años anteriores, se había registrado un alto crecimiento del número de ingresantes como consecuencia de la democratización del acceso al Nivel Medio, lo que derivó en la incorporación de franjas de población que tradicionalmente habían sido excluidas de la posibilidad de acceso a la Universidad.

En los encuentros de formación iniciales que el programa ofrecía, los docentes en general manifestaban un cierto “malestar” con referencia al perfil del estudiante que recibían en cuanto al manejo de competencias básicas para el aprendizaje: *“La Escuela Secundaria no los prepara”, “Requieren de técnicas de estudio y de herramientas para la lectoescritura”, “Tienen dificultades en la comprensión lectora”, etc.*

En respuesta a esto, se podían observar, de modo general, dos formas de pensar y abordar la situación: por un lado, docentes posicionados en la certeza de que éste es un problema que los excede porque depende de otros niveles educativos, de condiciones de acceso a bienes materiales y simbólicos, por lo tanto, no es posible intervenir o al menos no es la tarea del profesor universitario; por otro lado, muchos otros docentes que, preocupados, sostenían preguntas tales como: ¿de qué manera intervenir?, ¿qué hacer desde el lugar de docente?

⁶⁹ Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil, Resolución 910/03.

De la misma forma, las experiencias anteriores que se habían llevado a cabo en relación con el problema consistieron en cursos propedéuticos y remediales de comprensión lectora, previos al inicio del cursado y a cargo de especialistas en la temática. Las evaluaciones señalaban que no habían dado los resultados esperados y es por ello que, con este programa, la Universidad del Comahue proponía intervenir a partir de la figura de un profesor tutor en espacios de tutorías con los alumnos ingresantes.

¿Qué significaba la tutoría? En la experiencia, se constituyó en un espacio que se fue construyendo y que, en el informe de los tutores, ellos mismos lo definieron:

“Un espacio de encuentro con el alumno, de preguntas, orientación, demandas y problemas, para acompañarlo en el logro de un aprendizaje autónomo, que lo ayude en la implicación personal de su propio proceso de aprendizaje.”

En esos encuentros, durante la primera parte del año, se abordaban cuestiones que tienen que ver con el conocimiento de la institución, de la vida universitaria, de aspectos administrativos y de organización del estudio. Del mismo modo, se proponía favorecer procesos de integración entre ellos: formar grupos de trabajo, conocerse, establecer relaciones entre pares. Posteriormente, se trabajaba en la lectura de textos complejos y en herramientas para su análisis (lecturas guiadas y elaboración de esquemas, redes, etc.). En períodos cercanos a las evaluaciones parciales, se organizaron tutorías para atender la organización del trabajo y las estrategias para el estudio.

En algunos casos, se realizaban entrevistas individuales de seguimiento con aquellos alumnos que demandaban una intervención individual y, en otros casos, se derivaban al servicio de Orientación y Apoyo Estudiantil de la institución, en el que un grupo de psicopedagogas trabajaban cuestiones vinculadas a la vida afectiva y a la orientación vocacional-ocupacional.

Se fue descubriendo que este tipo de intervención permitía conocerlos y acercarse desde otro lugar a las cuestiones involucradas en el fracaso y abandono de los estudiantes, y que en muchos casos esta

problemática se asocia al pasaje que realiza el alumno a una nueva cultura escolar, a una nueva relación con el conocimiento.

No se trata de una “mala formación” de la Escuela Secundaria, sino que, como dice la investigadora Paula Carlino, existen razones suficientes que fundamentan que aprender el contenido de una materia implica no sólo apropiarse de sus sistemas conceptuales y metodológicos, sino además de sus prácticas discursivas características. Para lograrlo, los alumnos deben “reconstruir el objeto” y la lectura y escritura son herramientas fundamentales en la tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Los modos de lectura y escritura no son iguales en todos los ámbitos. Entre el Nivel Medio y la Universidad, hay culturas particulares que tienen que ver con métodos y prototipos específicos de pensar y escribir: hay una creencia generalizada de que la lectura es una habilidad básica que se adquiere de una vez y para siempre y que sirve para entender cualquier texto (esto está naturalizado en los docentes). Al ingresar a la Universidad –señala la investigadora- se le exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos; *los textos no fueron escritos para ellos*, sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas del campo.

Es el carácter implícito de la situación planteada en el punto anterior lo que constituye un obstáculo para el desempeño de muchos estudiantes. Se les exige, pero no se les enseña a leer como miembros de esa comunidad discursiva. La naturaleza de lo que debe ser aprendido exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia y es por ello que la lectura y la escritura no son un asunto concluido al momento de ingresar a la Universidad; son los profesores de cada disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo porque conocen las convenciones de su propia área de conocimiento, sino porque están familiarizados con el contenido “difícil” que los estudiantes tratan de dominar.

Estos planteos teóricos generaron la inquietud de instituir, en el CURZA, situaciones de acompañamiento y orientación a los estudiantes que ingresan, para que puedan enfrentarse con la lectura y la escritura de temas que todavía no dominan. Y esto no como parte de un programa remedial para algunos alumnos que participan de las

tutorías, sino para todos los ingresantes, como parte de los contenidos a ser enseñados.

El equipo del Programa propuso, a la Secretaría Académica, para el año 2006, organizar jornadas de trabajo institucional con los equipos de cátedras de primer año, de manera de instalar la preocupación por la problemática en el resto del colectivo docente, generando espacios de discusión y análisis del acompañamiento a los alumnos en el ingreso a la Universidad. En la primera jornada, se compartió información sobre porcentajes de abandono y fracaso y su evolución en los últimos años, información que habían sistematizado los profesores tutores y era desconocidas para los equipos docentes. Como consecuencia, los mismos docentes plantearon la necesidad de reforzar las acciones institucionales y académicas para mejorar el ingreso y la retención de los alumnos para los próximos períodos; sin embargo, las propuestas sugeridas no superaban el discurso del déficit. Algunos propusieron la realización de cursos remediales que deben brindar los especialistas como forma de compensación por lo que les falta a los alumnos. Otros manifestaron no estar capacitados para intervenir: *“No manejamos cuestiones pedagógicas didácticas”, “El esfuerzo hay que ponerlo en la reforma de Nivel Medio”*.

El desafío imperante para el equipo de trabajo, en este sentido, era crear condiciones de posibilidad que dieran lugar a la pregunta, al cuestionamiento sobre esas certezas docentes, producir fisuras en ese discurso hegemónico del déficit socioeducativo para poder pensar el lugar de la intervención docente, es decir, qué podemos hacer.

Recuperando las palabras de Inés Dusell (2004:31):

“El despliegue de las condiciones para el éxito o el fracaso no son una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo, junto con las propiedades de la situación que permite que ellas se desplieguen.”

La segunda jornada institucional se organizó, entonces, en torno a la problemática de la escritura y uno de los tres temas trabajados fue *“Escribir en la Universidad”*. Estuvo a cargo de los profesores integrantes del Programa, a partir del planteo de la Dra. Paula Carlino, y

constituyó una valiosa experiencia de encuentro y discusión sobre las representaciones docentes, los significados de la Universidad y su función social y, en ese marco, también el sentido de la tarea docente. Esta jornada significó un primer acercamiento, en el que quedó planteada la posibilidad de continuar desarrollando estos temas en eventos posteriores, considerando las inquietudes y motivaciones que suscitó el trabajo. Significativamente, en esa jornada se evidenció un acuerdo entre los docentes en torno a la problemática del ingreso; sin embargo, también se registró un desacuerdo con respecto a cómo intervenir. Desde nuestra perspectiva teórica, este desacuerdo supone un nivel más profundo, que tiene que ver con la concepción de educación y la tarea docente: ¿intervenir o no intervenir en ese proceso de formación? Y apuntamos a la primera posición, considerando que, como dice L. De Lajónquiere (2001:39):

“...ajustar la intervención a un supuesto estado natural de las capacidades de los escolares implica la renuncia al acto. Esto es, implica la dimisión del adulto de la posición de educador, ya que en lugar de invocar lo imposible de un sueño –como diría Rubem Alves- o de un deseo, se resigna a ‘llevar adelante’ la educación de lo posible psicológico.”

En octubre de ese mismo año, se realizó, entonces, la Tercera Jornada Institucional, cuyo tema central fue el “ingreso 2007” y estuvo destinada a profesores y auxiliares de las asignaturas de primer año de todas las carreras del CURZA. Se presentó el “Plan Integral de Retención y Mejoramiento de la calidad educativa para el ciclo 2007” y se consensuó la implementación de un documento elaborado por un equipo de docentes de la institución, que denominamos “Módulo de Ingreso a los Estudios Superiores”⁷⁰. Este documento se constituyó en una excusa para trabajar con los docentes en dos sentidos: por un lado, responder a la demanda de ofrecer a los ingresantes herramientas de alfabetización académica para favorecer el cursado de las asignaturas del primer cuatrimestre, en especial, lo relativo a la com-

⁷⁰ *Módulo de Ingreso a los Estudios Superiores*. Univ. Nac. del Comahue. 2007. Comprende seis capítulos: El programa, La bibliografía, La lectura, La escritura, El resumen y La expresión oral.

preensión de la teoría y la realización de los escritos; por otro lado, y de manera fundamental, instalar un espacio de reflexión de la práctica docente, es decir, promover espacios donde discutir los supuestos, las concepciones, los prejuicios, los temores, las estrategias, los éxitos de nuestra tarea docente, así como desarticular las prácticas de trabajo individualistas, propias del trabajo académico, y construir nuevos escenarios en los que sea posible la integración y articulación con otros docentes en las acciones de acompañamiento en el ingreso de los alumnos a la Universidad.

En nuestra experiencia, el contenido del módulo se trabaja durante las tres primeras semanas de clase en la totalidad de las asignaturas de 1º año de todas las carreras del CURZA. Para ello, se prevé una estrategia de implementación y de evaluación que consiste en una secuencia de trabajo según los capítulos del módulo, con actividades sugeridas, pero que requiere la adecuación a cada una de las asignaturas. Para hacerlo, el docente tiene que partir de preguntarse cómo enseñar a leer y a escribir en su asignatura y, luego, la oralidad.

Esto implica dejar de lado la adhesión a soluciones que tienen como centro acciones “remediales” para compensar deficiencias sobre competencias no adquiridas en el nivel anterior (cursos de nivelación, talleres de lectura, etc.) y pasar a hacernos cargo de enseñar las competencias de interpretación y producción de textos específicos de las disciplinas que enseñamos (incluirlo como contenido a ser enseñado), con la convicción de que estas competencias no fueron adquiridas anteriormente porque responden a convenciones discursivas específicas, que sólo es posible enfrentar dentro de su contexto y en relación con su contenido.

De este modo, la implementación y la evaluación del módulo, llevadas a cabo por primera vez durante los años 2007 y 2008, fueron motivo de sucesivos encuentros y jornadas institucionales de trabajo, que abrieron la posibilidad de generar procesos de reflexión y discernimiento de nuestras prácticas docentes, en virtud de que la implementación del módulo requiere una tarea de preparación y evaluación posterior.

Como resultado de esas evaluaciones, se registró una apreciación positiva en los estudiantes y docentes. Los alumnos expresaron: “nos

ayudó”, “facilitó”, “me gustó”, “me fue útil”, “resultaron facilitadores”, “de gran ayuda”, “fue más eficaz”, “positivo”, “altamente positivo”. Además, fue muy significativo e interesante escuchar sus aportes, porque si bien valoran el esfuerzo docente, realizan sugerencias de superación y de mejora para los años próximos, que representan ahora nuestro mayor desafío: “la falta de articulación del material propio de la materia”, “el único aspecto negativo es que algunos docentes no trabajen con él”, “deberían trabajarlo más”, “la utilización de las mismas actividades las hizo reiterativas en algunas materias”.

Por su parte, los docentes destacan preferentemente su utilidad para el desarrollo de habilidades académicas y definen el módulo como un *“conjunto de herramientas teórico-prácticas de gran utilidad”*, frase que sintetiza, en su mayoría, las apreciaciones vertidas. Los docentes señalan, además, el valor de la implementación del módulo como estrategia institucional del CURZA. Otro grupo de docentes destacan algún aspecto específico en relación con sus contenidos o métodos y técnicas, especialmente los capítulos centrados en el programa, la bibliografía y las técnicas de resumen.

Señalaron como principales problemas la repetición de los contenidos y la *“cuestión del tiempo: del alumno, para apropiarse de los contenidos y del docente para programar la implementación y articularla con contenidos específicos de su materia”*. Recurrentemente, sugirieron que se promueva el trabajo entre las cátedras al interior de las carreras, como así también que se establezcan criterios generales (vinculados a la retención) para que cada cátedra los aplique como parte de sus actividades.

La implementación y su evaluación constituyen dos aspectos de una misma finalidad: promover el ingreso y la permanencia de los alumnos a la institución.

La responsabilidad de la intervención educativa

Como fuimos señalando al desarrollar la experiencia, el eje de este trabajo institucional se orientó en dos planos: el ingreso del alumno y la intervención del docente.

En este sentido, consideramos oportuno indagar las particularidades del oficio del docente universitario, los atravesamientos sociohistóricos, para poder pensar otras formas posibles.

El oficio de docente universitario tiene su origen en la tradición del “magíster medieval”, quien desarrollaba sus clases “teóricas” por espacio de tres horas consecutivas para un auditorio de más de cien alumnos. Como señala Inés Dussel (2007): *“En una época donde el libro era una tecnología cara... los alumnos escuchaban al maestro y trataban de grabar sus palabras en la memoria.”* Dado que no existen ámbitos específicos de formación del oficio de docente universitario, esto se hace en la práctica e implica una serie de ritos que, en los términos que plantea A.M. Chartier, constituyen “saberes ordinarios” que guían y orientan las prácticas.

También es posible señalar cuánto de “maestro artesano” podemos reconocer en las formas actuales de autoridad y de pensar la transmisión: el profesor titular posee las claves secretas del oficio, con procedimientos y ritos custodiados por los ayudantes (los iniciados) y maneja un “arte” que se aprende gradualmente con observación y paciencia. Señala Inés Dussel (2007): *“Hacia el siglo XIII este maestro dicta, da lección, escribe por sí mismo; vive sus tareas como parte de un oficio, con sus prerrogativas, reglas de acceso y promoción.”*

La autorización pedagógica se centra casi exclusivamente en los saberes a transmitir, es decir, es de tipo académica, de expertos o “sabios” que depositan un “buen saber” científico que debe ser transmitido, como si fuese posible conceder el carácter de objetivo al conocimiento científico que se produce y transmite. Los criterios de autorización son lejanos: el Estado, la ciencia, la academia, fuerte tendencia al cultivo de la erudición y de la imagen académica y, por ello, el conocimiento tiende a ser más abstracto.

No hay intermediarios en la transmisión de ese saber, como sucede en otros niveles de enseñanza, y tampoco se hacen necesarias otras autorizaciones, como las psicológicas o institucionales; es decir, no es necesario tener en cuenta instancias de negociación con los alumnos (quieren/pueden aprender) o en base a los acuerdos con otros integrantes de la institución. El concepto de “autoridad” es pensado desde una concepción academicista, a partir de una separa-

ción absoluta entre los sujetos intervinientes: de alguien que porta el saber de la ciencia y el alumno que no porta el saber del docente.

Sin embargo, si concebimos el aula como una construcción histórica, una invención, vinculada al ejercicio del poder, tal vez podamos aventurarnos a pensar si la asimetría sólo se basa en el saber que porta cada uno o cabría, además, como señala Laurence Cornu (2002: 48), *“prever los riesgos y proteger lo frágil”*. Ello podría abrir un camino para pensar alternativas, para asumir la responsabilidad educativa (ética y política) en contextos de respaldos frágiles, para reconocer que esto forma parte de un proceso en el cual está implicada toda la sociedad y que nos desafía a “asumir” una historia activa, irreversible, sorprendente y también frágil, que necesita, para realizarse, ser sostenida a través del tiempo.

Esta posición conlleva la disponibilidad del adulto para cumplir funciones subjetivantes. Cabe, entonces, la pregunta: ¿a qué obedece esta falta de disponibilidad tan difundida? Tal vez, a la naturalización de una práctica pedagógica que sirvió a un proyecto de sociedad y de sujeto que hoy está en cuestión y que, por tanto, se hace necesario revisar.

En este caso, podemos interrogar, con palabras de Estanislao Antelo, acerca de cuánto de “Giecopedagogos” tiene nuestro oficio de docentes universitarios que, como esclarecedores de conciencias, *“aman los foros, se disputan la palabra dignidad como si fuera un botín... Son los que se compadecen de las víctimas y en el mismo gesto contribuyen a su multiplicación”* (Estanislao Antelo, 2003:6).

La fragilidad de la trama simbólica del propio docente, de la que depende su función, es uno de los modos en que se expresa la fragilidad de los respaldos que ofrecen hoy las instituciones: tener tres o cuatro asignaturas, proyecto de extensión, proyecto de investigación, congresos, ponencias, tesis, posgrados.... Como señala Antelo (2003): *“...poco se dice sobre la intemperie realmente existente y sus efectos sobre el oficio de docente”*; de allí la centralidad de su consideración.

También resulta pertinente, para la comprensión del problema, analizar las formas de hacer sedimentadas en la institución, que en palabras de Justa Ezpeleta constituyen “silencios” que no sólo forman parte de lo aparentemente inmodificable, sino que son estructu-

rantes de los sujetos que la conforman. Me atrevo a plantear una primera tensión entre “lo institucional” y “lo docente”; este último, un espacio privado del profesor, que se considera experto y, por tanto, incuestionable en su labor. Esto lleva a silenciar “*los problemas del aula en los ámbitos formales compartidos*” (Justa Ezpeleta: 2007). Generar un espacio de reflexión de la práctica significa introducir una dimensión que no tiene existencia real ni imaginaria en la actual organización institucional y que atenta con la tradición de “magíster medieval” y “maestro artesano” que tiene el oficio.

Otra de las cuestiones silenciadas que forman parte de la invisibilidad de las prácticas hace referencia a una serie de regulaciones en relación con otras dimensiones del oficio: la permanente formación de postgrado y la carrera de investigación, que le exigen al docente la realización de otras prácticas (escribir artículos científicos, participar de congresos, informes de investigación, etc.), en las que la dimensión pedagógica de la docencia se encuentra subordinada y debilitada por otras racionalidades actuantes en la institución.

Estas prácticas están sostenidas en instrumentos normativos que involucran diferentes actores e instancias de gobierno, lo que implica reconocer la dimensión política de los procesos de innovación y cambio en las instituciones, que no pueden quedar librados al compromiso de algunos profesores que quieran realizarlo.

A modo de cierre

En este sentido, creemos que la experiencia del Módulo de Ingreso constituye un dispositivo que se propone crear un espacio para pensar los problemas en torno al aprendizaje, a fin de acompañar a los alumnos en el ingreso a esta nueva cultura escolar, pero, fundamentalmente, con el firme propósito de generar procesos de reflexión crítica en los docentes acerca de las prácticas de enseñanza. Esta desmesura pedagógica se fundamenta en la firme comprensión de la enseñanza como un acto político, intencional, provocador, expuesto y vinculante, que produce experiencia educativa.

El programa nos permitió, a través de un proceso de formación permanente, sensibilizarnos acerca del tema, “mirar” a los estudian-

tes en su ingreso; asimismo, revisar nuestras prácticas y “mirarnos” en la institución e integrarnos a otros docentes para trabajar juntos en un proyecto institucional que “se preocupe y ocupe” del tema.

Este análisis no pretende negar que la falta de competencia de lecto-escritura constituye efectivamente un problema (dificultad) para aprender por parte del alumno (y para enseñar por parte del profesor). Sin embargo, sostenemos que la cuestión está en cómo se caracteriza conceptualmente dicho problema y cómo se encara su resolución en términos de posibilitar los aprendizajes. Alejandra Birgin (2001) señala que la pedagogía del déficit nos impide ver las posibilidades de los sujetos, nominados desde la desconfianza en sus posibilidades, tornando prácticamente imposible la tarea de educar.

Para no caer en la culpabilización de los estudiantes y/o de las familias, ni en el voluntarismo excesivo de la escuela, es conveniente volver a plantearse el problema en términos de la educabilidad y la igualdad; es decir, apostar a ellos dándoles las herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder; enseñar más y mejor, poniéndolos en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la Universidad, a mundos de conocimientos, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes. Para nosotros, el desafío continúa. Hay aspectos superados y muchos otros nuevos a resolver. La invitación es a continuar mejorando esta propuesta institucional que, de forma conjunta y participativa, hemos elaborado y trabajado entre TODOS.

Referencias bibliográficas

- Antelo, Estanislao (2003). Lo que queda del maestro. Mimeo. (Una versión de este texto fue publicada en Antelo, E.; Frigerio, G.; LArrosa, J.; Southwell, M. y otros. *Lo que queda de la escuela*. Rosario, Laborde)
- Birgin, Alejandra (2001). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión, en: Gentili, P. y Frigotto, G. *A ciudadanía negada. Políticas de exclusão na educação e no trábalo*, Sao Paulo, CLACSO Cortez.

- Cornu, Laurence (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza, en: Frigerio, Graciela, *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Bs. As., Santillana.
- Dussel, Inés y Sowthwell, Miriam (2004). La escuela y la igualdad. *El monitor de la educación*. N° 1. Octubre. Bs. As.
- Ezpeleta, Justa (2007). Cambio pedagógico sin cambio institucional en la escuela. A propósito de una innovación, en: *Especialización en Currículo y Prácticas Escolares en contextos*, Clase N° 6, Seminario II, Bs. As., FLACSO.

Las tareas para el ingreso y la permanencia en el CRUB⁷¹

María Elena Severino*

María Inés Sánchez**

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

El presente trabajo intenta dar cuenta de la tarea que se desarrolla en el CRUB con los estudiantes ingresantes, en el período de “Ingreso” (febrero-marzo) y durante el primer año de cursado. La intención institucional es organizar las tareas de todos los miembros del Centro Regional que trabajan para el “Ingreso”, tanto las de difusión como las de enseñanza bimensual o anual en pos del ingreso y la permanencia.

Para dimensionar la tarea emprendida, al menos en algunos de los distintos espacios señalados, se desarrollan, en este artículo, algunos aspectos:

- Se describe la implementación de actividades que propician el ingreso y la permanencia de nuestros estudiantes, para que logren egresar de sus carreras. La experiencia desarrollada a lo largo de los años en el tema que nos ocupa es la que nos permitió realizar, a modo de conclusión, la propuesta de trabajo articulado con el Nivel Medio. Entendemos que no se trata de desterrar la tarea que se realiza actualmente en el Centro Regional, por el contrario, se debe profundizar abriéndola a estudiantes de los últimos años del colegio

⁷¹ Centro Universitario Regional Bariloche

* Bioquímica. Asistente de docencia de Química Orgánica, Asistente de docencia-encargada de cátedra de Química en la carrera de Lic. en Enfermería y Coordinadora del Área Ingreso y Permanencia del Centro Regional Universitario Bariloche. Está cursando su maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Es integrante del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil.

** Especialista en Pedagogía de la Formación - Universidad Nacional de La Plata, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue y Profesora en Enseñanza Primaria - Instituto de Formación Docente de S. C. de Bariloche. Es Profesora Adjunta Regular del Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche.

secundario, institucionalizando actividades que impliquen la relación entre docentes de Nivel Medio y de Nivel Superior, entre otras acciones. Es decir que tampoco se ve como válida la opción de realizar un “Ingreso” específico y prolongado en el tiempo, a modo de un año o dos de “preparación” para el cursado de las materias universitarias. Se supone que esa preparación es la que brinda el Sistema Educativo a través del cursado del Nivel Medio, por lo tanto, sería deseable cumplir con esa finalidad. Esta última idea es la que compromete en otro sentido a la Universidad: desde la formación que brinda a los estudiantes de carreras de Profesorado, es decir, a futuros docentes del Nivel Medio.

- A modo de ejemplo, incluimos un breve informe de la profesora de “Genética”, **María Marta Bunge**, en el que relata una experiencia de articulación con el Nivel Medio. Esta actividad resulta relevante por la intención del Centro Regional de llevar adelante trabajos interinstitucionales con dicho nivel del sistema educativo.

- Finalmente, en el Anexo III, transcribimos una carta abierta que escribió un estudiante tutor, **Guillermo Fernández Rajoy**, en la que manifiesta su hacer como producto de la relación de sus dos funciones: estudiante y tutor y analiza sus sentimientos en función de su proyección como docente.

En la sección “Experiencias en carreras y asignaturas”⁷² (más adelante en este libro), se presenta la síntesis didáctico-pedagógica de un equipo de docentes (de 1º y 2º año y del Proyecto de Retención), **Julio Andrade Gamboa, Hugo Luis Corso y María Elena Severino**, que trabajan en la asignatura “Química” para los ingresantes. Los recursos didácticos implementados y los requerimientos a los alumnos permiten pensar la enseñanza de una de las materias que ofrece más dificultades a los estudiantes, desde la intención de hacerla comprensible.

⁷² Artículo “Experiencia docente para facilitar la comprensión de la Química en las carreras que se dictan en el CRUB”, de Julio Andrade Gamboa, Hugo Luis Corso y María Elena Severino.

¿Cómo entendemos el ingreso y la permanencia en el CRUB?

Toda institución de Educación Superior tiene la obligación de abordar la problemática educativa que supone el desgranamiento y el abandono de aquellos estudiantes que se proponen continuar estudios superiores de grado o pregrado, pero que se encuentran con dificultades conceptuales, con carencia de estrategias de estudio, con falta de conocimientos y de hábitos para desempeñarse autónomamente en una institución de Nivel Superior.

Como consecuencia de lo dicho, el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB), de acuerdo al “Sistema de Admisión sin requisitos”⁷³ establecido por la Universidad Nacional del Comahue, ha desarrollado, a lo largo de años, la atención a ingresantes a través de docentes y docentes tutores o en las asignaturas de las carreras que contemplan el denominado Módulo Inicial o Introdutorio en sus Planes de Estudio. Este último caso responde a la categoría de “admisión libre con cursos obligatorios” (materias de inicio o introductorias de cursado bimensual –febrero/marzo-). Las restantes seis carreras corresponden a la categoría de “admisión libre con cursos opcionales” (Duarte, 2009:39).

Si bien es la última clasificación la que ha permitido poner en práctica distintas modalidades de trabajo y, en consecuencia, ha llevado a repensar, año tras año, las posibilidades ofrecidas al estudiante ingresante para acceder y permanecer en la institución universitaria, no dejan de ser materia de replanteo aquellas asignaturas obligatorias que el alumno debe cursar para lograr la denominada “nivelación de contenidos” y el desarrollo de estrategias de estudio requeridas en el Nivel Superior de educación.

Las crecientes dificultades que los estudiantes deben afrontar al ingresar a la Universidad (o a otras instituciones de Nivel Superior) fueron analizadas por los docentes de diferentes áreas que desarro-

⁷³ Se toma la clasificación desarrollada por Betina Duarte. Es posible ampliar la información en Gvirtz y Camou (coordinadores) *La Universidad Argentina en Discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación Universidad – Estado* (2009), Bs. As., Granica.

llan tareas de enseñanza, principalmente en el primer año de las carreras (ver Anexo I) y, si bien hay consideraciones que podrían hacerse desde cada disciplina, existe acuerdo en que las dificultades esenciales tienen que ver con:

- la falta de preparación para afrontar estudios superiores (estrategias variadas de estudio, posibilidad de establecer relaciones tanto entre conceptos y recortes de la realidad, como entre distintas disciplinas, desempeños básicos en Lengua, Matemática, Cívica);
- la falta de desempeño autónomo;
- el ingreso a una nueva institución con características (formas de organización, de administración y de relaciones interpersonales) sumamente distintas a la institución de Nivel Medio de la cual egresó.

Los docentes involucrados con el ingreso de los estudiantes a esta unidad académica manifiestan:

“No creemos que el eje de las dificultades de los estudiantes resida en los temas conceptuales. Hay cuestiones de carácter formativo integral o de manejo de procedimientos y herramientas básicas, que aún son prioridades a tener en cuenta en el Nivel Medio, antes que prestar extrema atención a los temas específicos de la disciplina científica. Por lo tanto, no somos de la idea que se le indique al Nivel Medio que el problema está exclusivamente en los temas o que, peor aún, se sugiera que es necesario dar más temas. Intentar resolver la problemática educativa que nos ocupa de esa manera, podría ser un camino equivocado.”

Agregan que consideran la necesidad de *“tomar los errores y dificultades de los estudiantes a modo de situación diagnóstica, como oportunidades de cambio para ser analizadas desde los distintos Niveles del Sistema Educativo y en función de ello proyectar acciones que faciliten los aprendizajes requeridos.”*

Desde estos sentidos, se han desarrollado las distintas modalidades de trabajo -durante los meses de febrero y marzo, y continúa con talleres o cursos a lo largo del año- por parte de docentes tutores, de

docentes a cargo de materias del Módulo de Inicio o Introductorio y de estudiantes tutores. (Ver Anexo II)

Tal como se puede observar en el Anexo II, se ha optado por la modalidad de taller como forma que permite la permanente interacción entre las prácticas de estudiantes y docentes, y los preconceptos o teorías con que fundamentan dichas prácticas. En el caso denominado “Curso de ingreso de Química”, se podrá analizar (en el artículo “Experiencia docente para facilitar la comprensión de la Química en las carreras que se dictan en el CRUB”, incluido en este libro en la sección “Experiencias en carreras y asignaturas”) que igualmente se trabaja desde la práctica, la demostración o la experimentación, según sea pertinente al tema. Es decir que el interés que prima en estos espacios de enseñanza es el trabajo del estudiante, a través del cual es posible analizar las ideas sustentadas y/o los razonamientos desarrollados, que pueden favorecer u obstaculizar un aprendizaje.

Estas prácticas de enseñanza son, en algunos casos, situaciones didácticas preparadas con determinados objetivos pedagógicos y, en otras situaciones, son recortes de la realidad a partir de los cuales es posible abordar contenidos, análisis teóricos o concepciones previas de los estudiantes.

En el Anexo II, están enunciados los espacios que la institución pudo generar, dedicados a la enseñanza a los ingresantes a partir del “Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil” (UNCo, 2004) y del compromiso de docentes que, sin ser parte del mencionado proyecto, entienden que se requiere un hacer específico con los estudiantes que desean iniciar y continuar estudios universitarios.

Este compromiso, de unos y de otros, es el que permitió contar con cinco docentes del “Proyecto” y ocho docentes de 1ro. y 2do. años de distintas carreras. También se cuenta con la invaluable tarea que desarrollan los tutores estudiantes: diez tutores rentados hasta el año 2009 del Proyecto “Aprender enseñando” y, por PACENI⁷⁴, dos tutores rentados y uno *ad honorem*.

⁷⁴ Proyecto de Mejoramiento Académico y recepción/acompañamiento/permanencia de alumnos/as de los primeros años de la Universidad (PACENI)

Ante lo hecho, se ha evaluado que:

- el trabajo que se realiza con los estudiantes durante los dos primeros meses del ingreso a la Universidad no alcanza a revertir –en la gran mayoría- prácticas o conceptos que podrían obstaculizar los estudios superiores;
- el trabajo realizado durante el año con estudiantes ingresantes a las carreras categorizadas como de “admisión libre con cursos opcionales” no brinda los resultados esperados porque el estudiante no sabe realizar procesos metacognitivos que lo lleven a evaluar en qué debe afianzar su proceso formativo, por lo tanto, la gran mayoría no concurre a los talleres opcionales;
- en muchos casos, los estudiantes inician un proceso de formación superior sin tener claro en qué realmente les interesa formarse.

Pese a ello, los docentes analizan como positivo trabajar los dos primeros meses previos al inicio de cada carrera porque la participación del estudiante en el ámbito universitario permite cierto desempeño, conocimiento del ambiente y de los docentes, lo que favorece, en algunos aspectos, el cursado del primer año.

Además, los docentes que tienen a cargo materias del 1º cuatrimestre de las carreras evalúan este tiempo de trabajo “previo a las cursadas” especialmente como una posibilidad para realizar un proceso de reconocimiento mutuo entre los grupos y los docentes. Ello hace que el estudiante visualice a los docentes como referentes institucionales, situación que le brinda un importante nivel de contención. Entender esto supone un punto de partida en la comprensión “*amplia y compleja del conocimiento*” (Litwin, 2009:56), lo que implica aceptar aspectos emocionales y afectivos como constitutivos del mismo.

Proyección de trabajo con los potenciales estudiantes universitarios

Reconociendo la necesidad y validez de todo lo actuado durante los meses de febrero - marzo y el primer año de cursado, en pos de

un desempeño más eficiente de los estudiantes ingresantes a la Universidad, es posible proyectar la profundización de las actividades desarrolladas, como así también la implementación de otras, a partir de dimensionar un trabajo conjunto con el Nivel Medio de educación.

Para revertir situaciones que pueden operar como verdaderos obstáculos para el estudiante en el cursado de una carrera de Nivel Superior, resulta relevante el trabajo articulado entre ambos niveles educativos. La idea de articulación supone atender a la especificidad de cada nivel; por lo tanto, lejos de desdibujar, yuxtaponer, someter o postergar las funciones de uno por otro, se pretende potenciar las posibilidades organizativas y académicas de cada uno, en función de la enseñanza que reciba el futuro estudiante de nivel Superior y, luego, futuro profesional. Es decir que se observa la necesidad de realizar una tarea conjunta entre docentes de los dos niveles educativos involucrados.

Dicha tarea implica responsabilidades por parte de ambas instancias educativas: la Universidad debe brindar formación continua a los docentes de los dos niveles y la Escuela Media debe ofrecer espacios curriculares y físicos para desarrollar variadas experiencias de enseñanza y de formación a los estudiantes.

Resulta necesario, entonces, abordar la situación del ingreso y permanencia de los estudiantes de la Universidad desde tres aspectos, sin desconocer que el nivel de complejidad de lo expuesto requeriría de muchas otras dimensiones de análisis y proyección de acciones en consecuencia.

Los tres ejes de acción desarrollados podrían sintetizarse como:

- Articulación entre la Universidad y el Nivel Medio de Educación - Ministerio de Educación de la provincia.
- Metodologías de enseñanza en pos de aprendizajes significativos en los niveles de Educación Media y Superior.
- Capacitación continua de los docentes o profesionales que ejercen la docencia, atendiendo a la formación del docente como generador de conocimiento.

La finalidad de estas acciones responde a los siguientes objetivos:

- ✓ Gestar espacios interinstitucionales de enseñanza para estudiantes próximos al egreso del Nivel Medio e ingresantes a la Universidad, en función de las dificultades diagnosticadas.
- ✓ Brindar un espacio institucional a los estudiantes avanzados de las carreras de grado para colaborar con estudiantes de Nivel Medio.
- ✓ Conformar grupos de trabajo a fin de lograr equipos de articulación disciplinar y metodológica con docentes e investigadores de la Universidad y del Nivel Medio.
- ✓ Brindar capacitación didáctico-pedagógica a los docentes de los primeros años de la Universidad a fin de mejorar las estrategias de enseñanza para desarrollar capacidades de estudio en los estudiantes.
- ✓ Brindar capacitación disciplinar y metodológica a los docentes del Nivel Medio a fin de facilitar variadas estrategias de enseñanza para desarrollar capacidades de estudio en los estudiantes.

Estas funciones requieren condiciones materiales, organizativas y administrativas distintas a las acostumbradas en ambos niveles. A modo de ejemplo, es posible enunciar:

- valoración, por parte del Sistema Educativo de Nivel Medio, de aquellos docentes que aceptan desarrollar metodologías de enseñanza centradas en desempeños de comprensión por parte del estudiante (con presencia y/o colaboración de docentes universitarios durante la enseñanza, colaboración de estudiantes universitarios bajo tutorías de docentes de ambos niveles);
- valoración, al interior del Sistema Universitario, de aquellos docentes que acepten capacitarse y desarrollar, en sus prácticas, metodologías de enseñanza centradas en desempeños de comprensión por parte de estudiantes y que brinden capacitación en este sentido;
- generación, durante 4º y 5º años de Nivel Medio, de espacios curriculares y extracurriculares de enseñanza en el Nivel Me-

- dio y el universitario (talleres con temáticas escolares que permitan su abordaje desde problemáticas reales);
- valoración de diferentes modalidades de capacitación - desarrollo profesional de los docentes de Nivel Medio (incorporación a equipos de investigación y de extensión de la Universidad o Instituciones de Nivel Superior, conformación de equipos de docentes – técnicos de laboratorios, otras modalidades que impliquen la interacción entre docentes de estos niveles educativos);
 - ofrecimiento, desde la Universidad, de capacitación que convoque a planteles docentes por institución, como modo de favorecer la implementación de cambios o proyectos superadores a los existentes en las distintas instituciones.

Para lograr los objetivos enunciados e iniciando un proceso de generación de las condiciones mínimas requeridas para realizar las acciones de articulación mencionadas es que, en el año 2010, el Consejo Directivo del Centro Regional Universitario Bariloche aprobó la “estructura del Departamento de Ingreso”.

Dicha estructura fue conformada con puntos docentes provenientes del “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil”, con dedicación de docentes de 1ro. y de 2do. años de distintas carreras, y con actividades rentadas y *ad honorem* de tutores estudiantes, dependientes de distintos proyectos del Ministerio de Educación de la Nación. Cuenta, además, con una coordinadora docente que puede realizar su tarea a partir de la dedicación otorgada por el “Proyecto de Mejoramiento...” y un agente no docente.

Finalmente, entendemos que el proceso de articulación entre los niveles del Sistema Educativo que nos involucran directamente facilitaría el acceso y la permanencia de los futuros estudiantes universitarios. Pero no desconocemos que esta forma de trabajo redundaría en beneficios, también, para aquellos estudiantes que no deseen continuar estudios superiores, ya que brindaría metodologías de análisis de la realidad que favorecen la comprensión de hechos naturales, socio-históricos y culturales.

A continuación, incluimos el relato de una experiencia que dio buenos resultados, a modo de ejemplo de las distintas actividades que se pueden generar para transformar la articulación entre los dos niveles educativos en un proceso que no implique un “salto al vacío”.

Convocatoria de estudiantes secundarios a una “Mesa redonda sobre Genética” en la Universidad

María Marta Bunge*

Hace algunos años, se les propuso la realización de una Mesa Redonda con temas de actualidad en Genética a estudiantes que cursaban el 4º año de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias Biológicas. Esta actividad los involucraría como expositores ante estudiantes del Nivel Secundario.

Esta propuesta fue tomada con entusiasmo por parte de ellos y se procedió a convocar a los quintos años de los Colegios Secundarios, públicos y privados, de la ciudad de San Carlos de Bariloche, para formar parte de esta actividad. En la elaboración de este espacio, participaron los Auxiliares de Docencia, diversos Ayudantes Alumnos que colaboraron activamente con sus compañeros y la encargada del Área Ingreso de la institución.

La respuesta fue multitudinaria, en una oportunidad concurrieron más de 250 estudiantes y el resultado fue, a todas vistas, gratificante.

Los alumnos de la asignatura “Genética” se reunieron en grupos y prepararon temas de su elección (clonación, alimentos transgénicos, Ética y Genética, conservación de recursos genéticos, enfermedades de origen genético, etc.). Luego de una exposición de 20 minutos por parte de los integrantes del grupo, se abrió el debate público, al que debieron enfrentarse los expositores. La participación de los

* Lic. en Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Buenos Aires. Profesora Adjunta del Área Genética del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB).

alumnos de los Colegios Secundarios fue muy activa, al igual que la de los alumnos de la asignatura “Genética”.

La actividad antes mencionada fue llevada a cabo en cuatro oportunidades y la hemos sostenido en el tiempo por la importancia que reviste, tanto en la formación de los estudiantes universitarios como en la de los estudiantes próximos al egreso del Secundario.

Por un lado, es una de las primeras veces que los estudiantes de la Universidad se exponen ante un auditorio numeroso, lo que contribuyó a que enfrentaran las dificultades que implican actividades de este tipo. Aquellos alumnos que se dediquen a la investigación deberán muchas veces presentar el resultado de sus trabajos en forma oral y pública; aquellos alumnos que se dediquen a la docencia harán de esta práctica un recurso diario.

Los nervios y las dificultades que deben enfrentar para preparar y exponer los temas se diluyen y se justifican una vez obtenidos los resultados. Los comentarios de docentes foráneos han sido muy positivos y contribuyen año a año con la concurrencia de sus alumnos.

Por otro lado, los estudiantes secundarios que participan están en el último año de sus carreras y prontos a decidir su futuro. Ponerlos en contacto con los alumnos de la Licenciatura y el Profesorado en Biología para que puedan apreciar lo que estos últimos realizan, los pone en situación de pensar una de las actividades que la Universidad les puede requerir como práctica de aprendizaje.

Al mismo tiempo, participar de esta actividad opera como experiencia motivadora a la hora de elegir su futura profesión, muestra de ello es que algunos de los estudiantes expositores habían asistido durante su carrera secundaria: vivieron esta actividad como arte y como parte.

Es de esperar que prácticas como la mencionada puedan ser sostenidas en el tiempo dado que constituyen una forma más de acercar la Universidad a la comunidad a la que pertenece.

Referencias bibliográficas

Duarte, B. (2009). De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas universitarios de admisión y su aplicación a las uni-

versidades nacionales de la Argentina, en: Gvirtz y Camou (Coords.) *La Universidad Argentina en Discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación Universidad – Estado*. Buenos Aires, Granica.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

Anexo I

Dificultades habituales en los estudiantes ingresantes observadas por los docentes del ingreso y de los primeros años de distintas carreras

Estrategias de aprendizaje

Dificultades:

- para comprender textos y consignas (síntesis inexactas sobre lo leído, error en ideas fundamentales, en hacer un resumen o elaborar un esquema conceptual);
- para registrar lo expuesto en las clases;
- para construir o leer gráficos sencillos;
- para conformar un pensamiento, sostenerlo y enriquecerlo en la abstracción (anticipar objetivos, procesos, estrategias);
- apelar a estrategias conocidas (estudia de memoria, escribe mucho aunque el escrito elaborado no tenga relación con lo preguntado, etc. No cambia la estrategia aunque ésta no le dé resultado satisfactorio);
- falta de autonomía para buscar información (no leen carteleras).

Desarrollos cognitivos

- Modelos mentales ingenuos (sobre la naturaleza).
- Tendencia a dar respuesta inmediata a todo ejercicio planteado (recurre al mecanismo de prueba-error).

Actitudes ante el aprendizaje y sus requerimientos

- *Aprendizaje*: tomado como algo que no depende de ellos, viene de afuera.
- *Falta de compromiso*: pereza en el pensar, hablar y escribir.
- *Negación ante libros y otros escritos* (¿relacionado con costumbre de estudiar con fotocopias, de las que muchas veces se desconoce su origen?).
- Obstáculos para *identificar y comunicar las propias dificultades*.
- *Desvalorización*: del conocimiento y de sus posibles aplicaciones.

- Falta de consideración por la interculturalidad y los valores no propios, ello no permite aprender de otros.
- *Ausencia de estrategias metacognitivas* (poca conciencia del propio proceso de aprendizaje, dificultad para monitorear el dominio alcanzado en los distintos conocimientos)

Organización para el estudio

Dificultades:

- para mantener la atención y la concentración por tiempos prolongados;
- para escuchar a los otros, ser escuchado, mantener un diálogo continuo y ordenado sobre el tema;
- para actuar autónomamente, al margen del control externo;
- para entender la importancia de la *asistencia* a una asignatura;
- para organizar y administrar el tiempo.
- No comprender la normativa como instrumento de democratización y regulación para el aprendizaje y la enseñanza.

Comunicación

Dificultades:

- para comunicarse oralmente (aún ante inquietudes elementales);
- para expresar un concepto (más en forma escrita);
- para exponer información en forma escrita y oral;
- para explicar el propio punto de vista y contrastar con otros (pares, autores, etc.);
- para modificar su lenguaje en función del ámbito (no está incorporada la idea del contexto en la comunicación);
- para definir y explicar procesos o procedimientos;
- para expresar definiciones.
- Escaso vocabulario.

Conocimientos específicos

- Dificultad para asimilar el lenguaje específico de las ciencias y, por lo tanto, poca rigurosidad en el uso de términos científicos.

Matemática:

- Carencia de vocabulario matemático. La simbología mínima es desconocida o ignorada.
- Dificultades en razonamiento y operaciones lógico-matemáticas, en álgebra elemental, en operaciones de división con dificultad (comas, números decimales), en operaciones básicas (división entre números racionales), en la interpretación de razones y proporciones.

Lengua:

- Dificultades en gramática, ortografía y sintaxis (en construcciones gramaticales específicas de la disciplina y en las de uso corriente), para leer respetando puntuación (ello impide comprender lo leído e implica la incorrecta resolución de problemas), para seleccionar, jerarquizar y organizar la información en un texto.
- En casos: caligrafía indescifrable, escritura en cualquier sitio de la hoja sin tener una secuencia lógica o cronológica

Biología- Botánica:

- Desconocimiento de denominaciones y partes de las plantas (se agudiza ante el mayor distanciamiento de las poblaciones de espacios con plantas).
- Expresiones de uso común perdieron significado o se han distorsionado.

Anexo II

Es posible sintetizar la estructura de lo trabajado con ingresantes al CRUB en la siguiente tabla:

MODALIDAD ADMISIÓN LIBRE CON CURSOS OPCIONALES				
BIMENSUAL (FEBRERO – MARZO)			ANUAL	
ACTIVIDAD	DEDICACIÓN	CARRERAS	ACTIVIDAD	CARRERAS
Taller de Matemática	Proy. Retención + Docente de 1º Año	Prof. Cs. Biológicas Lic. Cs. Biológicas Tec. en Rec. Acuáticos	Con posterioridad a 1º Parcial: Tutorías Individuales anuales	Prof. Cs. Biológicas Lic. Cs. Biológicas Tec. en Rec. Acuáticos
Taller de Matemática	Proy. Retención + Docente de 1º Año	Ingenierías Prof. Matemática Lic. Matemática	Taller de Matemática	Ingenierías Prof. Matemática Lic. Matemática
Taller de Matemática / Biología y Pedagogía	Proy. Retención + Docentes de 1º Año	Prof. Matemática Prof. Cs. Biológicas		
Curso de Ingreso de Química	Proy. Retención, PACENI + Docentes de 1º y 2º Año	Prof. Cs. Biológicas Lic. Cs. Biológicas Tec. en Rec. Acuáticos Ingenierías	Taller de Química	Prof. Cs. Biológicas Lic. Cs. Biológicas Tec. en Rec. Acuáticos Lic. Enfermería
Taller de Representación Gráfica	Proy. Retención	Ingenierías	En 2º Cuatr. Taller de Representación Gráfica	Ingenierías
Taller de Introducción a la	Docentes de 1º Año	Prof. Cs. Biológicas		

Investigación de las Cs. Naturales		Lic. Cs. Biológicas Tec. en Rec. Acuáticos		
Taller de Introducción a la vida Universitaria	Personal No Docente a cargo Área de Ingreso	Prof. Cs. Biológicas Lic. Cs. Biológicas Prof. Matemática Lic. Matemática Ingenierías Tec. en Rec. Acuáticos Prof. Educ. Física Lic. Enfermería		
Trabajo de estudiantes tutores con ingresantes a la Universidad	PACENI	Ingenierías Prof. Matemática Lic. Matemática Lic. Enfermería Lic. Cs. Biológicas Prof. Cs. Biológicas		Ingenierías Prof. Matemática Lic. Matemática Lic. Enfermería Lic. Cs. Biológicas Prof. Cs. Biológicas
	Proy. Aprender Enseñando		Trabajo en una Escuela Media con estudiantes tutores	Prof. Matemática

BIMENSUAL (FEBRERO – MARZO)				ANUAL
Materias Módulo Inicial	Cargos Docentes	Prof. Educ. Física	Cursado de materias del Módulo no aprobadas en modalidad bimensual	Prof. Educ. Física
Materias Módulo Introdutorio	Cargos Docentes	Lic. Enfermería		

Anexo III

Carta abierta de un tutor estudiante a quienes preocupa y ocupa el ingreso

San Carlos de Bariloche, 4 de diciembre de 2009

Estimados:

De acuerdo a lo conversado oportunamente, cumplo en hacerles llegar el informe sobre mi actividad de tutor alumno desarrollada a lo largo de este año lectivo. El formato que elegí para hacerlo no es quizás el más convencional ni el más formal, pero abusando de la libertad con la que me han permitido trabajar durante todo este año, decidí que escribir mis experiencias en forma de “carta abierta” me permitía hacerlo de manera menos rígida, menos severa.

Es mi intención reflexionar en voz alta (y compartir esas reflexiones con ustedes) sobre las sensaciones que me embargaron durante la tarea realizada y sobre los vínculos que se crearon, más que hacer énfasis en los aspectos cuantitativos sobre la cantidad de alumnos que asistieron, las horas dedicadas a la tutoría o el porcentaje de alumnos “retenidos”. Más allá de que la información cuantitativa es valiosa (y sumando el hecho de que ustedes ya la conocen), creo que no refleja en forma cabal la riqueza de un trabajo de las características del que emprendimos. Los matices de las relaciones humanas no se pueden reducir a la mera enunciación de fríos números y porcentajes, que además pueden ser interpretados muchas veces de manera contradictoria, según sea el punto de vista del analista, dicho esto a pesar (o a lo mejor a raíz, quizás) de mi formación matemática (un viejo chiste dice que hay tres clases de mentiras: la mentira piadosa, la mentira descarada y la estadística).

Dicho todo esto como introducción, me gustaría comenzar recordando mis sensaciones en el momento de la convocatoria a participar en el proyecto en calidad de tutor alumno. Desde un primer momento, me cautivó la idea de integrar este equipo, la posibilidad de colaborar en reducir la brecha que existe entre la escuela media y la Universidad significaba para mí un desafío muy atractivo. El

hecho de haber transitado, hace muy poco tiempo, por los mismos caminos que los chicos ingresantes, me puso en una perspectiva adecuada para entender lo que podían estar experimentando, a pesar de la diferencia de edad que nos separa. En ese sentido, el principio rector de todas mis actividades de tutoría fue la ética de la reciprocidad, es decir, intenté hacer con los alumnos lo que me gusta que hagan conmigo: ayudarlos, acompañarlos en el proceso de adaptación a la vida universitaria, informarlos sobre los asuntos que debían saber, aconsejarlos en las decisiones que debían tomar; en definitiva, estar presente a su lado cuando alguna cuestión lo requiriera. Además, el hecho de ser Ayudante de Segunda de una materia de primer año como Cálculo I, una de las asignaturas que todos mis alumnos “tutorados” debían cursar, me brindó una ventaja adicional, ya que me permitía estar más horas por semana en contacto con todos los ingresantes, asistieran o no a las reuniones de tutoría.

Debo destacar que la brecha que mencioné que existe entre la escuela media y la Universidad incluye muchos aspectos concurrentes y no son sólo de tipo académico. El hecho de pasar de un ambiente absolutamente controlado y pautado por otros, como lo es la escuela secundaria (con un régimen de faltas, por ejemplo, o donde las inscripciones son realizadas automáticamente año a año, o bien los trámites son realizados en general por los padres), a otro ambiente en el cual cada uno es -de alguna forma- artífice de su propio camino, como lo es la universidad, trae aparejados algunos cambios para los cuales no siempre los chicos están bien preparados. Es por eso que una intervención adecuada puede significar mucho para que un alumno pueda recorrer esa transición de la manera menos traumática posible.

Por otro lado, es justo también notar que, en nuestro caso particular, al ser el CRUB una institución de dimensiones reducidas en comparación con otras unidades académicas, no sólo de la Universidad del Comahue sino de todo el sistema universitario argentino, nos brinda una ventaja adicional. En el CRUB, todavía las relaciones son personales: los profesores, por ejemplo, pueden conocer a sus alumnos de forma individual y hasta en Departamento de Alumnos

el trato es muy distinto al que uno recibiría en las Universidades de las grandes ciudades.

La recepción que encontré por parte de mis compañeros ingresantes ha sido muy satisfactoria. En un primer momento, la convocatoria para las tutorías estaba abierta sólo a los alumnos de Matemática (Licenciatura y Profesorado) y de Ingeniería Química. Sin embargo, y a pedido expreso de algunos alumnos de las otras ingenierías (que me pidieron permiso para asistir a las reuniones), se amplió la convocatoria al resto de los ingresantes, hecho absolutamente lógico, ya que las problemáticas son idénticas sin importar la carrera elegida. El único inconveniente quizás fue que el número de alumnos se incrementó significativamente, por lo que habría que considerar aumentar el número de tutores alumnos para el futuro próximo, a fin de lograr una óptima atención.

Las reuniones de tutoría se realizaban con una frecuencia semanal, y la concurrencia iba variando de manera sistemática, por lo que, en realidad, el número de asistentes nunca constituyó un impedimento grave. Sin embargo y, sobre todo durante el segundo cuatrimestre, concertar un horario que fuera accesible para todos fue muy difícil de lograr, ya que a la heterogeneidad del grupo de alumnos, con sus distintas materias, hubo que sumarle mis propias limitaciones horarias, que debo reconocer que son importantes.

Las temáticas abordadas durante las reuniones fueron muy variadas y, como era mi intención en un principio, no se circunscribieron solamente a los contenidos académicos. Así, a lo largo del año, conversamos acerca de la importancia de lograr un método de estudio, de las distintas estrategias que se ponen en juego a la hora de cursar una materia, de la relevancia de saber tomar apuntes en clase, pero también hicimos mención a los trámites que hay que realizar a lo largo del año, como la re-inscripción anual, la necesidad de anotarse para rendir los exámenes finales, los requisitos para asociarse a la Biblioteca o la mecánica de las elecciones del Centro de Estudiantes.

Como fuente de guía y consulta quiero destacar la utilidad del *Cuaderno de Tutorías*, publicado por la Universidad, de acuerdo a las experiencias llevadas a cabo en la sede de Neuquén. Sin embargo,

creo que las mayores inquietudes se centraban en contenidos académicos y quizás mi doble función de tutor y ayudante conspiraba en ese sentido. Para contrarrestar esa situación, puse especial énfasis en hacerles notar que las reuniones de tutoría no eran clases de consulta, sin perjuicio de que, en determinadas ocasiones (por ejemplo, en vísperas de los primeros parciales), terminaban siéndolo. En defensa de los chicos, debo decir que, como siempre les recalaba que podían traer a colación cualquier problemática que les preocupara, resultaba muy lógico que en esos momentos sus preocupaciones pasaran por tratar de resolver las dudas que tenían antes del parcial. Con relación a ello, fue también uno de mis objetivos intentar reducir la presión, la expectativa y el estrés que les producían los primeros parciales. Mi mensaje fue remarcar que, si bien las situaciones de evaluación no son agradables en general, son parte de la vida universitaria y como tal hay que tomarlas, con la naturalidad que implica una actividad que se repetirá de manera sistemática a lo largo de los años de carrera. Por otro lado, traté de apoyarlos en cuanto a los resultados, enfatizando que el éxito no se mide en función de la nota obtenida en un examen, ni siquiera en función de si un examen se aprueba o no, sino más bien teniendo en cuenta el proceso realizado. Hablando en términos matemáticos, hacerles notar la evolución de los conceptos que manejaban -desde lo básico visto en el ya lejano curso de ingreso, hasta las nociones más complejas que envolvían el uso del infinito, la axiomatización de la matemática o la estructura de una demostración- ayudó a que tomaran conciencia del camino recorrido, con abstracción de los resultados. En el caso de los que reprobaron, creo que ayudó a que no desearan ni se sintieran desilusionados, y en el caso de los felices aprobados, a valorar lo realizado y tomar impulso para redoblar esfuerzos.

Todas las convocatorias a las actividades semanales, así como la difusión de cualquier otro tema de interés, se realizaron con la ayuda de una lista de correo electrónico, para que las novedades llegaran a todos los alumnos y no sólo a los que habían concurrido a las últimas reuniones. Inclusive, en el caso de algunos que abandonaron sus carreras, el *e-mail* me sirvió como herramienta de contacto para saber los motivos de tal decisión y como método para seguir

incluyéndolos en nuestra consideración, con la esperanza de no perder el contacto. Guardo con especial orgullo algunas de las respuestas con las que me honraron algunos de quienes decidieron no seguir concurriendo a la Universidad, pero valoraron el hecho de que alguien al menos les preguntara el porqué.

Con relación a ese tema, como era de esperar, no todos los ingresantes han sido “retenidos” por la Universidad. Las razones del abandono han sido muy variadas, pasando por problemas económicos, de índole geográfica (chicos que residen en localidades vecinas, pero no demasiado cercanas) o simplemente por darse cuenta de que la carrera elegida no era la mejor opción (una alumna cambió la ingeniería por el arte dramático, por ejemplo...); en general, situaciones que son difíciles (o directamente imposibles) de revertir. Lo que yo me propuse desde un primer momento fue, al menos, investigar esas razones para que, de alguna manera, los alumnos sintieran que la Universidad no les da la espalda y que a la institución sí le importa el destino de sus alumnos; en definitiva, asegurarme que no hayan decidido dejar la Universidad porque ésta haya actuado de manera expulsiva. Una cosa que me sorprendió fue la concepción, por parte de algunos alumnos, de que los parciales eran difíciles de aprobar porque existe un plan sistemático e intencional de reducción de la matrícula universitaria, mito que me encargué de desterrar en cuanta ocasión estuvo a mi alcance.

Otra de las actividades que pude realizar fue la confección de una biblioteca virtual con una buena cantidad de libros -en formato electrónico- usados en las materias, no sólo de primer año, sino de los años siguientes. Ante la inquietud, por parte de los alumnos, de la escasa cantidad de ejemplares en la biblioteca del CRUB, el tener los libros accesibles en la computadora les proporcionó una herramienta más para el acceso al conocimiento y para aprender a valorar el uso de la bibliografía.

Al principio comencé a distribuirlos en un CD o en *pen drive*, pero al tener que repetir esta acción con una gran cantidad de alumnos, opté por utilizar un sitio de intercambio de archivos, darles la dirección y que cada uno bajara lo que quisiera. Para el caso de los alumnos de Biología, les proporcioné, a las tutoras alumnas, un CD

con parte de la bibliografía sugerida para el primer año, para su posterior distribución. (El problema de los derechos de autor de las obras es otra cuestión, que no es menor, que no desconozco y que mencioné en su momento a los chicos, pero el derecho a la información también es relevante y debería estar garantizado; de todas formas, este hecho es parte de un debate mucho mayor que excede los límites de este informe.)

Una reflexión adicional merecen los distintos enfoques con los que encaré el trabajo en el primer cuatrimestre y en el segundo, ya que creo que han sido momentos completamente diferentes. Mientras que en el primer cuatrimestre mi intención fue la de acompañar a mis compañeros ingresantes en la adaptación a la vida universitaria, también era mi responsabilidad no abusar de ese acompañamiento durante el segundo cuatrimestre, con el objetivo de no crear una dependencia que obrara en contra del crecimiento construido en la primera parte del año. Por eso, de modo absolutamente deliberado, comencé a espaciar las comunicaciones generales por *e-mail* y a realizar los encuentros de tutoría en un ambiente más informal (por ejemplo, no utilizábamos un aula sino que nos encontrábamos en las mesas del hall de entrada del CRUB). De esa forma, si bien mantuve los horarios en los que podían encontrarse conmigo, estos encuentros eran más “casuales” y respondían exclusivamente a las necesidades que los chicos tuvieran. Sin perjuicio de ello, el canal del *e-mail* continuó abierto.

En una de las últimas reuniones, uno de los alumnos, que está recursando Cálculo I en este segundo cuatrimestre (2009), me dijo algo significativo. Haciendo un análisis retrospectivo de su actuación universitaria, me comentó que se daba cuenta de que, a pesar de que no le había ido demasiado bien en términos de resultados, había aprendido a estudiar; que se daba cuenta de que el esfuerzo era indispensable para el rendimiento académico y que seguramente el año que viene sabría cómo manejarse mejor en la vida universitaria. Si este proyecto pudo colaborar para que este sólo alumno llegue a esas conclusiones, ya es suficiente motivo para afirmar que hemos tenido éxito.

Quiero dejar, además, expresa constancia de lo enriquecedora que resultó esta experiencia para mi cosecha personal. Como dije más arriba, me sentí muy libre tanto para planificar la tarea como para llevarla a cabo y disfruté cada momento. En el plano profesional, me servirá como una práctica muy valiosa en mi futura actividad docente. Para finalizar, quiero expresar mi agradecimiento para con ustedes, que confiaron en mí para la realización de esta tarea, que me dieron absoluta libertad de acción para llevarla a cabo y que estuvieron presentes a mi lado en todo momento. Espero no haber defraudado sus expectativas.

Enviándoles mis más cordiales saludos, me despido hasta la próxima.

Guillermo Fernández Rajoy*

* Guillermo Fernández Rajoy es alumno del último año del Profesorado en Matemática y de la Licenciatura en Matemática que se dictan en el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB). Se ha desempeñado como ayudante en materias de primer año (Cálculo I / Análisis I) y como tutor de los alumnos de Matemática e Ingenierías.

Dos estrategias para el acompañamiento y seguimiento académicos del ingresante a carreras de Ingeniería: alumnos asesores y alumnos tutores

Magdalena Dimitroff*

María del Carmen Murillo**75

Instituto Universitario Aeronáutico -Córdoba

Introducción

Cada vez con mayor incidencia, las dificultades en la adaptación de quienes ingresan a la Universidad ahondan la brecha que desde hace un buen tiempo se abre entre los estudios secundarios y los de nivel universitario. Es intención de este trabajo plantear una alternativa de abordaje al problema, tendiente a mejorar esta situación desde una experiencia particular de tutoría y acompañamiento de pares. La misma se lleva a cabo en la Facultad de Ingeniería del Instituto Universitario Aeronáutico de la ciudad de Córdoba desde 2004.

En este contexto, la situación de nuestros ingresantes no difiere de la que se observa en la gran mayoría de la población estudiantil de reciente ingreso en otras instituciones similares. Las características principales que presentan se pueden agrupar según el siguiente detalle:

* Licenciada en Matemática. Secretaria Académica de la Facultad de Ingeniería del Instituto Universitario Aeronáutico. Directora del Dpto. Calidad Académica (s.p.f) de la Facultad de Ingeniería del Instituto Universitario Aeronáutico. Profesora Adjunta (SE) de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba

** Profesora en Ciencias de la Educación. Responsable del Programa de Seguimiento y Orientación Académica - Facultad de Ingeniería del Instituto Universitario Aeronáutico. Tutora del Curso de Admisión de la Facultad de Ciencias de la Administración del Instituto Universitario Aeronáutico.

⁷⁵ Participa de la experiencia: **Marcela María Urrutía**. Licenciada en Psicología. Auxiliar del Programa de Seguimiento y Orientación Académica - Facultad de Ingeniería del Instituto Universitario Aeronáutico. Docente de tutorías semi presenciales - Facultad de Ciencias de la Administración del Instituto Universitario Aeronáutico.

- alumnos con falencias tanto en sus capacidades de organización para el estudio como en las propias percepciones acerca de la complejidad del mismo,
- alumnos con escaso o nulo desarrollo de habilidades para el diseño de estrategias de aprendizaje efectivas,
- alumnos con problemáticas personales que inciden de manera negativa tanto en su rendimiento académico como en su adaptación a la vida universitaria.

Con respecto a la tercera de estas características mencionadas, se puede señalar que, en los últimos dos años, las adicciones que tienen que ver con los juegos de computadora, así como a la pertenencia a redes sociales (Facebook, Twitter, etc.) han tenido un importante crecimiento, y es muy difícil para el alumno reconocerlas como situaciones que afectan su rendimiento académico, lo que hace dificultosa la posibilidad de ayudarlos.

Pero, además, el panorama se complejiza si tenemos en cuenta lo señalado por Biggs (2006) en cuanto a los factores que inciden en la problemática de los alumnos de reciente ingreso: los niveles de compromiso de los estudiantes, el grado de actividad relacionada con el aprendizaje y la orientación académica recibida.

Teniendo en cuenta la clasificación anterior y los factores señalados por Biggs, es que las acciones emprendidas en la experiencia que refiere el presente trabajo ponen un énfasis especial en el primero y el tercero de éstos, ya que el grado de actividad relacionado con el aprendizaje es inherente a la interacción docente-alumno propia del aula.

Origen de la experiencia

Los resultados de los diagnósticos realizados en 2003, como consecuencia de la autoevaluación de la Facultad de Ingeniería (FI) y de la acreditación de algunas de las carreras de Ingeniería dictadas en la misma, dieron cuenta de un incremento, a nivel general, de la

cantidad de alumnos que abandonaban sus estudios durante los primeros años de la carrera. Asimismo, se pudo detectar que el abandono, el atraso y el desgranamiento en los dos primeros años de las carreras obedecían, entre otros factores, a las deficiencias de los conocimientos adquiridos en el Nivel Medio, a la carencia de hábitos de estudio, a la indefinición vocacional con que los alumnos ingresaban a la carrera y a su situación económica, por cuanto las carreras son aranceladas. Estos problemas han sido –y siguen siendo– motivo de continuo debate dentro del cuerpo académico de la Facultad.

Cabe señalar que, hasta 1996, la situación de la FI era notablemente diferente a la actual, puesto que los alumnos –provenientes casi en su totalidad de la escuela de Aviación Militar y de la Universidad Católica de Córdoba– completaban sus estudios dentro de la Unidad Académica cursando cuarto, quinto y sexto años. Este universo de alumnos no presentaba problemas de deserción ni cronicidad, por cuanto ingresaban con su ciclo básico cumplido y ya existía una clara definición vocacional. A raíz de los cambios curriculares ocurridos a partir de 1996, y a la fecha, los alumnos pueden cursar la totalidad de su carrera en la Facultad y, por ende, la problemática general de deserción y desgranamiento en los primeros años de cursado se ha instalado en la realidad académica de la FI.

En virtud de lo antes mencionado, las diversas acciones de seguimiento y orientación que se venían realizando en forma no sistematizada se formalizaron, en el año 2004, en lo que hoy se denomina Programa de Seguimiento y Orientación Académica (PSyOA), cuyos propósitos y alguna de las acciones realizadas se detallan a continuación.

Propósitos de la experiencia

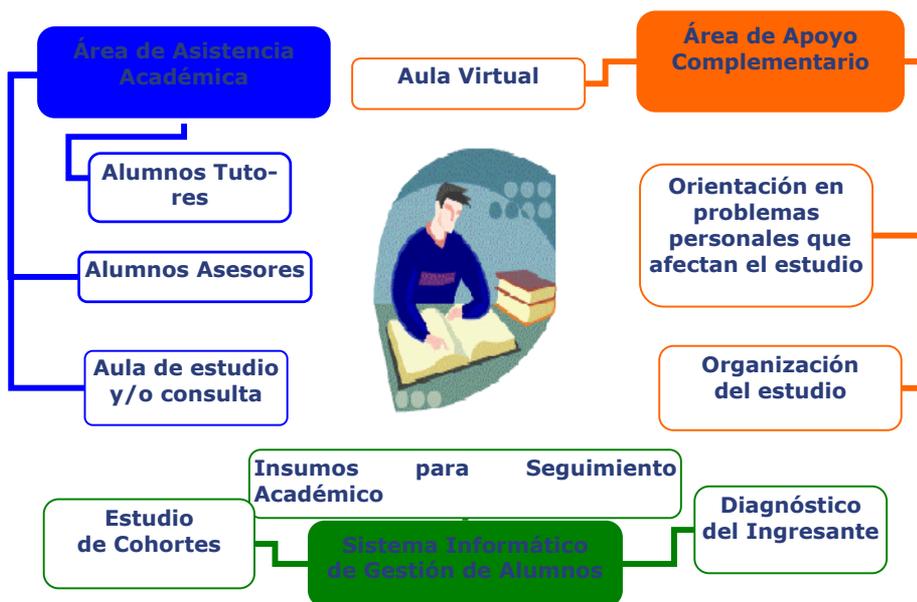
Como objetivo general, el Programa intenta plantear y ejecutar estrategias preventivas y correctivas, a fin de reducir la incidencia de los factores que influyen en la deserción, la cronicidad y el bajo

rendimiento académico de los alumnos. De este modo, las acciones desarrolladas buscan favorecer:

- un aumento de la retención;
- una mejora en el desempeño académico de los estudiantes, con particular énfasis en los primeros años;
- un incremento del número de egresados en término;
- una mejor adaptación del alumno a lo que se denomina “vida universitaria” (valores, actitudes y hábitos de estudio propios del nivel en que se encuentra).

El Programa contempla, teniendo siempre como objetivo central al alumno, la interacción de tres áreas: Asistencia Académica, Apoyo Complementario y Sistema Informático de Gestión de Alumnos, tal como se puede observar en el siguiente esquema.

Programa de Seguimiento y Orientación Académica Áreas que interactúan



Cada una de las áreas intervinientes actúa con objetivos, funciones y tareas propias, interactuando con las otras en forma permanente y necesaria.

- El área de **Asistencia Académica** está orientada a brindar apoyo, a los estudiantes de reciente ingreso, en las asignaturas de Ciencias Básicas de los primeros años de las carreras, mediante la implementación de un sistema de Asesorías a cargo de alumnos de segundo y tercer años; esto se complementa con la puesta en marcha experimental de un sistema de tutorías por carrera, a cargo de alumnos de los últimos dos años.
- El área de **Apoyo Complementario** se enfoca sobre la propuesta de estrategias de estudio y pautas para la organización del tiempo destinado al mismo, a través de entrevistas, cursos, talleres, etc. Asimismo, se constituye en un espacio en el que los alumnos puedan manifestar aquellos problemas de índole personal que afectan de algún modo su avance en los estudios.
- Finalmente, el **Sistema Informático de Gestión de Alumnos** es el principal proveedor de los datos que se utilizan como insumo para la gestión del Programa en todo aquello que constituye información que permite el seguimiento del avance académico.

Como ya se mencionara, este trabajo hace referencia a los avances de la experiencia en el área de Asistencia Académica, con la implementación de las figuras del alumno asesor y del alumno tutor, como estrategias para el acompañamiento y seguimiento académico del ingresante.

Actividades, modos de trabajo llevados a cabo por el Programa y resultados obtenidos en relación con las figuras de alumno asesor y alumno tutor

A principios del año 2004, conjuntamente con la realización de las primeras acciones de la etapa inicial del Programa, dos recientes graduados de la casa plantean la conveniencia de ofrecer consultas a los ingresantes, en forma complementaria a las que los docentes de las diferentes asignaturas de Ciencias Básicas ya brindaban:

“...los alumnos que concurren a las clases de consulta dadas por los profesores tienden, por miedo a qué pensará el profesor o por vergüenza, a no hacer preguntas sobre temas que se han dictado tiempo atrás, quedándose con la duda...”

“... nuestra situación de recién recibidos y el hecho de contar con una edad más próxima a la de los alumnos permitiría que ellos nos planteen sus dudas en un ambiente más distendido por no estar sometidos a la presión de la evaluación...”

Allí dio comienzo la experiencia sobre la que gira este trabajo, que ha tenido interesantes avances, así como retrocesos, que permitieron nuevos replanteos desde su implementación. Si bien el Programa contó con el apoyo de los docentes de Ciencias básicas de los dos primeros años de las carreras, las actividades se plantearon en torno a la figura del alumno asesor en una primera etapa y del alumno tutor en una etapa posterior, como principales ejes de la experiencia.

Dado que las dificultades detectadas apuntaban a aspectos de la comunicación entre docentes y alumnos, se insistió en fomentar la interacción entre pares como recurso para la adaptación de los ingresantes y como factor de retención, por cuanto la misma:

- a) plantea modelos factibles de imitar o emular,
- b) permite un estilo de comunicación más directo, que es percibido por los ingresantes desde una perspectiva horizontal; se observa en este sentido que los mensajes institucionales que son reforzados por pares, se aceptan con mayor facilidad.

Además, la experiencia académica de los alumnos avanzados facilita el proceso a realizar por los de reciente ingreso.

Por otra parte, debe consignarse que durante la etapa inicial de la experiencia, la asesoría se llevó a cabo exclusivamente con egresados y no con alumnos. A partir del año 2005 y a la fecha, se viene realizando, de manera sistemática y exitosa, exclusivamente con alumnos, bajo la figura del alumno asesor.

Figura del alumno asesor

El alumno asesor (AA) se define como aquel estudiante que, habiendo aprobado primero y/o segundo años, se encuentra cursando en término las asignaturas correspondientes al segundo y/o tercer años, respectivamente, brinda asesoramiento académico a sus pares de nuevo ingreso y se constituye para ellos en figura de referencia dentro de la unidad académica. No actúa en el marco de una asignatura en particular ni bajo la supervisión de un docente en el aula, y depende del responsable del PSyOA.

Esta figura no debe confundirse con la del “Ayudante Alumno” de la FI, pues si bien tiene aspectos comunes en lo referente a la orientación académica de alumnos, ambas presentan diferencias significativas:

- el ayudante alumno desempeña funciones en el aula, con la presencia del docente, en una asignatura en particular; mientras que el alumno asesor brinda asesoría fuera del horario de clases, en un aula destinada a tal fin, atendiendo dudas de cualquier asignatura de primer año.
- el ayudante alumno cumple una carga horaria no superior a 6 horas semanales, mientras que el alumno asesor debe cumplir 4 horas semanales.
- el ayudante alumno cursa materias de tercer año como mínimo, mientras que el alumno asesor cursa segundo o tercer años.

Es importante destacar que el alumno asesor no desarrolla actividades paralelas a las dadas por el docente ni ofrece cursos remediales. Su tarea se focaliza en aclarar dudas, propiciar el estudio independiente y dar pistas para la resolución de ejercicios, no resolverlos. En caso de detectar situaciones que escapan a las funciones que le han sido asignadas, se pone en contacto con los integrantes del Programa e informa la situación para que sean tomadas las acciones correspondientes.

En lo que respecta a los rasgos y funciones del alumno asesor, interesa señalar que la participación en el Programa es voluntaria. Si bien inicialmente era requisito contar con un promedio igual o superior a 7 (siete) puntos y no registrar aplazos, la experiencia hasta hoy indica que no son factores determinantes para el buen desempeño de sus funciones. Dos son los motivos que avalan esta afirmación. En primer lugar, la vivencia de haber sido aplazado es un punto de partida interesante en el asesoramiento a realizar, tanto para su prevención como para comprender mejor al ingresante que se encuentra en esa situación. En segundo lugar, se ha observado que alumnos con un excelente desempeño académico no siempre evidencian capacidades para orientar y acompañar al grupo que asesoran.

Por lo antes mencionado, una vez que el alumno ha manifestado su intención de participar del Programa, realiza una entrevista para evaluar sus capacidades de orientación y asesoría. Además, participa en una Jornada de Capacitación, en la que se puntualizan y trabajan cuatro funciones fundamentales:

1. Constituirse en una figura de referencia para el grupo de alumnos de primer año en cuestiones de:
 - a) Información académico-administrativa de la Facultad,
 - b) Información y orientación sobre aspectos prácticos del cursado de las asignaturas.
 - c) Actitudes y valores como alumno de la FI y del IUA.
2. Brindar el asesoramiento que le solicitan los ingresantes.
3. Elaborar reportes diarios de su actividad de asesoría, a los fines de informar sobre la realidad, avances y dificultades de quienes lo han consultado.
4. Asistir a reuniones periódicas con el Coordinador y con quien éste considere pertinente, para continuar su formación como AA.

En cuanto al número de días de asesoría y al número de alumnos que consultan a los asesores o utilizan el espacio como lugar de estudio, es a partir de 2005 que se sistematiza el registro. El siguiente cuadro resume la información que hace a la figura de alumno asesor.

		Año										
		2004	2005		2006		2007		2008		2009	
Alumnos asesores	2 egresados	5 alumnos 3 egresados	6 alumnos	9 alumnos	6 alumnos							
			2 egresados	---	---	---	---	---	---	---	---	
Semanas de asesoría	10	20	25	26	28	29						
Días de asesoría previstos por semana	sin registros	sin registros	3	5	5	5						
Alumnos que asistieron a la asesoría o utilizaron el espacio para estudiar	sin registros	sin registros	222	410	480	622						
Total de días de asesoría cumplidos	sin registros	sin registros	1er. Sem	2do. Sem	1er. Sem	2do. Sem	1er. Sem	2do. Sem	1er. Sem	2do. Sem	1er. Sem	2do. Sem
			23	16	51	56	56	50	67	66		
Nro. de alumnos promedio por semana de asesoría	sin registros	sin registros	15	5	25	9	14	20	27	16		
Nro. de alumnos promedio por día de asesoría	2	4	6	2	5	2	3	6	6	3		

Desde el momento de su implementación con alumnos y no egresados (año 2005) hasta la fecha, esta figura no ha sufrido cambios sustanciales en su estructura o funciones a desempeñar, por cuanto la función de asesoría es comprendida y asumida claramente y sin ambigüedades por los AA que se incorporan al PSyOA, y no se han planteado nuevas demandas a dichas funciones desde el contexto de la Facultad.

Figura del alumno tutor

Tras la implementación de la figura del AA y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se pensó en proyectar la posibilidad de un crecimiento del Programa. En tal sentido, se evaluaron varias alternativas. Una de ellas consistía en asignar un grupo de ingresantes a los alumnos asesores que contaran con una experiencia mínima de dos años en su cargo, para monitorear su avance académico. Sin embargo, esta opción implicaba una excesiva carga horaria para los AA, puesto que al cumplimiento de sus asesorías debían sumar el seguimiento del grupo asignado. Por otra parte, había Asesores con la experiencia de un año en el Programa que manifestaban su interés de continuar colaborando en el mismo, pero que debido a sus horarios de cursado no podían brindar horas de asesoría de tipo presencial. Por ello, habiendo consultado diferentes materiales sobre tutorías académicas, como es el caso de Gairín (2003 y 2004), se pensó en una solución intermedia: la figura de alumno tutor (AT).

Es, hasta la fecha, la figura que ha tenido más modificaciones en su estructura, ya que para el desempeño de la misma –como se verá más adelante– hay una impronta personal que influye directamente en algunas de las funciones que debe poner en práctica como tutor. Dicha impronta no reviste particular importancia mientras el alumno actúa como asesor, pero constituye un factor clave para la orientación y el liderazgo que debe ejercer con sus tutorados, por lo que los integrantes del PSyOA continúan indagando qué capacidades de orientación y liderazgo conviene desarrollar en el Tutor para que su desempeño sea óptimo.

Definición de alumno tutor

Se define como alumno tutor (AT) a aquel alumno regular de la Facultad que tiene aprobado al menos el 60% de la carrera, posee un promedio igual o mayor a 7 (siete) puntos, ha sido preferentemente alumno asesor durante por lo menos un año académico y ha aprobado la entrevista de evaluación. La designación se realiza por el lapso de un año con opción a otro, previéndose una carga horaria semanal de 4 horas durante el período de clases.

Al alumno tutor se le asigna un grupo de alumnos de primer año de su misma carrera. Sus funciones contemplan:

1. Constituirse en figura de referencia para el grupo de alumnos asignado respecto a cuestiones de:
 - a) Información académico-administrativa de la Facultad.
 - b) Información y orientación sobre aspectos relativos a la carrera.
 - c) Actitudes y valores como alumno de la Facultad y de la Universidad.
2. Realizar el seguimiento académico del progreso y dificultades observadas en parciales y finales de los alumnos del grupo que le fue asignado.
3. En base a la información recabada, orientar a su grupo mediante recomendaciones, sugerencias y actividades, canalizadas mediante el Correo Electrónico Institucional y/o el Aula Virtual de Ingresantes.
4. Sugerir la consulta a los alumnos asesores en caso de ser necesario.
5. Asistir a reuniones periódicas con el responsable del Programa y con los demás integrantes del mismo.
6. Elaborar un informe semestral de la actividad que desarrolla.

Cabe destacar que, al igual que el AA, el alumno seleccionado para ser tutor recibe una capacitación mediante encuentros presenciales en temáticas referidas a procedimientos puntuales de seguimiento académico. Si el alumno seleccionado no cuenta con una

formación en el área de asesoramiento es capacitado inicialmente mediante el “Taller de formación de asesores” y posteriormente profundiza su proceso de capacitación.

En la primera etapa de implementación, el Programa inició las tutorías en una sola carrera (Ingeniería Mec. Aeronáutica), con tres AT que se presentaron a la selección. Una evaluación de los resultados obtenidos al finalizar dicho período mostró que había que “virtualizar” menos el contacto de los alumnos con sus tutores y darles a estos últimos la posibilidad de establecer una mayor comunicación cara a cara con su grupo. En una segunda instancia de implementación, se propició el encuentro quincenal de los AT con sus respectivos tutorados para indagar de manera más directa las dificultades en el avance académico del grupo. No obstante, si bien se sigue insistiendo en el uso del correo institucional como una de las herramientas de contacto, se observa que los ingresantes se muestran reticentes a su uso y prefieren el contacto personal con el AT. A modo de aclaración, al finalizar el primer semestre de 2007, puede señalarse que, de un total de 42 alumnos que participaron de la experiencia, sólo el 40% respondió a los correos electrónicos enviados en varias oportunidades por los AT y menos de un 10% se contactó personalmente con sus tutores.

Al año siguiente, el Programa amplió la propuesta a los ingresantes de las carreras de Ingeniería Electrónica e Ingeniería en Telecomunicaciones, sumándose a los tres tutores iniciales (que decidieron continuar colaborando con el Programa) dos más, alumnos avanzados de las dos carreras incorporadas, que se habían desempeñado como alumnos asesores durante 2007. En esta oportunidad, sólo el 15% de los 72 alumnos involucrados participaron activamente de la propuesta, a pesar de haberse implementado un horario de atención presencial de los AT para con sus tutorados.

En 2009, se incorporó la carrera de Ingeniería en Informática a esta experiencia. Durante el primer semestre de 2009, los resultados fueron dispares: un poco más alentadores en dos de las carreras, ya que hubo un 80% de participación activa de los alumnos con sus respectivos tutores; mientras que en las otras dos carreras los porcentajes de participación rondaban el 20%.

Evaluación de las figuras de AA y AT. Ajustes que, en consecuencia, se perciben como necesarios

Hasta aquí se ha presentado, de manera sucinta, cómo se gestaron las figuras del alumno asesor y alumno tutor, cuáles fueron sus funciones y tareas y un resumen de los resultados hasta el presente. Es el momento, por tanto, de analizar si esos resultados se encuentran a la altura de las expectativas del Programa y si conviene revisar algunas ideas que sostenía la propuesta original.

En lo que respecta a la figura del AA, quienes integran el Programa entienden que esta figura está consolidada y aceptada por la comunidad estudiantil y también por los Docentes responsables de las asignaturas de Ciencias Básicas. Por lo que se considera que es preciso continuar en la misma línea de trabajo, atendiendo a la ocasional desmoralización que sufren los AA durante el segundo semestre del año en el que estacionalmente se registra una merma en las consultas, pues gran parte de los alumnos ingresantes ya han adquirido cierta autonomía en el estudio.

En cuanto a la figura del AT, el PSyOA intenta reflexionar de un modo sistémico sobre cómo y de qué manera interviene éste en el grupo que le ha sido asignado. En líneas generales, los AT deben desempeñar dos funciones básicas: llevar adelante el monitoreo y registro del avance académico de su grupo –por una parte- e intervenir –por otra- para incentivar ese avance, detectando posibles alumnos en riesgo de deserción y familiarizando a los miembros de ese grupo con la vida universitaria. En otras palabras, el AT enfrenta una tarea de *registro*, más bien cuantitativa, y otra de “*animación*” o intervención, de tipo cualitativo. Cabe señalar que la primera de dichas tareas implica la consulta al Sistema de Gestión de Alumnos para hacer un relevamiento de datos y lograr así una detección temprana de los estudiantes que manifiestan problemas. La segunda de las tareas asignadas es la que involucra mayor cantidad de tiempo dedicado a la función, puesto que –virtual o presencialmente– se debe establecer contacto, comunicación e interacción con los tutorados para recibir sus inquietudes y orientarlos de manera adecuada.

Tras tres años completos de llevar a cabo la experiencia, se puede consignar que la primera de estas tareas es cumplida correctamente por todos los AT, con diferencias poco importantes en los procedimientos utilizados, relacionados con las herramientas para el registro y la comunicación de ese avance. Todos los AT son capaces de elaborar reportes, listados y gráficos que permiten visualizar la situación académica del grupo. Sin embargo, cuando se analiza el proceso seguido en relación con la segunda de las tareas –la de animación–, el Programa encuentra importantes diferencias. Ante la misma tarea, prevalecen e influyen en los resultados obtenidos las diferentes personalidades de los AT. Pese a que se trabaja con ellos en forma homogénea, la impronta personal de cada uno sigue marcando un cambio cualitativo y cuantitativo en los resultados obtenidos con sus tutorados. A modo de ejemplo, se puede señalar lo observado en el primer semestre de 2009:

“Mientras que dos de los AT realizaban intervenciones frecuentemente, yendo al encuentro de sus tutorados, hablando con ellos acerca de sus problemas, citándolos a reuniones, buscándolos en caso de no asistir, comunicando los problemas encontrados a los responsables del Programa y solicitando orientación en caso de no ser capaces de resolver (y sin incrementar la carga horaria preestablecida), los otros AT, en una actitud más pasiva, enviaban mails a los alumnos de su grupo y esperaban que los mismos se presentasen en los horarios en que los habían citado, lamentando eventualmente la falta de interés en caso de que sus tutorados no hubiesen asistido.”

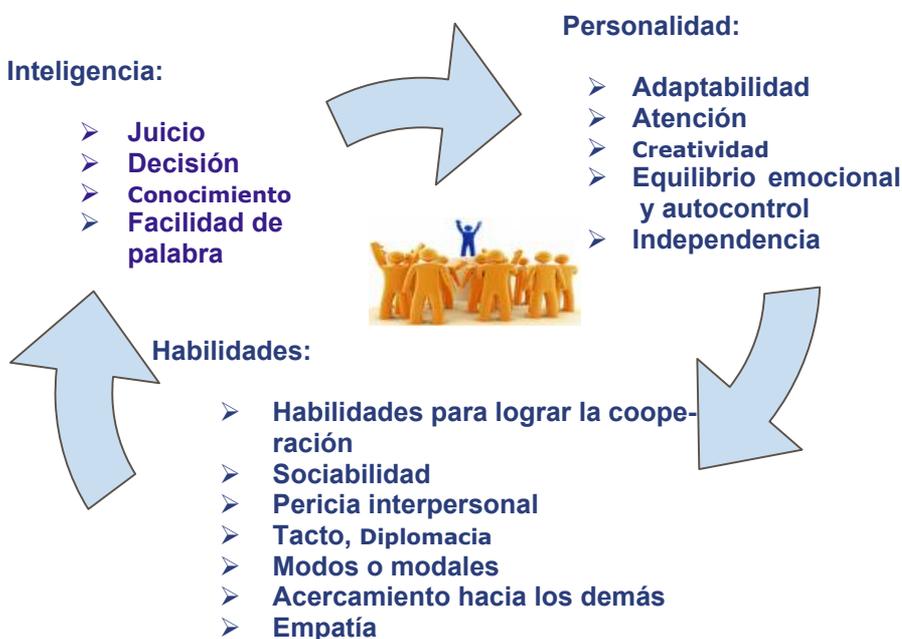
Es así que, como primera aproximación y teniendo en cuenta los aspectos mencionados, el Programa se replantea el concepto y la figura del AT, pero ahora desde la perspectiva del liderazgo.

La bibliografía al respecto es muy abundante, variada y valiosa. Sin embargo, una gran parte de la misma hace referencia a la administración y a la gestión en la organización. Las aspiraciones del PSyOA, son mucho más modestas y pretenden lograr la adaptación de algunos de esos conceptos al contexto de un programa que propone actividades de seguimiento y orientación académica, siendo esa –y sólo ésa– la intención.

Es en ese contexto que se entenderá el liderazgo como un intento de utilizar tipos de influencia no coercitivos para motivar a los individuos a que cumplan algún objetivo, centrándose la mirada en dos cuestiones: quien lidera la tarea, por una parte, y los rasgos y la experiencia de esa persona, por otra.

La primera de esas cuestiones hace referencia a estudiantes universitarios de carreras de Ingeniería y de años avanzados, de entre veintiuno y veintitrés años, que ya han sido caracterizados al dar las referencias generales de los AT. La segunda de las cuestiones mencionadas es un poco más compleja: ¿qué rasgos de personalidad favorecen la tarea de los AT?

Rasgos como la motivación para la gestión, la autoconfianza, el nivel de energía, la madurez emotiva y la pericia en relaciones humanas pueden ser considerados como altamente deseables en nuestros AT, y su presencia o ausencia podría determinar el desempeño más o menos exitoso de su gestión tutorial. Tal como se puede apreciar en el siguiente esquema, si pretendemos identificar características específicas del “líder” asociadas a la posibilidad de obtener logros en las tareas emprendidas, algunos de los rasgos relacionados con la eficacia del liderazgo –y su consecuente interacción- serían los siguientes:



Trasladando lo anteriormente mencionado a la experiencia particular del PsyOA, se apreció que los AT que evidenciaban como fortalezas la decisión, la facilidad de palabra, el equilibrio emocional y el autocontrol, la independencia, la sociabilidad y la empatía son los que lograron una mejor interacción con sus tutorados.

Esto ha llevado a reflexionar que la buena disposición, la dedicación o el tipo de herramienta utilizada para el monitoreo -sea éste virtual, presencial o mixto- del avance académico no son suficientes para desempeñar adecuadamente la tarea encomendada. Los AT deben recibir algún tipo de formación o un entrenamiento específicos para el mejor desempeño de sus funciones en lo que hace a la temática del liderazgo, cualitativamente diferente de la capacitación recibida.

En la medida en que exista el entrenamiento y la capacitación adecuados, habrá muchas más posibilidades de que los objetivos del Programa sean logrados con mayor éxito. Esto también colaborará en la formación personal e integral de los AT como profesionales de la Ingeniería.

Sin embargo, algunos aspectos limitan esta cuestión:

- ✓ La actividad de los AT es voluntaria y, generalmente, no remunerada. Por lo que no resulta sencillo incrementar las exigencias a los alumnos que se ofrecen a colaborar con el Programa.
- ✓ La limitación horaria que tienen los AT -limitación que existe en función de salvaguardar su propio desempeño académico- dificulta una prolongada.
- ✓ La selección de alumnos tutores generalmente se circunscribe a un escaso número de estudiantes que se ofrecen voluntariamente a participar. En consecuencia, la proactividad no siempre es uno de los rasgos presentes dentro de las características personales de los voluntarios. No obstante, los responsables del Programa sostienen la idea de dar una oportunidad de participación a aquellos alumnos que hacen un evidente esfuerzo de colaboración con sus pares de reciente ingreso, aun cuando no manifiesten todas las cualidades previamente enumeradas.

Cuestiones en que la experiencia innova respecto de las formas de trabajo habituales

Como ya se ha señalado anteriormente, la experiencia se apoya en la interacción entre pares como guía y orientación al ingresante.

Al respecto si bien se cuenta con el apoyo de los docentes de los primeros dos años, además del respectivo Director de Carrera, los ingresantes optan por consultar frecuentemente a los alumnos más avanzados, quienes los guían y orientan. Por otra parte, se ha comprobado que los mensajes emitidos por los pares más avanzados son tenidos en cuenta y recordados con mayor efectividad que los expresados por otro tipo de autoridad. Al respecto, para ilustrar esta afirmación cabe señalar que desde que un grupo de AA y AT organizan y participan de la bienvenida que la Facultad hace anualmente a sus ingresantes, éstos recuerdan y aplican mejor la información que se brinda durante la misma.

Cuestiones sobre las que se debe seguir trabajando

Por lo ya mencionado, se advierte que la función del AT es clave en la orientación académica de los alumnos ingresantes, no sólo en lo que hace al registro de su evolución sino, principalmente, en la labor de animación que deben cumplir con ellos para lograr su adaptación a la Universidad, evitar la deserción y la falta de motivación respecto a la carrera elegida. Sin embargo, la buena voluntad o la excelente disposición no bastan para lograr un desempeño adecuado: es necesario acentuar la formación del AT en el manejo de habilidades interpersonales, en un intento por lograr el desarrollo y la aplicación de habilidades de liderazgo con sus pares de reciente ingreso. Esta es una cuestión que aún no ha sido resuelta por el Programa.

Si bien se ha mencionado que la figura del AA no presenta serios problemas en su implementación y ya está consolidada, se debe acentuar el trabajo conjunto entre AA y AT como otra prioridad que el PsyOA debe encarar a la brevedad. Y no menos importante como aspecto para continuar el debate es considerar la conveniencia de que sean los mismos AA y AT quienes hagan la búsqueda preliminar

de posibles candidatos a cumplir funciones en ambas figuras, sumando su esfuerzo a las convocatorias que anualmente se realizan para tal fin.

Referencias bibliográficas

- Biggs, John (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, NARCEA, pp. 23
- Gairín, J.; M. Feixas; J. Franch; C. Guillarmón & D. Quinquer (2003-2004). *Elementos para la Elaboración de Planes de Tutoría en la Universidad*, Contextos Educativos, pp. 6-7, 21-42.
- Gairín, J.; M. Feixas; C. Guillarmón & D. Quinquer (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18(1), pp. 61-77.

Tutorías de pares en la FAEA⁷⁶: un aporte para la integración del estudiante a la vida universitaria

Raquel Cognigni*

Mariela Martínez**

Claudia Reyes***⁷⁷

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

La Universidad Nacional del Comahue y la Facultad de Economía y Administración -una de las unidades académicas de mayor envergadura de acuerdo al número de carreras de grado que se dictan, de alumnos inscriptos y de docentes- enfrentan, desde hace años, una preocupante situación de desgranamiento, deserción, alargamiento del período de cursado, abandono transitorio o definitivo de los estudios superiores y fracaso estudiantil en los primeros años de sus estudios de grado.

La información cuantitativa disponible acerca del ingreso, permanencia y deserción, obtenida a partir de los registros y procesamientos de datos generados por los sistemas de inscripción y evaluación de alumnos; y la cualitativa, obtenida como resultado de los antecedentes producidos por los programas de retención y mejoramiento de la enseñanza universitaria puestos en marcha por la Secretaría Académica de nuestra Universidad, aconsejan desarrollar ac-

⁷⁶ Facultad de Economía y Administración.

* Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática, Física y Cosmografía. Asistente de docencia en Álgebra I para carrera Profesorado en Matemática, y Álgebra y Geometría II para las carreras de Ingeniería. Integrante del Equipo de Ingreso y Permanencia de la Facultad de Economía Y Administración.

** Magister en Matemática. Secretaria Académica de la Facultad de Economía Y Administración. Profesora Adjunta Regular en Cálculo II para la Carrera Profesorado en Matemática.

*** Profesora en Matemática. Asistente de docencia en Matemática I para la carrera Contador público Nacional y Análisis Matemático III para las carreras de Ingeniería. Integrante del Equipo de Ingreso y Permanencia de la Facultad de Economía y Administración.

⁷⁷ Otros colaboradores: Liliana Sandoval, Laura Poblete, Sandra Belladonna, Andrea Bel, Gustavo San Martín.

ciones que se centren en la tarea de orientación, estimulación y acompañamiento a los ingresantes.

Aprovechando la posibilidad de insertarse en programas nacionales, implementados por la Secretaría de Políticas Universitarias, que apuntan a objetivos similares, esta Facultad adhirió a ellos dándole una forma adaptada a nuestra idiosincrasia institucional y poniendo todos los recursos disponibles para mejorar la situación planteada. La primera acción llevada a cabo fue poner en práctica las tutorías de pares, las que, luego de un año de experiencia, han optimizado y mejorado sus estrategias en la búsqueda de brindar apoyo a los ingresantes en su proceso de adaptación a la vida universitaria.

Para desarrollar estas actividades, nos propusimos, como objetivo general, orientar y acompañar al ingresante de las carreras de primer año de la Facultad en la etapa de transición de la Escuela Media a la Universidad, e integrar a los distintos sectores institucionales involucrados a fin de generar procesos de autoconocimiento y reflexión.

Como objetivos específicos, planteamos los siguientes:

- Informar a los alumnos ingresantes sobre la vida institucional y académica universitaria e integrarlos a ella.
- Fomentar en ellos la responsabilidad, el esfuerzo y la adquisición de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio que les permitan mayor autonomía.
- Propiciar los procesos metacognitivos que les permitan conocer, reflexionar y controlar su proceso de aprendizaje y el avance en la carrera elegida.
- Paralelamente, fomentar en los tutores alumnos la responsabilidad, el compromiso y la adquisición de habilidades para el trabajo en equipo, necesarios para el desarrollo futuro de su actividad profesional.

Los destinatarios de este proyecto son los alumnos ingresantes (tutorandos) a las carreras de la Facultad de Economía y Administración y alumnos avanzados (tutores alumnos) de las mismas carreras.

Lo que se puede observar

Los que pasamos por las aulas de la Universidad sabemos con cuánta expectativa se llega al momento de entrar en contacto con este mundo nuevo y desconocido, que tiene amplias facetas, como es el ambiente universitario. No sólo hay que ir al aula, tomar apuntes y escuchar las clases, también hay que conocer todos los pasos a seguir desde el punto de vista administrativo, relacionarse con bibliotecas y centro de estudiantes, alternar con otros estudiantes -desconocidos hasta ese día-, ocupar los tiempos libres entre una y otra clase, organizar los momentos para las comidas y para el estudio, etc., etc.

Es aquí donde el alumno se encuentra con códigos que debe aprender a descifrar rápidamente para desenvolverse adecuadamente en el “rol de estudiante universitario”:

- palabras nuevas para lo administrativo y lo académico;
- fechas que marcan un ritmo acelerado para todas las actividades;
- actitudes que se deben aprender para formar parte de este mundo;
- una institución que espera que, de un día para el otro, sea idóneo con respecto a todo lo que implica este nuevo rol;
- sentimientos personales que no tiene tiempo de atender, porque el “aquí”, “ahora”, “ya” no se lo permiten;
- una familia que aporta seguramente el apoyo, pero también tiene expectativas y exigencias.

Así, el joven ingresante debe realizar, en muchos casos, un cambio radical en su estilo personal, costumbres y hábitos, para convertirse en un estudiante exitoso.

Esta responsabilidad y este peso parece ser muy difícil de soportar para, al menos, un alto porcentaje de alumnos. Es en ese punto donde el programa de tutorías se propone hacer aportes, para que esta adaptación al medio universitario sea lo más placentera y gradual posible, para que los jóvenes puedan integrarse y permanecer en la prosecución del objetivo deseado, sin frustrarse ni abandonar.

Aquí tomaremos algunas frases escuchadas a los tutores en diálogo con los ingresantes, para denotar claramente el carácter de aporte afectivo que tiene, al menos en los primeros encuentros, la actividad realizada por estos estudiantes avanzados, capaces de transmitir su experiencia a los novatos.

** Una buena organización de los tiempos de estudio hace que uno se canse menos y rinda más.*

** Si no desperdiciamos nuestro tiempo, también podremos divertirnos, porque no debemos olvidarnos que somos jóvenes y queremos vivir como tales.*

** Es indispensable llevar una buena agenda para que no se nos pasen fechas importantes.*

** Es preferible hacer tres materias y apuntar al éxito y no cinco y que les vaya mal.*

** No debemos tener miedo de pedir ayuda porque los distintos estamentos de la Universidad están preparados para dar respuesta a nuestras necesidades.*

** No dudes en plantear tus dificultades a los profesores, que ellos están para ayudarte, aunque el que pone las ganas de estudiar sos vos.*

** Cursar y aprobar son cosas diferentes en el lenguaje académico.*

** La asistencia no es obligatoria, pero te beneficia ampliamente asistir a clases, ya que el contacto con los profesores te permite conocer más a fondo el sentido y los objetivos de cada materia. Te aconsejamos asistir con regularidad.*

** Un parcial no se prepara el día antes de rendir, se prepara clase a clase y se intensifica en los últimos días previos al examen.*

Algo de teoría...

Resulta prioritario, a nivel institucional, hacer visibles las conductas, actitudes, habilidades que se les plantean a los alumnos ingresantes en torno al “oficio de alumno universitario”. Se demanda al alumno ciertas conductas institucionalmente esperadas, que deben aprender “sobre la marcha” para lograr la permanencia con éxito en este ámbito. (Perrenoud, 1996)

Es claro que es en la Universidad donde se aprende el oficio de alumno universitario. El programa de tutorías para alumnos de primer año⁷⁸ apunta justamente a ayudarlos a desempeñar ese rol de forma autónoma y eficiente. Vigotsky (citado en Baquero, 1997), al definir el concepto de “zona de desarrollo próximo”, sostiene:

“Lo que hoy se realiza con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta en el dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia.”

Es por ello que las tutorías -y sobre todo las tutorías de pares- juegan un papel importante en el logro de ese desempeño pues, al ser menor la brecha etaria entre el tutorado y el tutor, existen intereses, necesidades y problemas comunes a ambos, lo que genera un espacio propicio para los procesos de comunicación y aprendizaje. Según Pichon Rivière (en Quiroga, 2005), se estaría provocando un reconocimiento significativo del otro, que lleva a una modificación interna de cada uno de las partes involucradas.

Cómo se llevó la práctica

Desde el comienzo (marzo de 2009), ha sido laborioso poner en funcionamiento esta propuesta. La principal dificultad ha sido, durante todo el tiempo transcurrido, articular actividades entre las numerosas y diversas carreras que se dictan en nuestra institución: Analista en Computación, Licenciatura en Computación, Profesorado en Informática, Contador Público Nacional, Profesorado en Matemática, Licenciatura en Matemática, Ciclo General en Ciencias Económicas, Profesorado en Ciencias Económicas y Licenciatura en Administración.

Se iniciaron las actividades propias del proyecto con el grupo de tutores coordinados por docentes integrantes del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil. Se forma-

⁷⁸ PACENI: Proyecto de Mejoramiento Académico y recepción/acompañamiento/ permanencia de alumnos/as de los primeros años de la Universidad

ron cuatro grupos con el objeto de intervenir en las carreras de Contador Público Nacional y el Profesorado en Ciencias Económicas, en el Ciclo Básico de Ciencias Económicas y la Licenciatura en Administración, en el Profesorado y la Licenciatura en Matemática y en las carreras de Informática.

Como ya estaban iniciadas las clases, se dispuso realizar el acercamiento a los alumnos ingresantes mientras se iba capacitando a los tutores, por lo que quedó claro que este primer año sería de aprendizaje y de puesta a punto del programa en vista al ingreso del año 2010.

Como primera actividad, se realizó la presentación del programa a los tutores; se inició su capacitación, con trabajo en talleres que les permitirían vivenciar su rol y reflexionar sobre la manera de intervenir en el proceso de integración de los ingresantes, mientras se les dio la posibilidad de hacer sus propias propuestas y crear actividades para desarrollar en los espacios destinados a tutorías. El primer paso en la capacitación de los tutores estuvo dirigido a trabajar técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, con el objetivo de servir luego de guía a los tutorados. Esta actividad se realizó con el soporte de un cuadernillo elaborado para este fin por una docente especializada en el tema, que se encuentra disponible en la página www.tutoriasunco.com.ar

Paralelamente, se iniciaron las actividades específicas. El primer acercamiento a los alumnos ingresantes se realizó en espacios cedidos por algunas de las cátedras de primer año, con el objeto de presentarles el Programa de Tutorías, para que los tutores pudieran contar su propia experiencia y, además, desarrollaran la primera actividad propuesta por el cuadernillo, centrada en la organización del tiempo.

En un segundo acercamiento, se les explicó a los alumnos que se iban a dictar talleres en distintos horarios, en los que podrían, por un lado, seguir profundizando en las distintas técnicas de estudio y, por otro, aclarar todas sus dudas e inquietudes en relación con la vida académica. Con respecto a esto, los estudiantes se mostraron muy interesados.

Los dos primeros talleres se centraron en la interpretación de textos, para lo cual se utilizó el primer capítulo de los libros que se usan normalmente en las materias de primer año. Si bien las actividades fueron coordinadas por la docente capacitadora, se esperaba que los tutores fueran adquiriendo mayor participación. Aquí se presentó el primer inconveniente pues había tutores a quienes les tocó trabajar sobre textos no afines a su propia carrera, lo que los ponía frente a una situación de inseguridad, aún cuando las técnicas de estudio pueden ser independientes del contenido.

Las actividades que continuaron fueron diseñadas y ejecutadas por los tutores, esta vez sin la intervención de la capacitadora: talleres sobre el plan de estudios, la toma de apuntes y la preparación para un examen parcial escrito y luego oral. Además, se organizaron visitas guiadas a la biblioteca y al comedor universitario.

Para evaluar el impacto de las acciones que se estaban realizando en el marco del Programa, se realizó una primera encuesta destinada a todos los alumnos de primer año con el fin de indagar sobre su opinión respecto a las actividades del Programa y, luego, llevarlos -a través de preguntas- a que pudieran autoevaluar su desempeño académico hasta el momento.

Surgieron respuestas tales como:

SIGO ASISTIENDO PORQUE...

"...me ayuda mucho y aprendo a organizarme en los estudios, lo que me lleva a un buen rendimiento y aclara mis inquietudes."

"...me gusta aprender técnicas de estudio y además los consejos sobre la carrera en su totalidad."

"...me gusta y por lo menos a mí me sirve."

NUNCA ASISTÍ PORQUE...

"...me anoté en las cuatro materias del cuatrimestre pero me di cuenta por una charla de uds. de que no iba a poder cursar todas y decidí seguir con 2. Vengo muy bien hasta ahora. No me interesa por ahora que me contacten pero me gustaría saber en dónde encontrarlos."

"...la verdad es que ni siquiera sabía que existían, si las hay por favor díganme cuándo es, dónde se hacen porque necesito ayuda."

DEJÉ DE IR PORQUE...

"...no me ayuda en mucho."

"...me faltó tiempo. Había que rendir 3 parciales y no tenía tiempo libre para asistir."

"...tengo muy apretados los horarios y si asisto no tengo tiempo para comer o estudiar, dormir."

"...no tengo tiempo por el estudio y mis horarios de almuerzo."

"...ese tiempo lo uso para estudiar."

Todas estas cuestiones llevaron a replantear y redireccionar acciones para el año próximo.

Se realizó una encuesta con el fin de detectar los casos más críticos entre aquellos alumnos que habían perdido por lo menos un cursado, y otra con el objetivo de ofrecerles un taller para "estudiar Matemática", insistiendo siempre en que la función del tutor no es la de ayudante de cátedra sino quien aporta su experiencia sobre qué estrategias son válidas para estudiar esta disciplina. Esta tarea estuvo a cargo de estudiantes avanzados del Profesorado y la Licenciatura en Matemática.

En forma paralela, y asumiendo que todos necesitamos continuar nuestra formación de manera permanente, tanto tutores como coordinadores, se realizó una capacitación sobre "Entrevistas y aprendizaje", un curso de "Enseñanza para la comprensión" y se empezó a pensar en un taller para el segundo cuatrimestre sobre comprensión lectora.

Por otro lado, desde la Secretaría Académica de la Facultad de Economía y Administración, con la colaboración de la coordinadora de Programas de la Secretaría Académica de la UNCo, se comenzó a recoger información sobre el rendimiento académico de todos los alumnos ingresantes 2009, y se convocó a una primera reunión a todos los docentes de las cátedras de primer año a fin de poner en números una realidad por todos conocida.

Nuevas actividades, nuevas expectativas

El inicio del segundo cuatrimestre nos encontró con energías renovadas y enriquecidos con la experiencia del primer cuatrimestre.

Se analizaron éxitos y fracasos, con la mirada positiva puesta sobre lo mucho que todos, docentes y tutores, habíamos aprendido.

Surgió, del interés de todos, la propuesta de realizar intervenciones importantes durante el mes de febrero de 2010, cuando comenzara el Curso de Nivelación de Matemática y de Resolución de Problemas y Algoritmos, ambos a cargo de docentes de la Facultad de Economía. Es el momento cuando el ingresante necesita fortalecer herramientas y estrategias para adaptarse, cuando seguramente tiene muchas dudas y desea respuestas, cuando necesita que se le enseñen cosas tan básicas como lo son cómo y cuándo inscribirse para cursar una materia o qué significan las correlatividades.

Durante todo el cuatrimestre, se puso empeño en tratar de generar estrategias para lograr un trabajo eficiente, lo que implica formar previamente a coordinadores y tutores, para que puedan ser portadores de nuevas propuestas que, seguramente, llegarán a los ingresantes de una manera atractiva y útil, en este primer contacto de los jóvenes con la vida universitaria.

El primer paso fue modificar la distribución de tutores y coordinadores, que se agruparon por carreras, ya que cada una de ellas posee una idiosincrasia propia, se habla un lenguaje común, las personas que la integran tienen los mismos intereses, estilos académicos y administrativos que los identifican. Por esta misma razón, cada grupo se preparó para trabajar con ingresantes de su misma carrera, con el objeto de propiciar un acercamiento natural entre los grupos de alumnos “nuevos” y los alumnos “avanzados”.

El segundo paso fue implementar una capacitación sobre el trabajo en la modalidad de aula taller, que se desarrolló durante cuatro encuentros.

Simultáneamente, se realizaron actividades, tales como:

- Elaboración de un folleto para distribuir entre los alumnos ingresantes en el 2010, en el momento de formalizar su inscripción, con información sobre el Programa de Tutorías.
- Elaboración de una encuesta para recopilar información sobre la población de ingresantes 2010.

- Acuerdos sobre las actividades a realizar por los tutores para captar la atención de los ingresantes durante el período del Curso de Nivelación.
- Acuerdo con las autoridades y coordinadores del Ingreso 2010 sobre el tiempo cedido a las tutorías, para trabajar con los ingresantes. Se acordó que los tutores tomaran una hora semanal durante el curso de nivelación de Matemática, a continuación de las clases, para realizar actividades específicas de tutorías.
- Diseño de propuestas para trabajar con los tutorados luego de terminado el curso de ingreso, en los encuentros semanales otorgados para el funcionamiento de las Tutorías.

Fue muy interesante, al finalizar el primer año de trabajo, hacer un balance de las actividades desarrolladas, las que resultaron exitosas y las que no, para continuar este proceso de construcción del “rol del tutor”, que no puede ser definido de una manera general, con determinadas atribuciones, ya que cada medio universitario (mirado desde lo macro) o cada grupo de estudiantes (mirado desde lo micro) tiene características, intereses, necesidades, que le son propias y que, al ir descubriéndolas, van definiendo un perfil de tutor preparado para interactuar con su medio.

Este balance nos permitió observar que, si bien la respuesta de los ingresantes a la convocatoria para los talleres había sido amplia, muchos no asistieron ni siquiera al primer encuentro; otros, en cambio, fueron disminuyendo su asistencia con el correr de las semanas y algunos módulos nunca tuvieron asistencia, a pesar de que los tutores volvían a las aulas a invitarlos, se colocaban carteles informativos de las actividades e incluso se los contactaba por correo electrónico.

Pareciera que a aquellos módulos que tuvieron concurrencia, en primer lugar, los favoreció el día y el horario de encuentro fijados, que, combinado con la iniciativa y creatividad puesta en juego por los tutores, hizo que pudieran mantener a un pequeño grupo “cautivo”.

En el resto de los grupos, al ir disminuyendo o directamente no contar desde un principio con el material humano (los tutorados)

para trabajar, el entusiasmo se fue diluyendo, si bien nunca olvidaron que esta era una experiencia piloto y que lo importante de este año era que ellos pudieran prepararse para enfrentar la tarea con mayor seguridad, evaluando y proyectando acciones a fin de construir un dispositivo eficiente de intervención para el año venidero.

Fue más estimulante aún percibir la madurez adquirida por los tutores en el desempeño de su rol, el que asumieron -casi todos ellos- con responsabilidad, compromiso, alegría, empeño, con toda la fuerza de sus jóvenes años. Por supuesto, también hubo algunas bajas (renuncias por motivos variados), pero esos espacios fueron cubiertos por otros jóvenes. Esto no interfirió en absoluto en el trabajo grupal, ya que se notó la fuerza del trabajo en equipo, que continuó funcionando como tal.

Bajo la luz de la experiencia

Las intervenciones de los tutores, en el período de cinco semanas que duró el Curso de Nivelación (febrero 2010), fueron sumamente provechosas y con una visible aceptación por parte de los ingresantes, que en este momento se encontraban haciendo su primer contacto, tanto físico como afectivo, con la Universidad. Como ellos se sentaban por primera vez en un aula con 300 alumnos, conocían distintos profesores todos los días, tenían una larga lista de ejercicios para resolver para la clase siguiente y, sobre todo, recibían mucha información nueva, se pudo percibir ansiedad en muchos de ellos, lo que se dejaba traslucir en la cantidad de preguntas y tan variadas que recogían los tutores.

Las actividades realizadas en los encuentros semanales de una hora cada uno fueron:

- Trabajo de las fichas que se vienen usando desde el cuatrimestre anterior y que tienen que ver con la organización de los tiempos de estudio, cursados, recreación, etc.
- Presentación en Power Point y su posterior explicación y consulta abierta, sobre la legislación vigente que rige las regulaciones, cursadas y correlatividades, la diferencia entre ser

aspirante o alumno regular, diferencia entre rendir como libre o regular y otras cuestiones de esta índole.

- Información sobre el uso de la Plataforma PEDCO y del SIU GUARANÍ, herramientas útiles y necesarias en su desempeño como alumno universitario.
- Información sobre el calendario académico, comedor universitario, becas, uso de las bibliotecas y otros organismos dependientes de la Universidad que brindan apoyo a los estudiantes.
- Invitación a los jóvenes que participan del centro de estudiantes para hacer conocer sus funciones.
- Análisis de los resultados de las evaluaciones tomadas en el curso de nivelación, con el objeto de detectar a aquellos alumnos que presentan mayor dificultad en la resolución de ejercicios básicos de Matemática, para poder acompañarlos durante el primer cuatrimestre reforzando contenidos que se consideran conocimientos previos a los contenidos de primer año de la Universidad.
- Cierre del período de nivelación con una mateada, por grupos de alrededor de 20 alumnos ingresantes por tutor, para compartir sus opiniones acerca del curso citado, conocer sus expectativas para el primer año, evacuar dudas pendientes, recordar fechas y otras informaciones de carácter administrativo. Es importante nuevamente resaltar que estos grupos se conformaron con alumnos y un tutor de la misma carrera, por las razones antes citadas.

En una reunión posterior realizada entre coordinadores y tutores se evaluó como muy positiva esta modalidad de intervención, ya que se pudo percibir un contacto auténtico entre tutores y tutorandos, en el que los tutores sintieron que sus esfuerzos fueron útiles y fructíferos, que pudieron transmitir sus experiencias y que a los ingresantes les aportaron algo valioso en este momento tan importante.

También se valoró como un acierto el insertar a cada tutor en grupos de su misma carrera o carrera afín, ya que se comparten expectativas, actitudes frente al estudio, motivaciones, intereses, se

habla un lenguaje común, y todo lo que tiene que ver con la idiosincrasia de la carrera elegida, lo que hace el encuentro más placentero y la comunicación más fluida y, además, seguramente más rico y con mejores resultados, en cuanto a lo que el tutor pueda transmitir de su experiencia.

Nuevas ideas (proyección)

En el marco del análisis realizado a partir de la experiencia, intercambiando opiniones entre los distintos grupos de tutores, las actividades para el año en curso son:

- Dictar un taller para los estudiantes de las carreras de ciencias económicas sobre contenidos básicos de matemática, con miras a fortalecer las bases de la asignatura matemática I del segundo cuatrimestre (Nociones básicas de lógica, propiedades de números reales y operaciones con polinomios).
- Fijar un horario de consulta semanal para evacuar dudas sobre el uso de la Plataforma de Educación a Distancia que tiene esta Universidad (PEDCO), a cargo de un tutor del área de informática.
- Dictar un taller sobre técnicas de limpieza y arreglo de P.C. para las carreras afines.
- Dictar un taller sobre nociones básicas de matemática que no figuran en los programas de Cálculo I y Álgebra I, para los alumnos del profesorado y la licenciatura en Matemática, apuntando a la formalización de los contenidos adquiridos en el Nivel Medio.
- Establecer, de lunes a viernes, distintos horarios de encuentro entre los tutores y los estudiantes de las carreras de ciencias económicas a fin de cubrir distintos aspectos de la integración a la vida académica universitaria (conocimiento de las ordenanzas, del Plan de estudios de la carrera, manejo de los programas de las distintas materias, técnicas de estudio).

- Dictar un taller de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje dirigido a los tutores, para que estos puedan transferir estos conocimientos a sus tutorandos.

Referencias bibliográficas

Baquero, Ricardo (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.

Perrenoud, Philippe (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.

Quiroga, Ana P. de (2005). *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviere*, Buenos Aires, Ediciones Cinco.

La atención a los ingresantes a las carreras del Asentamiento Universitario de Villa Regina

Mabel Vullioud*

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

La mayor proporción de los alumnos que ingresan a ambas carreras no son residentes de Villa Regina: en promedio, el 74% son alumnos de otras ciudades, con la particularidad de que aquellos que normalmente se trasladan de lugares más alejados eligen como carrera la Licenciatura y se hallan convencidos de su elección. En la Tecnicatura, en general se observa que algunos de los alumnos eligen la carrera por “ser corta” y sin tanto compromiso de su parte, lo cual repercute de manera directa sobre el entusiasmo y en especial el esfuerzo que están dispuestos a hacer en sus estudios.

La gran mayoría de los alumnos provienen de hogares cuyos progenitores no tienen relación alguna con la temática que sus hijos desean abordar y viven en los centros urbanos (95% de los encuestados). Pocos estudiantes residen en zonas de chacras y, por lo común, eligen seguir la Tecnicatura porque les ofrece una rápida inserción en el medio en el cual viven, en especial pensando como trabajos principales los relacionados a los empaques de fruta, jugueras y/o emprendimientos familiares como secaderos o fábricas de dulces.

En relación con los estudios cursados, aquellos que no han tenido una sólida base en el área de las Matemáticas, disciplina fundamental en ambas carreras, encuentran en estas materias un obstáculo difícil de superar, especialmente porque están entre las primeras en los Planes de Estudios.

* Ingeniera Agrónoma, UBA. Profesora Adjunta en las asignaturas “Biología General” y “Materias primas de origen vegetal”, de las carreras Licenciatura en Tecnología de los Alimentos y Tecnicatura en Control e Higiene de los alimentos (Facultad de Ciencias y Tecnologías de los Alimentos (Villa Regina, Río Negro) y Tecnicatura en Industria de la Alimentación (en el instituto de Biología Marina, San Antonio Oeste). Coordinadora del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil en la FATA (Villa Regina).

A su vez, quienes han realizado estudios secundarios en colegios técnicos, encuentran en la Química -y en especial el área biológica- una dificultad mayor. No obstante, lo observado a través de varios años, demuestra que, si bien a veces fracasan en el cursado, esto no incide en la deserción ya que manifiestan que, por lo general, les falta tiempo de estudio pero les resulta comprensible la temática. En efecto, el 100% de los alumnos que han debido recursar, aprobaron la materia al año siguiente.

Otra diferencia entre los ingresantes de ambas carreras, que marca una diferencia sustancial en el porcentaje de retención, es el hecho de que el 90% de los que eligen la Licenciatura no tienen compromisos sociales ineludibles, es decir, son solteros, sin hijos, no trabajan y han terminado sus estudios secundarios uno o dos años antes del comienzo de la carrera. Aquellos que han terminado en años anteriores suelen venir de otra carrera que han abandonado. En la Tecnicatura, los casos son más dispares, al igual que las edades de los estudiantes y sus obligaciones.

Un hecho a destacar, que se observa desde hace aproximadamente tres años, es que muchos estudiantes que habían abandonado la carrera y estaban insertos en el medio laboral, se reincorporan, ya que visualizan la necesidad de contar con un título universitario para avanzar en los ámbitos en los que se desempeñan (normalmente ligados a la temática) o mejorar su situación laboral. Una característica común es que, si bien tienen muchos compromisos externos, están muy motivados a finalizar sus estudios.

Otra estrategia que se viene acentuando año a año con igual inquietud es el pase de la Licenciatura a la Tecnicatura o el cursado paralelo, a fin de rendir las equivalencias y contar así con un título en mano, en un plazo más corto. En general, quienes lo hacen manifiestan interés en continuar con la carrera de grado, aunque dedicándole un tiempo menor ya que la mayoría de esos estudiantes se encuentra con trabajo.

La demanda laboral externa, curiosamente, en este ámbito se manifiesta como un escollo muchas veces para el alumno y es fuente de deserción en una primera instancia, ya que los alumnos se ven tentados a contar con trabajos de temporada que, en general, finalizan

alrededor de abril o mayo. Esto provoca que muchos de ellos inicien tarde los cursados o asistan sólo a las clases que resultan obligatorias, por lo que se atrasan y tienen bajos rendimientos en los primeros parciales. También es común que les ofrezcan seguir en la empresa un tiempo más y por ello se anotan en menos materias del primer cuatrimestre, lo que les impide muchas veces continuar sus estudios en el segundo, por no poder cumplimentar las correlativas.

Una temática que se solucionó este año con respecto a la deserción fue la posibilidad de contar con una nueva residencia estudiantil con mayor número de plazas, que permitió que alumnas que tenían problemas económicos manifiestos pudieran paliar la situación. Como se ha manifestado en el informe pasado, Villa Regina experimenta un continuo aumento en su población, con muchademanda habitacional, que se traduce en subas de alquileres y poca disponibilidad para estudiantes. Este año se suma el efecto producido por la instalación en nuestra ciudad de otra Universidad y una cantidad creciente de estudiantes que pujan por conseguir vivienda.

Planificación del programa

Como ya se viene implementando desde 2005, se inician las actividades en el mes de febrero, coincidentemente con las actividades del Departamento de Matemáticas. En este año, se comenzó el 18/02 y se realizaron tres encuentros semanales de dos horas de duración cada uno hasta la semana anterior al comienzo de los cursados de las otras dos asignaturas del primer cuatrimestre de cada carrera.

La carga horaria de los alumnos es muy elevada durante el primer cuatrimestre y por ello se optó por continuar con una clase quincenal de actividades orientadas principalmente a la lecto-escritura. En el segundo cuatrimestre, se trabajan varias propuestas articuladas con la materia Biología General y se hace un seguimiento de los alumnos que cursan Química Orgánica, materia común a ambas carreras. Esto último lo lleva a cabo el Téc. Leonardo Rosales, que es el otro integrante del Programa y es Ayudante de Trabajos Prácticos en ambas materias, lo que facilita la comunicación fluida con los grupos. Su trabajo se centra principalmente en el apoyo, desde lo disciplinar,

en la elaboración y corrección de los informes a presentar. Con frecuencia, por la dificultad de su elaboración y porque es obligatorio aprobar todos los informes para cumplimentar las cursadas, son causas de abandono.

Como ha sido señalado en reiteradas ocasiones, la falta de un léxico adecuado, problemas con la interpretación de textos y, en especial, la falta de una sintaxis adecuada en la argumentación de los resultados, estos informes deben rehacerse y, aún así, se reiteran errores, lo que lleva a nuevos rechazos y a la pérdida de la materia.

Desde la tarea de retención, se ayuda a los alumnos tanto a observar los errores cometidos desde el punto de vista gramatical como a reparar errores de tipo conceptual.

Varias veces surgen solicitudes de consultas sobre dificultades o problemas en resolución de ejercicios de otras materias, como Matemática o Química Analítica en el 2do. cuatrimestre, que son canalizadas en la medida de lo posible o llevadas a consulta en sus respectivas cátedras.

También, y aunque no está planificado en forma expresa, se atiende a los alumnos que deseen hacer consultas o planteen alguna dificultad en especial, fuera de los horarios establecidos. Es común que los alumnos se acerquen a plantear problemas de índole personal y que soliciten consejos sobre decisiones que deben tomar respecto de sus estudios.

El número de ingresantes no es muy elevado, lo que permite que se trabaje en forma grupal, hecho que ha resultado beneficioso ya que los alumnos se conocen y se integran mejor, independientemente de la carrera elegida, pues durante la mayor parte del tiempo hacen actividades compartidas.

En otros años, se había manifestado el inconveniente de que los grupos conformaban sin discriminar las carreras a las que pertenecían los alumnos, que mantenían sus diferencias a lo largo de sus años de estudio. Entre otras cosas, ello llegó a repercutir en la formación del Centro de Estudiantes (durante varios años inexistente) y problemas a la hora de la conformación de listas para los órganos directivos de gobierno (Consejo Directivo del Asentamiento). Desde que se comenzó a trabajar en forma integrada, cuatro años atrás, esas

diferencias fueron desapareciendo y se observó un trato cordial entre ambos grupos, que dejaron de representarse por carrera para hacerlo como estudiantes de “Alimentos”.

Un hecho que sin duda motorizó todo este último aspecto, unió y consolidó la imagen que los estudiantes tenían de esta casa de estudios fue la posibilidad de trabajar en conjunto con docentes y no docentes para lograr que nuestro Asentamiento obtenga el *status* de Facultad, merced a lo actuado a través de la Asamblea Universitaria. Ello se constituyó en el puntapié inicial de una serie de trabajos que han mejorado no sólo la convivencia interna sino que ha repercutido inclusive en el espacio físico, por cuanto los estudiantes se involucraron, en conjunto, en tareas para mejorar el aspecto del lugar, armando un espacio verde y organizando reuniones estudiantiles que hace años no se realizaban. A los alumnos de los primeros años, si bien no son los más activos ejecutores, los incentivó a tener un grado de pertenencia mayor y en algunos incidió para continuar “luchando” por sus estudios.

Detalle de las actividades desarrolladas

En las primeras semanas del año, a las que denominamos “Jornadas de Ambientación a la Vida Universitaria”, se realiza una serie de actividades que incluyen la participación de la Directora del Asentamiento, el personal no docente de las distintas áreas que se relacionan con el estudiantado (encargada del Departamento de alumnos, de Bienestar estudiantil, bibliotecarias, personal de atención del comedor), alumnos avanzados de la carrera y representantes del Consejo Directivo.

Entre las actividades desarrolladas durante esta semana, se destacan las siguientes:

- Se explicaron los aspectos formales de los trámites necesarios para el ingreso. Se les entregó un glosario con la terminología que es de uso común en el ámbito universitario.

- Se los interiorizó en las formas de organización de la Universidad: del gobierno, autoridades locales (Consejo Directivo), de la representación que tienen los alumnos y su rol en las decisiones de la institución.
- Se conversó sobre las posibilidades de ayuda que podían recibir de la institución, a través de las diferentes becas existentes y los requisitos de acceso a cada una.
- Se les brindó una orientación de todos los ámbitos físicos donde desarrollarán su vida académica: biblioteca, laboratorios, aulas, comedor universitario, oficinas docentes, departamento de alumnos, etc.
- Se comentó y discutió acerca de los planes de estudio, su articulación y la forma de organización interna y autonomía que manejan las cátedras internamente. También tomaron conocimiento de los trabajos de investigación y extensión que se están desarrollando en el año.
- Se comentó y discutió las incumbencias de las carreras, su relación con las materias dictadas, su inserción en el medio, su demanda laboral, como también los sistemas de becas y pasantías que ofrecen las distintas empresas de la zona.
- Se constituyeron grupos de trabajo y, a través de experiencias lúdicas de diversa índole, los estudiantes llegaron a conocerse y discutir sobre los diferentes aspectos involucrados en su decisión de continuar estudios universitarios. Se trabajó como propuesta base la “Carta a los Estudiantes de Primer Año” de la Prof. Marta Teobaldo.
- Se acercaron diferentes textos universitarios libros, *papers*, guías, resúmenes, para analizarlos y observar las características de cada uno de ellos y su complejidad. Se realizaron búsquedas vía electrónica para discutir sobre la veracidad de los

datos hallados en la *web* y los cuidados al momentos de su utilización con fines pedagógicos.

- Usando como guía la publicación *Estamos estudiando*, de la Lic. Liliana Falcone, se implementó un taller de empleo del tiempo. Se entregaron cronogramas en los que los alumnos volcaron sus actividades y, considerando los horarios de cursadas ya publicados, trabajaron sobre el tiempo de estudio que cada uno disponía efectivamente.
- Se discutió sobre las horas que deben ser destinadas a la actividad, las dificultades que les planteaba a muchos su “vida independiente”, en relación con el empleo del tiempo. Reunidos en grupos de cuatro personas, analizaron los principales distractores que, a su entender, podían entorpecer su propuesta inicial. La mayoría se manifestaron preocupados porque veían que, en general, estaban empleando muy mal su tiempo y no estaban acostumbrados a someterse a “tantas horas de estudio” como se les aconsejaba.
- Se inició un taller de lecto-escritura basado en escritos (parcialitos y preguntas de parcial) realizados por alumnos de años anteriores, a fin de que ellos detectaran los problemas de sintaxis que encontraban. A muchos les costó poder efectuar correcciones sobre los mismos, porque no estaban habituados a trabajar con sus propias palabras sino más bien a tratar de memorizar los textos que les parecían de difícil interpretación. También dieron cuenta de un desconocimiento bastante generalizado de la gramática y cometían múltiples errores de ortografía.

Últimamente, los profesores han venido observando una tendencia a usar abreviaturas y signos propios de los usados en la comunicación a través de los teléfonos celulares y que luego presionados por el tiempo para responder cuestionarios transmiten sin ser conscientes de los términos que emplearon.

Como experiencia que los alumnos de años anteriores habían rescatado como positivas, se repitieron y ampliaron dos actividades:

- Formación de grupos de autoayuda con especial aplicación al área de Matemática. Los alumnos trabajaron divididos por grupos según carreras, ya que utilizaron las guías de ejercicios de Matemáticas, entregados por las mismas cátedras, que serían utilizadas como material para el primer parcial. Se buscó que cada grupo tuviera al menos un alumno proveniente de una escuela técnica, con buen entendimiento de la materia, y se le solicitó que actúe como guía para el resto de sus compañeros. La forma de trabajar fue libre, algunos explicaban a sus compañeros ejercicios en el pizarrón, otros prefirieron ir a distintas aulas y reunirse en torno a mesas, donde discutían en voz alta sobre la forma de resolver lo entregado. Cuando alguno de los grupos no podía continuar, solicitaba ayuda a otro que ya lo había terminado. Ello les permitió ir completando las primeras guías entregadas y su resultado se evidenció en los parciales, que aprobaron más del 80 % de los alumnos. En los pocos casos en que no pudieron dirimir el resultado correcto, se solicitó a los docentes una explicación utilizando los horarios asignados a consultas. Si bien la metodología les resultó muy satisfactoria, cuando iniciaron todos los cursados, varios grupos se dispersaron ya que había alumnos que viajaban y manifestaron que les resultaba difícil encontrar espacios entre las cursadas para encontrarse como al principio.
- Una secuencia completa de clases sobre un tema particular que es motivo de estudio en la carrera. Se completaron todas las instancias: teóricos, trabajos prácticos, elaboración de resúmenes de estudio, entrega de informes y cuestionario final a modo de preguntas de parcial. Esta experiencia se fue articulando entre la segunda y la última semana de las clases del programa, anteriores al inicio de cursadas. Se desarrolla más detalladamente a continuación.

Descripción de una secuencia de clases

Esta experiencia se pensó como integración de las actividades que los estudiantes normalmente realizan en el transcurso de primer año en las asignaturas que tienen trabajos prácticos de laboratorio.

Se seleccionó un tema sencillo, “pigmentos vegetales”, que forma parte de los temas curriculares de materias que se encuentran tanto en la Licenciatura como en la Tecnicatura. La bibliografía que se les presentó es la usada habitualmente, pero seleccionando dentro del tema un grupo particular a los fines de simplificar la enseñanza. Por otra parte, el trabajo de extracción de los pigmentos seleccionados es muy fácil de realizar en laboratorio y no involucra el uso de drogas de peligrosa manipulación.

A fin de que los alumnos comprobaran la importancia que tienen los teóricos, se les hizo entrega del material de estudio y se les solicitó que lo trabajaran por su cuenta y que elaboraran un resumen, tomando los conceptos fundamentales del tema.

La idea que normalmente subsiste es considerar poco importantes a las clases que no son obligatorias, ya que creen que la propia cátedra no les asigna mérito suficiente, de ahí que pueden ser optativas para el alumno.

A la semana siguiente, se formuló una serie de preguntas guías, que debían responderse con los resúmenes en mano y cuyas respuestas deberían haber integrado el resumen, ya que correspondían a los conceptos fundamentales del tema tratado. Lo que se pudo constatar fue que más del 90% de los alumnos tenían sus escritos incompletos, ya sea porque no entendieron el tema, no pudieron extraer las ideas principales, eliminaron parte del apunte porque no se entendía, se les pasaron por alto aspectos importantes, etc. A continuación, se les explicó el teórico correspondiente, aclarando los conceptos centrales, luego del cual llevaron como tarea revisar sus escritos nuevamente.

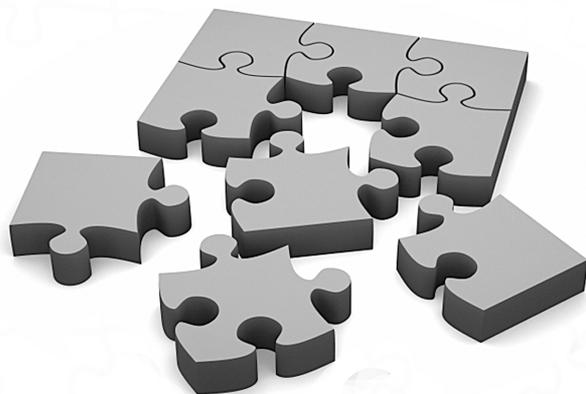
La gran mayoría planteó que hubiera sido más fácil e incluso no hubieran cometido errores de haber escuchado la explicación teórica desde un principio. Ello nos permitió reflexionar sobre la importancia que le debían asignar a dicho aspecto curricular.

En la tercera semana se les entregó el trabajo práctico y realizaron el laboratorio, previa contestación de un cuestionario, conforme realizan habitualmente las cátedras. La mayoría pudo responder correctamente y se llevó a buen término la práctica. Los estudiantes se mostraron muy entusiasmados con esta tarea, en especial aquellos que habían tenido muy poca o ninguna práctica de este tipo a lo largo de sus estudios secundarios. Posteriormente, se les solicitó que realizaran un informe individual del laboratorio, siguiendo un formato modelo que fue provisto por las cátedras de Química del primer cuatrimestre.

En la última semana de este curso introductorio, se entregaron las correcciones de los informes, varios de los cuales debieron rehacerse y efectuar una segunda entrega e incluso una tercera. A su vez, y en relación con cada uno de los escritos entregados, se efectuó un diagnóstico de la escritura formal de cada estudiante, invitando, a aquellos que encontraron dificultad en la elaboración de las tareas requeridas o recibieron gran cantidad de correcciones, a que continuaran en los talleres quincenales y se les ofreció ayuda en la redacción de los informes que deberían entregar en las materias correspondientes. Respecto a esto último, los estudiantes manifestaron su acuerdo, pero lamentablemente pudimos constatar que fueron muy escasos los que se acercaban en el horario establecido o lo hacían para solicitar una ayuda puntual. Para algunos, estos pocos encuentros les resultaron suficientes, pero como era de esperar en los alumnos en los que constatamos grandes dificultades no fue suficiente y, por ende, perdieron más de una materia.

Una idea que queremos implementar es que los alumnos que deban rehacer más de una vez los informes, pasen obligatoriamente a integrar el programa. Aquellos que lo hicieron de forma periódica, aún teniendo muchas dificultades al principio, lograron sobrellevarlas. Varios “salvaron” las materias pero, incluso aunque no tuvieron éxito en todas, fueron conscientes de su mejora y comprobaron “que podían” estudiar, que la “cabeza les daba” y que el problema primordial consistió en el tiempo, que les resultó muy escaso para aprender los contenidos curriculares y, a su vez, rever la forma en que se expresaban y organizaban sus escritos.

**EXPERIENCIAS
EN CARRERAS Y ASIGNATURAS**



Intervenciones transversales en la formación de profesores en Matemática

María Teresa Juan*

Universidad Nacional del Comahue

Una manera eficiente de aportar al mejoramiento de la enseñanza de la Matemática es a través de la formación de los futuros docentes.

Esta es la premisa que guía este trabajo.

Introducción

La enseñanza de la Matemática se ha constituido en una preocupación internacional, expresada a través de numerosas declaraciones. Existe un consenso generalizado según el cual el desempeño ciudadano requiere cada vez más una formación básica científica en general y, en particular, Matemática.

La Comisión para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática⁷⁹ recomienda, en este sentido:

“La formación de los docentes debe ser un componente básico de una estrategia integral para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias naturales y la matemática.”

Las acciones en esta dirección requieren una labor de mediano y largo plazo. Las que se plantean en este trabajo apuntan a mejorar la formación de los futuros docentes de Matemática, considerando que con estas acciones contribuiremos a fomentar docentes más reflexivos, críticos y abiertos a discutir la propia práctica entre pares.

* Profesora en Matemática. A cargo de Cátedra en el área Álgebra del Departamento de Matemática del CRUB. Asignaturas que dicta: Álgebra I y Álgebra II de las carreras Lic. y Prof. en Matemática. Integrante del proyecto de Investigación: *“Comprensión del número real por parte de estudiantes de los últimos años de secundaria e ingresantes a la universidad.”*

⁷⁹ Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática. Informe final, agosto 2007. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

En este sentido, desde el año 2004, en el Centro Regional Universitario Bariloche, dependiente de la Universidad Nacional del Comahue, comenzamos a implementar acciones con el objetivo de fortalecer algunos aspectos del profesorado en Matemática.

En nuestra Universidad, la carrera de Profesorado se dicta en dos de sus sedes: en la Facultad de Economía y Administración, en la ciudad de Neuquén, y en el Centro Regional Universitario Bariloche, en San Carlos de Bariloche. Tiene una duración de cuatro años y está organizada por áreas que son campos de conocimientos afines.

La población estudiantil del Profesorado en Matemática es heterogénea en cuanto a sus lugares de origen: estudiantes de otras ciudades, como El Bolsón, El Hoyo, Puelo, Va. La Angostura, Ing. Jacobacci, Sierra Colorada, Ramos Mexía, etc.; como así también en cuanto a las edades de estos estudiantes.

En la provincia de Río Negro, y particularmente en la ciudad de Bariloche, la demanda de profesores de Matemática es muy alta, y un gran porcentaje de los cargos en Nivel Medio están ocupados por agentes sin título específico. Por otro lado, la cantidad de alumnos ingresantes a la carrera ha sido históricamente reducida, y con una tendencia en baja; el siguiente gráfico muestra esta tendencia en los últimos años:

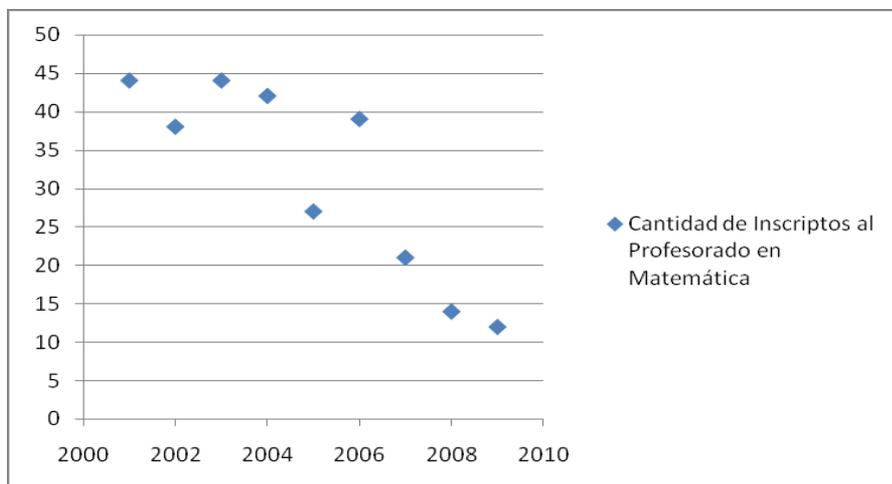


Gráfico 1. Número de inscriptos al Profesorado en Matemática en el C.R.U.B. entre los años 2001-2009.

Agrava el hecho de ser escaso el número de ingresantes, por un lado, la gran deserción por parte de los estudiantes durante el primer año y, por otro, la gran dilación en el tiempo que se produce en el cursado de la carrera. Son comunes las discontinuidades en este cursado, que provocan que lo más frecuente sea que se duplique y hasta triplique la cantidad de años de duración de la carrera.

Los motivos de la deserción son muchos y de muy diferente índole, relacionados con problemas personales, familiares, laborales, insatisfacción en cuanto a la elección de la carrera, académicos -en cuanto a las dificultades en torno a los contenidos a aprender-, etc. Frente a muchos de estos problemas, como docentes de la Universidad, nada podemos hacer, pero podemos atender algunos de ellos desde la propia institución.

Nuestra experiencia con los estudiantes avanzados (de segundo año en adelante) nos mostraba una actitud de indiferencia, tanto hacia la propia institución como hacia la carrera y al grupo de pares, algo así como una falta de identificación como *estudiantes del Profesorado en Matemática*.

El plan de estudios nos permite ver que recién en cuarto año los estudiantes vuelven a tener contacto con la Escuela Media desde la disciplina, a través de la asignatura "Didáctica Especial y Residencia"; es decir, no tienen, en el marco de la carrera, instancias que les permitan evaluar, desde la docencia, si la elección de la carrera es la correcta.

Atendiendo a disminuir la deserción en el primer año, a fortalecer la identidad del estudiante del Profesorado en Matemática como tal y a acercar a los estudiantes a su futura función como docentes de Matemática, implementamos una batería de actividades, por fuera de las materias curriculares.

Estas acciones no tienen carácter obligatorio para los estudiantes; sin embargo, prácticamente todos ellos participan en más de una.

Todas las actividades que aquí se describen fueron diseñadas y llevadas adelante por quien relata esta experiencia, tutora del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil, con la colaboración de otros docentes de distintas áreas del Profesorado en Matemática en el CRUB, en algunas de ellas.

Hemos segmentado estas prácticas en: actividades durante el ingreso y primer año de la carrera, que podríamos clasificar como actividades de retención e inserción de los estudiantes en la carrera y en la Universidad, y actividades en los años superiores de la carrera, pensadas como un acercamiento a la labor docente.

Actividades transversales a la carrera

1. El ingreso a la Universidad de los estudiantes del Profesorado en Matemática en el CRUB: el primer año como estudiantes universitarios

El primer cuatrimestre en la Universidad es, sin duda, el momento de mayor tensión y expectativa por parte de los estudiantes. Es, también, el momento de mayor deserción de los estudios. Muchas veces, esta deserción se produce por factores que podríamos llamar “naturales”, como, por ejemplo, darse cuenta de que la elegida no es la carrera en la que proyectan su vida. Pero también encontramos que, en muchos casos, además de tener que afrontar una exigencia de estudio a la que no están acostumbrados, la Universidad se presenta como una institución hostil. Año tras año hemos encontrado que los alumnos sienten un gran choque entre la forma en que aprendían Matemática en la escuela media y el estilo propio de la Universidad. Se hace necesario, entonces, una instancia de articulación y adaptación a esta forma distinta de aprender.

Todos los que ya estamos dentro del sistema sabemos cómo funciona, qué carteleras hay que mirar, qué significa el régimen de cursada de las asignaturas, cómo funciona política y administrativamente la Universidad, a qué ventanilla hay que dirigirse para cada trámite. Y como todos sabemos cómo funciona, nadie se encarga de enseñárselo a los que intentan incorporarse al sistema. Los más fuertes o con más herramientas salen airoso de estos primeros encuentros, pero el resto, la mayoría, no.

Es por todo esto que consideramos que se hace necesario un acompañamiento personalizado de los estudiantes durante este período.

1.1 Actividades previas al inicio del cursado de materias de la carrera

1.1.1 Curso de Matemática pre-universitaria

Durante los meses de febrero y marzo, implementamos un curso de Matemática preuniversitaria, en el que se desarrollan contenidos ya trabajados en la Escuela Media.

El curso se desarrolla en tres encuentros semanales de tres horas cada uno. Cada encuentro cuenta con una clase teórica y una clase práctica.

Las clases prácticas se basan en guías de trabajos prácticos, elaboradas por la cátedra, y se desarrollan en grupos reducidos de estudiantes, cada uno a cargo de estudiantes avanzados de la misma carrera (alumnos colaboradores *ad honorem*), coordinados y supervisados por la docente a cargo de este curso. Esta metodología nos permite un seguimiento personal, ya que cada alumno colaborador se dedica durante todo el curso al mismo grupo de alumnos ingresantes.

El principal objetivo, en cuanto a los alumnos ingresantes, es lograr que este período de transición entre el colegio secundario y el cursado formal de las asignaturas en la Universidad sirva para su inserción al ámbito universitario de manera más flexible, y, al mismo tiempo, que los estudiantes accedan a las asignaturas de primer año mejor posicionados respecto de los contenidos de Matemática necesarios para cursar dichas asignaturas.

La voz de los ingresantes

Al final del curso, solicitamos una evaluación del mismo a los ingresantes, con el fin de recibir sus aportes para posibles implementaciones futuras. (Ver en el anexo el modelo de evaluación planteado.) Algunas de las opiniones, a modo de ejemplo:

Con respecto al punto 1.1 (El curso ¿te aportó algo nuevo sobre estos contenidos? En caso afirmativo, ¿qué?)

“El curso me ayudó a repasar los contenidos poseídos y a aprender nuevos.”

“Sí, contenidos que no vi con profundidad en la secundaria o que no vi, como inecuaciones.”

“Sí, nuevos métodos para la resolución de problemas.”

“Sí, me aportó cosas nuevas en los puntos que en el colegio secundario no había profundizado.”

“Fue un buen repaso y refresco de lo visto en secundaria, pero no me aportó nada nuevo.”

“Me aportó mucho porque habían muchos temas que no había visto en la secundaria. Ej: racionalizar, algo problemas de trigonometría, etc. Resolución de situaciones problemáticas.”

Con respecto a los puntos 1.2 (¿Considerás que las prácticas fueron suficientes?) y 1.3 (¿Considerás que hubo coherencia entre teoría y práctica?):

La gran mayoría respondió a ambos ítems: *“Sí”*

Con respecto al punto 2.1 (Te pedimos que enumeres al menos dos aspectos positivos y dos negativos del hecho que los ayudantes de la práctica fueran alumnos):

+：“Sabén lo que es trabajar de esta manera y tienen más tolerancia.”

-：“Puede que tengan menos conocimientos que un profesor.”

+：“La verdad que nada negativo porque el hecho que fuesen alumnos me ayudó mas e incentivó más y lo hacés y entendés más, porque somos todos alumnos”

+：“Encuentro este aspecto del curso muy positivo porque, además de aportar sus conocimientos, los ayudantes aportaron sus propias experiencias como alumnos”

+：“Son piolas; no son soberbios.”

-：“Hay más probabilidad de que se equivoquen (pero todo bien).”

+：“Los chicos (Sergio y Anita) tuvieron excelente predisposición. Incluso respondieron por mail. No veo aspectos negativos.”

1.1.2 Taller “Introducción al Profesorado en Matemática”

Implementamos este taller durante los meses de febrero y marzo. Trabajamos en forma conjunta con la profesora encargada de cátedra de la materia “Educación, Sociedad y Política”. Es un taller de ingreso y acercamiento a la carrera, dispuesto en un encuentro semanal, de una hora y media o dos de duración, dependiendo del trabajo del día.

Los objetivos de este taller son: propiciar un acercamiento a la especificidad de la tarea docente; promover espacios de reflexión acerca de la elección de la carrera y las expectativas de los estudiantes; generar un análisis sobre el ser estudiante universitario en el Profesorado en Matemática del CRUB; tener un primer acercamiento informal a algunos contenidos matemáticos que se trabajarán formalmente durante el primer año.

Estructuramos el desarrollo del taller en ejes de contenidos:

Elección de la carrera	Biografías escolares y motivaciones para la elección de carrera.
	Plan de estudios Prof. en Matemática.
El oficio de estudiante universitario	Representaciones sociales e individuales
	El estudiantar
	Vida universitaria
La tarea docente	Representaciones sociales e individuales
	La enseñanza (complejidad y acto político)
El quehacer matemático	El pensamiento lógico matemático
	De la lógica informal a la lógica formal

1.2 Actividades durante el cursado del primer cuatrimestre de la carrera

1.2.1 Entrevista individual personal a los estudiantes ingresantes al Profesorado en Matemática

Entrevistamos a todos los alumnos ingresantes al Profesorado en Matemática, en forma individual. Esta entrevista está pensada como un espacio de contención, en el que se abordaron cuestiones relacionadas con las dificultades individuales y personales de los estudian-

tes al insertarse en la institución. Previamente, se les suministró a todos los estudiantes una encuesta inicial que se puede ver en el anexo de este trabajo; esto permitió que al momento de la entrevista ya tuviéramos un pantallazo de las posibles dificultades personales de cada uno, facilitando así centrarnos en posibles soluciones alternativas a estas dificultades.

1.2.2 Guías de estudio

Nos encontramos con que los alumnos no saben qué contenidos tienen que estudiar, es más, hasta les resulta insólito tener que estudiar en Matemática. Parece ser que aprender Matemática estuvo sujeto, durante el Colegio Secundario, a entender lo que el profesor explicaba, si se entendía esta explicación, era suficiente y en caso de no entenderse, no había nada que hacer.

Para atender a esta cuestión, se elaboraron guías de estudio, muy sencillas, para que los alumnos realizaran. Los que lo desearan, podían entregarlas para ser revisadas por la tutora.

2. Actividades en los años superiores de la carrera

Estas actividades tienen como objeto, por un lado, acercar a los estudiantes a su futuro oficio docente y, por otro, al ser actividades compartidas por grupos de estudiantes, abrir la posibilidad de intercambio de experiencias.

La tarea docente suele presentarse como muy solitaria, los que hemos tenido la experiencia de trabajar en Nivel Medio podemos recordar la soledad sentida fundamentalmente durante las primeras prácticas. Esperamos, con estas actividades, comenzar a gestar otra forma de docencia, una docencia compartida, consultada, consensuada y reflexiva. Esperamos poder introducir, a través de la experiencia, una suerte de práctica abierta en la que cada uno se permita consultar y comentar con sus compañeros estudiantes, en esta instancia, y con colegas docentes en el futuro, las dificultades que se presentan dentro del aula, en todo tipo de cuestiones: didácticas, relacionales, académicas, etc.

2.1 Participación en el curso de Matemática para los alumnos ingresantes

Incorporamos alumnos de segundo año en delante de la carrera de Profesorado en Matemática para desempeñarse como tutores en el curso de “Matemática preuniversitaria” para las carreras de Profesorado en Matemática e Ingenierías. Cada año, en el mes de septiembre, comenzamos a convocar a los estudiantes que estén interesados en participar en el curso a dictarse durante el año siguiente y en el mes de octubre comenzamos a reunirnos para establecer las pautas de trabajo, revisar los trabajos prácticos y tratar de resolver cualquier problema que se plantee previamente.

Durante el dictado del curso, seguimos reuniéndonos una vez cada quince días, para ir evaluando su desarrollo, socializar cuáles son las dificultades, qué estrategias utilizó cada uno para resolverlas, etc.

Este espacio está pensado como una primera aproximación a la labor docente, en un marco de contención y de intercambio entre pares.

2.2 Programa “Aprender Enseñando”

Nos insertamos en este programa en el año 2007, con el proyecto: *“La matemática, una excusa para el encuentro”* y continuamos trabajando en él.

Este proyecto surge de una solicitud concreta del equipo directivo y los docentes de Matemática del CEM N° 2, quienes detectaron que un número elevado de alumnos no concluye sus estudios secundarios. A través de una rápida indagación se encontraron con que matemática es la materia con más bajo nivel de promoción

El proyecto apunta a colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ambos grupos de alumnos, los de Nivel Medio, accediendo a instancias de aprendizaje más personalizadas, y los estudiantes del Profesorado en Matemática, adquiriendo experiencia y fluidez, en la tarea de enseñar dentro del contexto escolar, al mismo tiempo que mantienen la contención tanto metodológica como académica de sus profesores, nuestros estudiantes realizan así un primer acercamiento a las tareas de enseñanza, complementando su

formación en cuanto deben poner en práctica sus habilidades para la comunicación de las ideas matemáticas, no ya desde una posición de alumno en que deben convencer a un tribunal examinador, sino desde la posición de enseñantes, buscando estrategias que faciliten la comprensión por parte de los alumnos destinatarios.

En el artículo del apartado siguiente nos ocupamos en detalle de esta actividad.

A modo de cierre

No hemos sacado conclusiones estadísticas respecto de las consecuencias de estas acciones, dado que no establecimos parámetros sistematizados. Esto no quiere decir que no hagamos una valoración sistemática de la experiencia; en este sentido, evaluamos cada intervención con cada grupo y nos permitimos adaptarlas, modificarlas e incorporar nuevas acciones de acuerdo a las necesidades y características de cada grupo e, incluso, de cada estudiante.

Sí podemos asegurar que:

- Si bien el número de ingresantes decayó respecto a años anteriores, se mantiene y hasta creció la inscripción de estudiantes del Profesorado en Matemática en las materias de los años superiores.
- Hemos establecido un grupo de trabajo con estudiantes avanzados que funciona como un espacio de discusión de ideas, de compartir intereses y planteo de proyectos, en síntesis, sentimos que nuestros estudiantes son más participativos.
- Establecimos vínculos dentro de la institución entre los docentes que tenemos a nuestro cargo las materias del área Matemática y los docentes del área Educación General.
- Establecimos vínculos con estudiantes y docentes de Nivel Medio que favorecerán la inclusión de estos estudiantes en la Universidad y de nuestros alumnos en el sistema de Educación Media, una vez recibidos como Profesores de Matemática.

Anexo

Encuesta inicial a alumnos ingresantes al profesorado en Matemática:

1. Datos personales:

Apellido y nombre:

Sexo:

Edad

Estado Civil

Hijos: Cantidad:

Edades:

Composición del grupo familiar:

Correo electrónico:

Tel:

Grupo con el que habita mientras cursa sus estudios:

2. ¿Trabaja?

Cantidad de horas semanales:

¿Qué trabajo realiza?

3.1 ¿Recibe alguna beca?

3.2 ¿Recibió información sobre becas?

4.1 ¿Por qué decidió seguir estudios universitarios?

4.2 ¿Por qué eligió esta Universidad?

4.3 ¿Cómo fue su primer día en esta Universidad? Describa todo lo que recuerde (impresiones, como se sintió, dificultades, etc.)

5.1 ¿Concurrió al curso de ingreso? En caso negativo, explique por qué:

5.2 Considera que son adecuados los horarios y/o franjas horarias de la oferta académica? En caso de que su respuesta sea negativa, explique las razones.

6.1 ¿En qué año egresó del Colegio Secundario?

6.2 ¿Adeuda materias?

¿Cuáles?

6.3 ¿Repitió algún curso en el secundario? En caso afirmativo, ¿podría explicar las razones por las que repitió?

6.4 ¿Es recursante?

7.1 ¿Realizó previamente estudios en Nivel Superior?

¿Cuáles?

7.2 Si no completó los estudios anteriores, explique por qué.

8 Si en el Secundario le daban algún material para estudiar y no lo entendía, ¿cómo resolvía el problema?

8.1 ¿Cuándo consideraba, en general, que aprendía una materia?

9.1 ¿Por qué eligió esta carrera? Explique por qué.

9.2 Enumere tres palabras asociadas a "aprender".

9.3 Enumere tres palabras asociadas a "Matemática".

9.4 Enumere tres palabras asociadas a "enseñar".

9.5 ¿Podría dar algún ejemplo de lo que considera un "buen profesor"?

9.6 ¿Podría describir a los profesores de Matemática que tuvo en el Secundario?

9.7 ¿Qué tipo de actividades recuerda como más frecuentes en sus clases de Matemática?

Evaluación del curso Matemática preuniversitaria por parte de los estudiantes:

Nos resulta muy importante conocer tu evaluación de este curso. Por favor, no dejes sin completar ningún ítem:

1. *Sobre los contenidos:*

1.1 ¿El curso te aportó algo nuevo sobre estos contenidos? En caso afirmativo, ¿qué?

1.2 ¿Considerás que las prácticas fueron suficientes?

1.3 ¿Considerás que hubo coherencia entre teoría y práctica?

2. *Sobre la modalidad de trabajo:*

2.1. Te pedimos que enumeres al menos dos aspectos positivos y dos negativos del hecho de que los ayudantes de la práctica fueran alumnos:

3. *Sobre datos tuyos:*

Nombre:

Cantidad de clases prácticas a las que asististe:

Actividades de retención en Matemática I y II (Licenciatura en Saneamiento y Protección Ambiental)

Jenny C. Fuentealba P.*

Dario F. Mendieta**

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Durante los últimos cuatro años, estuvimos a cargo de las actividades del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil destinadas a los alumnos de las asignaturas de Matemática I y II, de la carrera de Licenciatura en Saneamiento y Protección Ambiental. Estas materias, del primero y el segundo cuatrimestre, respectivamente, están a cargo de docentes del Departamento de Matemática, de la Facultad de Economía y Administración, y se dictan en las instalaciones de la, ahora, Facultad de las Ciencias del Ambiente y la Salud (Fa.Ci.A.S.) de la UNCo.⁸⁰ A lo largo de estos años, hemos realizado diversas tareas destinadas a cumplir con los objetivos del Programa.

Este año 2009, al igual que en el anterior, implementamos tareas de ingreso en el área desde la segunda semana de febrero. Dictamos un curso de Matemática con contenidos de secundario, no obligatorio ni eliminatorio y para todos los alumnos que tuvieran que cursar Matemática I durante el primer cuatrimestre de 2009. Para este fin, las profesoras a cargo de la materia habían elaborado un cuadernillo con estos contenidos, que estaba a disposición de todos los alumnos.

* Profesora en Matemática, UNCo – Mg. en Estadística Aplicada y se halla inscripta en el Programa de Doctorado de la UNQ. Asistente de Docencia del Departamento de Matemática de la Facultad de Economía y AD a cargo en la Universidad Nacional de Río Negro. Becaria de APCyT.

** Ingeniero Electrónico por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Sus intereses de investigación incluyen el procesamiento de señal, control adaptivo y telecomunicaciones. Actualmente es docente del departamento de Matemática y Electrotecnia de la UNCo.

⁸⁰ Antes ESSA: Escuela Superior de Salud y Ambiente

Descripción de las tareas de retención

Consideramos que el curso de ingreso es fundamental para que los alumnos se concienticen de su situación al ingreso y resuelvan en lo posible temas importantes del secundario. Este curso se dictaba en un módulo a la mañana y otro a la tarde, en ocho clases en total, dos veces por semana, según el horario de clases que se mantendría en cada turno y por el resto del cuatrimestre. En cada módulo había una profesora a cargo, un jefe de trabajos prácticos y algunos ayudantes. Nuestro equipo, conformado por tres personas, trabajaba en el módulo de la tarde, al que asistieron en forma regular aproximadamente unas 30 personas. El módulo de la mañana fue más numeroso, aproximadamente 90 personas regulares.

Para finalizar con las actividades del ingreso y dar comienzo al cursado de la asignatura Matemática I, se realizó un examen diagnóstico. Con éste perseguíamos dos objetivos: primero, conocer el nivel académico de los estudiantes al comenzar la materia. Por otra parte, con una encuesta que se hallaba en la misma hoja de la evaluación de contenidos, recabamos datos acerca del tipo de escuela de la que provenían nuestros estudiantes, si habían asistido o no al curso de ingreso; en caso afirmativo, qué opinión les merecían las actividades, si habían estado inscriptos o habían finalizado otra carrera universitaria anteriormente, entre otras cosas.

Este diagnóstico/encuesta no fue contestado por la totalidad de los inscriptos. Sólo respondieron 128 alumnos en total (de ambos turnos). De estos, 101 eran ingresantes a la carrera y 27 recursaban la materia. Del total de ingresantes, el 77.7% había realizado el curso de nivelación y, de los recursantes, sólo el 33.33%. Como datos destacados podemos decir que, de los recursantes, el 40% cursaba por tercera vez Matemática I y prácticamente la mitad de los ingresantes no conocía el plan de estudios al comenzar la carrera (el 41%). Esto último es algo que habíamos percibido ya con anterioridad, por eso lo consultamos este año para poder formalizarlo. Quizá sería oportuno que los ingresantes tengan acceso al plan de estudios en el momento de la inscripción a la carrera, para que no se sorprendan al comenzar

con las asignaturas, como lo sentimos muchas veces en la Licenciatura.

En otro orden, y como dijimos, no todos los inscriptos realizaron el diagnóstico. Los del módulo de la tarde, todos los años, son aproximadamente la mitad que los del turno mañana. Sin embargo, por decisión unánime del equipo, y desde el primer año, decidimos trabajar con el grupo menos numeroso. Esta decisión estuvo fundada en el hecho de que este turno se caracteriza por la participación de estudiantes adultos, que hace mucho tiempo no estudian y que, en general, trabajan, por lo cual tienen muchas dificultades en el aprendizaje y organización.

Ya adentrándonos en nuestra tarea, nuestra metodología de trabajo es similar a la de la mayoría de los cursos de Matemática de esta Universidad. Las clases generales están divididas en dos secciones: teoría y práctica. En la práctica, se da un tiempo para que los estudiantes resuelvan y consulten los ejercicios de las guías propuestas por el equipo de cátedra. Luego, el jefe de trabajos prácticos, o en algunas ocasiones esporádicas los ayudantes, exponen distintos ejercicios de estas guías, dirigiendo una puesta en común con los presentes. El objetivo de estas guías es ayudar a los estudiantes a aclarar conceptos que serán evaluados en los parciales, además sirven de práctica para afianzar definiciones, teoremas, propiedades, métodos y fórmulas necesarios para la resolución de los problemas de cada unidad temática.

Nuestra tarea es llevar adelante la práctica; por eso, y dada nuestra experiencia docente en esta y otras materias, sabíamos que la cantidad de estudiantes que asistían a la nuestro horario de clases era el 50% de los que participan en la teoría. Así que orientamos las actividades de retención a motivar la presencia de la mayoría de los alumnos en la clase práctica. Así, con la participación y aprobación de la profesora de la cátedra, se estableció, desde el año pasado, como condición para la promoción de la materia, la necesidad de cumplir con el 75% de asistencia a las clases prácticas. Es decir, si los alumnos no venían a las prácticas, se verían obligados a rendir un examen final teórico-práctico.

Como dijimos al principio, en los distintos años, probamos diversas actividades con nuestros alumnos, siempre en el horario de la práctica. Algunas de las tareas realizadas fueron: tomar exámenes previos a los parciales propios de la asignatura, divididos por unidades (“parcialitos”); pedir la entrega de las resoluciones de los trabajos prácticos y corregirlos en forma individual; dar guías de estudio por cada parcial, en las cuales incluíamos ejercicios complementarios, preguntas de tipo teóricas: de elección múltiple y verdadero-falso, con justificaciones; agregar clases extracurriculares destinadas al trabajo de estas guías y a la realización de consultas por parte de los estudiantes de los mismos trabajos prácticos; en estas clases también realizábamos tareas de tutorías no regularizadas, entre otras.

Así, fuimos viendo que los estudiantes, en general y por diversas razones, tenían un problema con la organización de sus tiempos para estudiar. Por eso, este año, con la idea de ayudarlos a solucionar este inconveniente, pusimos en marcha una de las actividades planteadas en el taller de capacitación de retención realizada en febrero del 2009. Invitamos a que cada alumno armara su cronograma semanal, teniendo en cuenta horarios de clases, horarios de trabajo, actividades recreativas y tiempo libre. La sorpresa para muchos de nuestros alumnos fue que, después de concluida la actividad, les quedaba poco espacio para el estudio fuera de las clases. Se dieron cuenta de que debían tener un orden y reorganizar sus tareas porque de lo contrario no tendrían tiempo para estudiar.

Lo que intentamos este año, y a partir de este panorama, fue que, al menos en nuestra asignatura, los estudiantes llevaran “al día” los trabajos prácticos y no se atrasaran, y por eso, desde el primer día de clases, quedó establecido el tiempo dedicado a cada unidad en cronograma a disposición de ellos. Además, en las clases prácticas, solo podían consultar lo referido a la unidad que se estuviera tratando, y ninguna de las anteriores, excepto la última clase antes de los parciales, que era libre. Sin embargo, para aquellos temas que presentaban más dificultad o en los que se atrasaban, podía consultar en 2 horas de trabajo extra que les brindamos a lo largo de todo el cuatrimestre.

En estas clases la propuesta fue abocarnos a los contenidos que les resultaran dificultosos. Intentamos que se generara la ayuda mu-

tua entre pares, a la hora de enfrentarse con algún ejercicio que no pudieran resolver, los motivábamos a que se consultaran entre sí, para generar independencia y seguridad en ellos. Por eso, ante el planteo de un alumno sobre un problema, hacíamos que lo debatieran entre todos alrededor de cinco minutos. Pasado este tiempo, sacábamos ideas generales de lo que habían charlado.

Esta acción es positiva, porque al momento de juntarse a trabajar en los prácticos pueden avanzar y no retrasarse y tener que esperar la siguiente clase de práctica, además les generábamos otro espacio de encuentro con la materia, un tanto más “relajado”, no tan formal.

Otra metodología propuesta en estos horarios fue que los alumnos trajeran ejercicios que hubiesen obtenido en libros u otras guías de estudio, que no pudiesen resolver o presentaran dificultad. Tomábamos estos ejercicios y los planteábamos al grupo, siguiendo la cronología antes descripta.

Una particularidad que se dio durante el primer cuatrimestre de este último año fue que la cantidad de alumnos de Matemática I del grupo de la tarde mermó muchísimo antes del primer mes, aproximadamente en un 60%. Es “normal” la deserción en el primer cuatrimestre, pero este año se dio de manera muy temprana. Por esa razón, decidimos enfocarnos al trabajo con aquellos alumnos que ya habían cursado Matemática I y debían el final. Esta idea surgió de charlas informales con estudiantes de años anteriores.

A lo largo de nuestra práctica, observamos que muchos de nuestros ex alumnos de Matemática I y II tenían problemas para aprobar el final de Matemática I, fue por eso que, a pedido de ellos, organizamos un trabajo de aula-taller para tratar este tema. Es decir, esta tarea tuvo como objetivo ayudar a los alumnos con dificultades para aprobar el final de Matemática I, ya sea porque no se “animaban” a rendirlo o lo habían hecho en varias oportunidades sin éxito (hasta seis o siete veces, en algunos casos). Para ese fin, nos contactamos con algunos de los alumnos que pidieron esta ayuda y por medio de ellos mismos se gestó “un boca a boca” y se reunieron 14. Con ellos acordamos un horario y concluimos en reunirnos una vez por semana durante dos horas, el resto del cuatrimestre, para prepararlos para

rendir el final en el primer llamado de exámenes de julio–agosto. Fueron 10 encuentros en el cuatrimestre.

En cada encuentro, se planeó revisar una o dos unidades desde el punto de vista teórico y práctico, según un cronograma por nosotros establecido. Sistematizamos la metodología de estudio propuesta para preparar los finales de Matemática en la ficha 7 (dedicada a cómo estudiar Matemática), en el cuaderno de tutorías organizado por el Programa y para los ingresantes 2009.

Convenimos con los alumnos que debían realizar un resumen de cada unidad previo a cada encuentro y llevar dudas planteadas. Este resumen debía contener las definiciones, teoremas, corolarios, propiedades, fórmulas y los métodos más importantes del capítulo. El planteo fue dividir cada reunión en dos etapas. En la primera hora, aproximadamente, aclarábamos las dudas más generales que trajera el grupo, haciendo hincapié en los puntos relevantes de cada tema. En la segunda hora, los alumnos realizaban actividades que les preparábamos previamente. Estas actividades consistían en ejercicios conceptuales y prácticos, globales y algunos eran ejercicios de finales anteriores, de cada unidad estudiada ese día.

Es decir que, durante este cuatrimestre, las tareas estuvieron dirigidas para los pocos alumnos que cursaban Matemática I en el módulo de la tarde y, por otra parte, para los que rendían el examen final. En cuanto a los resultados, del último grupo de alumnos (que se presentaron en las mesas de julio–septiembre), 17 de ellos aprobaron la materia primera vez que rindieron. Por otra parte, de los alumnos que cursaron Matemática I durante el primer cuatrimestre de 2009, sólo el 20% aprobó el cursado de Matemática I; del 80% restante, cabe aclarar que la gran mayoría perdió la materia sin llegar a la última instancia de examen, abandonaron antes.

Después de estas tareas, en el segundo cuatrimestre, abocamos nuestras actividades a los alumnos de Matemática II. Este grupo estaba conformado, al igual que todos los años, por estudiantes que acababan de cursar Matemática I de ambos módulos (mañana y tarde) y por alumnos recursantes de años anteriores. A todos ellos se les ofrecieron nuestras clases de consultas fijas de dos horas por semana, al igual que el cuatrimestre anterior. Durante estas últimas dieciséis

semanas del año académico, los estudiantes aprovecharon muchísimo más estos espacios, la asistencia siempre fue importante.

Por otra parte, desde hace algún tiempo, hemos implementado una encuesta individual y anónima al culminar cada cuatrimestre, de nuestra cátedra y para los alumnos. Se consulta acerca del desenvolvimiento de las actividades de la cátedra y de las actividades de retención propuestas. De esta forma, obtenemos información acerca de las cosas que resultan beneficiosas y aquellas en las cuales propondrían mejoras para el dictado y cursado de la materia. En base a estos resultados, generamos algunos cambios año a año.

Así, considerando los resultados de las encuestas del 2008, en la cual el 40,54% de los alumnos coincidió en que sería muy productivo agregar al material de clases algunos ejercicios resueltos, les brindamos fotocopias de parciales resueltos por nosotros y de años anteriores. También, en la Plataforma de Educación a Distancia de la Universidad (PEDCO), les enlazamos algunos *links* de páginas que contaban con ejercicios resueltos y de aplicación concernientes a la carrera, de distintos temas del programa.

Además, en las encuestas del 2008, se propuso que agregáramos los resultados a los ejercicios de las guías, cosa que se hizo en cada práctico y se llevó a cabo, en la mayoría de los casos, en las clases, de forma verbal, aunque algunos se brindaron en las mismas guías. Esta tarea fue puesta en marcha en ambos cuatrimestres, al igual que la anterior.

Otra cuestión que vimos en las encuestas del 2008 fue que era muy valorado en Matemática II el apunte de teoría. Es por esto que este año implementamos un material teórico impreso y de acceso en la PEDCO, también de cada unidad de Matemática I.

Resultados y conclusiones

Como conclusiones generales, y como resumen de estos cuatro años, sentimos que tuvimos una leve mejoría desde que comenzamos con este proyecto de retención estudiantil. Analizamos detenidamente los números obtenidos en el segundo cuatrimestre para decir esto.

De la nomina de inscriptos recibida del departamento de alumnos, el total para cursar Matemática II era 96. De ellos, el 13.54% no asistieron nunca a clases durante el cuatrimestre (primera deserción). Contamos con que nuestros alumnos regulares fueron esos 83 estudiantes que asistieron a clases con cierta regularidad y se presentaron a algún examen. Analizamos los resultados en función de ellos. Dada la metodología de trabajo planteada en la asignatura, los estudiantes no pierden la materia hasta el final de cuatrimestre en las instancias de recuperatorios.

Entonces, en el primero de los exámenes parciales, el 33.75% de los 80 estudiantes presentes aprobó y tres estuvieron ausentes. De los 83 alumnos en condiciones de rendir el segundo examen parcial, se presentaron 50 estudiantes, de los cuales el 38% aprobó. Al tercer examen asistieron sólo 49, y de ellos el 42.86% aprobó.

Comparando estos resultados con los de los años anteriores, vemos la mejoría, ya que el porcentaje de aprobados en cada parcial antes, en general, no superó el 33%. Observamos que alrededor del 40% del total de los alumnos en condiciones de hacerlo, no se presentó a rendir el segundo o el tercer parcial. Además, el 20% de estos alumnos no asistió a ambas instancias.

Por otra parte, aproximadamente un 40% de los alumnos perdieron la materia en la instancia del primer recuperatorio. De los estudiantes que desaprobaron el primer examen parcial o estuvieron ausentes en él, el 48.57% habían estado ausentes en el segundo y el tercer parcial (segunda deserción). Es más, el 42.85% no se presentó tampoco al primer recuperatorio.

Con esto, vemos la tendencia de que los alumnos que desapruban el primer parcial abandonan la asignatura. Creemos que los alumnos de este grupo son los más difíciles de retener. Por esto, creemos que podemos mejorar nuestros resultados si nos abocamos a los estudiantes que se ausentan en el segundo parcial y más aún, pero con menos tiempo para trabajar (por lo avanzado del cuatrimestre), a aquellos que se ausentaron al segundo pero asistieron al tercero.

En un orden general, como docentes, y en la realidad que vivimos, desde lo académico y personal, intentamos brindarles a nues-

tros estudiantes la ayuda a nuestro alcance para que asistan a clases durante el primer año, que valoricen la importancia de este hecho. Si logramos, además, que cursen nuestras materias, nuestra labor está más que satisfecha. Es por eso que nos resulta valioso que haya un aumento en la cantidad de eximidos en Matemática II. Como se comentó con anterioridad, creemos que un seguimiento de los alumnos ausentes a partir del segundo parcial ayudará ampliamente a cumplir nuestros objetivos, dado que son un porcentaje importante de la deserción observada en nuestras materias. Nuestro objetivo para la posteridad es tratar de estudiar la deserción en los alumnos, los motivos por los cuales ellos abandonan la carrera.

En una materia de cursada anual, ¿es posible mejorar la retención? (Morfofisiología en la Licenciatura en Enfermería)

María Lelia Mc Cormack* ⁸¹
Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Morfofisiología es una asignatura de primer año de la carrera Licenciatura en Enfermería, cuya cursada es de duración anual, tiene una carga horaria de seis horas semanales durante el primer cuatrimestre, y cinco horas semanales durante el segundo, dos días por semana.

Las condiciones de aprobación de la cursada son:

- presentar todos los informes de trabajos prácticos;
- asistir a los trabajos prácticos de laboratorio;
- aprobar los cuatro exámenes parciales (todos tienen una instancia recuperatoria): dos durante el primer cuatrimestre (correspondientes a las unidades 1, 2 y 3 el primero; 4 y 5 el segundo), y dos durante el segundo cuatrimestre (unidades 6 y 7 para el tercero, y 8, 9 y 10 para el cuarto).
- la unidad 11, correspondiente a “sistema reproductor”, se estudia y evalúa mediante exposiciones orales por parte de los alumnos y/o presentación de trabajos de investigación escritos.

Al comenzar la cursada, se informa a los alumnos acerca de las características de la misma (clases teóricas, clases prácticas de aula,

* Técnico Universitario en Saneamiento Ambiental, Universidad Nacional del Comahue. Maestría en Enseñanza de las Ciencias, UNCo, en curso. Asistente de Docencia a cargo de cátedra en Morfofisiología, de la Licenciatura en Enfermería, y de Química I, de la Licenciatura en Saneamiento y Protección Ambiental, en la FACIAS. Coordinadora de los Laboratorios de la FACIAS. Coordinadora de las Jornadas de Ingreso para alumnos de la FACIAS.

⁸¹ Otros docentes que participan de la experiencia: Marcela Hinojo y Emelina Tierso. Cátedra de Morfofisiología, Licenciatura en Enfermería. FaCiAS

clases prácticas de laboratorio, exposiciones orales, condiciones de aprobación de la cursada) y acerca de la bibliografía que usa la cátedra, que está disponible en la biblioteca de la FaCiAS⁸².

Se encuentra publicado, en la página de Internet de la Facultad, material diverso:

- Programa de la asignatura y condiciones de cursado.
- Material teórico de todas las unidades del programa, preparado por la cátedra.
- Atlas de Anatomía y Fisiología, recopilado y preparado por la cátedra.
- Atlas de Histología, recopilado y preparado por la cátedra.
- Material sobre Química para la salud, recopilado y preparado por la cátedra.
- Material sobre Física para la salud, recopilado y preparado por la cátedra.
- Preguntas de repaso de todas las unidades.
- Trabajos prácticos de todas las unidades.
- Diccionario etimológico de términos médicos, preparado por la cátedra.

Las clases teóricas se alternan con clases de repaso, trabajos prácticos de laboratorio, trabajos prácticos de aula y presentación de informes.

El uso de material didáctico apropiado, como filmas, presentaciones en *Power Point*, proyección de videos, maquetas del cuerpo humano, láminas, atlas, radiografías, contribuye a dinamizar las clases teóricas y prácticas.

Se realizan trabajos prácticos de laboratorio (con material fresco de origen animal) lo que permite a los alumnos observar y manipular preparados anatómicos.

La cátedra tiene preparado material didáctico escrito, repartido por unidades, que está disponible al comienzo del tratamiento de cada unidad de la asignatura, en la fotocopidora del centro de estudiantes de la FaCiAS.

⁸² Facultad de Ciencias del Ambiente y la Salud

La cátedra prepara un trabajo práctico escrito con cuestionarios y ejercicios para responder antes del comienzo del desarrollo de cada unidad, y otro para responder luego del desarrollo de la misma. Para realizar la resolución del trabajo práctico previo a la unidad, se apela a los conocimientos que los alumnos tengan sobre el tema que se va a desarrollar, y que pueden haber sido adquiridos durante su formación media, o en el desarrollo de las asignaturas previas a Morfofisiología, en la misma carrera. Para la resolución del trabajo práctico posterior al desarrollo de la unidad, los alumnos deben apelar a la bibliografía disponible, a sus apuntes de clase, a información publicada en Internet, o a cualquier otro medio que consideren útil. Estos trabajos prácticos escritos son recopilados en una carpeta individual por cada alumno, de las cuales se lleva el control de entrega oportuna y contenidos apropiados.

Durante los últimos 5 años (de 2004 a 2008), los alumnos que han completado la cursada de la asignatura, no superaron el 30% de los alumnos inscriptos. Se han implementado diversos recursos para lograr mejorar este porcentaje, ya que se considera que las principales razones de estos fracasos están en la dificultad de los alumnos para iniciarse en el estudio universitario, con una asignatura de la complejidad de la Morfofisiología, tanto por su extensión como por sus contenidos.

Con la implementación del programa de retención en esta materia, se propone, como objetivo, lograr que la mayor cantidad de alumnos queden incorporados a esta carrera universitaria, con el aporte de diversas técnicas de estudio que faciliten la comprensión y estudio de la asignatura, haciéndola más amena, y tratando de tomar en cuenta las preferencias de los alumnos por algunas metodologías de trabajo.

Modos de trabajo

Para la resolución de los tres primeros exámenes parciales y sus respectivos recuperatorios, se adoptó la modalidad de uso de una ficha confeccionada por cada alumno, según las siguientes consignas:

- usar una ficha de 12,5 x 20 cm;
- debe ser manuscrita;
- se confecciona una ficha por cada unidad estudiada;
- se debe incluir en ella el glosario correspondiente a la unidad que se acaba de finalizar de estudiar, de aproximadamente 15 palabras;
- pueden agregarse dibujos o esquemas sencillos, también confeccionados a mano;
- estas fichas se entregan al docente, quien las conserva, sin corregirlas, hasta el momento del parcial;
- el alumno puede optar por cambiar la ficha en el momento del parcial por otra de igual confección, en la que ha incorporado correcciones, justificando este cambio;
- estas fichas pueden consultarse durante la resolución del parcial y/o su recuperatorio;
- son de confección optativa.

Al entregarles a los alumnos los resultados del primer examen parcial, se adjuntó una breve encuesta para responder SÍ o NO, en forma anónima, preguntas acerca de la utilidad del uso de las fichas.

Tabla 1. Resultados de la encuesta realizada a los alumnos luego del primer parcial con respecto al uso de la ficha

	SÍ	NO	N/C
¿Confeccionó la ficha?	19- (76%)	5- (20%)	1
Mientras estudiaba	4- (16%)	18- (72%)	3
Después de estudiar	14- (56%)	8- (32%)	3
¿Las usó?	13- (52%)	9- (36%)	3
¿Le sirvieron para contestar una pregunta?	10- (40%)	11- (44%)	4
¿La contestó bien?	10- (40%)	10- (40%)	5
¿Cambiaría algo?	19- (76%)	2- (8%)	4
¿Agregaría palabras?	17- (68%)	4- (16%)	4
¿Quitaría palabras?	8- (32%)	13- (52%)	4
¿Cambiaría todo?	4- (16%)	17- (68%)	4
¿Agregaría dibujos?	22- (88%)	0	3
¿Las seguiría usando?	22- (88%)	1- (4%)	2

Comentarios	<p>No sabía cómo hacerlas. No tuvo tiempo.</p> <p>No le parecieron útiles.</p> <p>Las hizo pero no las entregó.</p> <p>Se olvidó de hacerlas.</p> <p>Las hizo pero no las entregó, porque pasó la fecha.</p> <p>Hizo sólo la uno. Las otras, no se enteró que había que hacerlas.</p> <p>No las hizo porque no las necesita. Sólo haría algunos dibujos o esquemas.</p>
-------------	---

Del análisis breve de esta encuesta, surge que:

- la mayoría de los alumnos las confeccionó,
- a pocos les sirvió durante el parcial,
- la gran mayoría les haría cambios,
- muchos desean continuar usando esta metodología en próximos parciales.

Esta metodología ya fue empleada durante las cursadas 2007 y 2008, con muy buena aceptación de los alumnos y con buenos resultados como recurso didáctico.

Para el estudio de un tema de la Unidad 6 (correspondiente al sistema cardiovascular), se decidió utilizar una metodología nueva. El estudio del tema "Ciclo cardíaco" es esencial para comprender el funcionamiento del corazón, pero siempre ha representado una dificultad para los alumnos, ya que la diversa bibliografía lo desarrolla de diferentes formas. Por eso, este año se recurrió al recurso de la *webquest*, para que fueran los mismos alumnos los que decidieran de qué manera era más conveniente presentar y estudiar este tema. La tarea se llevó adelante mediante trabajos grupales y exposiciones orales, con el recurso de una presentación en Power Point (realizadas por los grupos de alumnos del módulo 1), que fueron explicadas frente a otro grupo de alumnos (los integrantes del módulo 2), que no habían trabajado con esta metodología. A cada grupo se le propuso una patología diferente, para que la relacionaran con el ciclo cardíaco, para hacer más ameno el trabajo, ya que los alumnos se entu-

siasman cuando deben describir y/o resolver una enfermedad. Cuando los alumnos del módulo 1 terminaron con su trabajo, se los interrogó acerca de los beneficios y las dificultades de trabajar mediante una *webquest*. En sus respuestas, mencionaron que la tarea fue beneficiosa en cuanto a la comprensión del tema, pero estuvo cargada de dificultades:

- Se complicó la reunión en grupos por problemas de horarios.
- Las computadoras de la ESSA no permiten visualizar páginas de *Youtube* o de archivos confeccionados en *Power Point*.
- No siempre tuvieron acceso a las computadoras conectadas a Internet.

Para la resolución del cuarto parcial, se presentaron a los alumnos casos clínicos de los temas incluidos en el mismo, para resolver en parejas y a libro abierto. Pudieron consultar, durante el desarrollo del parcial, toda la bibliografía que les pareciera oportuno.

Luego del parcial se los encuestó para que comentaran estas experiencias, cuyos resultados se exponen a continuación.

Evaluación de las actividades del año en la asignatura “Morfofisiología”

Tabla 2. Resultados de parte de la encuesta realizada a los alumnos luego del cuarto parcial con respecto a la metodología de libro abierto y en parejas. (El resto de la encuesta abarcó la evaluación de la actuación docente, y la autoevaluación de la actuación de los propios estudiantes.)

Marque con una X

Con respecto a los recursos utilizados por la cátedra			
Para la resolución de los exámenes parciales, ¿qué opina de las metodologías empleadas?			
	Adecuados	Poco adecuados	No deberían utilizarse
Uso de fichas	10	4	1
Resolución a libro abierto	5	5	5

Ningún recurso auxiliar	1	7	3
-------------------------	---	---	---

Con respecto a la <i>webquest</i>	
Mencione una ventaja de la investigación realizada	
1- En cuanto al tipo de información que se proporciona a través de la <i>webquest</i>	Proporciona información extra Contiene todo el material necesario Más información y más fácil para estudiar. Toda la información necesaria. El material ya está seleccionado y listo para trabajar. La mayoría son gráficos que se entienden más.
2- Con respecto al trabajo grupal	Muy didáctico, permite estudiar temas solos y junto a los compañeros. Fomenta el trabajo en grupo Tema interesante y el trabajo en grupo ayuda. Integración del grupo de trabajo
3- Con respecto a la comprensión del tema en estudio	Ayuda a entender el tema y a estudiarlo. Ayuda a comprender los temas Mejor comprensión del tema
4- En cuanto a la exposición del trabajo:	Se pudo hacer una presentación corta y coherente Mejor comprensión por la exposición
Mencione una desventaja de la investigación realizada	
1- Sin desventajas	7 alumnos no encuentran ninguna desventaja.
2- Dificultad para acceder a Internet o a la computadora	4 alumnos mencionan esta dificultad
3- Dificultad para entender el material de Internet	3 alumnos mencionan esta dificultad
4- Dificultad para organizar el material	1 alumno menciona esta dificultad.

Con respecto a las fichas	
Mencione una ventaja de la confección y uso de las mismas	
1- Ayudan a recordar y orientan en el momento del examen:	8 alumnos comparten este criterio
2- No prestan ninguna utilidad	4 alumnos lo afirman
3- Son adecuadas para un vocabulario nuevo y confuso	2 alumnos
4- Son muy útiles	1 alumno
5- No las confeccionó	1 alumno
Mencione una desventaja de la confección y uso de las mismas	
1- Ninguna desventaja	7 alumnos
2- No siempre son útiles en el parcial	3 alumnos
3- Lleva tiempo confeccionarlas	2 alumnos
4- Se pueden incluir sólo algunas palabras	2 alumnos

Con respecto a la metodología empleada para la resolución del cuarto parcial	
Mencione una ventaja	
1- Permite el debate e intercambio de opiniones	4 alumnos
2- Permite tener todo el material teórico a mano	4 alumnos
3- Ninguna ventaja	3 alumnos
4- De a dos es más fácil y rápido	2 alumnos
5- Permite conclusiones amplias	1 alumno
6- Se cambia el modo de resolución	1 alumno
Mencione una desventaja:	
1- Se dispuso de poco tiempo	8 alumnos
2- Confunde tanta información	4 alumnos
3- Ninguna	3 alumnos

Interpretación de los resultados de la encuesta

El método preferido por los alumnos para la resolución de los exámenes parciales fue el uso de ficha (24%); un 12% optó por la resolución a libro abierto, y el 2% prefiere no utilizar ningún recurso auxiliar.

La mayor ventaja encontrada por los alumnos a la *webquest* es que se dispone de toda la información necesaria sobre el tema. La mayoría de los alumnos no le encuentran desventajas, pero se menciona la dificultad para acceder a Internet o para disponer de una computadora.

La ventaja más importante con respecto a las fichas es que ayudan a recordar y orientan en el momento del examen. Y a pesar de que la mayoría no le encuentra desventajas, algunos mencionan que no siempre son útiles en el momento de resolver el parcial.

Con respecto a la metodología empleada para la resolución del cuarto parcial, las principales ventajas son que permite el debate e intercambio de opiniones entre los compañeros, y tener todo el material teórico a mano. En cuanto a las desventajas, la principal es que necesita más tiempo para resolver este tipo de parciales.

Logros obtenidos

Resultados de la cursada 2009 en números

De 32 alumnos inscriptos, comenzaron la cursada 27.

Tabla 1. Total de alumnos en condiciones de rendir el primer parcial y su recuperatorio, presentes y ausentes.

	Debían rendir	Presentes	Ausentes
Primer parcial	27 (100%)	26 (96 %)	1 (4 %)
Recuperatorio	24 (100%)	19 (79 %)	5 (21%)

Tabla 2. Total de alumnos aprobados y desaprobados en el primer parcial y su recuperatorio. Se usó ficha.

	Aprobados	Desaprobados	Ausentes	total
Primer parcial	3 (11 %)	23 (85 %)	1 (4 %)	27 (100 %)
Recuperatorio	14 (58 %)	5 (21 %)	5 (21 %)	24 (100 %)

Tabla 3. Total de alumnos en condiciones de rendir el segundo parcial y su recuperatorio, presentes y ausentes. Se usó ficha

	Debían rendir	Presentes	Ausentes
Segundo parcial	19 (100%)	19 (100 %)	0 (0 %)
Recuperatorio	13 (100%)	12 (%)	1 (%)

Tabla 4. Total de alumnos aprobados y desaprobados en el segundo parcial y su recuperatorio. Se usó ficha.

	Aprobados	Desaprobados	Ausentes	Total
Segundo parcial	6 (32 %)	13 (68 %)	0 (0 %)	19 (100 %)
Recuperatorio	11 (85 %)	1 (7.5 %)	1 (7.5 %)	13 (100 %)

El uso de las fichas, en porcentaje de alumnos, fue similar al del primer parcial. En cuanto a su confección, no hubo diferencias con las confeccionadas para el primero.

Tabla 5. Total de alumnos en condiciones de rendir el tercer parcial y su recuperatorio, presentes y ausentes. Se usó ficha.

	Debían rendir	Presentes	Ausentes
Tercer parcial	17 (100%)	16 (94 %)	1 (6 %)
Recuperatorio	8 (100%)	8 (100 %)	0 (0 %)

Tabla 6. Total de alumnos aprobados y desaprobados en el tercer parcial y su recuperatorio.

	Aprobados	Desaprobados	Ausentes	Total
Tercer parcial	9 (53 %)	7 (41 %)	1 (6 %)	17 (100 %)
Recuperatorio	8 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	8 (100 %)

El uso de las fichas, en porcentaje de alumnos, fue similar al del primero y el segundo parcial. En cuanto a su confección, no hubo diferencias con las realizadas para el primero y el segundo.

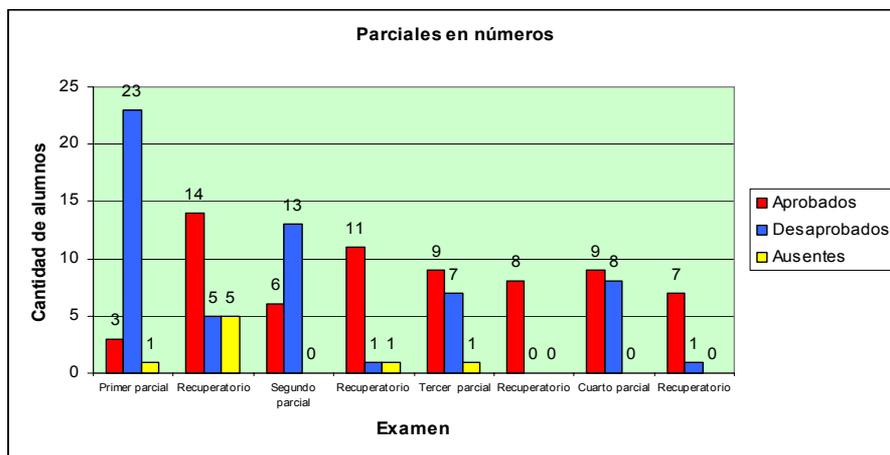
Tabla 7. Total de alumnos en condiciones de rendir el cuarto parcial y su recuperatorio, presentes y ausentes. (Se usó libro abierto y en parejas.)

	Debían rendir	Presentes	Ausentes
Cuarto parcial	17 (100%)	17 (100 %)	0 (0 %)
Recuperatorio	8 (100%)	8 (100 %)	0 (0 %)

Tabla 8. Total de alumnos aprobados y desaprobados en el cuarto parcial y su recuperatorio.

	Aprobados	Desaprobados	Ausentes	Total
Cuarto parcial	9 (53 %)	8 (47 %)	0 (0 %)	17 (100 %)
Recuperatorio	8 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	8 (100 %)

Interpretación de los resultados de los parciales



El porcentaje de alumnos aprobados en la primera instancia de cada parcial fue aumentando del primero al cuarto parcial: desde un 11% hasta un 53%. En las instancias recuperatorias, también fue aumentando: desde un 58% hasta un 87.5 %.

La cantidad de alumnos que quedaron fuera del cursado (por desaprobación o inasistencia) luego de cada parcial fue disminuyendo del primero al cuarto parcial (de 21% a 12.5 %).

Como resultado final, el 50 % de los alumnos que comenzaron la cursada la aprobó.

Inscriptos	Aprobados	Desaprobados	Ausentes
32	16	11	5



Problemas aún no resueltos

Parte de los alumnos (alrededor del 30%) no concurre a las clases teóricas, ya que no son obligatorias; las razones para no concurrir no están relacionadas con otras actividades académicas, puesto que el horario de clases de Morfofisiología no se superpone con el de otras asignaturas.

La importancia de concurrir a las clases teóricas, radica en que durante las mismas, se establece la más fluida comunicación entre docentes y alumnos, lo que permite un aprovechamiento más integral de los temas que allí se tratan, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Muchos alumnos, al comenzar la cursada de la asignatura, aún no han completado el ciclo introductorio, por lo que deben compartir las horas de clase entre lo que no han terminado y las asignaturas propias del primer año. Como según el plan de correlatividades, si no se aprueba el introductorio no se puede cursar primer año, los alumnos dan prioridad a las clases de dicho ciclo, en desmedro de las asignaturas troncales de primer año.

Ninguno de los alumnos que comenzaron la cursada como condicionales (es decir, deben rendir materias del secundario) pudo aprobar la instancia del primer parcial.

Durante los horarios de consulta, establecidos fuera de los horarios de clase de la asignatura, excepcionalmente concurrió algún alumno, durante todo el año. Los alumnos no advierten que este espacio puede ser muy bien aprovechado, porque se establece una relación más personal con los docentes, los que, además, pueden dedicarles más tiempo individualmente.

Las clases de repaso planificadas antes de cada parcial y su respectivo recuperatorio (las que se realizan dentro del horario de clase), son poco aprovechadas por los alumnos, ya que no tienen una participación activa que les permita comprender o ampliar los temas que deben estudiar.

Cuestiones para debatir

Debido a que se está reformando el Plan de Estudios de la carrera, el Ciclo Introdutorio ya no se realizará y, por lo tanto, a partir de 2010 sus actividades no se superpondrán con las de las asignaturas del primer cuatrimestre, y esperamos se logre un mejor rendimiento académico desde el primer examen parcial.

Los resultados de los parciales del 2009 expresan un más alto rendimiento general por parte de los alumnos, con respecto al de años anteriores, tal vez debido a la variedad de actividades que se realizaron durante la cursada.

A través de las encuestas y comentarios de los alumnos, pudo establecerse que ellos prefieren el trabajo grupal al individual, por lo que en el año 2010 se tratará de programar más actividades de este tipo.

También han solicitado más trabajos de laboratorio. Para organizar un trabajo de laboratorio para Morfofisiología, es necesario conseguir órganos frescos en algún matadero o carnicería, lo cual no siempre es posible. Luego, se los debe preparar con formol, disponer de los elementos necesarios para su disección (bateas, bisturís, guantes, lupas, lugares de desecho) y disponer del laboratorio. Toda esta

organización se dificulta por falla de alguno de los pasos descriptos. Pero, de cualquier manera, también intentaremos llevarlos a cabo durante la próxima cursada.

Estimamos que, a pesar de la opinión de los estudiantes, la metodología usada para la resolución del cuarto parcial (a libro abierto y en parejas), fue muy provechosa: durante el desarrollo del parcial se vio que los alumnos leían con atención, interpretaban los textos, intercambiaban opiniones, elaboraban respuestas y escribían colaborando en la redacción. Estos datos nos parecieron de mucho valor, ya que es excepcional que ellos realicen estas acciones durante una clase ordinaria. Por lo tanto, repetiremos la metodología el año entrante.

Por último, las opiniones vertidas en las encuestas serán tomadas en cuenta para la planificación futura.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, I.; Ayuste, A.; Gros, B. *et al.* (2005). Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, Barcelona, OEI, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
- Bárceñas, J. L.; Domínguez, J. A. y Tolosa, J. S. Evaluación de la funcionalidad didáctica de software multimedia en la carrera de Cirujano Dentista. *XXIV Simposio Internacional de Computación en la Educación Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico*, octubre de 2008, México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carlino, P. Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos: Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 33, abril 2003, pp. 43-51.
- Pérez Licea, A.; Muñoz Couto, A. L. y Santiago Pino, L. *Valoración del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Anatomía Humana en la Facultad de Ciencias Médicas de Holguín en los últimos 10 años.*
- Rodríguez Pérez, I.; Iglesias Ramírez, B. Z.; Pomares Bory, E. *et al.* Histología para estudiantes de Medicina. Un nuevo método

que combina lo tradicional con técnicas computarizadas. 7^o Congreso Virtual Hispanoamericano de Anatomía Patológica y 1 congreso de preparaciones virtuales por Internet. CUBA, octubre de 2005.

Vargas Ruiz, D. F.; Rubio Hernández, L. A. y Fresneda Bautista, M. E. "Anatomía dental multimedial para estudiantes de Odontología". V Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. Universidad Nacional de Colombia. Diciembre de 2000.

Una WebQuest para diseñar WebQuest: www.educacionenvalores.org

Propuestas para alumnos de Álgebra y Geometría I de la Facultad de Ingeniería

Lorena Alfonso*

Patricia Caro**

Candelaria Morelli***

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Desde el año 2004, la Universidad Nacional del Comahue ha puesto en marcha el Programa de Retención y Mejoramiento de la Calidad Educativa en el cual cada unidad académica trabaja de forma autónoma. En la Facultad de Ingeniería, la tarea del equipo de retención ha estado destinada, desde dicho año hasta el 2009, en los primeros cuatrimestres, a un grupo de ingresantes y, en los segundos, a los alumnos recursantes y a los que avanzaban en las materias correlativas. Para ello, se implementaron diversas estrategias: tutorías, guías de estudio, talleres de estudio, etc.

Sobre las cátedras de Álgebra

La Universidad Nacional del Comahue tiene una estructura académica mixta, en la que coexisten las Facultades y Departamentos. La misión de estos últimos es dictar las materias correspondientes a su área para todas las carreras que las requieran, independientemente

* Asistente de Docencia en las asignaturas Elementos de Álgebra y Lógica en el Profesorado en Matemática, y de Geometría I en carreras de la Facultad de Ingeniería, UNCo. Integrante del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil desde 2008.

** Profesora en Matemática. Asistente de Docencia en la asignatura Geometría Euclidiana del Espacio del Profesorado en Matemática, Facultad de Economía y Administración, UNCo. Integrante del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil en 2009 y 2010.

*** Profesora en Matemática, UNCo – Mg. en Estadística Aplicada. Asistente de Docencia del Departamento de Matemática y docente en el Departamento de Estadística de la Facultad de Economía. Miembro de un proyecto de investigación dependiente de la Facultad de Ciencias Agrarias. Participante del Programa de Retención y Mejoramiento de la Calidad Educativa.

te de la Facultad de las cuales estas carreras dependan. Por este motivo, los docentes involucrados en esta experiencia forman parte del área Álgebra del Departamento de Matemática de la Facultad de Economía y Administración y dictan clases para alumnos de distintas carreras y Facultades de la UNCo (Alfonso *et al.*, 2008).

Sobre Álgebra y Geometría I

La experiencia que motiva el presente trabajo se desarrolla en la asignatura Álgebra y Geometría I para las carreras que se dictan en la Facultad de Ingeniería (distintas orientaciones de Ingenierías, Profesorado en Física y Profesorado en Química) y pertenece al grupo de *Materias Básicas Instrumentales* (Raichman, 2009). La misma corresponde al primer cuatrimestre del primer año de las diferentes carreras mencionadas pero, debido al bajo porcentaje de alumnos que logra cursarla, se dicta siempre un recursado en el segundo cuatrimestre.

Esta asignatura cuenta con un cursado de 10 horas semanales, que se reparten entre clases teóricas y prácticas. Para acreditarlo, los estudiantes deben aprobar dos parciales, ya sea en la primera instancia o en su respectivo recuperatorio. Con el objetivo de lograr que los estudiantes estén presentes en la totalidad del dictado de la asignatura, los recuperatorios se toman ambos al final de la materia.

La asignatura involucrada constituye el primer acercamiento de los estudiantes al álgebra universitario, lo cual conlleva muy diversas dificultades (Alfonso *et al.*, 2008):

- las que son propias del contexto de estudio de los estudiantes, como la situación social, económica, laboral, familiar, de vivienda, etc.;
- las que se refieren a la comprensión de las nuevas pautas culturales del sistema universitario; y
- aquellas dificultades específicas que hacen a la apropiación del contenido de la asignatura: utilización y comprensión del lenguaje matemático simbólico, disponibilidad de herramientas previas para acceder a los nuevos contenidos, entre otras.

Experiencia en el año 2009

Dentro de los *objetivos implícitos* de la materia, se busca que los alumnos alcancen el grado de madurez necesario en el manejo del lenguaje formal y de los procesos lógicos deductivos, que les permiten, por ejemplo, seguir, interpretar y desarrollar demostraciones que no sean excesivamente complicadas; plantear conjeturas; analizar procesos lógicos y obtener conclusiones, generalizaciones, etc. Son importantes el cursado y el examen final de esta asignatura ya que la mayoría de las materias que se encuentran a continuación en el Plan de Estudio son correlativas de la misma.

Dado el carácter de proyecto de investigación-acción, en el primer cuatrimestre del año 2009 se llevó a cabo un Taller de preparación para el examen final de Álgebra y Geometría I, mientras que en el segundo cuatrimestre se trabajó puntualmente sobre el recursado de la materia. En ambas ocasiones, se trabajó en duplas de docentes, ya que de un cuatrimestre al otro hubo modificación de las personas involucradas en el proyecto.

Los objetivos generales que se conservaron en ambas oportunidades fueron:

- Proponer e introducir cambios en la forma de dictado de la materia que apoyen los objetivos generales del programa.
- Brindar mayor contención y apoyo a los estudiantes.
- Evitar el abandono de las carreras involucradas.

Propuesta de trabajo correspondiente al primer cuatrimestre

En la práctica cotidiana, se observa -en reiteradas ocasiones- que los alumnos no se preparan adecuadamente para rendir el examen final de la asignatura mencionada, pues “están seguros de que no van a aprobar” y se presentan simplemente para iniciarse en un examen universitario o con la ilusión de que el azar estará de su lado. Esto se retroalimenta con el dicho que circula entre los alumnos de la

Facultad de Ingeniería: *“Para aprobar Álgebra y Geometría I, hay que rendirla tres, cuatro, cinco, ...n veces”*.

No se puede esperar que todos los alumnos en su primera experiencia aprueben, ya que hay un tiempo que es natural, en el cual se aprende a preparar un examen final de Matemática. Es requisito, para aprobar, un formalismo matemático y un dominio de los contenidos que no se superan con el mero hecho de haberla cursado. Parte de esta dificultad se debe a la especificidad de la materia y al gran salto que se producen entre un examen parcial y un examen final: en el primero se requiere un desempeño adecuado en la práctica de ejercicios numéricos, mientras que en el segundo, demostraciones, fundamentos y generalizaciones teóricas, etc.

La Facultad de Ingeniería cuenta con mesas de exámenes finales mensuales y por este motivo los alumnos sienten la “obligación” de presentarse en todas las instancias hasta lograr su objetivo, en desmedro de prepararse adecuadamente y subsanar los errores cometidos en exámenes anteriores.

Además, el vencimiento de la cursada de Álgebra y Geometría I hace que se “caigan” del sistema las materias correlativas cursadas (esto sucede si no aprobaron el final en los dos años siguientes de su cursado).

Estas circunstancias producen en el alumno una sensación de frustración, pues cree que debe perder varias instancias de preparación, *stress*, cansancio, etc., a sabiendas de que “no va a aprobar”.

Ante esta problemática y a modo de innovación en la tarea de retención, se propuso un cambio, se planteó la retención en vista de aquel alumno que cursaba materias de primer año pero no las aprobaba. Para ello se llevó a cabo un **Taller para preparar el examen final de Álgebra y Geometría I**.

“El Taller”

“El profesor no enseña en el sentido de limitarse a transmitir conocimientos, sino que ayuda a que el educando ‘aprenda a aprender’ mediante la realización de una actividad sistemática, articulada y planificada en torno a la ‘realización de algo’ se trata de una forma de ‘aprender haciendo’”

do' con la ayuda de otros y actuando con los demás. El aprendizaje dentro del taller es un proceso dialéctico y repetitivo del pensamiento-acción... el sistema de taller (por su didáctica propia) enseña a **relacionar la teoría y la práctica**, estableciendo una relación dialéctica entre 'lo pensado' y 'lo realizado' a través de la solución de problemas concretos. (Ander-Egg E., 1999)

En principio, se planificó trabajar con aquellos alumnos que habían desaprobado el examen final al menos en tres oportunidades, en función de los siguientes **objetivos principales del taller**:

- Conocer aquellas especificidades de la materia y/o de la Matemática que generan problemas al rendir el examen final.
- Analizar cuál es la problemática subyacente del alumno para trascender de la "práctica" hacia la "teoría" en Matemática.
- Evaluar si la falta de *ejercitación de demostraciones* en la cursada es una de las causas de la desaprobación del examen.

Participantes y desarrollo. Se obtuvo del Departamento de Tecnología de Informática los datos de los alumnos reinscritos en el año 2009 que habían desaprobado por lo menos cuatro veces. Con los datos obtenidos, se alcanzó un total de 57 alumnos (véase cuadro I). Dada la cifra, se decidió invitar sólo a aquellos que hubiesen rendido a esa fecha un mínimo de 7 veces, y quedaron 19 estudiantes "habilitados" a participar en el taller.

Cuadro I

Veces rendidas	4	5	6	7	8	9	10	11	20
Cantidad de alumnos	22	9	7	3	5	6	3	1	1

En cuanto a la propuesta del taller, el mismo constó de tres bloques.

Bloque 1

Consistió en una reunión con los alumnos, se les informó el porqué de la convocatoria, la finalidad del taller y la opción de elegir si participaban o no del mismo. En el caso de que accedieran a participar, debían asumir un compromiso de asistencia y de cumplimiento con las tareas asignadas. De los 19 alumnos, asumieron este compromiso 8 de ellos. En este primer encuentro, se les facilitaron las fichas de trabajo N° 1, 2, 3 y 4, que debían leer antes del primer encuentro grupal.

En el cuadro II, se detallan los contenidos de las fichas trabajadas.

Cuadro II

Ficha	Título	Autor	Objetivo/Contenido
1	Cuestionario y Organigrama Semanal	Liliana Falcone	Que el alumno: <ul style="list-style-type: none">• Tome conciencia sobre los tiempos necesarios para preparar un examen final.• Visualice sus "fallas" al rendir. Que el docente: <ul style="list-style-type: none">• Registre las opiniones del grupo.• Reúna información sobre los saberes de la materia que los alumnos no han sabido entender.
2	Organización del Estudio	Liliana Falcone	<ul style="list-style-type: none">• Pautas convenientes para organizar el estudio en la universidad
3	Trabajo de Estudio con los Textos	Liliana Falcone	<ul style="list-style-type: none">• Brindar técnicas para la lectura y estudio de textos.
4	Propuesta para estudiar Matemática	Fuentealba Palavecino, Jenny ; Reyes, Claudia ; Morelli, Candelaria; Sandoval, Gladis ;	<ul style="list-style-type: none">• Brindar herramientas para el estudio de la Matemática.

		Cerda Martínez, Valeria I.; Alfonso, María L.; Allmang, David; Cognigni, Raquel.	
5	Álgebra de proposiciones	Morelli, Candelaria. Basado en el texto “ <i>Cómo entender y hacer demostraciones matemáticas</i> ” de Daniel Solow.	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer elementos para una mejor comprensión de: Lógica-proposiciones lógicas, cuantificadores y métodos de demostración.

El segundo y el tercer bloques se trabajaron en tiempos paralelos.

Bloque 2

Constó de encuentros grupales que se llevaron a cabo a través de siete jornadas, una por semana, con una duración de tres horas cada una. En la primera se trabajó con las fichas que fueron entregadas en la charla informativa, en las que el eje central fue la organización del tiempo, metodologías, espacios físicos y otros factores involucrados al momento de estudiar ésta y otras asignaturas. Esta jornada culminó con actividades vinculadas a técnicas de integración grupal con el objeto de propiciar “la presentación” (Aguilar, M. J.; 1990).

Desde la segunda a la sexta jornada de encuentros grupales se utilizó la Ficha 5, que trabaja con las dificultades manifestadas por los alumnos en el encuentro previo: Lógica, Métodos de Demostración y Lenguaje Formal-Matemático. Estos temas no se dictan con profundidad en el cursado de la asignatura, pues no forman parte de una unidad temática pero integran los *objetivos implícitos* de la misma.

El desarrollo de estas jornadas se dio mediante dos tareas claves:

- *Escritas.* Actividades específicas que debían ser entregadas en forma grupal o individual. Éstas tenían una instancia de formalización en la que el alumno exteriorizaba sus obstáculos y se ponían en juego diferentes formas de resolución de un mismo problema. Algunas de estas actividades eran corregi-

das fuera del aula por el docente, que, además del contenido matemático, se corregía la redacción, claridad y las estructuras propias de la lógica.

- *Expositivas*. Se ensayó una situación de examen breve en forma oral, utilizando el pizarrón, cuyo objetivo fue fortalecer la capacidad de desempeño ante una situación evaluativa con todo lo que ello implica: comprensión del ejercicio, redacción, método seleccionado para una demostración, formalización, justificaciones, ortografía, etc.

Como actividad de cierre, se realizó un *ensayo de examen final*, una semana antes de la fecha a la cual estaban inscriptos (1/06/09).

Bloque 3

Se abordaron las problemáticas individuales de los alumnos. Consistió en varios encuentros personales con las dos docentes que llevaron a cabo el taller. Se trabajó la organización del tiempo de estudio, materiales empleados para estudiar (bibliografía, carpetas, resúmenes, etc.) y algunas particularidades.

Propuesta del trabajo correspondiente al segundo cuatrimestre

Para dar continuidad a los lineamientos aplicados en el primer cuatrimestre, junto con la docente a cargo de la teoría, se implementaron cambios en la cátedra para propiciar un rendimiento más efectivo de los alumnos al momento de rendir el examen final y aprobar el cursado.

En esta parte del año lectivo, convencionalmente se dicta el cursado de Álgebra y Geometría I con un único módulo, que, en esta oportunidad, contó con más de 400 alumnos inscriptos y un presentismo de alrededor del 50%. A pesar de que no se dieran las condiciones *óptimas* para la puesta en marcha del proyecto por la gran cantidad de inscriptos, se trabajó en el aula.

“El recursado”

Las **actividades** que se propusieron en esta parte del año fueron:

- ✓ Modificación de los trabajos prácticos de la materia en pos de:
 - cambiar la forma de presentación de determinados ejercicios a fin de fortalecer la comprensión del alumno en los contenidos matemáticos;
 - promover un cambio de actitud, en los alumnos recursantes, con respecto a la práctica (en muchos casos han recursado la materia en más de dos oportunidades);
 - propiciar un nexo entre las prácticas del cursado y la esencia del examen final de Álgebra y Geometría I, mediante la implementación de ejercicios teórico-prácticos que involucran el manejo de lenguaje simbólico y demostraciones lógicas.
- ✓ Dictado de dos talleres preparatorios para los recuperatorios, que permitieran trabajar con las problemáticas surgidas en los parciales correspondientes.
- ✓ Realización de un seguimiento de aquellos alumnos que cursaran la materia para ver cuáles son los resultados al momento de rendir el examen final.

La primera actividad propuesta y realizada (modificación de los trabajos prácticos) fue sumamente importante porque, por un lado, los prácticos que se venían utilizando databan de varios años (aproximadamente 6 años entre cursado y recursado) y, por el otro lado, el taller ejecutado durante el primer cuatrimestre había revelado la necesidad de trabajar con ejercicios de índole teórica para “conectar” la teoría con la práctica.

Se dio la oportunidad, también, de trabajar coordinadamente entre teoría y práctica, llevando el ritmo de las clases de una forma desestructurada en los horarios, a diferencia de la dinámica de la misma cátedra en sus distintos módulos del primer cuatrimestre. Es decir, las clases teóricas y prácticas no mantenían un horario fijo de realización, sino que dependían de las necesidades de cada parte: hubo días

en el que se comenzaba con práctica y luego teoría o viceversa. Este ritmo de trabajo, ayudado por la modificación de los trabajos prácticos, permitió que la asistencia a clases se mantuviera durante todo el recursado y además produjo un cambio de actitud y entusiasmo en los alumnos, pues se introdujeron ejercicios novedosos que apuntaron a conceptos en los que tuvieron dificultad en otras oportunidades, al intentar cursar la materia.

Para identificar los temas que presentaron mayor dificultad en los exámenes, se recabaron los datos de los parciales de aquellos alumnos que se presentaron en ambas oportunidades y que alguna de sus notas se encontrara en el intervalo de 45 a 55 puntos (se aprueba con una nota superior o igual que 60 puntos). Esta información llevó a dos acciones:

- 1.- Entrevista con los alumnos afectados para comunicarles las conclusiones extraídas y concientizarlos, pues, en muchos casos, creen no tener dificultad en ciertos temas y fallan reiteradamente en la resolución de ejercicios relacionados con éstos.
- 2.- Implementación de talleres (fuera del horario de clases) para rendir los exámenes recuperatorios: análisis de ejercicios típicos de exámenes.

En los siguientes cuadros, se puede ver el seguimiento de los alumnos durante el recursado. En el cuadro III, se compara el presentismo en los exámenes con el número de aprobados, sin diferenciar las carreras en cuestión. En el cuadro IV, están discriminados por carrera aquellos alumnos que se presentaron en ambos exámenes (parcial y/o recuperatorio), junto con el porcentajes de aprobados.

Cuadro III

Exámenes	Aprobados	Total	Porcentaje de aprobados (%)
1° parcial	133	329	40%
2° parcial	67	214	31%
1° rec.	13	113	11%
2° rec.	30	70	42%

Cuadro IV

Carrera	Alumnos inscriptos	Alumnos rindieron examen	Alumnos aprobaron	% de aprobados
Ing. Civil	64	47	14	29.78 %
Ing. Eléctrica	45	30	8	26.67 %
Ing. Electrónica	72	57	20	35.08 %
Ing. Mecánica	65	50	12	24 %
Ing. Petróleo	90	65	19	29.23 %
Ing. Química	78	63	23	36.5 %
Prof. en Física	7	3	2	66.66 %
Prof. en Química	15	12	1	8.33 %
TOTAL	436	327	99	30.27 %

Principalmente se debe observar que hubo 109 alumnos (que representan un 25% del total de inscriptos) que no agotaron todas las instancias de aprobación de la cursada, es decir, no se presentaron en algún o ningún parcial, lo que indica que abandonaron la materia. El porcentaje de aprobados se calculó en función del número de presentes en los parciales, para que sea un porcentaje real. Por otro lado, se pueden observar discrepancias entre las carreras, lo cual suponemos es inherente a ellas, y analizarlas supera los objetivos del programa.

Para finalizar las actividades propuestas para este cuatrimestre, se les realizó a los alumnos, al finalizar el segundo parcial, una encuesta que proporcionó la Facultad de Ingeniería, con el objetivo de conocer sus opiniones y ver si la puesta en marcha de las actividades realizadas fue de su agrado (ver Anexo).

Conclusiones

Desde esta forma de concebir la retención, se pudo trabajar con una de las dificultades de los alumnos en el comienzo de su formación de grado: inexperiencia y/o falta de metodología para preparar y aprobar finales de Matemática.

El grupo de alumnos que participó en el taller se mostró satisfecho con las fichas trabajadas. Expresó lo provechoso que hubiera

sido tener los materiales referidos a la organización del estudio y de los tiempos de estudio al inicio de sus vidas universitarias. En referencia al material de "Lógica y métodos de demostración", hubo un cambio de postura desde las primeras a la última jornada, al reconocer la relación directa de estos contenidos con sus fallas en el examen final. En el examen final de fecha 01/06/09, de un total de ocho talleristas, siete se presentaron y dos resultaron aprobados.

El taller resultó fructífero pues permitió apoyar a los alumnos con problemas y comprobar en este grupo uno de los supuestos iniciales: la *poca formación lógica* de los alumnos se relaciona *directamente* con la aprobación del examen final pues, una problemática puntual fueron "las demostraciones".

Esto nos motiva a buscar espacios para repetir el taller, con una muestra mayor, a fin de seguir analizando esta problemática en busca de regularidades, para evaluar si "Lógica y Métodos de Demostración" debería incorporarse en las actividades de la cursada de la materia y replantear el tipo de examen para un futuro ingeniero en relación con las demostraciones matemáticas.

En base a las conclusiones del taller fue que se promovieron algunas de las actividades del segundo cuatrimestre, pero aún no se pueden relevar conclusiones puntuales pues no ha habido mesas de exámenes suficientes para un seguimiento de los que cursaron bajo la nueva modalidad de enseñanza. Sin embargo, algunas conversaciones informales con los alumnos, más las encuestas, permiten ver un alto grado de conformidad respecto al planteo de la cátedra en el segundo cuatrimestre del año 2009.

Anexo

Algunos resultados de la encuesta, proporcionados por la Facultad de Ingeniería:

Sobre el desempeño docente

Se clasifica cada característica del docente según: Muy Bueno, Bueno, Regular, Malo.

Profesor a cargo de la teoría

	Didáctica	Trato con el alumno	Actualización
MB	68%	57%	40%
B	29%	40%	58%
R	3%	3%	2%
M	0%	0%	0%

Profesor a cargo de la práctica

	Didáctica	Trato con el alumno	Actualización
MB	43.3%	50.0%	34.5%
B	50.4%	46.6%	59.7%
R	6.4%	3.4%	5.0%
M	0.0%	0.0%	0.8%

	Sí	No	Parcial
¿Considera que los docentes de la cátedra trabajan como un equipo coordinado?	83.90%	4.1%	11.9%
Fueron suficientes la cantidad de ayudantes	60.90%	38.5%	0.5%

	Sí	No	Parcial
¿El modo de evaluación le apareció adecuado?	82.8%	7.4%	9.8%
Las evaluaciones:			
¿Tuvieron preguntas claras?	64.5%	7.9%	27.6%
¿Estuvieron acorde a lo enseñado?	80.1%	2.5%	17.4%
¿Se les asignó tiempo suficiente?	75.6%	8.8%	15.6%
¿Se respetó el tiempo mínimo de una semana entre parcial y recuperatorio?	90.7%	5.9%	3.4%

	Sí	No	Parcial
¿La bibliografía está actualizada?	72.1%	14.5%	13.4%
¿Fue de fácil acceso?	85.1%	7.4%	7.4%
¿Le pareció suficiente?	56.1%	31.0%	12.8%

Cambios en la modalidad educativa en respuesta a las necesidades de los estudiantes en asignaturas de Informática

Ana C. Alonso de Armiño*
Andrea P. Alonso de Armiño**
Universidad Nacional del Comahue

Introducción

La realidad nos dice, en nuestra experiencia a través de los años de docencia, que el problema de la deserción estudiantil es cada vez más notorio y profundo, así como también lo es la escasa presencia en las aulas y la falta de motivación de los estudiantes.

La Universidad Nacional del Comahue es una institución estatal de enseñanza superior que está distribuida geográficamente en varias ciudades. Cada sede ofrece diversas carreras universitarias tales como profesorado, licenciaturas, ingenierías, etc. Frente a la realidad socio-económica del país, y particularmente de nuestros estudiantes, la Universidad ha llevado adelante diversos proyectos de extensión, investigación, retención, articulación, etc., que apuntan a mejorar la calidad educativa de los alumnos y su aprendizaje.

Las docentes del Departamento de Ciencias de la Computación comenzaron con sus tareas para mejorar la calidad educativa de los alumnos y su aprendizaje en febrero del año 2004. Inicialmente se trabajó con encuestas, encuentros tutoriales, clases especiales, etc., a la vez que se participó en encuentros con docentes de otras cátedras que trabajaban en el mismo proyecto para hacer un intercambio de experiencias y se realizaron cursos de capacitación. Luego de realizar

* Magister en Computación, Universidad Nacional del Sur. Asistente de Docencia en las asignaturas Resolución de Problemas y Algoritmos y Elementos de Programación. Asistente de Docencia a cargo en la asignatura Diseño Gráfico en la Tecnicatura en Diseño de Aplicaciones Web. Facultad de Informática, UNCo.

** Analista y Licenciada en Ciencias de la Computación, docente en la Fac. de Informática de la UNCo, en las materias de programación del primer año de las carreras de Computación, integrante del Programa de Retención desde que comenzó en el 2004.

estas actividades, se pudieron vislumbrar algunas conclusiones y, sobre todo, se pudo entender la necesidad de modificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje en nuestras materias: “Resolución de Problemas y Algoritmos” y “Elementos de Programación”.

Además de apuntar al problema de la deserción por parte de los alumnos de primer año, no debemos descuidar otra cuestión: la poca asistencia de los alumnos que cursan las materias, situación frente a la cual nos planteamos algunas preguntas: ¿por qué no asisten a clase los estudiantes?, ¿cómo podemos incentivarlos para que sigan y no abandonen si no los vemos en el aula?, ¿cómo podemos saber si están avanzando en la materia?, ¿cómo podemos evaluar sus aprendizajes y sus avances? Ante todas esas preguntas y pensando en algunas respuestas, sabemos que contamos con la tecnología, pero ¿qué herramientas tecnológicas podrían servirnos?, ¿cómo podríamos aplicarlas, usarlas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos “alumnos virtuales”?

A los objetivos generales del programa, les sumamos otro: si la tendencia de una buena parte de los alumnos es cursar la materia aunque no en forma netamente presencial, ya sea por motivos familiares, laborales, de costos, etc., tenemos que buscar nuevas formas de trabajo y comunicación que nos permitan el seguimiento e incentivo permanentes de los alumnos, y aquí interviene la tecnología.

Actividades y experiencias

Para conocer las necesidades y dificultades de los alumnos, se ha trabajado, en un primer momento, en una serie de encuestas y actividades que, tras su análisis, nos han permitido llegar a ciertas conclusiones y, finalmente, proponer algunos cambios metodológicos en la modalidad de enseñanza, así como también en relación con el uso de las TICs.

Indagando la situación personal de los alumnos

En el año 2004, se realizaron encuestas para obtener información sobre los alumnos ingresantes a las carreras de computación, princi-

palmente para conocer su situación socio-económica, familiar y sus estudios previos (lugar de origen, colegio del que egresó, etc.).

Uno de los problemas detectados fue la dificultad de asistir a las clases presenciales por parte de algunos estudiantes. Los principales motivos son:

- *Alumnos que provienen de ciudades aledañas:* Villa Regina, Gral. Roca, Allen, Cipolletti, Plottier, Centenario, etc., que deben afrontar alguna de las siguientes situaciones:
 - ✓ *viajar diariamente* y así enfrentar dificultades relacionadas con el transporte y sus tiempos (perder el transporte, llegar tarde, perder tiempo), el costo del boleto, etc.
 - ✓ *instalarse en la ciudad de Neuquén:* recibir el aporte de sus padres o familiares o buscar un trabajo para solventar los gastos.
- *Responsabilidades laborales.* Muchos alumnos son personas adultas (más de 30 años) que se desempeñan laboralmente; el hecho de tener estas responsabilidades dificulta su asistencia a clases.
- *Responsabilidades familiares.* Los horarios de los alumnos que tienen familiares a cargo (hijos u otros) están más acotados y, por lo tanto, también sus posibilidades de asistencia a clases.
- *Motivación.* Los alumnos deben encontrar en el aula alguna motivación para estar allí y que justifique el esfuerzo de llegar a las clases: explicaciones en el pizarrón por parte del profesor que atraigan su interés, ejercicios obligatorios por los cuales deban estar en el horario de clases, disponibilidad de computadoras (suele ser una limitación), etc.
- *Decisión para estudiar la carrera que eligieron.* Muchos alumnos se han encontrado con materias que nada tienen que ver con sus expectativas iniciales, por ejemplo, a las carreras de Computación, llegan con la expectativa de que solo se trataba de programar, o de operar una computadora, mientras que las dos materias iniciales tienen un fuerte contenido y requisito de Matemática. Por otro lado, mucha gente estudia esta carrera porque “algo tiene que estudiar”, o porque “es

corta”, llevándolos indefectiblemente al abandono por no tener convicción de lo quieren hacer o a dónde quieren llegar.

En resumen, la dificultad de asistir a clases se debe a motivos económicos, distancia del lugar de origen, responsabilidades familiares y laborales. Como menciona T. Bates (2001):

“La tendencia hacia un aprendizaje permanente, y la necesidad de una reeducación y una formación para personas que ya están trabajando, están provocando un cambio en la población estudiantil, con muchos más alumnos mayores, que trabajan y tienen su propia familia, y que regresan al rol de alumnos y a la enseñanza. Estos alumnos necesitan una mayor flexibilidad en las enseñanzas que reciben, para ajustarlas a una vida ya muy ocupada y exigente.”

Así, debemos pensar que las clases deben ser atractivas para los alumnos: si tienen bastantes problemas para llegar a horario a las clases, éstas deberían ofrecerles actividades por las cuales valga el esfuerzo y los incentiven a asistir.

Además, para evitar una idea equivocada acerca de las carreras de Computación es importante que reciban suficiente información antes de tomar la decisión de estudiar y, por otro lado, deben recibir un fuerte apoyo en Matemática y otros conceptos fundamentales para comenzar con las dos materias del primer cuatrimestre del primer año (curso de nivelación que se dicta durante un mes en febrero-marzo antes del dictado de las materias).

Con este primer análisis tenemos, entonces, la pauta de la necesidad de los alumnos de tener una agenda flexible de cursado, es decir, al no poder asistir rigurosamente a las clases propuestas, deben tener la posibilidad de acceder al material teórico, de seguir los avances de las clases perdidas, de igual forma deben hacerlo con las actividades prácticas propuestas, y por sobre todas las cosas, deben tener la posibilidad de hacer consultas en otros horarios y desde otro lugar.

De nuestra propia experiencia

El hecho que nos llamó la atención a los docentes de las materias de “Programación”, de primer año, fue la poca presencia de nuestros alumnos en las aulas, pero la asistencia casi completa a los exámenes parciales obligatorios y la obtención, en muchos casos y para nuestro asombro, de muy buenos resultados.

De la indagación directa a los alumnos supimos que, en general, encuentran un lugar de trabajo más cómodo fuera del aula ofrecida por las materias de Computación. En parte se debe a que el número inicial de alumnos que cursa “Programación” es bastante grande y el clima en el aula no es el mejor para prestar atención, escuchar o concentrarse en los trabajos prácticos. Del mismo modo, cuando ya comienzan a trabajar en los laboratorios, nos encontramos con la situación de que el número de alumnos supera ampliamente al número de computadoras disponibles, por lo que deben trabajar en forma grupal o incluso en turnos.

De esta forma, muchos alumnos prefieren reunirse en otros ámbitos -como la casa de alguno de los compañeros, en la biblioteca de la Universidad o en algún aula desocupada- y se acercan solo ocasionalmente -algún miembro del grupo- a consultar dudas a los docentes.

En resumen, nos sorprendió saber que nuestros alumnos podían trabajar fuera del ámbito del aula y con formas alternativas de estudio lograr los resultados que todos esperamos. Nuestro desafío es ofrecerles mejores herramientas para que esta forma de estudio se generalice y sirva a todos aquellos que tienen una necesidad real y no pueden asistir asiduamente a las teorías y a las clases prácticas. Aquí es donde ganan importancia las TIC.

Modos de trabajo

Por todo lo visto antes, tenemos la responsabilidad como docentes de implementar clases teóricas y prácticas atractivas para los alumnos; si como docentes nos paramos frente al pizarrón y repetimos lo que dice un libro, seguramente dejaremos grandes huecos de conocimiento en nuestros alumnos que ni ellos ni nosotros podríamos reconocer.

Frente a esta realidad, y adaptando nuestros modos de trabajo, hemos implementado, ya desde hace años, diferentes prácticas que nos han dado muy buenos resultados:

1) **Corrección de ejercicios de los trabajos prácticos en el pizarrón en todas las clases prácticas**, para favorecer la comprensión y la forma de plantear y resolver los distintos problemas, unificar criterios y aclarar puntos que hemos visto con dificultad durante las consultas. Vemos que los alumnos esperan esta instancia, se quedan durante la clase y presencian la corrección; logramos, así, la presencia de más cantidad de alumnos en el aula. Creemos que esta práctica es de mucha utilidad, sobre todo porque aclaramos esos puntos que vemos con más dudas durante las consultas y destacamos los conceptos más importantes.

2) **Realización de ejercicios adicionales, tipo parcial, para aquellos que necesitan más práctica**. Algunos alumnos, la minoría, termina el o los prácticos que incluyen los temas del parcial y, para que no pierdan la continuidad, les ofrecemos una serie de ejercicios que complementan lo que ya han hecho. Además, estos ejercicios pueden hacerlos incluso los alumnos que no han terminado los prácticos, lo que les permite evaluar su capacidad de resolución de problemas y detectar sus puntos débiles y dudas.

3) **Simulacros de parcial**. Esta metodología es muy apreciada sobre todo antes del primer parcial, ya que al ser el primero en la Universidad, permite que los alumnos se orienten en cuanto al formato y tengan una idea más clara de lo que se evalúa. La resolución de estos pre-parciales en el pizarrón nos ayuda a dar a conocer los criterios de corrección. La idea es que los estudiantes intenten resolverlo solos, en una primera instancia, para que puedan autoevaluarse. En una segunda instancia, tienen la posibilidad de consultar con sus compañeros y docentes para verificar su resolución o comprender los conceptos y formas de resolver los problemas planteados.

4) **Clases especiales sobre temas particulares** que necesiten refuerzo para aclarar dudas generales o bien como repaso de temas

trabajados previamente. Estas clases especiales se ofrecen fuera del horario de clases y la asistencia es optativa. Hemos tenido buena llegada con estas clases porque son más personalizadas y, sobre todo, los alumnos se animan a hacer más preguntas en voz alta ante una explicación.

5) Antes de cada examen parcial, se ofrecen **horarios de consulta** que favorecen ampliamente la comunicación entre los docentes y los alumnos. Se aprovecha este espacio más íntimo para evacuar dudas académicas, pero también para indagar algunas cuestiones personales o de hábitos de estudio de los alumnos.

6) Se ha fomentado entre los alumnos el **uso de la plataforma PEDCO**, ofreciéndoles material adicional (apuntes y ejercicios resueltos) y un nuevo mecanismo de comunicación, ya que a través de los foros pueden realizar consultas en cualquier momento, fuera del horario de clases. Se publican novedades, horarios de clases de consulta, nuevo material teórico y práctico.

Por otro lado, sabemos que, por tratarse de alumnos del primer año, vienen acostumbrados a la forma de trabajo y a los ritmos del secundario, en la mayoría de los casos, y las clases teóricas en un aula llena de gente suele apabullar a muchos. Por otro lado, el ritmo de estudio hasta el primer parcial es marcado únicamente por los trabajos prácticos y se sienten desorientados con respecto a cómo deben estudiar y avanzar en los contenidos. Los estudiantes deben aprender a manejar los tiempos para llegar con éxito al examen parcial, para estar preparados en relación con los contenidos y que no sea una incógnita qué y cómo se evalúa.

De esta forma, vemos que nuestro lugar no es solamente estar en el horario estipulado respondiendo consultas de contenido, sino que, por el contrario, incluye muchas otras tareas: guiar a los estudiantes en la forma de estudio, ayudarlos a manejar los tiempos, etc. y, especialmente, es necesario retroalimentarnos para mejorar nuestra propia práctica docente. Durante este año, se implementaron las tutorías con alumnos avanzados de nuestras carreras, y algunos de los temas

que plantearon -a través de las fichas proporcionadas por el proyecto de retención de la UNC- fueron la organización de los tiempos de estudio y las técnicas de estudio. Para el siguiente año (2010) se pretende desarrollar nuevamente estas fichas y, con la experiencia del presente, enriquecerlas, desarrollar otros talleres, participar en el curso de nivelación y organizar otras actividades integradoras.

¿Cómo podemos evaluar nuestras prácticas y resultados?

Las encuestas son una posible respuesta, encuestas que nos den indicadores que nos ayuden a saber qué problemas están afectando el aprendizaje de los alumnos para así poder actuar de acuerdo a ello. Una posibilidad es acercarles estas encuestas a través de la plataforma PEDCO (C. Fracchia, A. Alonso de Armiño, 2004) para que puedan responderlas y enviarlas usando la tecnología.

Algunas cuestiones que deberíamos indagar son:

1. Expectativas de los estudiantes y satisfacción de las mismas
El objetivo es conocer las expectativas en relación con el cursado de la materia y su grado de conformidad al terminarlo. Esto nos permitirá analizar los cambios que se deben realizar, ya sea durante el mismo cursado o para el año siguiente. Estas encuestas deberían realizarse al iniciarse el cursado de la materia y al finalizarlo.

2. Sobre el conocimiento de la tecnología y la posibilidad de usarla

En primer lugar, podríamos preguntar si tienen computadora en sus casas, si saben usar los programas básicos, por ejemplo: navegadores y correo electrónico, lo que nos serviría para saber si podrán aprovechar el material que se publica en PEDCO, las novedades e información que se actualiza en forma permanente (es decir, como medio de comunicación). También podemos preguntar sobre conocimientos y experiencia para instalar *software*, ya que en las materias de

“Programación” deberán hacerlo si desean trabajar en sus casas.

3. Sobre el uso de la plataforma PEDCO

Una vez que haya avanzado el cursado, podríamos preguntar sobre la plataforma: si han podido acceder, si la han usado y para qué (recibir novedades, bajar material, hacer consultas, entregar trabajos prácticos, etc.), si les ha resultado clara, si el acceso les pareció rápido, si han encontrado la información que necesitaban, si les pareció completa, etc.

4. Sobre el material de estudio

Una vez avanzado el cursado de la materia, se podría indagar sobre el material teórico y los apuntes provistos por la cátedra: claridad, diseño atractivo, fácil de usar, aburrido, difícil de entender, etc. También deberíamos indagar si han hecho uso de otros materiales extraídos de otras fuentes y el tipo de medio a través del cual acceden a ellos (otros sitios, apuntes provistos por otras personas, libros digitales, libros impresos, CDs interactivos, etc.)

5. Sobre comodidad en el ámbito de estudio

Con estas preguntas se pretende saber si tienen dificultades para adaptarse al ámbito de estudio o si éste no brinda las condiciones adecuadas para acoger a los estudiantes: poco espacio en el aula, demasiada gente, poca disponibilidad de recursos tecnológicos, etc.

6. Sobre el equipo de cátedra

Con estas encuestas se pretende conocer si las herramientas y recursos que usan los docentes son adecuadas para captar la atención y motivar a los estudiantes, así como para ayudarlos a comprender los temas de la materia. Se podría indagar sobre la metodología usada por el profesor al dar sus clases

(si usa presentaciones digitales, si son entendibles, si contribuyen a la concentración del alumno, etc.), si brinda ejemplos suficientes, si los trabajos prácticos son desafiantes y presentan problemas reales más que mera ejercitación, etc.

En cuanto a la *asistencia virtual* o el *cursado virtual* de nuestros alumnos (aquellos que no asisten a clases, o asisten a las clases teóricas y no a las prácticas o viceversa), podemos señalar que es cada vez más importante. Sin embargo, muchos de estos alumnos que parecen haber abandonado la materia siguen avanzando en forma silenciosa pero firme, acercándose esporádicamente en los horarios de clase para hacer consultas puntuales, pero haciéndose presentes a través de los foros, entregando los trabajos prácticos solicitados por *Web*, etc., y, para nuestra sorpresa, alcanzan resultados muy satisfactorios al finalizar la materia.

Hemos consultado a los alumnos sobre la tenencia de computadoras en sus casas y la gran mayoría cuenta con el equipo (más del 90%) e incluso con conexión a Internet. En la materia, les hemos indicado de dónde descargar y cómo instalar el *software* necesario para realizar las actividades prácticas y hemos recibido una gran cantidad de consultas en relación con la instalación y uso del *software* propuesto. Observando esta característica de nuestros alumnos, en el equipo de cátedra nos hemos planteado la necesidad de llegar a ellos y brindarles mejores posibilidades de estudio, conocer sus avances y dificultades, e incentivarlos de alguna manera para tener la certeza de que siguen en carrera.

Como se menciona en Bates, T. (2001):

“Existe un conflicto entre la necesidad de los alumnos de tener acceso a la tecnología, y las cuestiones de equidad y acceso universal a la enseñanza superior. Sin embargo, a largo plazo, será económicamente insostenible que un centro universitario proporcione a los alumnos acceso a los ordenadores en todas las instalaciones del campus. En muchos casos será mejor exigir a los alumnos que aporten sus propios ordenadores y centrar la ayuda económica y de otra índole en quienes más la puedan necesitar.”

A continuación, presentamos la propuesta de trabajo para la plataforma PEDCO.

Propuesta novedosa de trabajo

Creemos que hemos innovado las formas de trabajo con nuestros alumnos, mejorando ampliamente las posibilidades de aprendizaje. Los ejercicios pre-parcial, trabajos entregados a través de PEDCO, clases especiales de consulta, tutorías, etc., han sido incorporadas a nuestras prácticas con muy buenos resultados: seguimiento de los alumnos, marcado ritmo de estudio, detección de dudas o problemas generalizados, etc.

Las tutorías iniciadas este año también han sido una propuesta novedosa de trabajo y con muchas más expectativas y propuestas para el año próximo.

Con respecto al uso de las TIC, sabemos que hace algunos años era rechazado por muchos docentes, que consideraban que el contacto personal entre el docente y los alumnos era irremplazable. Hoy en día estas concepciones han sido superadas y la incorporación de plataformas para Educación a Distancia se ha vuelto común. Cabe recordar que el hecho de que se use una tecnología no implica que se mejore la calidad de la educación. La forma en que se incorpora el uso de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje es lo que determinará si tal adquisición ha favorecido o no dichos procesos, para lo cual se requiere un análisis que identifique los problemas que se desean resolver y las cuestiones que se desean mejorar para efectuar una propuesta fundamentada.

Como se menciona en Echeverría, J. (2000):

“Las nuevas tecnologías de la información y de las telecomunicaciones (NTIT) posibilitan la creación de un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas (...) porque posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento a través de las redes telemáticas. En segundo lugar, porque para ser activo en el nuevo espacio social se requieren nuevos conocimientos y destrezas que habrán de ser aprendidos en los procesos edu-

cativos. En tercer lugar, porque adaptar la escuela, la Universidad y la formación al nuevo espacio social requiere crear un nuevo sistema de centros educativos, a distancia y en red, así como nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos educativos. Por estas razones básicas, a las que podrían añadirse otras, hay que replantearse profundamente la organización de las actividades educativas.”

Las posibilidades abiertas por el surgimiento de distintas plataformas de educación virtual han permitido ofrecer nuevos modelos educativos basados en dicha tecnología a las instituciones de todo el mundo. En nuestra Universidad, hemos implementado la plataforma PEDCO (C. Fracchia, A. Alonso de Armiño, 2004), basada en Moodle (www.moodle.org), la cual ha sido usada en un principio dentro del Departamento de Ciencias de la Computación, luego se ha extendido a toda la Facultad de Economía y Administración. Actualmente, varias sedes emplazadas en diversas ciudades han sumado esta plataforma como un nuevo recurso pedagógico.

Este tipo de tecnología ha incentivado a cambiar el tipo de comunicación entre los integrantes de un curso (docentes y alumnos), permitiendo al docente estimular el deseo de autoformación y la construcción colaborativa de los aprendizajes.

Propuesta de uso de la plataforma PEDCO

La selección de las herramientas y su uso pedagógico deben ser planificados y evaluados, como menciona Beatriz Fainholc (2006), según las propiedades o atributos específicos de los medios tecnológicos, dentro de una propuesta pedagógica inscrita en un contexto socio-cultural que le da sentido y pertinencia a la propuesta. A continuación, describimos los recursos seleccionados y la forma de utilizarlos:

- **Materiales digitales.** La plataforma PEDCO ha sido usada por los docentes para incorporar los apuntes teóricos, transparencias presentadas en las clases teóricas, las actividades prácticas; proveer otro tipo de recursos como

software, links de interés, sección de novedades, foros de consultas, etc. De esta forma, los estudiantes tienen un medio alternativo a las clásicas fotocopias. Aunque se cuente con los apuntes digitales, no se debe restar importancia al uso de los libros, por lo cual los estudiantes deberán acceder a la biblioteca con la posibilidad de retirar libros para usar en sus hogares o adquirirlos.

- **Foros.** Los *foros de consultas* son ideales para aquellos que no asisten a las clases teóricas y/o prácticas, porque pueden efectuar sus consultas en cualquier momento, incluso pueden ver las preguntas y respuestas realizadas por otras personas o pueden responder las preguntas de sus propios compañeros. Los *foros de novedades* son adecuados para que el equipo de cátedra mantenga informados a los estudiantes (por ejemplo, para publicar fechas de exámenes, horarios de consultas presenciales, avisar si se suspende una clase presencial, etc.). También se pueden configurar *foros para discutir temas puntuales* entre todos. Este tipo de debates suele ser de gran ayuda para que los estudiantes comprendan un tema.
- **Trabajos prácticos obligatorios.** La solicitud de trabajos prácticos obligatorios incentivan a los estudiantes a seguir avanzando en sus estudios al ritmo requerido por la cátedra, en especial si se informa que el cumplimiento de estas entregas afecta la nota del examen parcial. La solicitud y entrega de estos trabajos puede implementarse a través del recurso *Tarea* de la plataforma. Con este tipo de actividades, el docente puede detectar el grado de avance de los estudiantes, las dificultades comunes, etc., y programar así clases especiales para reforzar temas específicos y agregar problemas o ejercicios. Además, la devolución le permite al alumno detectar sus fallas, rehacer o corregir su trabajo y volver a entregarlo.

Conclusiones

El problema de la deserción en los primeros años de las carreras de Informática es enfrentado por los docentes realizando esfuerzos tendientes a mejorar esta situación. En especial, se ha efectuado un importante esfuerzo para incentivar a los alumnos y ofrecerles todo el apoyo académico posible. Conocer a nuestros alumnos, dialogar con ellos, advertir sus dudas e incertidumbres nos ha servido para ayudarlos a resolver algunas cuestiones sobre los aspectos de la vida universitaria y detectar sus puntos débiles en cuanto a lo académico. Nos ha servido para tomar medidas tales como revisar los programas de las materias, así como los temas incluidos en cada unidad y los trabajos prácticos propuestos, diseñar clases especiales en base a las necesidades observadas en los alumnos, desarrollar trabajos prácticos complementarios para reforzar temas, solicitar trabajos prácticos obligatorios, pensar realmente qué es lo que interesa que los alumnos aprendan y enfocar los esfuerzos y las actividades para lograrlo, revisar las formas de evaluación, etc.

A partir del programa de retención, los docentes afectados al mismo nos hemos capacitado para enriquecer y transformar nuestras prácticas docentes, mejorando nuestras estrategias al recibir a los ingresantes y promover su permanencia productiva en la carrera y en la Universidad. También sería adecuado ampliar estas capacitaciones para que los docentes-tutores desarrollen las habilidades relacionadas con el manejo de las TIC (Fracchia C., Alonso de Armiño A., 2009) y sean capaces de actuar como tutores en modalidades educativas alternativas (*b-learning* y a distancia).

En cuanto a la poca asistencia a clases, venimos desarrollando una serie de actividades a través de la plataforma PEDCO que nos permite seguir el ritmo de nuestros alumnos y ofrecerles formas alternativas de estudio. La plataforma PEDCO hace posible poner a disposición de los alumnos el material de estudio, los trabajos prácticos y las novedades, y mantener una comunicación fluida con los estudiantes. Esta comunicación se realiza principalmente en forma asincrónica a través de los foros y en algunos casos se realizan encuentros sincrónicos a través del *chat*, lo cual es más difícil, ya que

todos los interesados deben coincidir en el mismo momento y las condiciones como velocidad de la red afectan este tipo de actividad.

El uso de la tecnología nos ha ayudado a acompañar a esos alumnos que, por diferentes motivos, no están presentes en las aulas, facilitándonos la comunicarnos con ellos y llevar adelante un seguimiento de sus avances. De todas maneras, creemos que esto no es suficiente y que es fundamental mejorar nuestra propuesta. Este es un primer acercamiento a lo que podríamos llamar *B-learning*⁸³ (Reid-Young, A., 2003), pero que se ha dado en forma espontánea, sin una verdadera planificación.

Creemos que una propuesta de dictado a distancia es fundamental para mejorar la situación de enseñanza-aprendizaje actual, como dice Miguel Casas (2005):

“En un mundo como el actual, caracterizado por un cambio incesante e inesperado, y por una creciente globalización, el paradigma clásico de una Universidad tradicional y casi inmutable no resulta muy congruente con las nuevas realidades y demandas sociales, y científicas, tanto actuales como futuras.”

De esta manera, pretendemos aumentar los niveles de retención y continuidad en sus estudios por parte de los alumnos e incluso aumentar la cantidad de inscriptos.

Referencias bibliográficas

- Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. [Versión electrónica]. UOC. Avance editorial.
- Casas, M. (2005). Nueva Universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (2).

⁸³ *B-learning*: modalidad de enseñanza que combina métodos del enfoque presencial y métodos del enfoque a distancia.

- Echeverría, J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas. [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 24 Monográfico: 17-36.
- Fainholc, B. (2006). Los medios en la enseñanza. [Versión electrónica]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. (027):5-10.
- Fracchia C., Alonso de Armiño A. (2004). PEDCO (Plataforma de Educación a Distancia Universidad Nacional del Comahue). *Workshop* de Tecnología Informática aplicada en Educación (WTIE). Congreso Argentino de Ciencias de la Computación. Universidad Nacional de La Matanza, San Justo, Buenos Aires, octubre 2004.
- Fracchia C., Alonso de Armiño A. (2009). Formación de docentes en el uso de tecnología: la herramienta PEDCO. [Versión electrónica]. TE&ET | *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*.
- Reid-Young, A. (2003). The key to e-learning is b-learning. *HCi Journal of Information Development*, recuperado el 15/07/2009, de <http://www.hci.com.au/hcisite3/journal/Key%20to%20elearning%20is%20blearning.htm>
- www.moodle.org

¿Qué debemos enseñar en Contabilidad Básica: conceptos, procedimientos o normas?

Juan Carlos Martín*
Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Aún siendo alumno y a punto de recibirme de profesor en Ciencias Económicas, pensaba que la mejor materia prima con la que me debería encontrar para desarrollar en forma correcta el trabajo docente estaría conformada por grupos de alumnos homogéneos, alumnos que tuviesen las mismas expectativas de logros, las mismas experiencias previas e incluso el mismo nivel de conocimiento sobre la materia. Prefería que todos trajeran, del Nivel Medio, conocimientos firmes sobre esta disciplina o, en su defecto, que ninguno de ellos hubiera cursado esta materia en el colegio secundario.

Al comenzar a trabajar como docente, contrasté estas ideas con la realidad y todos los grupos de alumnos -desde aquel entonces hasta el día de hoy- resultaron ser heterogéneos. Pronto comprendí que la diversidad de los alumnos ofrecía ventajas que no encontraría en la formación de grupos homogéneos. Si lograba hacer aflorar lo mejor de cada uno de ellos, lograríamos un aprendizaje diversificado, más rico que el que se obtendría con grupos de alumnos homogéneos, ya que, en este caso, el aprendizaje sería uno solo, rígido, conformando lo que en pedagogía se define como currículum cerrado. De ser esto así, mi vivencia coincidiría con lo que proponen muchas teorías pedagógicas que tratan este tema, cuando manifiestan que el trabajo con grupos de alumnos homogéneos asegura que el profesor pueda enseñar, pero no que el alumno aprenda.

Si de formación de grupos heterogéneos hablamos, no puedo dejar de referirme a la Facultad en la que trabajo. En ella recibimos, año

* Profesor en Contabilidad a cargo de módulo en Contabilidad Básica I, de las carreras de Contador Público y Profesorado en Economía, UNCo. Profesor de Análisis de Estado en la carrera de Comercio Exterior de la Universidad Nacional de Río Negro.

tras año, a grupos de alumnos que presentan las más diversas diferencias en cuanto al lugar del que provienen, la preparación previa que han recibido en su colegio secundario, etc.

Este año (2009), la carrera de Contador Público de la Universidad Nacional del Comahue ha recibido un ingreso total de 476 alumnos, de los cuales 152 alumnos son varones y 324 son mujeres. De este total de alumnos, un 80% (valores aproximados) provienen de la provincia del Neuquén, 12% de la provincia de Río Negro y el resto de otras provincias. Un 17% de los alumnos ingresados ha logrado el título de Perito Mercantil en el Nivel Medio (5 años de Contabilidad), en tanto que un 15% nunca ha visto esta materia y un 68% sólo la ha tenido un año o dos.

Tamaño diversidad nos obligó a repensar las estrategias de enseñanza de la Contabilidad en el inicio de la carrera ¿Qué enseñar? ¿Conceptos? ¿Procedimientos? ¿Normas? Todos estos contenidos mencionados son necesarios para la formación de un profesional, pero dado que el tiempo de trabajo con estos alumnos es escaso, tuvimos que priorizar y elegir un perfil de enseñanza por sobre otro.

El primer desafío que tuvimos que enfrentar para presentar una propuesta pedagógica adecuada fue buscar un común denominador. Este debería permitir un avance rápido y firme de los conocimientos básicos de esta materia a aquellos alumnos que nunca habían tenido Contabilidad en el Nivel Medio o hubiesen recibido poca instrucción en ella. Pero, a la vez, esta propuesta debería incluir, en el proceso de enseñanza aprendizaje, a aquellos alumnos que traen conocimientos contables, fruto de haber cursado esta materia durante 5 años en su Nivel Medio. Estos alumnos no deberían interpretar que el ingreso a la Facultad produjo en ellos un retroceso en cuanto a los conocimientos que traían del colegio secundario.

Creemos haber encontrado este común denominador que nos permite satisfacer estos dos requerimientos. Decidimos abordar la enseñanza de los temas contables desde una óptica conceptual, en contraposición a la enseñanza tradicional de esta materia, que prioriza el trabajo de los procedimientos e incluso las normas por sobre la teoría doctrinaria.

Apostemos a la enseñanza de procedimientos ya que en el pasado arrojó resultados fructíferos

Antiguamente aprendimos Contabilidad trabajando solo los conocimientos procedimentales, nos enseñaban a hacer a través de ejercicios prácticos repetitivos. Se daba menor importancia a la teoría contable y mayor a las actividades prácticas, el estudio de la Contabilidad refería casi con exclusividad a la enseñanza de contenidos que están íntimamente relacionados con la teneduría de libros.

Esta forma de enseñar la Contabilidad arrojó resultados positivos, puesto que cuando nos enfrentábamos con un trabajo real, sabíamos cómo proceder. Esto, porque en el Nivel Medio y en la Facultad vivenciábamos una por una las situaciones con las que probablemente nos enfrentaríamos al momento de realizar un trabajo. Nos recibíamos y sabíamos sortear cualquier obstáculo que se nos presentara en el ejercicio de la profesión, reitero, a esta situación ya la habíamos vivenciado cuando éramos estudiantes y traíamos un modelo mecánico que le daba solución.

Sospecho que este esquema de enseñanza de la Contabilidad no daría hoy los mismos frutos que dio en el pasado, por no menos de dos razones. En primer lugar, porque es imposible que podamos dar al alumno un modelo mecánico de resolución de cada una de las posibles situaciones que deba resolver en el plano contable, cuando tenga que ejercer como profesional. Hoy, la cantidad de hechos económicos que afectan al ente son ilimitadamente mayores en complejidad y en cantidad a los que existían en aquella época. Esta situación se ve agravada por el hecho de que, en el presente, hasta una pyme se encuentra influenciada por prácticas comerciales de otros países como consecuencia del proceso de globalización.

En segundo lugar, y dada la gran cantidad de operaciones que debe atrapar hoy la Contabilidad, se hizo necesario contar con la colaboración de la tecnología para evitar la fuga de información. La tecnología informática acusó recibo de este pedido e hizo su aporte en este sentido, es por ello que hoy y desde hace mucho tiempo, un programa de gestión contable ha resuelto con éxito el problema pro-

cedimental contable, aún cuando es operado por alguien que no tiene conocimientos previos de esta disciplina.

No tendría mucho sentido destinar gran parte del tiempo de la carrera para enseñar solo procedimientos; en ese caso, sería conveniente que el alumno haga un curso de manejo de operación de sistemas contables y ya está, obtendría al cabo de tres meses la misma cantidad y calidad de conocimientos que el logrado en los 5 años de la carrera.

Hay muchos colegas que añoran la vieja enseñanza de la Contabilidad, opinión totalmente válida. Dicen que antes trabajábamos muchos más temas que los que trabajamos hoy, situación esta que es cierta. Hoy, por lo dicho, es imposible que expliquemos la forma de resolver cada situación con la que se puede encontrar el alumno una vez que ejerza como profesional, incluso de hacerlo, no podríamos asegurar que no aparezcan nuevas situaciones, inexistentes en el presente.

Pese al esfuerzo y tiempo que invirtamos en este tipo de enseñanza, lograríamos dar solución mecánica a pocas situaciones, en relación con las que hoy debería resolver. Podría ocurrir que el profesor utilice, bajo este esquema de trabajo, definiciones y conceptos erróneos y, sin embargo, esta circunstancia no afectaría el proceso de apropiación de conocimientos en lo absoluto. Esto se da porque no se utiliza la teoría contable para dar soluciones a las situaciones prácticas, todo lo contrario, existe una diferenciación tajante entre lo que es teoría y lo que es práctica, ambas van por caminos totalmente separados.

Es común que los alumnos, que provienen del Colegio Secundario, traigan esta definición del activo "Bienes y derechos que son propiedad del ente", definición incorrecta, que también suele ser utilizada en la enseñanza universitaria. Pese a ello, el alumno ingresa sabiendo registrar, en forma correcta, ingresos y salidas de distintos activos, situación esta que corrobora lo que acabamos de decir. Pero, en esencia, no conoce lo que es un activo, justamente porque el elemento utilizado no permite alcanzar este fin.

Imaginemos que un alumno decidiera complicarnos el día cuestionando esta definición dada en clase.

Alumno: ¿Todos los bienes forman parte del activo?

Profesor: No, solo los económicos

Alumno: La lapicera comprada para utilizar en la administración es un bien económico, sin embargo, siempre lo registramos contablemente como un gasto.

Profesor: Eso porque dura poco.

Alumno: Pero el tubo fluorescente de luz dura más de 3 años y, sin embargo, también lo registramos en la contabilidad como un gasto. Es un bien económico, con mucha duración y, sin embargo, se contabiliza como un resultado.

Profesor: Eso porque cuesta poco....

Alumno (irónicamente le dice a su profesor): O sea que el repuesto utilizado para reparar la caja de velocidades del camión debe ser considerado como un activo, puesto que es un bien económico, dura mucho y además cuesta mucho....

Profesor: No, eso es un gasto, fíjate en el plan de cuentas, allí encontrarás una cuenta denominada gastos de reparaciones, en la misma incluimos el repuesto y la mano de obra empleada para devolverle al bien de uso su funcionamiento.

Conclusión: con esta definición y las contestaciones poco atinadas y técnicas que el profesor da a este alumno, no pudo explicarle qué es un activo. Defectos de esta definición. Desde antaño, doctrinariamente la palabra 'bienes económicos' incluía elementos tangibles e intangibles, por lo tanto, decir bienes y derechos es una redundancia: el primer término ya incluye al segundo. Además, no todos los bienes económicos son activos, es necesario que los mismos presenten la posibilidad de ser útiles económicamente en el futuro, se debe tratar de recursos vivos, que no estén consumidos. Además, no se requiere contar con la propiedad del elemento patrimonial para que constituya un activo, esto se da, por ejemplo, en caso del *leasing* financiero: sin ser propietario, quien alquila considera como activo al bien objeto de este contrato. Este no es un cambio de visión acontecido el año pasado o del año 2002, se trata de una concepción antigua, desde el momento en que la doctrina contable dejó de considerar al activo

desde su punto de vista jurídico y tomó en cuenta su concepción económica..

En Contabilidad I, utilizamos el siguiente concepto para que el alumno finalmente identifique lo que es un activo, incluso que lo haga antes de tener que recurrir al plan de cuentas: *“Recursos económicos que tienen alta probabilidad de ser útiles económicamente en el futuro y que están controlados por el ente”*.

Como podrá observarse, no se menciona la propiedad, se hace referencia a los recursos económicos que se encuentren como stock de inversión, es decir, que estén prestos a ser útiles, descartando de plano a aquellos recursos que se encuentren consumidos o que estén en condiciones de ser útiles en el presente. Ocupamos seis horas aproximadamente para desarrollar este tema en la Facultad.

Un argumento fuerte a favor de quienes optan por enseñar procedimientos es el siguiente: mientras ustedes emplean seis horas dando el concepto, nosotros utilizamos 10 minutos; sin embargo, en los dos casos el alumno termina conociendo lo que es un activo. Les respondo que esto no es así, con la definición errónea utilizada, lo que hace el alumno es identificar qué partidas se incluyen como activo y cuáles no. No sabe qué es un activo, simplemente y en forma mecánica identifica los elementos que se incluyen en él, esto a través del uso de un plan de cuentas.

Dirían, entonces: *“Cuando sea profesional, ¿deberá trabajar con un plan de cuentas?”* Entonces, ¿cuál es el problema? Una persona que se encuentre realizando imputaciones contables podrá, en poco tiempo, si es que presta atención, realizar esta tarea en forma correcta. Pero él no tuvo que recurrir a la Facultad para mecanizar este proceso, se supone que el profesional debe incorporar un conocimiento agregado, que no sea posible de adquirir solo con la práctica diaria. Es de esperar que el contador que ingrese a trabajar en este sector esté capacitado para resolver las nuevas situaciones que se le presenten, e incluso auditar si las operaciones realizadas han sido capturadas en forma correcta por el plan de cuenta existente, o, de lo contrario, modificarlo, agregando o quitando cuentas. No estamos formando a un idóneo sino a un profesional, para ello debe tener criterio propio y tal se logra, fundamentalmente, con la inclusión de

herramientas conceptuales. Si el profesional egresa sin saber qué es un activo, mal podrá saber si los registros hechos son correctos y menos aún podrá planificar nuevas cuentas para poder capturar nuevas operaciones económicas-financieras.

¿Y si desde el comienzo trabajamos con las normas contables?

Se da el caso, también, de quienes opinan que debemos comenzar la enseñanza de la Contabilidad utilizando las normas contables, las profesionales y las legales, visión por supuesto totalmente válida. Arguyen que cuando el alumno se transforme en profesional aplicará normas y, por más que estas cambien en el tiempo, resulta sumamente útil que se acostumbren a interpretarlas, a leer el espíritu de las mismas. Las normas prescriben lo que se debe hacer al ejercer la profesión, pero no siempre obligan a hacer lo que sea más correcto de realizar, según la abundante doctrina contable existente.

Siguiendo esta línea argumentativa, en el peor de los casos, no debería el profesor explicar el tema "ajuste por inflación o deflación" por no estar exigido en la presentación de la información contable dirigida a usuarios externos. En el mejor de los casos, explicaría la forma de hacer el ajuste al estudiar la Resolución Técnica N°6, luego advertiría al alumno que, pese a la vigencia de tal, se queda a la espera de que la FACPCE dictamine cuándo se trata de un período de inestabilidad monetaria para proceder a su aplicación. Pese a ello, sería sumamente beneficioso que el alumno incorpore el concepto de este procedimiento; de hacerlo, sabrá perfectamente que el impacto que la inflación (deflación) produce sobre el patrimonio del ente no depende en forma exclusiva de la tasa de inflación o deflación.

El profesional formado con criterio sabe que las consecuencias que produce la inflación/deflación en el patrimonio y en los resultados del ente dependen cuando menos de dos variables: la tasa de inflación y la composición del capital expuesto a través del tiempo. Si el resultado financiero obviado (RECPAM neto) es negativo y significativo, aceptando aún las tasas bajas y sospechosas publicadas por el INDEC, sería prudente realizar el ajuste para generar información de gestión, a los efectos de ser utilizada a la hora de proponer la dis-

tribución de resultados. De no hacerlo, se estaría distribuyendo capital en lugar de ganancias acumuladas, atentando, con un principio vital de la Contabilidad, contra la empresa en marcha. Aquel profesional que esté formado solo de prácticas obligatorias tal vez festeje el hecho de no tener que hacer el ajuste y se jacte de ser un cumplidor responsable de las normas, pero los que cuenten con instrumentos conceptuales sólidos comprobarán este efecto, aun sin ser obligatorio desde las normas, sabrán que, de no hacer el ajuste, podría correr riesgo la continuidad del ente.

Si abordamos la enseñanza de la Contabilidad básica a través de las normas contables, por ejemplo, al trabajar el tema "Activos del ente", tendremos el siguiente enfoque. Hasta junio del 2001, la Resolución Técnica N°8 definía al activo de la siguiente manera: "*Representa los bienes y derechos de propiedad del ente y las partidas imputables contra ingresos atribuibles a períodos futuros*". Esta es la definición que hemos criticado anteriormente, quien la utilizó no pudo explicarle finalmente al alumno lo que era un activo.

La RT 16 (Marco Conceptual de las Normas Contables Profesionales), afortunadamente, en su punto 4.1.1, define en forma correcta los activos del ente: "*Un ente tiene un activo cuando, debido a un hecho ya ocurrido, controla los beneficios económicos que produce un bien*". Si el profesor utiliza este concepto, habrá enseñado en forma correcta parte del tema, pero se vería obligado a contradecirse desde lo conceptual a medida que avance en el estudio de este tema, aplicando el resto de las normas que lo traten.

La RT 17, en su punto 5.13.1, en el párrafo c), establece que tales no se deben tratar de costos de investigaciones efectuados para obtener nuevos conocimientos científicos, técnicos y de inteligencia. Nuevamente el conflicto y la traba presentada para que el alumno no conozca la amplitud del concepto, que señala que todo esfuerzo presente que se realiza para obtener ingresos futuros no constituyen un resultado. ¿Quién invertiría en un proyecto de investigación de una fórmula/invento si no lo hace con la expectativa de recuperar con creces el monto invertido? ¿Qué le explicaríamos a un alumno que inicia sus estudios de grado? ¿Qué, pese a reunir los requisitos necesarios para considerar a esta inversión como un activo, no lo es?

¿Que el costo de una patente de invención ahora se conforma solo de lo que nos cuesta la tasa de inscripción?

Al trabajar con la RT 18, el profesor deberá explicar que la llave de negocio auto- generada no se reconocerá como activo, tampoco el cambio producido en la llave comprada. Tratar el tema “activo” solo desde lo normativo no desnudaría el déficit que tiene la disciplina contable a la hora de reconocer a los activos del conocimiento, también denominado capital intelectual, es decir, aquellos valores generados por la acción del hombre.

El prestigio producido por la combinación sinérgica de elementos tangibles e intangibles, que permite atraer clientes, es un recurso económico del que se esperan beneficios económicos futuros y, por supuesto, está controlado por el ente. Es decir, responde a las características de un activo, pero no puede contabilizarse por no poder asignarle un valor, que en última instancia sea auditable, o sea, que tras ser verificado por terceros idóneos arriben a un valor similar al expuesto.

Sortear la explicación de este problema contable sería, salvando las enormes diferencias, como si en la carrera de Medicina no se estudiara el cáncer, dado que hoy la mayoría de ellos lamentablemente no tienen cura.

La enseñanza de conceptos va más allá de la resolución de un caso práctico

El trabajo de conceptos tiene la pretensión de avanzar mucho más allá de la simple resolución de un ejercicio práctico. Mientras que la enseñanza tradicional de la Contabilidad no provoca un efecto multiplicador de conocimientos, la enseñanza propuesta sí. Sería como si eligiéramos destruir la planta por estar urgidos por comer una manzana en lugar de plantar un ejemplar y, luego de esperar un tiempo y tras aplicar un arduo trabajo, cosechar más de una manzana, pero conservando la planta. Imaginemos que el profesor está tratando el tema “moneda extranjera” y procede de la siguiente manera:

Compra de 10.000 dólares al tipo vendedor de \$3 por unidad	Moneda extranjera	30.000	
	Fondos		30.000
Se venden 5.000 dólares al tipo comprador de \$3,20 cada uno	Fondos	16.000	
	Moneda extranjera		15.000
	Diferencia de cambio		1.000

A su vez, este profesor dice: *“La moneda extranjera forma parte de los activos que no requieren mucho esfuerzo de comercialización (en este caso, ninguno), por lo tanto, el resultado se genera por la propia tenencia.”* Resolviendo este ejercicio de esta manera, emplea poco tiempo para explicar el registro de la compra y venta de moneda extranjera, pero no deja al alumno un aprendizaje significativo, puesto que solo enseñó a realizar un proceso mecánico, que incluso se contradice con lo que manifiesta en la teoría presentada.

Si queremos darle cuerpo a las palabras, comprobar lo que decimos y realizar los procedimientos prácticos conforme a la buena teoría contable, deberíamos advertir la magnífica oportunidad que nos brinda este tema para explicar conceptualmente el origen de los resultados, que son distintos a los producidos por operaciones de intercambio. Comer más de una manzana y conservar la planta. ¿Cómo se producen los resultados por tenencias? ¿Por qué algunos activos se miden por su VNR? ¿Qué significado tiene expresar que algunos bienes exijan poco esfuerzo para ser comercializados? ¿Por qué causa, para determinar el VNR de los activos, debemos detraer los gastos directos que faltan realizar? ¿Cuántas manzanas...?

Propuesta conceptual

Compra de 10.000 dólares al tipo vendedor de \$3 por unidad –	Moneda extranjera Fondos	30.000	30.000
Antes de vender se mide la totalidad de la moneda extranjera al valor de tipo comprador, es decir, los 10.000 dólares a \$3,20 cada uno.	Moneda extranjera Result x tenencia moneda extranjera	2.000	2.000
Luego si, se registra la venta de los 5.000 dólares a \$3,20 cada uno.	Fondos Moneda extranjera	16.000	16.000

El resultado podría atribuirse a medida que se devenga, constituyendo este caso (el de la moneda extranjera) un claro ejemplo de que el incremento de valor se produce en etapas y que en tal no reviste mayor importancia la venta, sino la tenencia. Si la comercialización de la moneda extranjera no exige esfuerzo y no hay gastos pendientes de realizar para poder concretar la operación, sería justo atribuirle \$0 como resultado a la transacción de la moneda extranjera y todo el mérito del incremento de la riqueza a la tenencia. Eso es lo que denota este enfoque conceptual: se gana \$0 al producirse la venta y \$2.000 por la tenencia.

A partir de este modelo sencillo, el alumno tendrá posibilidad de encontrar sentido a las razones por las cuales se miden ciertos activos por su valor neto de realización. En ellos se está reconociendo, en definitiva, una utilidad antes de que el bien se comercialice, pero neto del gasto que se debe devengar aún para alcanzar este resultado.

Si medimos la existencia de granos en \$350.000, fruto de tomar la cotización de estos bienes (\$356.000) menos los gastos que aún se deben realizar al momento de vender, por ejemplo, de flete (\$6.000),

tendremos que al tiempo de concretar la operación de intercambio, los resultados se expondrían de la siguiente manera:

Ventas de granos	\$ 365.000	Suponemos que se ha mantenido el valor de cotización de los granos
Costo granos	\$ (360.000)	Se da de baja al activo por el valor de medición correspondiente al cierre del ejercicio anterior
Resultado bruto	\$5.000	Suponemos que se han segregado los resultados financieros implícitos
Fletes de venta	(\$5.000)	Principio de lo devengado, se reconoce el gasto hoy al recibirse el servicio y no al cierre del ejercicio anterior.
Resultado de transacción	\$0	El resultado atribuido a la venta es \$0, porque tal no es importante en este tipo de bienes para generar el incremento de riqueza.

Conclusiones

Aún los conceptos necesitan tiempo para madurar, tiempo con el que no contamos en el cursado de Contabilidad I. Además, todo brote plantado debe ser regado durante mucho tiempo con la misma intensidad, técnica y elementos utilizados, de lo contrario, crecerá mal o directamente la planta no vivirá. Es imprescindible que los docentes aunemos esfuerzos, acordemos los grandes lineamientos a seguir. De las pocas reuniones de Departamento que se realizan, los acuerdos alcanzados llegan solamente a la distribución de contenidos entre ciclos, cuando en realidad deberíamos acordar lo fundamental y bajo qué óptica trabajaremos cada tema.

A veces comparo la composición de las cátedras con una gran orquesta: en ella existen músicos distinguidos en su especialidad, pero a la hora de interpretar una canción no acordamos cuál de ellas tocar. Entonces, cada uno toca su propia canción, que probablemente difiera de la que toca su compañero. Es natural que bajo estas condiciones suene desafinado el tema que estamos interpretando y es el oyente - en nuestro caso, el alumno- el primero en notar esta situación.

Otras veces acordamos qué tema tocar pero no las tonalidades de la interpretación; en este caso también el resultado final será malo. Creemos que los primeros acuerdos de área deben fijar bajo qué óptica se abordarán los temas y a la vez proponemos que primero se priorice la enseñanza de la Contabilidad desde el concepto, para con él resolver los procedimientos derivados de la práctica profesional; luego, se debería trabajar con las normas contables y profesionales. Al promediar la finalización de la carrera, deberíamos hacer, con el alumno, un contraste entre las normas y el concepto, entre el concepto y la práctica profesional. De esta manera, podremos formar un profesional con criterio propio, que sea respetuoso en el cumplimiento de las normas contables vigentes, pero a la vez que se presente como un crítico constructivo, que aporte vida a esta disciplina que cada vez parece más gris.

Referencias bibliográficas

- Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas, Resoluciones técnicas 16,17, 18 y 19, Bs AS, 2000
- Feitos, Rafael, *La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos*.
- Fowler Newton, Enrique (1994) *Contabilidad Básica*, 3 ed., Bs As, Macchi.
- Fowler Newton, Enrique (1976). *Cuestiones Contables Fundamentales*, Bs AS, Macchi.
- Lazzati, Santiago (1986). *Contabilidad e inflación*, Bs As, Macchi.
- Lazzati, Santiago (1972). *Ensayos sobre la teoría contable*, Bs As, Macchi.
- Palle Hansen (1977). *Tratado de Contabilidad*, 3 ed., Aguilar.
- Porlán, Rafael (1988). *Constructivismo y escuela*, Sevilla, Díada.
- Robert, Anthony (1971). *La Contabilidad en la administración de empresas*, México, UTHEHA.
- Zgaib, Alfredo O. (1998). *Contabilidad para el siglo XXI*, Bs As, Errepar.

La experiencia de acompañar en Matemática a los estudiantes ingresantes a las carreras de Ciencias Económicas

Claudia Reyes*

Valeria Cerda**

Raquel Cognigni***

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Todas las personas que alguna vez estuvimos en contacto con la vida universitaria, ya sea como docentes o como estudiantes, y más aún si hemos dado clases en las materias de primer año, conocemos esta realidad no deseada: el 30% de los alumnos que ingresan deserta al poco tiempo (generalmente después del primer parcial) o permanecen como estudiantes “que pasan” por las aulas, sin apropiarse de los conocimientos y, por supuesto, con resultados muy pobres en las evaluaciones, convirtiéndose en estudiantes “crónicos” que cursan varias veces la misma asignatura. También sabemos que lograr un acercamiento que permita la enseñanza personalizada, en la que se respete el ritmo de aprendizaje de cada uno, con cuatrimestres de algo más que 3 meses, programas extensos y grupos de hasta 200 ó 300 alumnos, es casi imposible.

Hay otros factores que influyen en esta problemática y que están fuera de alcance de nuestra institución, tales como la preparación

* Profesora en Matemática. Asistente de Docencia en Matemática I para la carrera Contador Público Nacional y Análisis Matemático III para las carreras de Ingeniería. Integrante del Equipo de Ingreso y Permanencia de la Facultad de Economía Y Administración.

** Asistente de Docencia en la asignatura Álgebra II, en el Profesorado en Matemática, y en Matemática II, en las carreras de la Facultad Economía y Administración. Integrante del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil desde 2008.

*** Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática, Física y Cosmografía, UNSL. Dicta las asignaturas “Álgebra I” en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Matemática y “Elementos de Álgebra” en la carrera de Licenciatura en Computación, UNCo. Integrante del equipo del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil.

previa de los estudiantes; el medio cultural del que provienen, que modula sus motivaciones internas; la situación socio-económica que interfiere en el tiempo dedicado al estudio; etc.

Si nos quedáramos en el planteo del problema sin hacer ningún intento por subsanarlo, sería una actitud cómoda, pero sobre todo irresponsable desde nuestra posición como educadores, adhiriendo así a posturas escépticas con respecto a las posibilidades de la educación.

Aceptando que existen obstáculos y limitaciones, también estamos convencidas de que, no sobre todos, pero sí sobre muchos de los estudiantes, podemos realizar un aporte positivo que les sirva para insertarse y permanecer en la Universidad, mejorando sus logros académicos.

Para ello, consideramos que el alumno debe aprender a:

- reflexionar sobre su manera de apropiarse del conocimiento, analizando las operaciones y decisiones mentales que realiza, con el fin de mejorar los procesos cognitivos puestos en acción;
- desarrollar estrategias de aprendizaje para lograr una forma de trabajo autónoma y eficaz;
- seleccionar las herramientas que resultan más productivas en cada situación de estudio;
- adquirir habilidades organizativas del tiempo libre y del estudio a fin de planificar y organizar sus propias actividades.

Las acciones que llevamos a cabo están orientadas a lograr estos objetivos.

Creemos necesario referirnos al entorno teórico que fundamenta nuestra propuesta. Definiremos “capacidades” tomando palabras de Monereo, quien afirma:

“...son un conjunto de disposiciones de tipo genético que una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales, entendiéndose a estas últimas como las capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento porque han sido desarrolladas a través de la

práctica y que además pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente de forma automática.” (Monereo, 1994 p.18)

Vemos la necesidad de propiciar en el estudiante el aprendizaje de diferentes estrategias que lo ayuden a ser más eficiente en sus estudios, entendiendo por tal “poder realizar más actividades en menos tiempo, con menos esfuerzos y mejores resultados”. Haremos referencia a estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos. Rinaudo (2004) las distingue de la siguiente manera:

- *Estrategias cognitivas: de repaso, y de elaboración y organización.* Las estrategias de repaso permiten solo un procesamiento superficial de la información, mientras que las estrategias de elaboración y organización son las que habilitan procesamientos profundos de los materiales de estudio, integrando los nuevos conocimientos con los previos. El pensamiento crítico es considerado también como una estrategia cognitiva, que alude al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y crítico sobre el material de estudio.
- *Estrategias metacognitivas: el planeamiento, el control y la regulación.* Planear las actividades ayuda a activar aspectos del conocimiento previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el material. Controlar las actividades supone evaluar la atención y cuestionarse durante la lectura, en tanto que la regulación de las actividades permite ajustar las actividades cognitivas que se realizan en función del control previo.
- *Estrategias de manejo de recursos: la organización del tiempo y ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda.* El manejo del tiempo implica programar y planear los momentos de estudio, en tanto que el manejo del ambiente refiere a las decisiones del estudiante sobre su lugar de trabajo, el cual debiera ser, en principio, iluminado, tranquilo, ordenado y libre de distractores. La regulación

del esfuerzo alude a la capacidad del estudiante de comprometerse con sus actividades académicas a pesar de las distracciones o falta de interés por las actividades y tareas propuestas. El aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda valoriza el aprendizaje cooperativo y el diálogo docente – alumno.

La realidad universitaria nos muestra que el ingresante llega con escasas estrategias de aprendizaje, que las mismas no se desarrollarán espontáneamente y que logrará aprendizajes de mayor calidad si se le muestra y se le entrena en cuáles, cómo, cuándo y por qué usarlas, haciendo hincapié en aquellas que desarrollen el autoaprendizaje y las habilidades metacognitivas.

Nos encontramos con alumnos que no han logrado aún la autonomía necesaria para comprender, analizar y aplicar los contenidos propios de cada materia sin la presencia del profesor como sostén para continuar hacia niveles más profundos de conocimiento. Aquí podemos referirnos a los conceptos de andamiaje y zona de desarrollo próximo. El primero de ellos fue acuñado por Woods, Brunner y Ross en 1976 y al que Baquero (1997) se refiere como la actividad que se resuelve colaborativamente y en la que el sujeto experto tiene en el inicio un control mayor o casi total y lo va delegando gradualmente al novato; es requisito de este tipo de ayuda su propio desmontaje progresivo. Vigotsky define la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Baquero, 1997). Específicamente, dentro del campo de la Matemática, el docente debe sistemáticamente hacer hincapié en los procesos que llevan a la obtención del resultado final de una tarea, facilitando la reflexión y la internalización de los mismos. Al igual que con el dispositivo de andamiaje, la ayuda debe retirarse paulatinamente pues, de no ser así, el estudiante puede asumir la idea de “no puedo hacerlo solo” y se desmotiva en el aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje cooperativo, Huertas (2001) destaca que tiene evidentes ventajas en aquellos alumnos que ya han desarrollado un patrón motivacional de miedo al fracaso. Formar parte de un grupo que realiza una tarea con éxito aumenta las probabilidades de aprendizaje y mejora sus expectativas de cara al futuro, mientras que, en el caso de fallar, la responsabilidad queda diluida.

Recorrido histórico de las actividades desarrolladas

Las actividades se iniciaron en el mes de setiembre de 2005, en uno de los tres módulos destinados al dictado del cursado de Matemática I. Esta es una situación atípica dentro del Programa, pues se está trabajando con estudiantes que ya transitaron un cuatrimestre por la vida universitaria.

Se realizaron encuestas con el objetivo de determinar el perfil de los estudiantes y así establecer un criterio para seleccionar a aquellos a quienes se invitaría a participar de las actividades del Programa. Se encuestaron 65 estudiantes. A continuación, se muestran algunos resultados.

En relación con el curso de nivelación, que no es obligatorio, se pudo advertir que un 38% de los estudiantes de la muestra no asistió al curso de nivelación y que solamente el 18% lo completó y aprobó.

Con respecto a las materias cursadas en el primer cuatrimestre, se observó que solamente el 26% de los estudiantes de la muestra lograron cursar todas las materias en las que se habían inscripto; que el 42% logró cursar al menos una; que el 9% no logró cursar ninguna y que el 35% de los estudiantes de la muestra había perdido el cursado de la materia por lo menos una vez.

Se pudo apreciar, también, que sobre el total de estudiantes encuestados, el 26% recibe algún tipo de beca.

Se los consultó, además, sobre los factores que, para ellos, perjudican su rendimiento académico y así vemos que reconocen como los principales: la falta de organización (74%), la falta de tiempo para estudiar (69%), la falta de aplicación de técnicas de estudio (71%) y la mala formación previa (52%), mientras que sólo el 30% reconoce co-

mo factor que afecta a su rendimiento la cantidad de estudiantes por aula y la falta de profesores.

Se realizó un taller en el que se intentó hacer reflexionar a los estudiantes sobre su forma de estudiar: la mayoría solo estudiaba de los apuntes de clase o de los apuntes teóricos entregados por el profesor, muy pocos de libros y ninguno era socio de alguna biblioteca. Se trabajó funciones polinómicas con textos universitarios, sobre el correcto uso de la calculadora al momento de trabajar con funciones logarítmicas o trigonométricas y sobre las dificultades que presentan las demostraciones a la hora de preparar el examen final. Se realizaron 10 encuentros semanales fuera del horario de cursado de la materia y los estudiantes fueron seleccionados teniendo en cuenta los siguientes factores: lugar de origen, becas, aprobación del curso de nivelación y rendimiento académico en el primer cuatrimestre.

En el año 2006, en el primer cuatrimestre, cuando se dicta el recursado de la materia, se efectuaron encuestas que indagaban sobre cuestiones relacionadas con el método de estudio. Sobre una muestra de 140 alumnos, se obtuvieron los siguientes resultados (en porcentajes):

Horas de estudio semanales		
<3	Entre 3 y 6	>6
18,27	63,46	18,27

¿Cómo estudia?		
Solo	En grupo	De las dos formas
59,62	15,38	25

¿De dónde estudia?		
Únicamente de los apuntes de clase y del profesor	También utiliza libros	Utiliza algún otro medio
61,54	24,04	14,42

Observamos que, a pesar de ser recursantes, aún no han incorporado definitivamente algunas estrategias que podrían ayudarlos en sus estudios; sobre ellas se intentó trabajar.

Se realizaron evaluaciones al finalizar cada unidad temática, otorgándosele un puntaje al “parcialito” aprobado (hasta 4 puntos

sobre 100), valor que sería sumado al obtenido en el examen parcial que incluyera esas mismas unidades.

Se implementó un taller sobre interpretación y justificación de enunciados, durante todo el cursado de la materia, con un encuentro semanal de dos horas.

Se inscribieron 26 alumnos, que fueron seleccionados por las encuestas antes mencionadas, y mantuvieron una asistencia regular y una actitud interesada y crítica. Se trabajó sobre contenidos de la materia, siempre con la misma consigna: "Decidir si el enunciado es verdadero o falso y justificar la respuesta".

En el segundo cuatrimestre, se dictan tres módulos de la misma materia y sólo uno de ellos fue alcanzado por el Programa. Debido a las características del cuatrimestre, entre ellas su corta duración, sólo se repitió el dictado del taller. En este caso, se trató de alumnos que cursaban la materia por primera vez y se les permitió inscribirse voluntariamente; lo hicieron 25 alumnos, de los cuales 18 mantuvieron una asistencia regular.

Además, se realizaron las siguientes actividades: *horario de consulta*, con el objetivo de compensar la celeridad con que se trataron los contenidos, dado el poco tiempo que duró el cursado, fijándose un encuentro semanal de dos horas, extraclase; se dejaron en fotocopiadora, luego de realizadas las correcciones en el pizarrón, las *resoluciones de los trabajos prácticos* a fin de que pudieran darse cuenta e interiorizar los procedimientos, la forma de escritura, entre otras cuestiones, más allá de los resultados, y se les facilitaron *copias de parciales y de parcialitos* con el propósito de que pudieran autoevaluarse y reducir el nivel de ansiedad generado.

Durante 2007, se continuó con el taller, con el objetivo de fortalecer las potencialidades de los estudiantes y de recrear permanentemente las herramientas y estrategias que los ayuden a comprender, a aprehender el conocimiento y hacerlo suyo. Puesto que el alumno no debe estudiar sólo de los apuntes de clase sino que también debe poder manejar textos matemáticos (cuestión que puede transferirse a otras asignaturas), se eligió el tema "lectura comprensiva de textos matemáticos". La forma de trabajo fue seleccionar textos con contenidos de la materia que presentaran dificultades y desmenuzarlos a

través de la lectura, el debate, la generación de nuevos ejemplos, la búsqueda personal de dificultades y el testeo por parte del docente de la profundidad del contenido adquirido. Para dar respuesta a la demanda de los estudiantes, se eligieron temas que acompañaran a los del cursado.

A continuación, se muestran las diferencias entre el primero y el segundo cuatrimestres:

Primer cuatrimestre. Los alumnos son recursantes. Ya sabemos que para ellos la Matemática representa algún escollo importante, por lo tanto, hay que apuntar a que visualicen dónde está su dificultad en la comprensión de los contenidos, de ahí que los temas elegidos fueran aquellos que podríamos llamar “nudos álgidos” o temas de dificultad recurrente.

Segundo cuatrimestre. Nos encontramos con la sorpresa de que, al permitir la participación en el taller a todos los inscriptos en el módulo, el número de participantes excedía lo esperado, con lo cual esta modalidad era muy difícil de aplicar como lo veníamos haciendo hasta entonces. De todas maneras, se plantearon ejercicios al grupo total, se daba un tiempo de discusión en pequeños grupos y luego se permitía la exposición de la respuesta a tres o cuatro estudiantes, fomentando la defensa de sus argumentos; por último, el docente hacía la devolución o cierre.

También continuamos con la modalidad de las *evaluaciones por unidad temática*, habiendo contado con la participación permanente y voluntaria del estudiantado. En las encuestas realizadas al finalizar el cuatrimestre, los estudiantes evaluaron como muy positiva esta actividad, que se planteó con el objetivo primordial de ayudarles a organizar los tiempos de estudio y a autoevaluarse en el proceso. Continuamos corroborando nuestra conjetura de que aquellos alumnos que asistían a estas instancias regularmente en su mayoría no necesitan, luego, los puntos que ellas sumaban a la hora de aprobar el parcial.

Aquí volvemos sobre nuestro crecimiento como grupo de trabajo y nuestro cambio de mirada. Cuando nos iniciamos, los talleres se realizaban en un horario fuera del asignado al cursado, pero los parciales se tomaban en horario de clases. Este año se pensó que era

más conveniente que toda actividad del programa se hiciera fuera del horario de cursado. A la vez, se trabajó con los estudiantes la idea de que el objetivo de los parcialitos no era que aprobaran y obtuvieran puntos para el examen parcial, sino que ellos detectaran sus propias dificultades y que esto les sirviera para llegar mejor preparados a la evaluación.

También modificamos los criterios con que se confeccionaban los parcialitos. En el primer año, pensábamos que debían ser accesibles (un ejercicio del práctico de menor dificultad, por ejemplo) puesto que el estudiante está a mitad de camino en cuanto al proceso de aprendizaje de ese contenido y tenía tiempo de madurarlo hasta llegar al parcial que, seguramente, sería *“más difícil”*. Luego dudamos y pensamos que, justamente, el mensaje a transmitir era *“cuidado, no se aprueba un parcial si uno tiene los contenidos desordenados y practicó muy poco”*. De ahí que se generaron parcialitos con otro nivel de complejidad y con ejercicios integradores del tema de la unidad. Esto también se vio reflejado en las encuestas, cuando algunos estudiantes dijeron que *“eran más difíciles que el parcial”*. Acompañando este proceso, se trabajó en el taller en este sentido.

En el 2008, se continuó con el taller, con la única diferencia de que para realizarlo, se aumentó la carga semanal de la materia en una hora, a continuación de una de las clases, permitiendo así la participación de todos los estudiantes y una mejor organización horaria, ya que cuando se lo hacía en un horario independiente algunos planteaban la dificultad de asistir.

Además, se decidió trabajar con la plataforma (PEDCO) con la que cuenta la Universidad, para mantenernos en comunicación con los estudiantes para avisar fechas importantes, cambios imprevistos, publicar las notas de los parciales, los apuntes teóricos de la cátedra, los trabajos prácticos y algunas actividades extras para incentivarlos a utilizar este soporte. Se observó que les costó acostumbrarse a usarla, más allá de que los medios informáticos son algo de uso cotidiano.

En el primer cuatrimestre, acompañamos a la profesora Elsa Osio en su propuesta, que consistió en trabajar de manera interactiva sin

marcar tiempos precisos para la teoría y la práctica, flexibilizando el trabajo según lo requirieran los contenidos de cada unidad.

En el segundo cuatrimestre, hubo tres módulos de la materia, dos de los cuales estuvieron insertos en el programa de retención, y se continuó con el estilo de trabajo descripto, ya que los docentes permanecemos en la materia.

En el primer cuatrimestre se tomaron los dos parciales tradicionales, con los criterios clásicos para el cursado y la aprobación de la materia. Se hicieron simulacros previos a cada parcial, de no más de una hora y sin puntaje ni incidencia sobre los parciales reales, con ejercicios elegidos de tal modo que impactaran, con el solo sentido de hacer conocer y tomar conciencia de lo que se les puede exigir en un examen.

En el segundo cuatrimestre, se decidió brindar la posibilidad de aprobar la materia por promoción, con las siguientes condiciones:

- Se tomaron cuatro parciales, de manera de marcar el ritmo activo y continuado que necesita el estudiante “nuevo” para organizar sus tiempos y llevar la materia al día.
- Los exámenes contemplaban tanto teoría como práctica, a fin de estimular el estudio integrado de la materia, la lectura comprensiva y el análisis adecuado de la teoría.
- En el régimen de promoción, sólo se permitió la recuperación de uno solo de los cuatro parciales.
- El estudiante que logró superar los 80 puntos en las cuatro instancias evaluativas rindió un coloquio con aquellos temas que no se alcanzaron a evaluar en los parciales.
- Aquel que obtuvo 60 puntos o más en los cuatro parciales y/o sus exámenes recuperatorios adquirió la condición de alumno regular.

Durante todo el año **2009** se mantuvo el régimen de los cuatro parciales y promoción. En el primer cuatrimestre, se realizó un taller de discusión de problemas, buscando que estos tuvieran mayor complejidad que los que figuran en los prácticos propuestos desde la cátedra. Para brindar a los estudiantes la posibilidad de asistir, se

realizaron a continuación de una de las clases. A pesar de ello, la evaluación no es buena, ya que esta hora extra se superponía con materias contables y la mayoría de los alumnos debía retirarse.

Pasado el primer mes de clases, se hizo una encuesta para detectar aquellos estudiantes que necesitaban una apoyatura extra para fortalecer su aprendizaje. Se consideraron a aquellos que trabajaban o que eran sostén de familia, o que por residir en localidades vecinas debían viajar diariamente, o a aquellos oriundos de localidades lejanas y con escasos recursos económicos y a aquellos que recursaban por tercera vez.

Se seleccionaron 34 estudiantes, que se distribuyeron entre las tres docentes a cargo, para acompañarlos, tomando la idea del programa de Tutorías.

La recepción de la propuesta fue buena, pero se vio obstaculizada por los tiempos disponibles, ya que justamente estos estudiantes son los que tienen una baja asistencia a clases y no cuentan con tiempo extra para trabajar con ellos.

También se puso en práctica un Taller para intensificar la preparación del examen final de Matemática I. Se inscribieron 32 estudiantes y 14 lo terminaron. Se trabajó en dos encuentros semanales de 2 hs. cada uno, durante el mes previo a uno de los llamados a examen. Se trabajaron nociones básicas de Lógica proposicional, que permitieron comprender mejor algunos conceptos de la materia, y luego se desarrollaron los temas que, a criterio de los propios estudiantes y también de los profesores de la cátedra, generan mayores dificultades: sucesiones, demostraciones de propiedades de los números reales, funciones trigonométricas. En la encuesta que se les realizó a los estudiantes que se presentaron a rendir el final, manifestaron que el Taller les sirvió para profundizar contenidos y para estimular el ritmo de estudio, reflexión positiva pues en un sondeo realizado en el primer encuentro con respecto a los tiempos dedicados a preparar una materia, por ejemplo, surgió que se “ponen a estudiar” una semana antes. Los que no se presentaron en ese llamado manifestaron que no lo hicieron porque se habían dado cuenta de que no estaban bien preparados para rendir; toma de conciencia acerca de sus posibilidades que nos parece positiva.

En el segundo cuatrimestre, el régimen de los cuatro parciales y promoción se extendió a los tres módulos en los que se dicta la materia y se intensificaron los horarios de consulta.

Proyección para el año 2010

Como el régimen de cursado y aprobación de la materia implementado es visto como positivo por los docentes de la cátedra y lo adoptaron como parte de la modalidad de la materia, se ha convenido entre los integrantes del Programa abocarse a la realización de dos tipos de talleres: uno que fortalezca los conocimientos matemáticos con los que los ingresantes debieran contar al momento de cursar Matemática I, acompañando el trabajo realizado por los alumnos tutores dentro del programa PACENI, y otro que les permita, a aquellos estudiantes que ya cursaron la materia, prepararse para el examen final.

Reflexiones finales

Intentando dar una respuesta provisoria a nuestro cuestionamiento inicial sobre cómo intervenir desde el área de las Matemáticas para ayudar al ingresante a lograr una más rápida adaptación a la vida universitaria con mejores logros académicos, creemos que nuestro aporte ha sido positivo en una doble dimensión: por el lado del estudiante, se ha logrado que visualice que avanzar en los estudios superiores implica tiempo y esfuerzo bien distribuidos, opuestos al “facilismo” arraigado en la gran mayoría de los estudiantes de las escuelas medias públicas, intentando brindarle algunas herramientas que les permitan mejorar la calidad de sus logros académicos. Por el lado del docente, se ha podido abrir espacios de reflexión sobre la realidad con la que nos encontramos año tras año con cada inicio de ciclo lectivo, sobre cuánto podemos intervenir para mejorarla y sobre cómo podemos hacerlo.

Según los datos obtenidos por la Lic. Stramazzi en el marco de su proyecto de investigación, sobre el total de estudiantes de 1º año de la carrera de Contador Público Nacional, en la cohorte del año 2003,

aprobó la materia el 25 %; mientras que, en el 2007, a dos años de empezar a aplicarse este programa, lo logró el 40%, porcentajes que nos indican que no hemos errado el camino y que todavía nos queda mucho por hacer.

Referencias bibliográficas

- Antoni, E. (2003). *Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Baquero, Ricardo (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- Huertas, Juan Antonio. (2001) *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires, Aique.
- Monereo, C. y otros (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, Graó.
- Rinaudo, M.C. y otros (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motived Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, N° 19 (1), pp. 107-119. <http://www.um.es/analesps/>

Aprender haciendo

Experiencias en la carrera de Medicina

Susana Beatriz Sánchez*
Universidad Nacional del Comahue

Introducción

La carrera de Medicina de la Universidad del Comahue está compuesta por cinco ciclos. El primer año corresponde al Ciclo Introductorio, que contiene las materias “Introducción a los Estudios de la Medicina (IEM)”, “Biología”, “Medicina y Sociedad”, “Biofísica” e “Introducción a la Química de los Sistemas Biológicos”. Le siguen los Ciclos Biomédico, Clínico y de Síntesis que completan los siete años de duración de la carrera. Es de destacar que si bien los tres primeros años se cursan casi en su totalidad en aulas y laboratorios de la Universidad, a medida que avanzan en la carrera, los estudiantes cursan un mayor porcentaje del tiempo en centros de salud y hospitales de la zona. El número de inscriptos a la carrera varía entre 600 y 700 alumnos cada año; sin embargo, un alto porcentaje de estudiantes dejan de concurrir a clase en el primer cuatrimestre o no acreditan todas las materias, por lo que acceden al segundo año aproximadamente entre 100 a 120 estudiantes. Por tanto, abordando la problemática de mejoramiento de la calidad educativa desde la materia “Introducción a los Estudios de la Medicina”, se realizó un diagnóstico participativo de las causas que impiden la concreción del primer año de la carrera a los estudiantes y que pone en riesgo la permanencia de los mismos en la universidad. En este trabajo, se muestran los resultados de un relevamiento de datos inherentes al número de estudiantes, tasas de aprobación, desaprobación y ausencia de los mismos desde la aprobación del ingreso irrestricto y la incorporación del Ciclo Introductorio en la carrera de Medicina en el

* Licenciada en Bioquímica (UNS), Doctora en Bioquímica (UBA). A cargo de la materia Introducción al Estudio de la Medicina. Directora del Departamento de Ciencias Básicas de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad del Comahue.

año 2006. El análisis de las causas de la deserción estudiantil debe proveer herramientas institucionales tendientes tanto a que los estudiantes se involucren responsablemente en la búsqueda de oportunidades de aprendizaje significativo como a que los docentes analicen y modifiquen las estrategias de enseñanza y el desarrollo de actividades. Mediante un proceso de acción-reflexión-acción (Kaplun M, 1985) llevado a cabo por docentes y estudiantes, se realizaron acciones tendientes a generar mayores oportunidades de integración, en un corto plazo, a la vida universitaria y que, asimismo, permitan la aplicación de contenidos mediante la práctica de procesos cognitivos en una reflexión crítica de la realidad de la comunidad de la que forman parte.

“La educación como práctica de la libertad niega que el hombre sea abstracto, aislado, independiente y sin lazos con el mundo, también niega que el mundo exista como una realidad separada del pueblo.” (Freire, P.; 1995).

Situación que promueve la experiencia

El número de estudiantes que se inscribe en la carrera de Medicina de la UNCo oscila entre los 600 a 800 estudiantes. Mediante el trabajo efectuado dentro del marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil, se han realizado encuestas a los estudiantes de primer año y entrevistas semiestructuradas a estudiantes de primero y segundo años entre 2006 y 2009.

En el análisis cualitativo de las mismas, se destacan los siguientes ítems:

a) En el año 2006, se aprobó el ingreso irrestricto a Medicina. Con la “toma” de la UNCo, hubo suspensión de clases por la imposibilidad de acceso a las aulas en diversos edificios de la Universidad y por no contar con espacios alternativos para el dictado. Es de destacar que, por la falta de aulas en la Escuela de Medicina para el elevado número de estudiantes que cursaban la carrera, hasta el año 2009 las clases se dictaron en diferentes edificios de hospitales o Faculta-

des de la Universidad, ubicados en las ciudades de Cipolletti y Neuquén, además de la Escuela de Medicina.

Ante la pérdida de clases, los estudiantes manifestaron su preocupación y la de sus familias acerca de la continuidad del estudio y de la calidad académica con las que desarrollarían sus actividades. Otro de los problemas manifestados fue que la suspensión o cambio de horarios y lugares de las clases provocaron, para ellos, un incremento en los gastos en transporte.

Un porcentaje significativo de estudiantes emigró a otras carreras o Universidades en el mes de julio de ese año. Según la información suministrada por ellos, en esa fecha se abre la inscripción en las diferentes Universidades y centros de estudios terciarios.

En el resto de los años, debido a la problemática de disponibilidad de espacios para el dictado de clases en el edificio donde funciona la Escuela de Medicina y considerando el elevado número de estudiantes que se inscriben a la carrera, se repiten las características que se detallan en los puntos que siguen.

b) Un porcentaje de estudiantes que se anota en las materias no asiste a rendir el primer parcial en el mes de junio. Se detalla a continuación (Tabla 1) los números correspondientes a los estudiantes ausentes en el primer cuatrimestre del año 2009 para las cinco materias de primer año:

Tabla 1. Número de inscriptos a las materias y ausentes al primer parcial en el Ciclo Introdutorio, año 2009

	Med. y Soc.	Química	Biología	Física	IEM
Inscriptos	713	793	725	809	670
Ausentes	265- (37%)	273- (34%)	174- (24%)	331- (41%)	183- (27%)

c) Diagnósticos realizados a comienzo de año en las cátedras de “Introducción a la Química de los Sistemas Biológicos” e “Introducción a los Estudios de la Medicina” arrojan resultados que evidencian: falta de conocimientos básicos mínimos, dificultades en la interpretación de consignas, en la comprensión de textos y falta de habilidades cognitivas por parte de los estudiantes (ej.: un 80% de los

estudiantes no puede identificar una definición en un texto al comienzo del ciclo lectivo y un 4% alcanza en forma satisfactoria los conocimientos mínimos de Química básica).

d) Algunos estudiantes se anotan en dos carreras de la Universidad del Comahue en forma paralela.

e) Estudiantes que solo aprueban una o dos materias el primer año se anotan, en el segundo año, para cursar en forma paralela carreras terciarias, cuyas exigencias horaria y académica no pueden sostener.

f) Presentan dificultades de residencia y/o de transportes, problemas económicos y de adaptación.

g) Complicaciones de índole laboral o familiar.

h) Decisión de cambio en la elección de la carrera.

A continuación (tablas 2, 3, y 4), se observa el número de estudiantes que cursaron (C), recursaron (R), desaprobaron o estuvieron ausentes en los diferentes años, en la materia Introducción a los Estudios de la Medicina.

Tabla 2. Comparación entre los estudiantes inscriptos y que aprobaron el cursado de la materia en los diferentes años

ALUMNOS	2006		2007		2008	
	C	R	C	R	C	R
Inscriptos	613	0	448	115	377	142
Aprobaron la cursada	235	0	128	25	162	63

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes aprobados, desaprobados y ausentes al cursado en los diferentes años

Año	Total alumnos	Cursaron	Desaprobaron	Ausentes
2006	613	235 (38%)	144 (23%)	234 (38%)
2007	574	152 (26%)	273 (47%)	149 (26%)
2008	608	248 (41%)	279 (46%)	113 (18%)
2009/ 1º cuat.	670	453 (58%)	34 (5%)	183 (27%)

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes aprobados, desaprobados y ausentes al recuperatorio del primer parcial de la materia Introducción a los Estudios de la Medicina

Recuperatorio del primer parcial 2009	Estudiantes	Porcentaje (%)
En condiciones de rendir	207	100
Ausentes	92	44
Rindieron	115	56
Aprobados	81	70
Desaprobados	34	30

De acuerdo a los datos obtenidos, es de suma importancia el trabajo que se realiza en el primer cuatrimestre en las cátedras, ya que en ese período los estudiantes se enfrentan a conflictos de índole académica, organizativa, económica y personal que son definitorios para su permanencia en la carrera.

Un resultado a tener en cuenta es que el $33 \pm 7\%$ de los alumnos inscriptos a las materias de primer año no asiste al primer parcial. Entre ellos, se encuentran aquellos que no acreditan las materias pendientes de la Escuela Media. En este sentido, según los datos relevados el primer cuatrimestre del año 2009, un 16.5% de estudiantes son aspirantes y solo el 6.5% de ellos regulariza su situación para el segundo cuatrimestre.

Asimismo, en la materia "Introducción a los estudios de la Medicina", en el año 2009, el 44% de los estudiantes que reunían las condiciones para rendir el recuperatorio del primer parcial no asistió y un 10% de los que aprobaron el primer parcial o su recuperatorio no concurrió a clases en el segundo cuatrimestre.

Los resultados indican que es muy importante realizar acciones tempranas en pos de favorecer la integración y permanencia de los estudiantes en la Universidad.

Entre las actividades realizadas en el ciclo introductorio con el objeto de ofrecer respuestas que disminuyan la deserción, se llevaron a cabo diferentes acciones, que detallamos a continuación.

El primer día de clase de los años 2007/ 2008/2009 se organizó un encuentro, al que se invitó a la Secretaria Académica de la Escuela de

Medicina, a la Directora del Departamento de Ciencias Básicas, al cuerpo docente de todas las cátedras del primer año de la carrera, representantes del Departamento de Alumnos y de Biblioteca, y con participación de estudiantes que integran el Centro de Estudiantes de Medicina. A dicha convocatoria concurrió la mayoría de los inscriptos a la carrera de Medicina y también se observó la presencia de numerosos padres y madres de los estudiantes. En dicho encuentro, se efectúa la presentación de los docentes y sus cátedras, actividades, modalidad para la organización de comisiones de trabajo, posibilidades de participación y *mail* de conexión con la Escuela de Medicina, el Centro de Estudiantes, *blogs* de las cátedras, información de Biblioteca, lugares de cursado, líneas de colectivo para el acceso a los mismos, etc., lo que permite a los estudiantes tener una visión general de la dinámica del primer año de la carrera.

Se realizan reuniones de los docentes del Ciclo Introductorio en forma regular. Esto favorece la integración entre las cátedras y la coordinación de horarios y fechas de exámenes de todo el primer año, compuesto por cinco materias anuales. Esta coordinación permitió evaluar la cantidad de exámenes parciales. Se generó un análisis acerca de la cantidad de semanas al año que comprometíamos a las evaluaciones y se concensuó en tomar dos evaluaciones parciales y sus respectivos recuperatorios en cada una de las materias, que, desde el año 2008, se distribuyeron en los meses de junio y noviembre, de modo tal que no existieran superposiciones, promoviendo la disponibilidad de tiempo de estudio y preparación de los estudiantes para las evaluaciones. En ese período, las diferentes cátedras ofrecieron clases no obligatorias, espacios de consulta y tutorías en los mismos horarios en que se desarrollaban los trabajos prácticos.

Se analiza el aprovechamiento de espacios, la distribución de clases en la semana para evitar superposición, horarios de consulta o tutorías y la coordinación de las fechas de exámenes finales.

Además de las acciones conjuntas, cada cátedra elaboró numerosas estrategias, tales como modificación de prácticos evaluables de asistencia obligatoria, modalidades de clases teóricas, espacios virtuales, etc., que oportunamente fueron analizadas por los docentes en forma conjunta.

En el primer período de clases, la cátedra “Introducción a la Química de los Sistemas Biológicos”, a cargo de la Bioquímica Berta Vera, realiza un diagnóstico referido a diferentes temas de Química General que poseen los estudiantes. Los resultados de los diagnósticos realizados al comienzo de año en estas materias sirven de guía para la selección y secuenciación de los contenidos conceptuales y procedimentales, con el objetivo de brindar a los estudiantes herramientas que les permitan la reconstrucción conceptual de los saberes básicos. Asimismo, introdujo trabajos teórico-prácticos mediante el uso del *blog* y la *web quest*.

Desde la cátedra de “Biología”, la Dra. María Eugenia Rodríguez propuso, este año, la realización de una jornada, en el mes de diciembre, destinada a estudiantes de quinto año de Escuelas de Nivel Medio. En la actividad, denominada “Estudiante de Medicina por un día”, todos los docentes del primer año de la carrera trabajaron para acordar la metodología de trabajo y se diseñaron actividades inherentes a cada una de las cátedras del primer año de la carrera. Esta práctica fue de interés para el Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro y fue publicada y promocionada en su página *web* y en los diarios de la región. Los objetivos de las actividades fueron: a) acercar al estudiante de Escuela Media a la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Comahue, b) presentar la dinámica del primer año de la carrera de Medicina a los futuros estudiantes y c) analizar el perfil del egresado de la carrera de Medicina de la UNCo. Esta actividad permitió a los estudiantes acercarse a la vida universitaria; conocer, en forma previa al comienzo de clases el programa de cada una de las materias, la bibliografía básica recomendada, los temas más importantes que deben conocer, horarios de cursado, la metodología, el lugar físico y a los profesores de las diferentes cátedras.

Propuestas metodológicas realizadas desde la materia “Introducción a los Estudios de la Medicina”

Las dificultades actitudinales observadas en numerosos estudiantes de primer año, que les impiden realizar con responsabilidad el

proceso de aprendizaje, no se observa en el segundo año de la carrera. Los estudiantes que aprueban todas las materias de primer año y acceden así al cursado del segundo muestran autonomía y constancia en el estudio, son capaces de realizar una lectura crítica, organizar la información, tener claridad en la interpretación de consignas, fundamentar, argumentar y comunicar sus ideas. Al finalizar el primer cuatrimestre de segundo año, reconocen la importancia de los contenidos de primer año y valoran las capacidades adquiridas en el trayecto. Sin embargo, estas habilidades son alcanzadas por una cantidad acotada de estudiantes en función de los inscriptos y la cantidad de estudiantes que accede al cursado de segundo año oscila, hasta el momento, entre los 100 y 120 estudiantes. Por lo tanto, continuamos en la búsqueda de nuevas estrategias para generar tanto la posibilidad de inserción en el ámbito universitario como la responsabilidad en el proceso de aprendizaje en un corto período, de modo que permita la adquisición de una metodología de estudio antes de la fecha correspondiente al primer parcial, tiempo en que se evidencia la deserción de un porcentaje importante de alumnos.

En el año 2008, se ofrecieron espacios de tutorías, realizados en forma semanal, desde la cátedra IEM, para todos los estudiantes que quisieran concurrir. El promedio de asistentes fue variable, dependiendo del momento de cursado y de las exigencias de las otras materias. Se observó un mayor porcentaje de asistencia en períodos inmediatamente anteriores a los exámenes. Asimismo, se trabajó en forma muy productiva en el período inmediato posterior a los exámenes parciales, en el que se genera un aprendizaje significativo relacionado directamente con la construcción del conocimiento, partiendo de las dificultades y aciertos encontrados en la interpretación de consignas y selección de contenidos.

La participación de los estudiantes fue mayor en aquellos espacios que resultan de consulta y trabajo común y en los que no se evidencia la dificultad personal en forma explícita. Pienso que el interés por no evidenciar las dificultades y mantener el anonimato de situaciones, evaluaciones u acciones vividas como un fracaso, muchas veces lleva a no replantearse el hecho de que se debe crecer desde los desaciertos, aprovechándolos como espacios de aprendizaje. Se reali-

zó, por tanto, una convocatoria más abierta, creando espacios comunes que permitan trabajar las individualidades. En ellos se compartió la consigna de generar propuestas para lograr cambios positivos desde la participación. Es de destacar la dificultad de los estudiantes para generar o adaptarse a propuestas superadoras que no se adhieran a las establecidas como clases convencionales, las que, sin embargo, una vez planteadas como metodología de trabajo, les resultan de gran interés y esto se refleja en los resultados académicos.

Desde la materia "Introducción a los Estudios de la Medicina" planteamos el abordaje de temáticas sociales y culturales que acercan a los alumnos al ámbito de la salud, mediante actividades en terreno tendientes a interconectar Universidad, Salud y Comunidad, reforzando aspectos de comunicación, éticos, sociales y culturales. Se pretende que el alumno logre reconocer las responsabilidades a asumir en el proceso enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, se trabaja para que, con autonomía e iniciativa personal, conozca y profundice aspectos acerca de la Universidad, del plan de estudios de la carrera y de la problemática social y comunitaria en la promoción de la salud, de manera de acercarse paulatinamente a temas centrales inherentes a la profesión de médico, adquiriendo herramientas para el aprendizaje personal y en relación con el trabajo grupal.

En las clases prácticas, se realizan actividades teórico-prácticas basadas en una metodología de trabajo participativa, con trabajo en grupos, resolución de casos problema y realización de trabajos de campo, en los que el conocimiento de la realidad de la comunidad de la que forman parte genera la posibilidad de analizar y aplicar, en la realización del trabajo, los contenidos teóricos desde los problemas observados en la práctica.

Asimismo, presentan informes finales y realizan técnicas de observación y entrevista, en las que se aplican aspectos teóricos de comunicación y utilización del lenguaje. Se realizan exposiciones grupales e individuales, en forma oral y escrita.

Se trabaja en grupos desde el comienzo del año, a pesar de la gran cantidad de alumnos que asisten a cada comisión (5 comisiones de entre 100 y 120 estudiantes cada una) con diversas técnicas de inte-

gración, trabajos de campo individuales y en grupos de trabajo de 5 a 7 integrantes, generando espacios de participación.

Esta forma de trabajo en pequeños grupos -búsqueda de información, juego de roles, utilización de aprendizaje basado en problemas reales de la comunidad y en la observación de la realidad de las personas y comunidades, como punto de partida del análisis de contenidos teóricos- motiva al estudiante a integrarse a grupos de estudio con los que se favorece la posibilidad de compartir actividades extra-curriculares que también son inherentes a la vida universitaria, tales como deportes, tiempo libre, comedor, biblioteca, etc.

En base a nuestra experiencia obtenida en años anteriores, acerca de las dificultades observadas en el primer parcial de la materia, en el año 2009 se enfrentó a los estudiantes a un práctico evaluativo, a dos meses de comenzado el período lectivo, utilizando una modalidad semejante al parcial. Hubo un alto porcentaje de desaprobados que, sin embargo, aprobaron en instancia de recuperatorio. Dicha instancia fue muy importante para los estudiantes, que manifestaron haber entendido cómo se realizaban las preguntas de un parcial de la materia y cómo debían abordar los contenidos teóricos para realizar el aprendizaje. El análisis que llevamos a cabo docentes y estudiantes después de las evaluaciones, acerca de cómo enseñé, cómo estudié, que estudié, en qué me equivoqué, cómo lo corrijo, cuál es la relación entre lo que se enseña y lo que se aprende, cómo se enseña, cómo mejorar la metodología de enseñanza y aprendizaje, cómo aprendo y cuál es la diferencia con la forma en que estudio otras materias del primer año de la carrera, permiten que docentes y estudiantes, en forma dinámica y permanente, avancen en los contenidos de acuerdo a las características del grupo y al diagnóstico que se va realizando.

Si bien al detallar estas prácticas uno piensa que esto es lo que *obviamente* debería realizarse permanentemente, el pensar qué, cómo y en qué momentos del proceso se realiza, lleva a una legitimación de estas actividades como parte indispensable del proceso para el equipo docente, y genera la apropiación y reconocimiento de las mismas por parte de los estudiantes. Asimismo, favorece el análisis del material bibliográfico utilizado, de la metodología, de las oportunidades y necesidades de cambio, de la adecuación de actividades para un nú-

mero elevado de estudiantes y de las características particulares de cada grupo.

Las actividades de campo consisten en trabajos de investigación individual y grupal, con informe final y presentación oral y/o escrita. Se realizan tareas de observación y/o entrevistas a personal del equipo de salud en salas de atención primaria, hospitales, centros comunitarios y a personas de la comunidad. Esto permite el análisis, la confrontación con las ideas previas y la aplicación de contenidos teóricos, incorporando en la metodología de la enseñanza la realización de un análisis conjunto de las estrategias cognitivas y metacognitivas que propician en los estudiantes las acciones que se producen durante el aprendizaje en el proceso de la motivación, construcción del conocimiento y transferencia (Marzolla, M.E; 2004). Asimismo, implica un análisis del desarrollo del proceso de aprendizaje, de los aciertos y errores cometidos, y considera la integración como proceso facilitador de un aprendizaje coherente, que permite el desarrollo del pensamiento crítico capaz de llevar adelante desde temprano los principios del razonamiento clínico (Venturelli J, 2003).

Referencias bibliográficas

- Kaplún, Mario (1987). *El comunicador popular*. Buenos Aires, Humanitas.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*.
- Venturelli, José (2003). OPS/OMS. *Educación Médica. Nuevos enfoques, metas y métodos*. Serie Paltex, *Salud y sociedad* N° 8, 2000.
- Marzolla, M. E. (2004). *Posibles causas del fracaso estudiantil en los primeros años de la universidad*. Neuquén, Educo

La revalorización de la Geografía a través de una experiencia participativa con estudiantes secundarios y universitarios en un área protegida

Luis Alberto Bertani*

M^a de la Paloma Martínez Fernández**

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

La Geografía como ciencia de síntesis entre la sociedad y la naturaleza propone una mirada integral del espacio, que la posiciona en un lugar de privilegio a la hora de analizar la problemática ambiental. Entre las herramientas pedagógicas para abordar esta temática, está la salida de campo, actividad que permite interactuar en forma directa con los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad analizados como un todo, o sea, en forma geosistémica.

Se trata, entonces, de una propuesta de trabajo que deja abierta la oportunidad para enlazar conceptos que fueron vistos de forma individual, en compartimentos estancos, a través de la formación adquirida en las distintas asignaturas. Puede constituir, como señala P. Bailey, *“un ejercicio de síntesis de varios elementos estudiados separadamente o servir para que los alumnos evalúen la importancia relativa de los fenómenos que están observando”*. De esta forma, puede considerarse la salida de campo como una estrategia pedagógica que favorece la enseñanza por parte del docente y el aprendizaje por parte de los alumnos. De esta manera, cada lugar elegido para realizar una salida al terreno se transforma en un verdadero laboratorio donde el maes-

* Lic. en Geografía, UNCo. Dicta “Aerofotointerpretación” y el seminario “Uso y conservación de tierras” en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Geografía, Fac. de Humanidades, UNCo. Dirige un proyecto de investigación sobre uso y conservación de tierras del norte neuquino. Secretario de Investigación de la UNCo.

**

tro o profesor debe afrontar el desafío de analizar y explicar mucho más allá de la recortada temática de una ciencia.

Además, la salida de campo constituye *“una potente alternativa didáctica porque permite ampliar la noción de ser vivo, trabajar con ciertos contenidos procedimentales específicos y, además, porque favorece la sensibilización de sus alumnos sobre la necesidad de respetar y cuidar los ambientes naturales”* (Portal Educativo del Estado Argentino, 2010).

Dentro de las características más representativas de la salida de campo, se pueden destacar:

- el desarrollo de la capacidad de observación y descripción geográficas;
- la posibilidad de realizar observación directa y lectura e interpretación del paisaje;
- la resolución de problemas como la recuperación de ambientes (reforestación, conservación de cuencas hídricas, organización y gestión comunitaria);
- el compromiso del trabajo colaborativo entre equipos de profesores y estudiantes, con instituciones provinciales, municipales, comunitarias, etc.

En esta experiencia, han participado alumnos universitarios de las carreras de Profesorado y de Licenciatura en Geografía y del Nivel Medio del CEPEM nº 74 de la localidad de Caviahue, en la provincia del Neuquén. El sitio seleccionado para desarrollarla es un sector del bosque de araucarias del Parque Provincial Copahue, muy degradado por efecto del uso intensivo del lugar. En la elaboración de la propuesta, tuvieron una activa participación los docentes y alumnos de la Universidad Nacional del Comahue, que luego ejecutaron la acción de remediación ambiental que se detalla más abajo.

El desarrollo de esta práctica educativa, por otra parte, ha proporcionado una oportunidad para fomentar una mejor relación docentes - alumnos y entre los propios alumnos, quienes, mancomunados en el esfuerzo de hacer y aprender, se han conocido de otra manera, promoviendo valores positivos de amistad y compañerismo,

que muchas veces no se manifiestan en el marco del dictado convencional de las clases en el aula.

Entre los objetivos propuestos para el desarrollo de esta práctica docente, figuran:

- Promover la capacidad de observación y análisis de los fenómenos presentes en el área de estudio.
- Comprender la compleja trama que involucra a distintos actores sociales en el manejo un área protegida y analizar el papel y la mirada particular de cada uno de ellos.
- Entender la dinámica de los sistemas naturales del bosque de araucarias de los Andes patagónicos desde un abordaje geosistémico.
- Proponer acciones que contribuyan a revertir una situación de marcado deterioro ambiental de este sitio.

La transferencia a alumnos de la Escuela Media, otro de los objetivos previstos, constituyó una rica experiencia pedagógica para la formación profesional de futuros profesores y licenciados. Estas actividades incluyen talleres con la comunidad local y divulgación a través de medios radiales.

La educación ambiental y el trabajo de campo como laboratorio de la Geografía

La falta de conocimiento de las funciones, procesos y estructura del medio natural y el uso indiscriminado de los recursos naturales en detrimento de la calidad de vida humana y del equilibrio ambiental, son factores que justifican la necesidad de desarrollar acciones de educación ambiental en distintos niveles del sistema educativo. El objetivo principal es lograr que las personas desarrollen conciencia del medio que los rodea y modifiquen su accionar sobre el mismo. Como sostiene N.J. Smith-Sebasto (1997):

*“El término **educación para el desarrollo sostenible** sería un término más comprensible, ya que indica claramente el propósito del esfuerzo*

educativo: educación sobre el desarrollo sostenible, el cual es en realidad la meta de la Educación Ambiental (...) tiene un 'gran potencial para aumentar la toma de conciencia en los ciudadanos y la capacidad [para que ellos] se comprometan con decisiones que afectan sus vidas'."

En este sentido, la experiencia desarrollada en Caviahue persigue la finalidad de que no solamente los alumnos participantes de la experiencia cobren dicha conciencia sino que, a través de la ejecución del proyecto, pueda ser transferida al medio local para que la población en general y las autoridades que deben velar por el medio ambiente tomen conciencia de su realidad ambiental. La interacción con los alumnos de la Escuela Media refuerza aún más esta acción.

Conciencia es el "*conocimiento que el espíritu humano tiene de su propia existencia y actividad*". Esto implica conocer el propio ser e identificarse como perteneciente a un grupo social con una determinada identidad cultural y tradiciones propias. La conciencia ambiental implica meditar acerca de la propia relación con el ambiente del cual se forma parte, a partir de reconocer los efectos de acciones individuales y colectivas.

Crear conciencia ambiental es un camino a transitar en el desarrollo de la didáctica, jugando en un orden secuencial en el que no solo se trata de sentir sino también de conocer, analizar y valorizar la naturaleza para asumir un compromiso. Como conceptos claves dentro de este proceso, pueden citarse: *percepción, identificación, valorización de los problemas y concientización.*

"La educación ambiental permite iniciar un proceso de inserción crítica, creadora, responsable, del joven en su medio ambiente, como sujeto comprometido con el presente y el futuro de su comunidad." (Martinese, P.; 1994)⁸⁴

Desde el papel docente, es posible facilitar el acceso al conocimiento, valorar las problemáticas ambientales, ofrecer oportunidades para que el alumno se comprometa en la cuestión. El joven hace uso

⁸⁴ Martinese, Patricia "Pichi Lemu" - 1994

de sus propios conocimientos (experiencias de vida que lo han relacionado con el medio) y construye sus propios significados.

Este proyecto integra las áreas educativa, social y económica, teniendo como eje el conocimiento del bosque y su vinculación con las actividades ganadera y turística, vistos de manera sostenible, propiciando que la comunidad se involucre para que asuma un papel activo en la conservación del bosque.

La metodología de trabajo comprende, además de las propias tareas de remediación ambiental, técnicas de trabajo participativo, salidas de campo y talleres, en los que intervienen docentes de la UN-Co, docentes del CEPEM 74, alumnos y familiares. Además, con la intención de difundir el proyecto, recientemente se habilitó una página en *Facebook*: “Geógrafos sur en acción” y se preparó un *spot* publicitario que está siendo difundido por las FM de la localidad de Caviahue.

El Parque Provincial Copahue

El Área Natural Protegida Copahue constituía una Reserva Nacional hasta 1957, cuando fue transferida a la provincia, y por el Decreto-Ley 191/62 se crea el Parque Provincial Copahue; uno de los motivos principales de su creación fue proteger las aguas termales y el recurso araucaria (*Araucaria araucana*).

El bosque de araucarias constituye un rasgo distintivo de esta área protegida, que ocupa una superficie relativamente reducida en las inmediaciones del lago Caviahue y en el valle del Arroyo Agrio. Se trata de un endemismo de la Región Andino-patagónica, de distribución restringida tanto en Argentina como en Chile (distrito del Pehuén), y los bosques de este Parque representan el límite norte de distribución de la especie en Argentina.

Desde 1990, el Parque posee un Plan General de Manejo, pero a pesar de ello se trata del área natural que presenta los mayores y más complejos problemas con respecto al manejo de su entorno natural. Esto se debe a la gran cantidad de visitantes que recibe, a la falta de gestión y control sobre sus principales recursos pero, sobre todo, a la

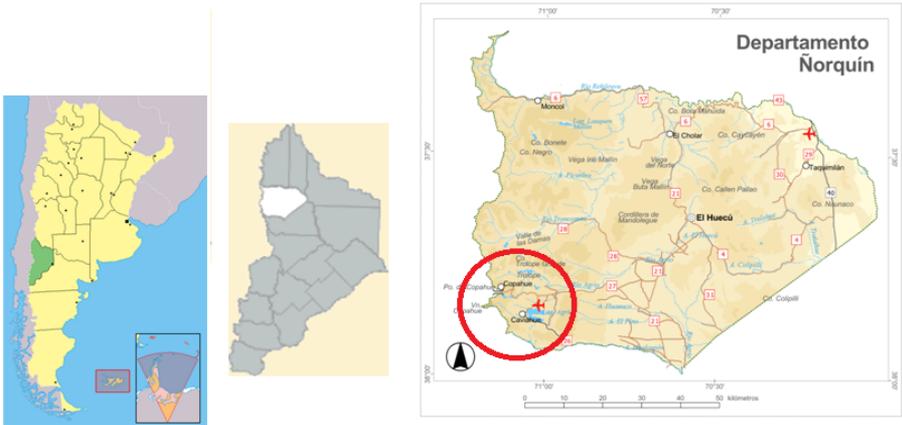
falta de conciencia por la preservación de los recursos naturales de este lugar.

El Plan General de Manejo de este Parque le asigna la categoría de manejo “Reserva de Usos Múltiples”, la cual promueve la conservación de áreas naturales en las que se privilegia la convivencia armónica entre las actividades productivas del hombre y el mantenimiento de ambientes naturales con sus recursos silvestres. Pero, vista la situación actual del Parque, este enunciado constituye una utopía.

El sitio seleccionado para realizar las tareas de remediación se encuentra sobre la margen derecha del río Agrio, unos 1.800 metros antes de su desembocadura en el lago Caviahue. En este sector, el río atraviesa una serie de resaltos en la roca volcánica, que originan varias cascadas en el cauce del río, lo que da lugar a un paisaje con alto valor escénico, muy visitado por turistas del país y el extranjero.

Figura N° 1

LOCALIZACIÓN DE CAVIAHUE



Desarrollo de la experiencia

El sector donde se desarrolló la experiencia educativa sufre graves procesos de degradación de la tierra (desertificación), lo que se percibe en la progresiva pérdida de cobertura vegetal y suelo, en la formación de cárcavas de gran longitud y profundidad y en la exposición de raíces de *Araucaria araucana*, así como en la caída de varios

ejemplares. Los orígenes de esta problemática se encuentran básicamente en el sobrepastoreo caprino y, sobre todo, en la construcción inadecuada de caminos de acceso a la laguna Hualcupén para visitar las cascadas. De continuar este proceso, es probable que este lugar se transforme en un sector muy degradado, tipo “*badlands*”, lo que generaría una pérdida en sus atributos de flora y fauna.

Ante esta situación, el grupo interdisciplinario conformado por profesionales de las áreas de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Comahue, junto con la Dirección de Áreas Naturales Protegidas de la Provincia del Neuquén y alumnos de la carrera de Geografía, se propuso estudiar el fenómeno e iniciar tareas de remediación para frenar, y en lo posible revertir, la situación de deterioro del lugar.



Fotografía N° 1. La imagen muestra un sector muy degradado. En este lugar, se han perdido al menos 2 metros de suelo y las araucarias, con sus raíces expuestas, están en riesgo. En la foto, dos alumnos participantes de la experiencia.

En un primer momento, se realizó una visita al lugar para cumplir con uno de los objetivos iniciales planteados: analizar la situación de deterioro ambiental, discutir acerca de sus causas y realizar propuestas que pudieran detener el estado crítico que presentaba el lugar. Con esta finalidad, se consultó bibliografía específica en diver-

sos manuales sobre la especialidad y a través de distintas páginas de internet. Esto permitió conocer mejor la dimensión del problema y constatar que este tipo de problemática se repite en distintos ambientes de nuestro país y el mundo.

Con esta realidad, el equipo docente diseñó la estrategia pedagógica para abordar el conflicto, a la que se la puede dividir en tres grandes momentos:

- el estudio del lugar elegido,
- estrategia para revertir la situación ambiental,
- la transferencia de la experiencia a los alumnos de Caviahue.

1) Estudio de la situación del lugar

Del estudio de la situación del lugar pudo observarse la gran pérdida de suelo que existe en algunos lugares (ver fotografía N° 2); también, la formación de grandes y profundas cárcavas por donde, en la actualidad, circula el agua de la fusión de la nieve y de lluvia. Como se trata de un lugar donde existen fuertes pendientes y suelos friables con alta proporción de ceniza volcánica, la capacidad erosiva de los cursos de agua provoca pérdida de suelo y, como consecuencia de ello, las raíces de la vegetación (incluidas las araucarias) quedan expuestas. Esto constituye el “principio del fin” de estas especies, ya que en pocos años más, al perder sustentabilidad, terminan cayendo, tal como puede verse en el lugar con varios ejemplares.

Las **relaciones** entre los elementos de la naturaleza, en la actualidad, se comportan de manera diferente de como lo hacían antes: ¿qué cambió? A raíz de la intervención humana que generó la pérdida del tapiz vegetal, la modificación de uno de los elementos incidió negativamente sobre los otros elementos constituyentes del geosistema.

“Los geosistemas son estables cuando son capaces de absorber el impulso exterior, que se trasmite de un elemento a otro a través de las relaciones reversibles (entre los elementos del geosistema). Cuando estas relaciones dejan de funcionar, el geosistema o paisaje deja de funcionar y tiende a des-

*componerse pasando a un nuevo estado de equilibrio termodinámico que se conoce con el nombre de **estado crítico**. Es aquí cuando el paisaje ha perdido su **estado homeostático** (estado de equilibrio dinámico del sistema) y se puede hablar de su degradación ya que se ha producido un desequilibrio como consecuencia de la falta de retroalimentación del sistema.” (Bertani, L.; 2010).*

Las condiciones existentes en el territorio donde se llevó a cabo esta práctica constituyen un ejemplo de esta situación: es muy probable que nunca se puedan alcanzar sus condiciones iniciales.



Fotografía N° 2. Alumnos realizando mediciones con un teodolito.

Un detalle que llamó la atención y fue clave para elaborar la estrategia de intervención fue observar cómo, en algunos sectores de estas cárcavas, ante la caída de un tronco o algunas rocas voluminosas, se producía una pequeña acumulación de suelo, ya que esos elementos disminuían la velocidad del torrente de agua y generaban una acumulación de sedimentos en el fondo de la cárcava. De esta forma, la **observación** de los fenómenos naturales también dio las pistas de cómo hay que actuar en estos casos: sólo se trata de imitar a

la naturaleza. Para ello, se elaboró un plan de acción que se comenta en el siguiente punto.

2) Estrategia para revertir la situación ambiental

La recuperación de suelos en zonas de montaña no es algo nuevo. Las culturas antiguas de nuestro país ya realizaban este tipo de prácticas. Tal es el caso dentro del legado que nos dejara la cultura La Aguada, una de las expresiones culturales antiguas del noroeste, que habitó las sierras catamarqueñas durante los siglos IV y V d.C.⁸⁵ Los habitantes del Valle Central resolvían los problemas de cultivo para autoabastecimiento a través de la colocación de piedras sobrepuestas en las líneas de escorrentía, que actuaban como pequeñas represas y, de esta forma, el suelo que “capturaban” lo utilizaban para realizar cultivos en terrazas.

La técnica diseñada para Caviahue consistió en formar suelo a partir del aterrazamiento o escalonamiento, mediante el uso de rocas superpuestas en la línea de *talweg* (zona más profunda de la cárcava). La construcción de estos pequeños diques o azudes, de pequeñas dimensiones, favorece la progresiva colmatación de la pequeña cuenca y, por ende, detiene la profundización que realiza la acción del agua.

El escalonamiento permite disminuir la energía y el poder erosivo del agua, al tiempo que otorga humedad al suelo en el “descanso” de cada escalón o terraza. Las terrazas están destinadas a reducir las longitudes de las pendientes y a trasladar de manera segura los escurrimientos de agua a una zona de acopio estable, tal como un cauce artificial y cubierto de pasto. Sin embargo, resulta esencial que estas estructuras estén adecuadamente diseñadas, construidas y mantenidas, ya que su mal funcionamiento resultaría en una mayor erosión del suelo, efecto totalmente contrario al esperado. También es importante destacar el bajo costo en materiales (propios del lugar) y mano de obra requeridos para su construcción y el monitoreo del proyecto,

⁸⁵ Kriscautzky, N. (2005). *Indicadores arqueológicos en la secuencia cultural de Catamarca, Argentina*. Ponencia presentada en el Seminario 2005 de la Universidad Complutense de Madrid, España.

que permite recuperar y proteger amplias extensiones de terreno que se hallan hoy en estado degradado.



Fotografía N° 3. Construcción de los pequeños diques por parte de los alumnos

Los primeros resultados de la experiencia fueron altamente satisfactorios, ya que se obtuvieron valores de recuperación de suelo que, en algunos casos, superan el metro de profundidad, mucho más de lo esperado para tan solo un año de haberse construido los diques. En varios de ellos, pudo comprobarse, incluso, el incipiente crecimiento de vegetación herbácea o ciperácea, lo cual incrementa las posibilidades de fijar el suelo.

3) La transferencia de la experiencia a los alumnos de Caviahue

Una vez completada la realización de los primeros diques, a fines del 2008, y evaluado el resultado a fines del verano, se prepararon actividades de transferencia y talleres participativos en la Escuela Secundaria CEPEM N° 74 de Caviahue. Esta presentación estuvo a cargo de los alumnos de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Geografía que participaron en este proyecto.

En un primer momento, se realizó una charla con los docentes a fin de dar a conocer las características y los alcances del trabajo reali-

zado. Luego, con un proyector de multimedia, se realizó una presentación en Power Point mostrando las características del trabajo realizado, destacando cómo debería orientarse el manejo del bosque bajo la perspectiva del desarrollo sustentable.

La primera actividad fue dirigida al grupo de 1ro a 3er años. Un aspecto que puede destacarse es que muchos de estos alumnos no tenían conocimiento de la situación por la que estaba atravesando el bosque de araucarias. Por lo tanto, la transferencia realizada resultó de mucha utilidad para tomar conciencia crítica de la situación de deterioro ambiental del bosque con el que conviven cotidianamente.

Posteriormente, se trabajó con los alumnos de 4to y 5to. Este grupo tiene incluida en su currícula la orientación turística, por lo que, con ellos, se pudo realizar con mayor profundidad un sondeo de opinión y percepción acerca de la problemática ambiental trabajada. Durante esta actividad, se proyectaron imágenes y fotografías para graficar y explicar los procesos naturales propios del sitio trabajado y los conflictos generados por la acción humana. Los alumnos manifestaron interés y conocimiento del estado del lugar, aunque sin conciencia de que ello supusiera una problemática. Los estudiantes de estos últimos cursos mostraron una mejor percepción del tema, incluso dando a conocer otros sectores próximos a Caviahue, donde se evidencian procesos de degradación de la tierra similares.

En una segunda instancia, se realizó un taller de trabajo y debate con los alumnos de 4to y 5to años, con la consigna de reflexionar acerca del uso público del sector y la interacción entre instituciones como el Municipio local y la Dirección de Áreas Protegidas de la Provincia. Se les invitó a plantear propuestas de intervención y mejoramiento desde sus posibilidades como alumnos secundarios. Surgió con mucha evidencia que los jóvenes tienen una aguda percepción de las debilidades administrativas y recalcan la falta de acción o errores por parte de las autoridades competentes, pero son muy débiles o inexistentes las iniciativas para actuar desde su lugar de alumnos/usuarios del parque.

En este sentido, este proyecto intenta orientar los futuros encuentros hacia un mayor fomento de la creatividad. Uno de los objetivos es promover una participación activa de la comunidad a partir de

acciones simples y concretas. Primero, a través de la difusión del proyecto y, luego, con talleres de capacitación y generación de ideas que contribuyan desde:

- **el conocimiento:** elaborar una mayor conciencia ambiental respecto del entorno no sólo modifica el propio accionar sino que también permite revalorizar los recursos naturales del parque, lo que posibilita una mejor comunicación/difusión hacia vecinos y turistas.
- **la participación:** los jóvenes suelen ser más receptivos y entusiastas a la hora de difundir la idea de conservar la calidad ambiental del espacio en que viven. Los habitantes de Caviahue son los mejores “agentes de monitoreo” en pos de detectar el agravamiento del problema o el mantenimiento de las medidas introducidas para su mejora. Así, también, el conocimiento de sencillas técnicas de mitigación de la erosión y revegetación pueden trasladarse a otros sectores donde el problema aparezca como incipiente.
- **la creatividad:** folletos artesanales, salidas de campo educativas, diseño de *blog* en internet, programas radiales... Los medios son inagotables para canalizar la participación y la difusión para un mejor uso turístico recreativo del espacio.

Un aspecto que puede destacarse es que muchos de estos alumnos no tenían conocimiento de la situación por la que estaba atravesando el bosque de araucarias. Por lo tanto, la transferencia realizada resultó de mucha utilidad para que tomen conciencia crítica de la situación de deterioro ambiental del bosque con el que conviven cotidianamente.

La conciencia ambiental implica meditar acerca de la propia relación con el ambiente del cual se forma parte, a partir de reconocer los efectos de acciones individuales y colectivas.

Conclusiones

La educación ambiental exige una mirada integradora y propone una relación vivencial con el ambiente, una toma de conciencia sobre el papel del ser humano como parte y no como dueño de la naturaleza y de la obligación de mantener recursos, paisajes y procesos en su amplia y diversa funcionalidad. Es formadora de personas respetuosas de sus semejantes así como de los recursos ambientales y brinda herramientas para imaginar, consensuar y planificar formas más sustentables de aprovechamiento de la naturaleza. En definitiva, tiene como meta lograr un mejoramiento de la calidad de vida humana y esta no es posible en forma independiente de la calidad ambiental.

El trabajo mancomunado entre distintas instituciones con el objetivo de revalorizar la idea del desarrollo sustentable constituyó una experiencia enriquecedora, pues permitió tomar conciencia y realizar acciones en pos de la conservación del patrimonio natural y el cultural, y para que las futuras generaciones puedan seguir gozando de ellos.

Las técnicas y temáticas abordadas propiciaron la capacidad de observación, análisis, lectura del paisaje y el **desarrollo de habilidades** en los estudiantes que participaron de la experiencia, así como en su pensamiento crítico, creativo y responsable, como en la incorporación de pautas de compromiso para con el uso sostenible del territorio.

Aún queda mucho por hacer. En futuras etapas, el proyecto pretende avanzar en este recorrido por el conocimiento, propiciando la participación de nuevos alumnos, lo que permitirá una toma de conciencia, punto de partida para toda acción que tenga por finalidad un uso racional del territorio.

Con el desarrollo de esta experiencia, pudo comprobarse cómo, **desde la educación no formal**, es posible ofrecer nuevas herramientas y/o estrategias para abordar, explicar, desarrollar y aplicar diferentes contenidos curriculares en estos ambientes que constituyen verdaderos “laboratorios naturales”, que son ámbitos ideales para la educación ambiental.

Referencias bibliográficas

- Bailey, P. (1981). *Didáctica de la Geografía*. Bogotá, Cincel.
- Belloli, L. (2003). *El Gondwana. Educación ambiental desde los patios escolares andino patagónicos*, Epuyén, Belloli.
- Bertani, L. y Martínez, M. (1996). Cordillera Norpatagónica. *Guía del 6º Encuentro de Geógrafos Latinoamericanos*. Bs.As., inédito.
- Bertani, L. (2010). *Evaluación Geoecológica de los Paisajes del Departamento Minas (Provincia de Neuquén) para el estudio de la degradación de la Tierra*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Inédita.
- Bolós, M et al. (1992). *Manual de Ciencia del Paisaje*, Barcelona, Masson.
- Ceballos Lascurain, H. (1998) *Ecoturismo: naturaleza y desarrollo sostenible*. México, Diana.
- Codes de Palomo, I. (1993). Educación medioambiental formal, en *Geografía para el medio ambiente*. Mendoza, Depto. de Geografía, UNC.
- Dirección Pcial. de Áreas Naturales Protegidas (2008). *Plan Operativo Anual 2008 – 2009*. Subsecretaría de Medio Ambiente, Pcia. de Neuquén.
- Durán, D. (2006). La inserción de la Educación Ambiental en la Ley de Educación Nacional.
(<http://www.ecoport.net/content/view/full/60120>)
- Giolitto, P. (1984). *Pedagogía del medio ambiente*. Barcelona, Herder.
- Gómez Orea et al. (1999) *Gestión de la restauración de espacios degradados*. Madrid, Cepade - Universidad Politécnica de Madrid.
- INTA Patagonia (2000). *Principios de ecología y conservación de los recursos naturales de la Patagonia*. UNICEF.
- León Peláez, J. (2001). Estrategias para el control y manejo de la erosión en cárcavas, en: <http://www.unalmed.edu.col>
- Mannino y Robledo (1993). Educación medioambiental informal, en: *Geografía para el medio ambiente*. Mendoza, Depto. de Geografía, UNC.
- Martínez, P. (1994). *Pichi Lemu* Publicación de divulgación educativa n°1. CIEFAP, UNCo.

- Martínez, P. (1997). Fundamentos para una conciencia ambiental turística, *Revista Imagen y Turismo* n° 5. Neuquén, Cetur.
- Martínez, P y Barbieri, P (2005). *Turismo y desarrollo local: experiencias de educación ambiental en el paraje Pil Pil. Parque Nacional Lanín.* Fac.de Turismo, Secretaría de extensión, UNCo, Neuquén (inédito)
- Méndez, Lorenzi, Nebbia (1995). Aprender con el bosque - *Texto para educadores*, módulo 1, Proyecto Lemu, UNICEF.
- Ortiz Solorio, M et al. (1994). *Evaluación, Cartografía y Políticas Preventivas de la Degradación de la Tierra.* México, Comisión Nacional de las Zonas Áridas.
- Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006). *La salida de campo: una manera de enseñar y aprender Geografía.* Colombia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Portal Educativo del Estado Argentino (2010). *Diversidad animal y vegetal: la salida de campo.*
<http://www.educ.ar/educar/Diversidad>
- Rossi, E, (2001). "Educación Ambiental" Curso de Ecoturismo Módulo 2. Neuquén, Facultad de Turismo, UNCo, Fundación Biosfera.
- Stocking y Muraghan (2003). *Evaluación de Campo de la Degradación de la Tierra.* Murcia, Mundi-Prensa.
- Smith-Sebasto, N.J. (1997). *¿Qué es Educación Ambiental?* Universidad de Illinois. (<http://www.nres.uiuc.edu/>)
- Velasco Fernández (1998). *Sociología y educación medioambiental.* Madrid, Cepade, UPM.

Seguimiento del desempeño académico de ingresantes a Contador Público Nacional

Liliana Falcone*
Universidad Nacional del Comahue

Introducción

Uno de los procesos esenciales para llevar adelante el Programa PACENI es el seguimiento del desempeño académico de los estudiantes ingresantes en los años lectivos considerados en el proyecto (2009-2011). Su utilidad es múltiple:

- 1- permite detectar los problemas a medida que se declaran, lo que posibilita una acción correctiva inmediata;
- 2- proporciona información que históricamente no aparece registrada, especialmente aquella que administran internamente las cátedras (resultados de parciales y recuperatorios, por ejemplo);
- 3- permite conocer con más detalle los datos estadísticos que habitualmente se producen al final de un proceso y de manera general.

Como antes no se había realizado, nuestra tarea se fue decidiendo día a día, a medida que aparecían las dificultades. Una de las más engorrosas de resolver fue el modo de recopilación de datos, por varias razones:

- 1- la información está diseminada en distintos Departamentos de la Universidad (Depto. de Estadística, Depto. de Tecnologías de la Información –Sui Guaraní-, Depto. de Alumnos de la Facultad), además de la información interna que manejan las cátedras, sin registro oficial;

* Lic. en Letras. Correctora y Directora de la Colección Crestomatías, Educo: Editorial de la UNCo. Integrante de equipos de trabajo sobre retención estudiantil en las Facultades de Economía y Administración y de Turismo.

- 2- no está legislado el acceso libre y directo a esa información (nuestros intentos se agotan en pedidos de autorización) a integrantes de programas y proyectos de investigación de la Universidad;⁸⁶
- 3- tampoco está considerada la necesidad de centralizar los resultados obtenidos⁸⁷, para que futuras investigaciones avancen sobre lo producido y multipliquen sus posibilidades de arribar a decisiones significativas, en lugar de empezar de cero cada vez;
- 4- finalmente, no existe un mecanismo que permita que esos resultados lleguen automáticamente a los organismos que toman las decisiones en la elaboración de las distintas políticas en la Universidad.

Todo esto provoca que se desaprovechen los recursos (económicos y humanos) que utiliza la Universidad, porque los resultados obtenidos no se capitalizan.

El proceso de seguimiento de los estudiantes que ingresaron en el año lectivo 2009 a las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración, de la Facultad de Economía y Administración, se inició como actividad de apoyo para la tarea de los tutores. La necesidad de realizarlo se me hizo evidente en el curso de dos proyectos de investigación en los que participé: “Deserción universitaria en la carrera de Contador Público Nacional: detección de las causas (2003-2006)” y “Deserción universitaria en la carrera de Contador Público. Detección de causas. Seguimiento académico de las cohortes 2003-2007. Comparación entre ambas cohortes”.⁸⁸ En ambos proyectos, el ins-

⁸⁶ Quiero reconocer, aquí, el excelente trabajo que se realiza en los sectores mencionados en el punto 1 y la buena disposición de quienes se desempeñan en ellos para responder a nuestros requerimientos, una vez obtenida la autorización correspondiente.

⁸⁷ Los nuestros, por ejemplo, pero también todos los que se han producido hasta ahora (trabajos de investigación, programas y proyectos), que hubiesen aportado valiosísima información para decidir políticas y acciones de todo tipo con respecto al problema que hoy preocupa en demasía. Finalizando la primera década del siglo XXI, estamos recién recopilando información acerca de un problema que la Universidad ha detectado desde hace mucho tiempo atrás, pero no ha reaccionado a tiempo y aún se debate cómo hacerlo.

⁸⁸ Directoras externas: Dra. Juana Brufman y Dra. Emma Fernández Loureiro (UBA); codirectora: Ma. Lucía Poccioni; integrantes: Mónica Stramazzi, Liliana Schachner, Mariela Trivellini, Cristina Cides, Sandra Ferrando y Liliana Falcone. En este proyecto se trabajó con la cohorte 2003; en una segunda etapa (2006-2009), se trabajó con la cohorte 2007.

trumento de medición más significativo resultó ser el rendimiento académico de los estudiantes seleccionados para las muestras, que nos enfrentó a realidades que no habíamos sospechado siquiera: la cantidad de intentos para aprobar cursados y exámenes finales que realizan nuestros estudiantes y las sucesivas reinscripciones (a años lectivos siguientes) de quienes no terminan de aprobar el primer año de la carrera.

El aporte más importante de esas investigaciones fue el hallazgo de una categoría de análisis que es necesario tener en cuenta al momento de estudiar la deserción –por lo menos, en la carrera de Contador Público: el fenómeno de “**dilación**”. Este concepto surgió de la comprobación de que muchos de los estudiantes que no lograron finalizar el primer año de la carrera en el primer año lectivo que cursaron (trabajamos con la cohorte 2003), se siguieron reinscribiendo – con escasos logros- en los años siguientes. A partir de esa comprobación, nos dimos cuenta de que no podíamos considerar “desertores” a quienes no aprobaron ninguna materia (como se podría haber evaluado sin estos datos), porque muchos de ellos siguieron intentándolo en los años siguientes. Para dar un panorama, exponemos algunos números:

Tabla nº 1. Actividad Académica cohorte 2003

Fuente: Elaboración propia

Cant. materias aprobadas	Cantidad de alumnos por año			
	2003	2004	2005	2006/2007
0	77	56	56	41
1	38	29	35	26
2	35	48	22	5
3	28	24	7	2
4	7	3	2	0
5	8	2	0	0
6	2	0	0	0
7	0	0	0	0
Total	195	162	122	74
Rein. ya aprob.			12	36
Totales	195	162	134	110

Como vemos, el mayor número de estudiantes (77) no pudo aprobar ninguna materia durante el 2003 (39.48%); 38 (19.46%) sólo aprobaron 1 y 35 (17.94%) aprobaron 2. Si tenemos en cuenta que para conservar la condición de alumno regular se exige la aprobación de 2 asignaturas por año, vemos que 115 estudiantes (58.97%) la perdieron en el primer año. Volvemos a señalar que 185 de ellos se inscribieron a todas las materias (7) del plan de estudio, previstas para el primer año.

El aspecto significativo para llegar a esta conclusión fue aportado por la cantidad de reinscriptos en los años siguientes, que reproducimos en la siguiente tabla:

Tabla nº 2. Cantidad de reinscriptos

Fuente: Elaboración propia

Año	reinscriptos	abandonaron	% por año
2003	195 (inicial)		
2004	162	33	16.92
2005	134	28	17.28
2006	110	24	17.41
2007	86	24	21.81
Total		109	

La deserción real en el primer año es reducida, a pesar de los pocos logros obtenidos. Si comparamos las dos tablas, podemos concluir que el tránsito por el primer año está lleno de dificultades, obstáculos y frustraciones; pero, a pesar de ello, la mayoría hace el intento de continuar.

De los que abandonaron en el primer intento (33, el 16.92%), 27 no se reinscribieron y 6 volvieron a la Facultad en años siguientes (es decir, la deserción “real” se reduce al 14%).

Tiempo que les llevó terminar el primer año de la carrera

De la muestra de 195 ingresantes en 2003, 54 (27.69%) cursaron el primer año completo al 2007. De ellos, 51 se reinscribieron en ese año lectivo. Es decir, sólo 3 de los que completaron el primer año aban-

donaron sus estudios. A la mayoría de este grupo le llevó 3 años o más terminar el primer año de la carrera, según los siguientes números:

Tabla nº 3. Tiempo para terminar 1er. año

Tiempo	Alumnos	%
1 año (03)	0	---
2 años (04)	12	6.15
3 años (05)	30	15.38
4 años (06)	14	7.17

De 195 estudiantes, **no terminaron primer año**, al 2007, 141, el 71.28%. De éstos, se reinscribieron 35 en 2007 y 106 no lo hicieron. En porcentajes, el 40.79% (86 alumnos) de la población en estudio que se inscribió en 2007 no había terminado el primer año a cuatro años de su ingreso. Los 35 reinscriptos en 2007 estaban en las siguientes condiciones:

Tabla nº 4. Cantidad de materias que adeudan de 1er. año al 2007

Fuente: Elaboración propia

Cant. materias	Cant. alumnos
1	6
2	6
3	6
4	7
5	5
6	3
7	2
Total	35

Con estos números, se hace evidente el concepto de **dilación** que mencionamos. Es decir, en el trámite de tratar de aprobar las 7 asignaturas del primer año de la carrera, el desgranamiento es paulatino –a lo largo de por lo menos tres años- y, al no poder resolver los problemas que provocan esta situación, se produce la **deserción final**.

Para comprobar si se trataba de un fenómeno eventual o si era recurrente, fuimos a buscar **números históricos**. Solicitamos al Departamento de Estadística de la Universidad la cantidad de años que les llevó, a los graduados en Contador Público Nacional, terminar su carrera y obtuvimos los siguientes datos:

Tabla nº 5. Cantidad de años que les llevó terminar la carrera a quienes se graduaron.

Fuente: Departamento de Estadística de la UNCo

Años de carrera	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Total
4			1						1
5	1	2		2	2				7
6	2	3	8	5	3	2	5	2	30
7	8	4	13	4	3	7	7	5	51
8	0	2	2	7	6	7	8	7	39
9	5	1	3	5	4	9	11	2	40
10	2	2	1	3	3	3	4	1	19
11	0	3	5	3	5	3	10	7	36
12	0	0	6	1	6	0	2	0	15
13	7	10	9	1	5	9	8	17	66
Total x año	25	27	48	31	37	40	55	41	340

Duración teórica de Contador Público: 5 años

Cantidad de inscriptos a CP (acumulado): 1996-1998: 1.300

Cantidad de egresados 2001-2003 (duración teórica para ingresantes en 1996 a 1998): 0

En 8 años, se graduaron 340 estudiantes (promedio de 4.25 por año). Si tomamos en cuenta que la inscripción media a la carrera es de alrededor de 350 alumnos, la deserción final es preocupante (alrededor del 90%).

De esos 340 graduados:

- solamente 7 terminaron sus estudios en el tiempo que estipula el plan de estudio (duración teórica: 5 años);
- a 296 estudiantes (87%) les llevó más tiempo (de 1 a 8 años más);
- el número más abultado de egresados (66-19.41%) acusa una duración de 13 años (8 años por encima de la duración teórica). Según el plan de estudio, en ese tiempo tendrían que haber cursado 2 carreras y media.

Es decir, el problema de la dilación –ya no sólo como causante de la deserción sino también como obstáculo para los que logran graduarse- resultó tener una entidad mucho más importante y una incidencia mucho más amplia de lo que habíamos previsto.

Contador Público Nacional 2009

Primeros resultados (primer cuatrimestre)

Abordamos, ahora, los resultados –parciales: primer cuatrimestre- obtenidos en la tarea de seguimiento de los ingresantes a la carrera de Contador Público Nacional en el ciclo lectivo 2009, dentro del programa PACENI.

Como comenté al principio, las dificultades fueron muchas y el proceso de recopilación de datos se hizo lento y, por lo tanto, a nuestros propósitos, insuficiente. En principio, la presentación del programa ante los profesores demandó un tiempo que, en los siguientes años, estimo ya superado. Debo destacar la excelente disposición de los docentes (especialmente los de las asignaturas que aquí consignamos) y su colaboración inmediata a nuestra solicitud. También quiero resaltar el interés que expresaron -y demostraron- en resolver los problemas que también a ellos les preocupan. Como devolución a su gentileza, les envié la planilla de seguimiento completa (que incluye el resultado de todas las materias, alumno por alumno), ya que también para los docentes puede ser una herramienta significativa para evaluar sus prácticas y para considerar el panorama completo

del desempeño de sus estudiantes que, de otra manera, no pueden siquiera conocer.

Cursados aprobados

Tabla nº 6. Cantidad de cursados aprobados (sólo se registran Contabilidad I, Lógica y Sociología)

Cursados aprobados	Cant. alumnos	%
3	96	18
2	80	14.7
1	133	24.5
0	232	42.8

Nota: en "0" se incluyeron, además de los que desaprobaron, los ausentes a todas las materias. El porcentaje se toma en relación con el número total de inscriptos.

Debemos señalar, primero, el recurrente comportamiento de los estudiantes de inscribirse a todas las materias que designa el Plan de Estudios para el primer año, primer cuatrimestre, sin evaluar su disponibilidad real de tiempo para estudiarlas como corresponde. Este comportamiento procede de varias concepciones erróneas:

- 1- consideran que es una obligación (siguiendo el formato del colegio secundario) cursar todas las materias que dispone el Plan de Estudio para el primer año;
- 2- consideran que, si no lo hacen, se les va a extender demasiado la obtención del título (esto es así, pero no evalúan que la otra posibilidad –cursar todas y perder cursados- los lleva a lo mismo, con el añadido de la frustración);
- 3- prefieren probar la posibilidad de aprobar "con lo justo" todas las materias, antes que realizar una carrera a conciencia, apropiándose correctamente de los conocimientos necesarios para desempeñarse en el campo de la disciplina elegida.

Los resultados expuestos en la tabla 6 indican que casi la mitad de los que se inscribieron (42.8%) no logró ningún éxito (ningún cursado aprobado en el primer cuatrimestre). En este espectro, caben

tanto los que nunca asistieron y los que desertaron antes del primer parcial, como los que desaprobaron todo lo que estaban cursando. Aunque luego insistan, ya obtuvieron una primera decepción.

Si sumamos a los que sólo lograron aprobar un cursado (frustración, también, si consideramos que todos se inscriben a todas las materias -4-), el porcentaje de “fracasos” en este primer intento asciende al 67.3%.

Podemos considerar que el 32.7% de los inscriptos pueden seguir en carrera con alguna satisfacción en su proyecto de estudios (2 o 3 materias aprobadas de las 3 medidas en este seguimiento⁸⁹ es un aliciente).

Según los resultados que se obtuvieron en la investigación sobre el comportamiento de la cohorte 2003, no podemos asumir que los 232 alumnos que no aprobaron ninguna materia del primer cuatrimestre hayan desertado definitivamente, ya que es probable que muchos de ellos se reinscriban al ciclo lectivo 2010 o cursen en el segundo cuatrimestre alguna asignatura que no presente correlativas. En este caso, debemos trabajar con las reinscripciones que se produzcan en los años lectivos siguientes.

Conclusiones y próximos pasos

Una vez finalizado el cursado, resta hacer un seguimiento periódico para evaluar los resultados de intentos de aprobación del examen final de las materias aprobadas.

Los resultados de las investigaciones aludidas anteriormente confirmaron que, en general, los estudiantes aplazan el momento de “cerrar” la materia cursada. Esta demora nos señala que, aunque hayan aprobado el cursado, no se sienten seguros para rendir el examen final, es decir, estudiaron para aprobar los parciales sin apropiarse del conocimiento de manera efectiva. Muchos “vuelven a estudiar” la materia para rendirla, lo que les lleva más tiempo del que corresponde. Y como empiezan inmediatamente a cursar las ma-

⁸⁹ Al momento, no obtuvimos datos de la cuarta materia: Instituciones del Derecho Público.

terias del siguiente cuatrimestre, se cargan de actividades, lo que deriva en lo siguiente:

- a- deben abandonar alguna/s materia/s que empezaron a cursar,
- b- siguen aplazando el examen final.

Cualquiera de las dos consecuencias los retrasa en la carrera, efecto que querían evitar al inscribirse a todas las asignaturas.

Observamos, también, que los intentos de aprobación del examen final suelen ser excesivos (entre 3 y 6 intentos frustrados, algunos llegan a 10 o más), antes de lograr la aprobación.

El seguimiento propuesto para las tutorías de pares está orientado a detectar a tiempo todas las irregularidades planteadas, para ofrecerles a los estudiantes el apoyo necesario para evitarlas, con el objeto de reducir la dilación y moderar, así, la deserción definitiva.

Addenda

Algunas consideraciones acerca de la evolución en el desempeño de los ingresantes. Comparación de cohortes 2003, 2007 y 2009

Pasado ya un tiempo del informe anterior (escribo esta *addenda* en abril de 2010), puedo incluir los nuevos datos obtenidos, que permiten avanzar en la consideración de algunos aspectos.

Evaluación de las diferencias

Las mediciones se realizaron a partir de las siguientes fuentes:

una muestra de 195 alumnos de 2003,

una muestra de 92 alumnos de 2007,

una muestra de 200 alumnos de 2009.

Tomé en consideración solamente la cantidad de cursados aprobados (no de materias aprobadas, lo que supone la aprobación de un examen final, que todavía no puedo medir).

Materias aprobadas (cursados)	0	1	2	3	4	5	6	7
2003	77	38	35	28	7	8	2	0
2007	15	5	17	14	8	13	13	7
2009	59	35	22	14	21	22	10	17

Porcentajes 2003	Porcentajes 2007	Porcentajes 2009
7: 0	7: 6.44 %	7: 8.5 %
6: 1.02	6: 11.96 %	6: 5 %
5: 4.10	5: 11.96 %	5: 11 %
4: 3.58	4: 7.36 %	4: 10.5 %
3: 14.35	3: 12.88 %	3: 7 %
2: 17.94	2: 15.64 %	2: 11 %
1: 19.46	1: 4.6 %	1: 17.5 %
0: 39.48	0: 13.8 %	0: 29.5 %

Observaciones

Se evidencia un avance paulatino, especialmente en el porcentaje de quienes pudieron aprobar el cursado de las 7 materias del primer año de la carrera: una diferencia de 8.5 puntos entre 2003 y 2009.

Es marcada también la cantidad de alumnos que lograron aprobar 4, 5 y 6 materias (cantidad que no pasaba de un dígito en 2003): en total, 53 alumnos más (un 18.5% más), en 2009, lograron una *performance* aceptable para un año lectivo.

Es de esperar que, de la mitad de la tabla anterior hacia arriba, el porcentaje tienda a aumentar y, a la inversa, que de la mitad hacia abajo, disminuya. Si bien en algunos ítems esta tendencia se sostiene, es notable que, de 2007 a 2009, los ítems de:

6 materias aprobadas cae casi un 7%,
1 materia aprobada sube casi un 13%,
0 materia aprobadas sube casi un 16%.

Si sumamos los porcentajes de los dos extremos, resulta:

- en 2003, aprobaron 6 y 7 materias el 1.02%; 0 y 1 materia, el 58.94%
- en 2007, aprobaron 6 y 7 materias el 18.4%; 0 y 1 materia, el 18.4%
- en 2009, aprobaron 6 y 7 materias el 13.5%; 0 y 1 materia, el 47%

Como vemos, podemos señalar un avance, en general, desde el 2003 al 2009, pero comprobamos una situación inversa entre el 2007 y el 2009, de la que no podemos dar cuenta en este momento.

Podemos seguir jugando con los números.

Si tomamos como totalidad la suma de quienes aprobaron 7 y 0 materias, se obtienen las siguientes relaciones:

- en 2003, quienes no aprobaron ninguna materia constituye el 100% de la población
- en 2007, el 68.18%
- en 2009, el 77.69%.

En este nuevo juego de números, lo que observamos anteriormente se repite, con lo que podemos confirmar que se produjo una “depresión” en el camino emprendido para erradicar el fracaso o la dilación en los estudios entre 2007 y 2009.

Tenemos los datos, algunos datos, pero creo que son indicativos de una situación que ahora habría que evaluar para determinar por qué se produjo. Para esto, habría que considerar otras variables e, inclusive, usar métodos complementarios (por ejemplo: entrevistas, análisis de factores del contexto, etc.). Aquí, sólo podemos asegurar que el hecho sucedió, pero no podemos decir por qué. Dar respuesta a esto es absolutamente necesario y, además, es lo que corresponde a los objetivos propuestos en este Programa, por lo que se debe trabajar para resolver este interrogante.

Experiencia docente para facilitar la comprensión de la Química en las carreras que se dictan en el CRUB⁹⁰

Julio Andrade Gamboa*

Hugo Luis Corso**

Universidad Nacional del Comahue / CNEA

María Elena Severino***

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

La Química goza de mala prensa. Halla protagonismo en contaminaciones barriales o regionales, en procesos empleados para la manufactura de estupefacientes, en sustancias cancerígenas contenidas en transformadores eléctricos callejeros, en sustancias herbicidas que dañan la salud de la población, etc., etc., etc. Tanta es su mala fama que ya nos inundan publicidades en las que la virtud de algún producto (cosmético o alimenticio) se basa en declarar que no tiene “químicos”. Este mensaje está equivocado a y, además, constituye un dislate idiomático ya que la palabra “químico” como sustantivo hace

⁹⁰ Centro Regional Universitario Bariloche

* Dr. en Química de la Universidad Nacional de La Plata, investigador científico en el Centro Atómico Bariloche (Comisión Nacional de Energía Atómica) y Profesor Asociado de Química Orgánica del Centro Regional Universitario Bariloche. Es coautor de un libro de química, de unos treinta artículos científicos y de unas cuarenta publicaciones de enseñanza en variados temas de Química

** Ingeniero Químico – UBA -. Llevó a cabo tareas de laboratorio y de desarrollo de equipos en una empresa dedicada a la potabilización y tratamiento de aguas y líquidos residuales. En 1977 ingresó por concurso público en la Comisión Nacional de Energía Atómica, habiéndose desempeñado inicialmente en los Centros Atómicos Constituyentes y Ezeiza. En 1986 se radicó en San Carlos de Bariloche, investigador en el Grupo Metalurgia del Centro Atómico Bariloche (CNEA). Desde 1997 es asistente de docencia en el Área Química de la Universidad Nacional del Comahue, Cargo en el CRUB: Asistente de Docencia Interino en Química General I y II (Ingeniería Química) e Introducción a la Química y Química General e Inorgánica (Ingeniería Electrónica). Curso de Ingreso de Química.

*** Bioquímica. Asistente de docencia de Química Orgánica, Asistente de docencia encargada de cátedra de Química en la carrera de Lic. en Enfermería y Coordinadora del Área Ingreso y Permanencia del Centro Regional Universitario Bariloche. Está cursando su maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Es integrante del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil.

referencia profesionales o técnicos, como cuando hacemos referencia a otras personas como ingenieros, electricistas, domadores de leones, etc. (ninguno de los cuales tampoco se ha encontrado en cremas de manos, jugos de frutas, etc.). La alternativa publicitaria equivalente es “no tiene nada de química” (nos preguntamos ¿cómo será un jugo de naranja que sólo tenga física y matemática?). En realidad, la intención publicitaria es decir que el producto dado no contiene sustancias artificiales o sintéticas. De esta manera, se intenta dar valor a lo natural (lo cual tampoco es garantía de inocuidad). En cambio, se prefiere tomar el grotesco atajo de emplear la palabra “química” como sinónimo de “perjudicial”, gracias a la fama lograda por esta disciplina, a través de los hechos mencionados, pero sobre todo gracias a (más bien, por culpa de) la vital participación de un conjunto de sustancias que, sin ser las propias participantes del hecho nocivo, se organizan perfectamente para dar una estructura externa al hecho denominado genéricamente... ser humano.

Si a todo esto le sumamos las dificultades que normalmente ofrece la química para su aprendizaje, entonces los docentes de cualquier nivel que intentan enseñarla enfrentan una misión imposible. La posibilidad de que un alumno piense (o peor, sienta) que la Química es “mala y fea”, no constituye la situación más alentadora para el docente a la hora de entrar a clase.

¿Se puede revertir esta situación adversa?

Todo aquello que nos parezca desagradable nos va a motivar a rechazarlo. Por ende, antes de trabajar en relación con las dificultades para aprender Química, es necesario que haya un mínimo de interés por parte del alumno. Los docentes debemos cambiar la imagen de la Química y hacerla atractiva. Pero si bajo la justificación de lograr un buen fin recurriéramos a un maquiavélico engaño al mejor estilo televisivo, tristemente nos daríamos cuenta de que el dictado de Química es el único producto que no podemos vender con el eslogan “No tiene nada de química”. Es necesario, entonces, no recurrir a ningún engaño e implementar cambios en la presentación de la Química que permitan captar el interés de los estudiantes.

En particular, los alumnos que ingresan a la Universidad suelen manifestar una gran expectativa frente a la instrucción universitaria. Por lo tanto, la situación se presenta como ideal para aplicar con ellos estrategias de enseñanza que permitan lograr un acercamiento más amigable a la Química, a la vez de mantener aquellas que atienden al aprendizaje significativo. Entonces, queremos anticipar una respuesta a la pregunta que formulamos en el título de esta sección: sí.

A continuación, vamos a describir el diseño didáctico de un curso de Química (dictado a razón de tres clases semanales durante ocho semanas, en tres comisiones de unos 60 alumnos cada una) de ingreso a las carreras de Licenciatura en Biología, Profesorado en Biología, Técnico Universitario en Acuicultura e Ingenierías, del Centro Regional Universitario Bariloche.

La práctica docente permite mejorar la práctica docente

De alguna manera, estamos dando énfasis a la importancia que tiene la motivación de los alumnos en el marco adverso antes mencionado. La asignatura “Química” es un recorte de la Ciencia Química con fines didácticos, que no debe atender sólo a la mejor selección de temas, sino que debe permitir a los estudiantes un acercamiento gradual, natural y entendible. Es importante hacer ver a los alumnos que ellos no son receptores pasivos de las “verdades” transmitidas por los docentes, que los conceptos y procedimientos de la ciencia no surgen de acciones mágicas de los científicos y que pueden incorporarse (con el alcance de un dado recorte didáctico) a la propia realidad del estudiante.

La reflexión sobre nuestra práctica docente de varios años, y que permite consolidar continuamente estrategias de enseñanza, está sustentada en una hipótesis que bien podría resumirse en el siguiente proverbio del filósofo chino Confucio (551–479 A.C.): *“Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí”*. El significado de este dicho es útil tanto a docentes como a estudiantes, ya que sugiere a los primeros procurar diseños efectivos de enseñanza e invita a los segundos a involucrarse de manera activa y responsable en su propio aprendizaje.

Nuestra experiencia nos dice que el éxito de una práctica docente bajo los preceptos mencionados requiere, además, una ambientación cordial, distendida, divertida; con actividades motivadoras y participativas, como los debates, puestas en común y los trabajos en grupo. En ocasiones, toda esta concepción es (involuntariamente) desatendida en los diseños tradicionales de enseñanza, tanto que, para muchos estudiantes, la Química termina resultando no menos que aburrida.

La frase de Confucio que hemos citado menciona grados de acercamiento a la comprensión y, obviamente, incluye de manera implícita el grado más precario de ellos (también predicho desde cualquier pensamiento intuitivo): “Nadie puede entender la explicación de algo si no sabe de qué se le está hablando”. En cuanto a la enseñanza de la Química, esta situación se traduce en: “Nadie puede entender la explicación de un fenómeno que nunca ha visto”. Por ello los docentes, antes de desarrollar un tema, debemos presentarlo adecuadamente. Para ello es necesario reconocer que el aprendizaje de la Química requiere correlacionar y coordinar los aspectos vinculados a los tres niveles de descripción/interpretación: microscópico (atómico-molecular)⁹¹, macroscópico y simbólico (Johnstone, 2006). La mayoría de los diagnósticos realizados en diferentes países muestra que, en gran parte, las concepciones alternativas (teorías implícitas de los alumnos) se deben a desconexiones entre los niveles macroscópico y microscópico. (Onwu y Randall, 2006)

Suele ocurrir que en diseños inadecuados de enseñanza la instrucción se comience directamente por el nivel simbólico; que el nivel macroscópico se relegue a una práctica para reforzar lo aprendido y que se suponga que la concepción del nivel microscópico viene en el alumno “de fábrica”. Incluso puede que, en algunos casos, el uso casi exclusivo del nivel simbólico, en desmedro de los otros niveles, pretenda reemplazar al macroscópico cuando se lo emplea para “mostrar” un fenómeno. Pero resulta obvio que no hay mejor manera de que un estudiante logre una imagen macroscópica de un fenómeno

⁹¹ Con la palabra “*microscópico*” queremos referir al nivel inobservable (para contraponer al macroscópico observable), pero incluso imposible de examinar con microscopios ópticos. Algunos autores proponen emplear términos como “*submicroscópico*” o “*nanoscópico*”.

que la de permitirle que lo vea. Por eso, durante el dictado del curso de ingreso de Química, cada tema es introducido con una actividad experimental mostrativa sencilla. El diseño propuesto aquí es de carácter universal ya que fue pensado y aplicado en cursos numerosos. La experimentación realizada no pretende reemplazar a aquella actividad de laboratorio que, bajo diversas modalidades, forma parte de las tareas de los alumnos en las asignaturas corrientes, con grupos más reducidos.

Una selección de contenidos conceptuales

Ya mencionamos que la selección de temas no es suficiente para lograr un diseño curricular efectivo, aunque una adecuada elección es imprescindible. Pero, ¿qué es adecuada? No es el objetivo aquí el de discutir en detalle este asunto, y menos incursionar en el arduo debate acerca de los requerimientos de la Universidad hacia el Nivel Medio o secundario (Donati, E. y Andrade Gamboa, J., 2007). Simplemente diremos que para nuestro curso, el criterio de selección fue el del mínimo suficiente y necesario sobre el que puede construirse una química en el ámbito de nuestra Universidad. Así, los contenidos conceptuales de la química de ingreso son:

Tema 1: La constitución de la materia y la formulación de sustancias inorgánicas

Tema 2: El proceso de medición, magnitudes y unidades

Tema 3: Cantidades químicas

Tema 4: Soluciones

Tema 5: Reacciones químicas y estequiometría

Esquema general de la estrategia de instrucción

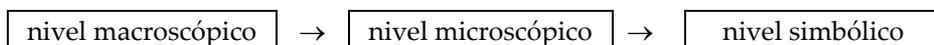
Todas las unidades temáticas se ajustan a una secuencia didáctica común. A continuación, damos las generalidades de cada uno de esos momentos en el orden en que se llevan a cabo.

Experimento mostrativo

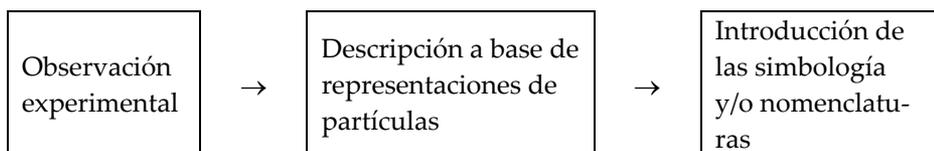
Esta actividad de inicio a cada unidad temática actúa como un fuerte elemento motivador para los estudiantes y les ofrece un ámbito para expresarse libremente (comentarios, exclamaciones, preguntas, sugerencias). Como los experimentos son conducidos, además, con un poco de humor, el entusiasmo generado en los estudiantes hace muy sencillo para el docente continuar con las actividades en las que, dado el papel protagónico que se le otorga al alumno para la construcción del conocimiento, las interpretaciones no surgen de manera arbitraria o artificial, ni las simbologías aparecen como producto de un simple capricho semiótico.

Explicación

La experimentación mostrativa inicial también actúa como generador de conflictos cognitivos al contraponerse con las teorías implícitas de los estudiantes. Y se intenta que estas se pongan en juego durante una explicación que se apoya en la siguiente secuencia de intervención de los niveles de interpretación:



y que se materializa en la secuencia de instrucción:



Esta secuencia no pretende proponer una estructura rígida, ni tampoco sugiere una modalidad exclusivamente expositiva. Este esquema puede y debe ser adaptado a cualquier diseño de aula. Es sólo un trayecto posible para construir gradualmente las ideas principales acerca de una temática. Una vez que se ha avanzado en los tres niveles, y según el caso, se pueden efectuar múltiples ciclos pe-

queños y hasta iniciar secuencias en cualquier nivel y retornar o avanzar a los otros. Por ejemplo, si bien hemos desaconsejado comenzar con el nivel simbólico, una vez que se ha trabajado en el mismo, cualquier propuesta nueva en el ámbito simbólico podrá sugerir ideas significativas sobre los otros niveles. La participación de los estudiantes se suele obtener en momentos en los que la explicación puede transformarse en una especie de diálogo socrático. Durante el desarrollo de cada unidad, también se exhiben diversos materiales con la finalidad de sustentar los conceptos.

Actividades manuales en grupo

El trabajo en grupo se desarrolla en un ambiente lúdico que permite que los estudiantes no deban aprender al ritmo de una explicación, sino que puedan seguir su propio *tempo*. Para estas actividades se ha construido material didáctico *ad hoc*, parte del cual será descrito en este trabajo.

Puesta en común integradora

En esta instancia, el docente intenta, a base de los resultados de los grupos, lograr los acuerdos conceptuales con los estudiantes.

Resolución de pocos problemas representativos

Es una práctica corriente en la enseñanza de una ciencia exacta la resolución de problemas. Lo que también suele ser una práctica corriente es la implementación de maratónicas actividades de resolución de problemas. Maratónicas y, en ocasiones, frustrantes para el estudiante. En línea con la estrategia de aprendizaje por resolución de problemas (Solaz Portolés y López, 2006), y en contraposición con la tradición mencionada, se prefiere invitar a los alumnos a resolver por cada unidad un número reducido de problemas que, a su vez, posean un contenido que desaliente los intentos de resolución automatizada (algorítmica).

Cuando se ve conveniente implementar una explicación en el pizarrón que ayude a compatibilizar ideas y procedimientos, el docente emplea con cierto énfasis un proceso de dramatización intelectual en lugar de presentar un análisis de variables e incógnitas.

Pruebas escritas con autocorrección

Una vez que se ha avanzado en el tema correspondiente, se invita a los alumnos a resolver en media hora uno o dos problemas a modo de prueba escrita. Luego, el docente efectúa la resolución de los problemas en el pizarrón, la que queda a la vista, y se les solicita a los alumnos que evalúen su propia resolución (o la resolución de un compañero).

Diseño en grupos de problemas a ser resueltos por otro grupo

Cerca del final del desarrollo de la unidad temática correspondiente, se propone la conformación de un número par de grupos y la invención de un problema. Luego, cada dos grupos, se efectúa el intercambio de problemas para su resolución. Finalmente, cada grupo se encarga de la corrección de la resolución efectuada por el otro grupo. Esta instancia genera un ámbito de sana competencia que estimula un esmerado trabajo por parte de los alumnos, tanto para lograr creatividad en el planteo de problemas como en la eficacia para afrontar su resolución.

Un ejemplo de implementación de la secuencia didáctica propuesta

De acuerdo con la esencia de la propuesta que hemos presentado, quizás no sea difícil, para otro docente que desee probarla, establecer qué experimentación mostrativa previa puede efectuar: para el capítulo de soluciones, deberá preparar soluciones; para el de reacciones químicas, deberá efectuar reacciones químicas. Pero puede haber cierto desconcierto sobre cómo encuadrar en el esquema propuesto una actividad mostrativa sencilla para el capítulo de *constitución de la materia*. Y es la gran oportunidad de motivar a los estudiantes para el

pensamiento científico reflexivo. Así, el experimento es: observar nuestro mundo circundante y pensar. Para ello, se propone a los estudiantes que imiten a los filósofos de la antigua Grecia y se los invita a realizar el experimento mental de subdivisión de la materia y que aprovechen que ellos mismos tienen mayor información para concluir con buenas respuestas al interrogante de dicho experimento. Para ello, se toman un clavo de hierro y un trozo de cobre como fuente de inspiración para llegar al concepto de átomo y la existencia de diferentes clases de átomos (introducción a la Tabla Periódica de los Elementos). Y con base en una porción de iodo o agua, se introducen los conceptos de molécula, sustancia simple, compuesta, etc. Con el empleo de modelos moleculares domésticos hechos con pelotitas de telgopor (Figura 1), se completa la imagen corpuscular de la materia y se induce naturalmente a la simbología para la descripción de la composición molecular (fórmulas químicas).

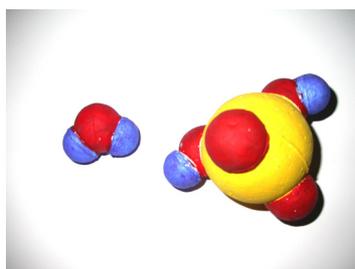


Figura 1. Modelos de telgopor para el agua (izquierda) y el ácido sulfúrico (derecha). Los átomos de los elementos representados son: azufre (amarillo), oxígeno (rojo), hidrógeno (celeste).

Es necesario recalcar el cuidado que se debe tener para trabajar en el nivel simbólico, atentos a que en esta instancia se comienza con la primera representación de la Química, que es, precisamente, el símbolo de cada elemento químico. En principio, opera sólo como una denominación abreviada, pero es conveniente que adquiera la categoría de representación atómica, para que luego se pueda transferir sentido a la representación de la fórmula química. Por eso, y desde este temprano uso simbólico y en general extendido a todos los contenidos, es bueno tener como advertencia tres preceptos: 1) ¡Cuida-

do!, las simbologías no necesariamente se explican a sí mismas; 2) Un hecho es único, mientras que las representaciones simbólicas pueden ser variadas; 3) Primero está el hecho científico, luego está la simbología.

Para la formulación de sustancias inorgánicas, se comienza explicando que existen diferentes tipos de compuestos (óxidos, sales, hidróxidos, ácidos), y se indica que se va a dar una serie de reglas prácticas para acceder a la fórmula molecular de las diferentes sustancias. Para ello, se introduce el concepto de capacidad de combinación, como transposición didáctica del concepto de estado de oxidación, y se propone trabajar en grupo con modelos de cartulina para formular compuestos (Figura 2). Y este tema transcurre fundamentalmente por los niveles microscópico y simbólico, ya que es la continuación natural del tema anterior, pero bien se puede retornar al nivel macroscópico (y así es aconsejable hacerlo) cuando se muestren porciones de sustancias que el alumno formuló en el papel. Por ejemplo, resulta muy estimulante ver que el CuCl y el CuCl_2 “existen” y son diferentes (por lo pronto, poseen diferente color), ya que da crédito a que lo que se formula se corresponde con una realidad macroscópica que está ligada de alguna manera con la naturaleza microscópica. Finalmente, se formaliza un esquema de formulación y se introduce a la nomenclatura química.

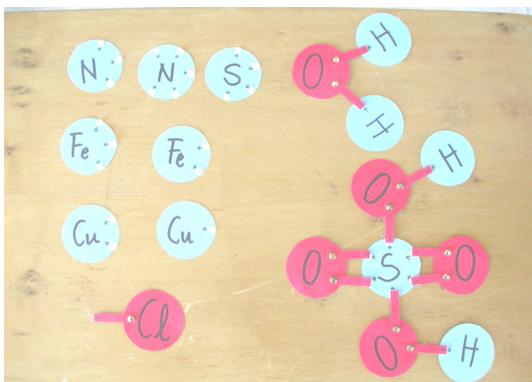


Figura 2. Modelos de cartulina para formulación de compuestos. A la derecha se ejemplifican las formulaciones del agua (arriba) y del ácido sulfúrico (abajo).

Un encuadre pedagógico para la propuesta presente

Como se ha mencionado, el diseño del curso de Química de ingreso a la Universidad es el resultado de reflexión docente a lo largo de varios años (dos décadas). Las prácticas docentes se fueron adecuando empleando la intuición y observando los resultados (no sólo de las evaluaciones, sino también de la actitud del alumno).

Para efectuar algún tipo de validación del diseño didáctico, creímos conveniente recurrir a la visión pragmática dada por la Teoría Uno de Perkins (Perkins, 2003), que este autor sintetiza de esta manera: *“La gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo.”*

La Teoría Uno es una concepción acerca de la buena enseñanza basada en el sentido común. No hace referencia a ninguna teoría educativa específica sino que hace hincapié en que toda práctica docente debe atender a garantizar los siguientes aspectos (no se trata de una metodología sino de requisitos que cualquier metodología debe cumplir):

- ◆ **Información clara.** Descripción y ejemplos de objetivos, conocimientos requeridos y resultados esperados.
- ◆ **Práctica reflexiva.** Oportunidad para el alumno de ocuparse activa y reflexivamente de aquello que deba aprender.
- ◆ **Realimentación informativa.** Consejos claros y precisos para que el alumno mejore su rendimiento y pueda proceder de manera más eficaz.
- ◆ **Fuerte motivación intrínseca y extrínseca.** Actividades ampliamente recompensadas, sea porque son muy interesantes y atractivas en sí mismas o porque permiten obtener otros logros que importan al alumno.

La esencia de la secuencia didáctica propuesta en el presente trabajo se adecua a la filosofía de la Teoría Uno de Perkins, tal como se resume en el cuadro 1.

Cuadro 1

Secuencia didáctica propuesta	Preceptos de la Teoría Uno
Experimento mostrativo	Presentación clara. Motivación intrínseca y extrínseca.
Explicación	Valoración de concepciones de los alumnos. Motivación extrínseca.
Actividades grupales manuales	Realimentación informativa
Puesta común integradora	Realimentación informativa
Resolución de problemas	Práctica reflexiva
Pruebas con autocorrección	Realimentación informativa
Diseño en grupos de problemas a ser resueltos por otros grupos	Motivación intrínseca y extrínseca

La motivación: una preocupación y una aclaración

El objetivo primordial de intentar configurar un curso de Química atractivo es el de fomentar el interés de los estudiantes para involucrarse de manera activa y responsable en su propio aprendizaje.

Dado que la tarea docente implica una intervención en un universo complejo socialmente insertado, no resulta fácil atender a todos los aspectos que favorezcan el interés de aprender. Actualmente, hay acuerdo en sostener que una de las causas de la falta de interés reside en una actitud negativa de los estudiantes hacia la ciencia (Vázquez y Manassero, 2008; Solbes, 2009). Entonces, un diseño didáctico debe incluir acciones tendientes a promover en los alumnos actitudes favorables hacia la ciencia. Para esto, en el curso empleamos nuestra experiencia como científicos para presentar, en alguna medida, aspectos de la naturaleza de la ciencia, aunque el diseño didáctico pone énfasis en las motivaciones de los alumnos hacia los conceptos de Química.

El encuadre teórico empleado (Perkins, 2003) para validar la propuesta didáctica hace uso de las nociones de motivación intrínseca

(el propio aprendizaje como recompensa) y extrínseca (recompensa en calificaciones, premios, etc.), las cuales constituyen una dicotomía controvertida (Gagné y Deci, 2005) o, en el mejor de los casos, la segunda carecería de importancia (Solbes, 2009).

No obstante, a cierto cuestionamiento que podría recibir el poner énfasis en aspectos de motivación extrínseca, dado que la actividad docente es una tarea de intervención social, se ha tenido en cuenta un único tipo de recompensas, tales como el reconocimiento, la aprobación o el aliento. Estos estímulos, dada la posibilidad de no ser reconocidos como reguladores del comportamiento, son refuerzos verbales que pueden incidir en un aumento de la motivación intrínseca (Bain, 2007). A su vez, el reconocimiento de los logros del alumno también contribuirá al afianzamiento de su personalidad.

Resumiendo

La tarea de enseñar ciencias, y en particular en el caso de la Química, es una actividad compleja, en la que intervienen muchos factores. Resulta imposible atender de manera minuciosa y consciente a todo ese universo de condicionamientos. Pero nuestra experiencia nos ha enseñado que si se tienen en cuenta los aspectos que hacen a la motivación del estudiante, mediante una presentación ordenada y vistosa, otras cuestiones igualmente importantes (tales como las señaladas por la Teoría Uno) casi aparecen por añadidura. Por eso, creemos que la posibilidad de diseñar una asignatura que muestre una ciencia atractiva es un factor determinante para el aprendizaje.

Lectura complementaria

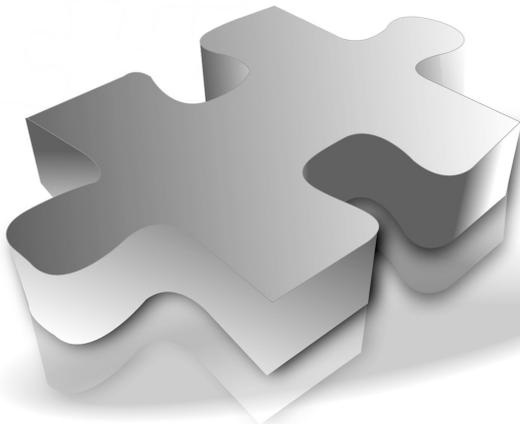
Una presentación más completa de esta experiencia docente, que incluye detalles de estrategias para las otras unidades temáticas, se puede encontrar en "Química atractiva en un ingreso a la Universidad". Julio Andrade Gamboa, Hugo Luis Corso, María Elena Severino. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2009, 6(3), 423-439 (accesible en <http://www.apac-eureka.org/revista>). El desarrollo de todos los contenidos conceptuales del curso se hallan

en el libro de Andrade Gamboa, J. y Corso, H. L. (2007) *Pasaporte a la química universitaria. Una articulación con la enseñanza media*, tercera edición, Buenos Aires: Dunken, 2010.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. València: Publicaciones de la Universitat de València.
- Donati, E. y Andrade Gamboa, J. (2007) ¿Qué queremos que sepan sobre Química los alumnos que ingresan a la Universidad? *Revista Química Viva*, Volumen 6, número especial: Suplemento educativo, mayo de 2007.
En línea en: <http://www.quimicaviva.qb.fcen.uba.ar>.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Johnstone, A. H. (2006). Chemical education research in Glasgow in perspective. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(2), 49–63.
- Onwu, G.O.M. & Randall, E. (2006). Some aspects of students' understanding of a representational model of the particulate nature of matter in chemistry in three different countries. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(4), 226–239.
- Perkins, D. (2003). *La escuela Inteligente*, Editorial GEDISA S.A., capítulo 3.
- Solaz Portolés, J. J. y López, V. S. (2006). ¿Podemos predecir el rendimiento de nuestros alumnos en la resolución de problemas? *Revista de Educación*, 339, 693–710.
- Solbes, J. (2009). Dificultades de aprendizaje y cambio conceptual, procedimental y axiológico (I): resumen del camino avanzado. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 6(1), 2–20. En línea en: <http://www.apaceureka>.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 5(3), 274–292. En línea en: <http://www.apac-eureka.org/revista>

**EXPERIENCIAS
DE ARTICULACION
CON LA ESCUELA SECUNDARIA**



“Aprender enseñando”

Tutorías de Matemática en el Nivel Medio

Sandra Belladonna*
Universidad Nacional del Comahue

Introducción

En los últimos años, los indicadores de exclusión social en Argentina han aumentado en forma considerable. La escuela no es ajena a esta situación. La estrecha relación entre índices de fracaso escolar y exclusión de la participación social es evidenciada por gran parte de la investigación socioeducativa. En efecto, el incremento en los índices de repitencia y de abandono escolar, y el número creciente de chicos y jóvenes en las calles, sin posibilidades de construir un proyecto, son muestras del avance de tal exclusión social. Los datos confirman la correlación positiva entre las tasas de repitencia y abandono, y el nivel socioeconómico de los alumnos.

La escuela desempeña un importante papel en la promoción social y personal de los sujetos. En efecto, ella es corresponsable, junto con la familia y la comunidad, de la formación de nuestros niños, adolescentes y jóvenes.

Como docente del Departamento de Matemática de la Facultad de Economía y Administración, me vi interpelada por esta realidad social y sentí la necesidad de generar acciones que apuntaran al conocimiento y la experiencia con el fin de generar lazos entre instituciones educativas en el marco del compromiso conjunto.

Convencida de la importancia de aunar esfuerzos, en el año 2004 me incorporo al Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil de la UNCo. Entre otras actividades, partici-

* Prof. en Matemática, UNCo. Ayudante de Primera regular en las asignaturas “Cálculo I” y “Elementos de Álgebra” en el Profesorado y la Licenciatura en Matemáticas, Fac. de Economía y Administración, UNCo. Participa del proyecto “Aprender enseñando” (articulación Universidad-Escuela Secundaria) y en otros proyectos de extensión con el Consejo de Educación de Neuquén. Integrante del equipo del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil.

pé de una capacitación a cargo de la Dra. Paula Carlino, que se orientó a establecer un vínculo entre la Universidad y la Escuela Media. El eje fue el trabajo en el área de alfabetización académica en distintas disciplinas.

En el Nivel Medio, y específicamente en el área de Matemática, los alumnos muestran serias dificultades a la hora de dominar los conceptos, las consignas y la operatoria de la disciplina misma y todo esto genera dificultades para aprobar la materia.

Ante la propuesta del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y en el marco del Programa Nacional “Aprender enseñando”, surge la posibilidad de abordar y dar solución a esta problemática, ya que dicho programa tiene como objetivo general promover tanto la permanencia como la reinserción de los adolescentes entre 6 y 18 años en situación de vulnerabilidad socioeducativa y económica, generando espacios de apoyo a cargo de tutores.

En este artículo, quiero transmitir la experiencia tutorial realizada entre los años 2007 y 2009, en el marco de este programa. Estuve a cargo de la coordinación en la organización, asesoramiento y capacitación de un grupo de 10 estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Matemática de la Universidad Nacional del Comahue, que se desempeñaron como tutores.

La tarea tutorial se llevó a cabo en un colegio de la ciudad de Neuquén: CPEM N° 41. Paralelamente, se contó con el apoyo y asesoramiento de docentes de la cátedra “Psicología del Aprendizaje” de la Facultad de Ciencias de la Educación y la colaboración de una docente de la Escuela Media que se desempeñaba como Jefa del Departamento de Matemática y que oficiaba como docente referente en este proyecto.

Las tutorías buscan apoyar, mejorar y enriquecer la labor de una institución y del conjunto de sus profesores en todas aquellas actuaciones encaminadas a promover procesos de aprendizaje. De cara a la problemática de la vulnerabilidad educativa en algunos sectores sociales, estos programas surgen como nuevas modalidades, dentro de las escuelas, orientadas a atenuar la recurrencia del fracaso. En general, incluyen procesos sistemáticos de acompañamiento, seguimiento, orientación y/o enseñanza, enfocados desde la promoción

del desarrollo saludable de los alumnos (Jungman, 2007:92), activando espacios de expresión de subjetividades. Dichos programas enfocan específicamente el abordaje de las dudas, conflictos, contradicciones, desafíos y responsabilidades que se les plantean a los estudiantes, no sólo para resolver problemas de las disciplinas escolares, sino también para propiciar una participación más amplia en la vida escolar y, más aún, para acompañar la construcción de un proyecto de vida personal y social. Para ello, fortalecen la figura del tutor, que es pensada como un co-protagonista de la vida escolar. Dado que se trata de experiencias del sistema educativo sobre la que existe poca sistematización, los perfiles establecidos para el ejercicio de la tutoría presentan una amplia variabilidad. A los fines que interesan a este proyecto, la figura del tutor se convierte en un mediador simbólico entre conocimiento, institución y sujetos, que trata de que cada uno de quienes están en el circuito comunicativo pueda interactuar de una manera más transparente y fecunda.⁹³ Se trata de agentes con atención, disponibilidad y apertura especialmente dirigidas a potenciar las posibilidades socio cognitivas y afectivas de los adolescentes, necesarias para participar con otros en actividades de colaboración.

A continuación, se hará un breve recorrido por la trayectoria del proyecto.

Ya avanzado el año 2007, nos acercamos a la institución CPEM N° 41 para realizar un reconocimiento del establecimiento, tanto en lo funcional como en lo académico. En esta ocasión, junto con los directivos y la docente de referencia del colegio, se acordaron las estrategias de inserción de los tutores.

En principio, el vicedirector comentó la necesidad urgente de darles apoyo para preparar Matemática a aquellos alumnos que adeudasen la materia de años anteriores y que estuviesen en mayor riesgo de desaprobarla. Para esta tarea de selección, se pidió ayuda a los docentes del área, quienes además facilitaron los programas y las “evaluaciones tipo” para que las tutoras tuvieran una idea más clara

⁹² Jungman, E. (2007) *Adolescencia, tutorías y escuela*. Buenos Aires: Noveduc

⁹³ Tenti Fanfani, E. y otros (2000) *Una escuela para los adolescente*. Buenos Aires: UNICEF/Losada

del enfoque del docente a la hora de evaluar. Se determinó que las tutorías se realizaran a contraturno y en grupos de dos tutoras.

Después del receso invernal, se comenzó con actividades de observación dentro del aula, que tuvo como objetivo identificar la dinámica de los distintos subgrupos y de ciertos alumnos, tanto en relación con el conocimiento como con respecto al vínculo establecido con sus pares y con el docente.

Se trabajó en el acompañamiento de los alumnos de primero y cuarto año. Se eligió primer año debido a que es en el que se produce el cambio de nivel educativo (con todo lo que supone); de esta manera, desde las tutorías se podía contribuir a que los alumnos afianzaran su afiliación a la nueva institución y a su cultura particular, con lo que estaríamos favoreciendo un buen desempeño e integración de los alumnos en los próximos años.

Por otra parte, los alumnos de 4to. año, en cercanía de su partida del colegio hacia el ámbito laboral o el de estudios terciarios / universitarios, necesitan que alguien los oriente y los acompañe más allá de las cuestiones académicas, es ahí donde la tarea del tutor es de mucha ayuda. Además, el hecho de que los alumnos se vinculen con tutores que provienen de instituciones de Nivel Superior los acerca, en gran medida, a la toma de decisiones para su futuro próximo.

En este primer año, la selección de los alumnos se llevó a cabo junto con la docente del aula. La tarea realizada por las tutoras fue la de asistir a los alumnos en consultas sobre resolución de ejercicios e interpretación de consignas. Esta actividad permitió un acercamiento mutuo, que llevó a que los alumnos superaran el miedo a la Matemática, ya que podían consultar sobre temas que no se animaban a preguntarle a la profesora. La mayoría de las tutoras observó que el trato de los alumnos hacia los profesores a cargo era de indiferencia y desatención. En cambio, el trato hacia las tutoras era como el de “una compañera más”.

Pronto los alumnos se apropiaron de los contenidos matemáticos con gran entusiasmo y se percataron de que podían entender y resolver las actividades. Se comenzaron a escuchar frases tales como: “Ahora sí entiendo...”, “¡Pero si es fácil!”, “¡Yo que creía que era tan

difícil!”. Se generó un vínculo de afecto mutuo entre el tutor y el tutorado, que hacía a un buen clima de trabajo.

A pesar de estas buenas señales, las tutoras se dieron cuenta de que la asistencia a contra turno no era la esperada, ya que como máximo asistía la mitad de los 10 alumnos seleccionados por curso. Esta experiencia sirvió para que, en los años siguientes, las tutorías se realizaran dentro del aula.

El trabajo tutorial del año 2007 culminó con la colaboración de las tutoras en el P.E.C. (Período de Evaluación Complementaria).

En cuanto a las tutoras, un grupo de ellas participó en el encuentro nacional del proyecto del programa “Aprender enseñando” que se realizó en la ciudad de Mar del Plata y otro grupo participó en la Jornadas de Intercambio Universitario realizado en la ciudad de Viedma.

En los años siguientes -y basados en la experiencia adquirida durante el 2007- se establecieron algunas modificaciones:

- Realizar el trabajo tutorial dentro del aula.
- Elaborar una breve encuesta para los alumnos, que nos permitiera conocer la autopercepción de sus dificultades, sus expectativas acerca de las posibles ayudas que se les podrían brindar y su disponibilidad para hacer uso de tales ayudas (ver encuesta en Anexo). La idea fue ofrecer un espacio de expresión para los alumnos.
- Realizar reuniones con los padres de los alumnos seleccionados para informarles acerca del programa.
- Realizar tareas de difusión de las tutorías dentro del colegio.
- Incorporar actividades lúdicas y recreativas fuera del ámbito escolar.

La actividad lúdica recreativa el “Juego de la Oca”, que se desarrolló en el año 2008, se llevó a cabo un día sábado en el centro recreativo Nayahue de esta localidad, contó con la presencia de los alumnos de 1er año que fueron seleccionados, profesores y directivos del Colegio, director y profesores de Educación Física del Centro Recreativo Nayahue, Jefa del Dpto. de Matemática y profesores de Matemática de la Universidad Nacional del Comahue, y la Coordi-

nadora del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa de la UNCo Además se contó con la presencia de un canal de televisión de la localidad (RTN), que transmitió el encuentro.

Dicha jornada permitió a los participantes compartir experiencias de aprendizaje en un espacio físico diferente y, a la vez, por tratarse de una experiencia lúdica recreativa con soporte matemático, posibilitó la interacción del juego con el contenido de la disciplina Matemática, además de la re-significación de los saberes adquiridos por parte de los alumnos en su formación académica, que pudieron desarrollar estrategias adecuadas al contexto que se había planteado.

Otra de las actividades realizadas en el marco del “Programa Aprender Enseñando” fue la jornada denominada “Un día en la Universidad”, que se llevó a cabo en la UNCo, esta vez con todos los alumnos de 4to año del colegio.

Para la organización de esta actividad se realizaron reuniones semanales entre tutoras, coordinadora y profesores de la Universidad. Se contó con la colaboración del Centro de Estudiantes de la Facultad de Economía y Administración, Comedor Universitario, Departamento de Alumnos de Fa.E.A, Departamento de Orientación Vocacional, Medios Audiovisuales y Secretaria Académica de la U.N.C., directivos, profesores y ex alumnos del C.P.E.M N°41 que son alumnos de la Universidad.

Los objetivos principales de la actividad fueron:

- Reconocer del espacio físico universitario.
- Discernir los cambios en el nivel académico.
- Interactuar con otro nivel académico y con alumnos de otra institución.

Se citó a los alumnos en la Facultad de Economía y Administración en la Universidad Nacional del Comahue, para presenciar la clase teórica dictada por un profesor de la cátedra “Análisis Matemático”, que consistía en la exposición de un tema del programa de cuarto año, pero con nivel universitario.

Luego se realizó un receso en el cual los representantes del Centro de Estudiantes de la Facultad de Economía y Administración

explicaron su tarea dentro de la Facultad, el sistema de becas y la organización institucional.

Luego los alumnos continuaron con la clase práctica a cargo de una docente de la Universidad y con la colaboración de las tutoras.

La segunda etapa de la actividad consistía en un simulacro de trámites que se realizan en la Universidad, como por ejemplo: completar planillas, sellarlas y llevarlas a determinados lugares. Por otra parte, el Departamento de Orientación Vocacional les dio una charla breve sobre las carreras que se dictan en la Universidad y les hizo entrega de folletos informativos. Los alumnos respondieron una encuesta sobre lo vivido en su estadía en la Universidad. Esta jornada finalizó en el comedor universitario con un almuerzo compartido entre alumnos y colaboradores de esta especial actividad. Todo fue filmado por el Dpto. de Medios Audiovisuales de la Universidad y se anexó a la página de Internet de la Secretaría Académica.

Se realizó una reunión entre coordinadoras y tutoras en la que se evaluó el cumplimiento satisfactorio de los objetivos fijados.

Cabe destacar que el proyecto comenzó a hacerse conocido y comenzamos a recibir propuestas de directivos de otros colegios de la ciudad para aplicarlo en sus instituciones.

Durante este año también se trabajó en tutorías en el colegio Nuestra Señora de la Guardia. Este colegio realiza anualmente una jornada denominada "Jornada de la Oportunidad" y en esa ocasión se presentó un "Taller de resolución de problemas" que contó con la participación de las tutoras de "Aprender enseñando" y la colaboración del profesor Gustavo Valle, y en el que los alumnos del colegio se involucraron y participaron de forma dinámica.

A partir de la experiencia 2007-2008, se logró consolidar un equipo de trabajo con una experiencia muy rica, que permitió un trabajo más independiente por parte de las tutoras en el 2009, que una interacción casi directa con el colegio y los docentes, contando siempre con mi acompañamiento.

Cabe destacar que durante este año se logró realizar un trabajo articulado con otro proyecto sobre tutorías (PACENI) en el marco de la jornada "Un día en la Universidad". Las tutoras se enfocaron en la tarea de enseñarles a interpretar libros de la disciplina y organizar

mejor su tiempo de estudio. En cuanto a su capacitación personal, asistieron a un seminario denominado “Enseñanza para la Comprensión”, dictada por la Dr. Paula Pogré.

Conclusión

Sabemos que en todo lo referido a la educación la palabra fin no tiene cabida, es por ello que no va a intervenir en la conclusión de este escrito, pero sí me siento conforme con la pequeña labor que hemos realizado hasta ahora, ya que permitió:

- capacitar a los futuros docentes para insertarse e intervenir en este tipo de espacios educativos;
- ayudar a la permanencia y culminación de la carrera universitaria de las alumnas del Profesorado y Licenciatura en Matemática de la Universidad;
- generar vínculos entre alumnas del profesorado y docentes del colegio, lo que facilitó la posterior tarea que llevarían las alumnas en la residencia;
- tener un colegio donde poder llevar a cabo las prácticas docentes y conocer previamente la modalidad de los distintos grupos;
- lograr cambios institucionales;
- que en la Universidad haya más contacto con la realidad;
- la interacción entre las instituciones permitió abrir nuevos caminos de filiación;
- promover la elaboración de futuros proyectos del mismo tipo.

Experiencias de las tutoras

A nuestro requerimiento, las tutoras hicieron comentarios sobre la experiencia que vivieron, algunos de los cuales transcribimos a continuación.

“¿Qué cambios generó en mí el haber participado en el proyecto Aprender Enseñando? En un principio, más allá de lo que nos explicaron que de-

beríamos hacer en las tutorías, empezamos con mucha incertidumbre, acerca de cómo encararíamos la tarea y cuánto podríamos aportarles a los alumnos.

A medida que fue pasando el tiempo fuimos conociendo y adaptándonos al funcionamiento de la institución.

Pronto nos dimos cuenta de que nos sentíamos parte del aula, el trato de los alumnos para con nosotras fue como un vínculo entre pares, siempre manteniendo el respeto.

De igual manera una experiencia similar fue la vivida con los docentes del colegio.

Nos trataron como colegas y nos brindaron ayuda tanto en lo material como con su experiencia.

Todo esto fue aportando herramientas para nuestra futura práctica docente.

Dado el vínculo generado con el colegio, los directivos nos dieron la posibilidad de realizar nuestras prácticas en el establecimiento, no solo al grupo de tutoras sino a todos los alumnos del Profesorado de Matemáticas de la Universidad que debían realizar su residencia.

A la hora de la residencia, toda la experiencia que fuimos adquiriendo en 'Aprender Enseñando' fue generando en nosotras cierto dominio, soltura y confianza frente al curso. Esto es de destacar, ya que los mismos alumnos nos decían frases tales como: '...pero ustedes no son nuevas...', 'ya habían dado clases antes', 'ustedes no están nerviosas...'

El profesor que evaluaba nuestras prácticas resaltó nuestro buen desempeño y la soltura frente al curso.

Quizás sentíamos que este proyecto fue más en beneficio personal que para los propios alumnos, pero más tarde nos dimos cuenta que no fue así, ya que por más pequeña que haya sido nuestra intervención, creemos haber resignificado y ampliado los saberes de los alumnos.

Por otra parte, la actividad denominada 'Un día en la Universidad' permitió a los alumnos de los 4tos. años conocer y vincularse con otro nivel educativo y, a nosotras, ser anfitrionas en nuestro ámbito.

Estamos convencidas de que esta experiencia generó vínculos entre la Universidad y la escuela media sentando bases para futuros proyectos de articulación."

Anexo

Encuesta

Venimos organizando hace un par de años un espacio de intercambio académico en el área Matemática entre la Escuela Media y la Universidad. Está destinado a aquellos alumnos que estén interesados en participar. Para estimar cuántos tienen interés y conocer la opinión de todos, hemos elaborado las siguientes preguntas.

Si vos tuvieras que valorar tu aprendizaje escolar en general, a partir de un puntaje de 1 a 7, ¿en cuántos puntos te ubicarías? Señalá debajo, en la lista:

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

Y en relación con el aprendizaje de la Matemática, ¿en qué lugar de esta serie te pondrías? 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7

¿Considerás que has tenido dificultades en esta materia en la Escuela Primaria / Secundaria? Sí/ No

Si tuvieras la oportunidad de participar en clases de intercambio en otra materias, ¿qué materia elegirías? Señalá una o varias de las siguientes opciones que te gustaría trabajar:

- los contenidos
- la forma de estudiarlos
- el trabajo en grupos, con compañeros
- cómo mejorar la participación en clase

¿Creés que te vendría bien participar en estas clases? Sí/No

¿Qué te podrían aportar?

¿Tenés interés en participar? Si/ No

Basado en tu experiencia de intercambio en este día, ¿creés que es interesante que alumnos en los próximos años realicen este tipo de actividades? ¿En el 4to año, en 5to o antes?.....

¿Podrías marcar cuáles de los siguientes aspectos se vieron enriquecidos por tu participación en la actividad de hoy?

Mejoró mi conocimiento del contenido "función cuadrática".

Mejoró mi interacción con mis pares/ docentes.
Mejoró mi desenvolvimiento en un espacio desconocido.

Indica 2 cosas que te resultaron diferentes a lo que te imaginabas encontrar en la Universidad.

¿Qué fue lo que más te gustó?

¿Qué fue lo que no te gustó?

¿Qué te gustaría que incorporemos a la actividad?

¿Te pareció muy extensa la duración?

Nombre:

Curso y división:

Senderos comunes: aprender enseñando

Prácticas de tutorías de lectura y escritura en Escuelas Secundarias

Noelia Soriano Burgués⁹⁴
Universidad Nacional del Comahue

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo narrar las experiencias, realizadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de tutorías de lectura y escritura en el Nivel Medio y Primario. Desde el 2007 hasta el 2009, la FACE, en convenio con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, participó del Programa Nacional Aprender Enseñando (PNAE). Dicho programa proponía a alumnos universitarios un trabajo como tutores en Escuelas Secundarias y/o Primarias de la región con afluencia de alumnos en contextos de vulnerabilidad socioeducativa, con el fin de, por un lado, insertarse en la práctica docente y, por el otro, constituirse en herramienta para luchar contra la deserción y el fracaso escolar.

La FACE realizó una propuesta para desarrollar un trabajo conjunto de tutorías de lectura y escritura, por un lado, debido a la formación de la coordinadora y, por el otro, por requerimiento de la institución seleccionada. En primera instancia, se trabajó con ocho tutoras, alumnas de la FACE, y se seleccionó al CPEM 60 -Escuela de Adultos- de Neuquén Capital, situado en calles Antártida Argentina y Colón. Dicha institución es una escuela con muchos problemas de retención escolar debido, en primera instancia, a que tiene una población de escasos recursos económicos, pero además con problemá-

⁹⁴ Profesora en Letras y Especialista en Literatura Hispanoamericana del Siglo XX, egresada de la Universidad Nacional del Comahue. Además, forma parte del equipo del Área Ingreso, a cargo de la Mg. Ma. Elisa Cattaneo. La Prof. Soriano Burgués se desempeña como AYP3 en el seminario de Alfabetización Académica de la carrera de Psicología y es docente de Lengua y Literatura del CPEM 60. El presente artículo forma parte del trabajo realizado con la institución como Coordinadora en el marco del Programa Nacional Aprender Enseñando 2007-2009.

ticas complejas derivadas de esta circunstancia. Dentro del PNAE, la experiencia de trabajo con una escuela de adultos llevada a cabo por la FACE fue la única a nivel nacional. En el 2009, se realizó un nuevo proceso de selección de tutoras, debido a que tres de ellas se habían recibido, y con un grupo de 10 tutoras se efectuó una nueva propuesta al PNAE. El propósito fue sumar al programa, en el 2009, a una Escuela Primaria de la ciudad de Cipolletti, la Escuela N° 111, Héroes del Desierto -de la misma forma que ocurrió con el CPEM 60- de modo de ampliar los esfuerzos con el fin de abarcar distintos niveles educativos, pero siempre respetando el perfil de los alumnos para quienes fue diseñado el programa. La Escuela Primaria N°111 es una escuela de la provincia de Río Negro que se sumó al Programa Nacional de Jornada Extendida como una forma más de intentar dar respuestas a las necesidades de los alumnos de su comunidad. La Jornada Extendida es un proyecto muy debatido en la provincia, que intenta –según manifiesta en su fundamentación- dar respuesta, tanto pedagógica como social, a la grave situación económica en la que están inmersos los alumnos. Entonces, el proyecto de la FACE buscó articular la experiencia con tres instituciones educativas de la región –la Universidad, una Escuela Media y una Escuela Primaria- con un fin común: colaborar en la formación de tutores y tutorados, reconstruir la autoestima de estos últimos y brindarles estrategias de labor áulica, siempre desde el trabajo con el lenguaje.

Leer y escribir en la Escuela

¿Se puede leer en la Escuela? Así comienza un artículo de la investigadora Delia Lerner.⁹⁵ La pregunta parece tener una respuesta sencilla, pero no es así, lo que refleja un estado complejo de la educación⁹⁶ en la actualidad. Este interrogante, entonces, se convertirá en el

⁹⁵ Lerner, Delia, “¿Es posible leer en la escuela?”. *Lectura y vida*. Año 17, N°1 (marzo de 1996).

⁹⁶ Dice Matías Laise, en la reseña que realiza al libro de Finocchio y Dussel *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. FCE, Buenos Aires, 2003: “La educación es una práctica que no puede ser éticamente neutra (Cullen, 2000), y que por lo tanto replantear el quehacer educativo implica poder entender a la docencia como una profesión que debe formar sujetos críticos, racionales, con espíritus y valores solidarios”, pág. 344.

punto de partida para reflexionar acerca de la lectura y la escritura dentro del aula. Bien conocido es que, a causa principalmente de los avances tecnológicos, el lugar de la lectura y la escritura se ha corrido del centro de la formación del individuo, y muchas veces es la escuela el único espacio de acercamiento a la cultura del libro y a su comprensión. Es por esto que se intenta responder, desde la educación, a la necesidad de los sujetos de comprender e interpretar críticamente aquello que leen y que escriben. Cuestiones elementales como la lectura en voz alta, la lectura silenciosa o la incorporación de nuevos vocablos al vocabulario constituyen la primera traba de los alumnos al ingresar a la Escuela, siendo vividas, además, como experiencias dolorosas o perversas. La escritura y la corrección textual deben ser trabajadas como instancias creadoras, en las que el alumno aporta a la conformación de su propio aprendizaje a partir de la labor concienzuda con el lenguaje, y qué mejor lugar para experimentar con la producción textual que dentro del aula y bajo la guía, el asesoramiento y el acompañamiento del docente. Dice la investigadora Paula Carlino:

“Escribir es uno de los ‘métodos’ más poderosos para aprender y por ello no puede quedar librado a cómo puedan hacerlo los estudiantes por su cuenta.” (2005: 21)

Esta investigadora cuestiona, además, *“de qué modo estamos implicados los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que ‘encontramos’ en los alumnos.”* (2005: 9)

Por su parte, el proceso de comprensión lectora supone un lector activo, que sume sus expectativas y conocimientos previos a la hora de desentrañar los planos de significación textual, ya que el texto, *“mecanismo perezoso”*⁹⁷ –concepción acuñada por Umberto Eco-, requiere de las competencias cognitivas del lector para desentrañar-

⁹⁷ “El texto está plagado de espacios en blancos, de huecos hay que rellenar; quien emitió el texto ya suponía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive del exceso de sentido que el lector introduce en él. Por consiguiente, el autor deberá prever un Lector Modelo (un lector ideal) capaz de cooperar en la actualización del texto de la manera prevista por él”. Umberto Eco (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, págs. 73-80.

los. Por esto es que cuando desde la Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Comahue se me convocó para llevar a cabo, en la Facultad de Ciencias de la Educación, el PNAE⁹⁸, decidí que el eje integrador de las tutorías fuera la comprensión lectora y la producción textual, en la búsqueda de brindar herramientas cognitivas y teóricas que pudieran servir transdisciplinariamente a los alumnos a la hora de leer y escribir, tanto en la Escuela Primaria como en la Secundaria. A su vez, otro de los ejes trabajados fue la oralidad, intentando reforzar el registro escolar, la jerarquización de ideas y la construcción de argumentos, a partir de la valorización de la voz del tutorado. En síntesis, el trabajo de las tutorías apuntó no sólo a fortalecer en los tutorados las habilidades necesarias para superar problemas de comprensión lectora y producción textual, sino también, en definitiva, a modificar y reforzar los modos de aprender.

Las tutorías en marcha

La experiencia de tutorías se llevó a cabo entre 2007 y 2009 en las provincias de Río Negro y Neuquén. Se seleccionó, en primer lugar, el CPEM 60 -Escuela de Adultos- de Neuquén Capital. En el 2009, se amplió el programa y se seleccionó a una Escuela Primaria de Río Negro, la Escuela N° 111, Héroes del Desierto, de jornada extendida. Es decir que el proyecto de tutorías de la FACE intentó coordinar una experiencia múltiple con tres instituciones educativas: Universidad, Escuela Primaria, Escuela Media y en dos provincias: Río Negro y Neuquén.

En primera instancia, se llevó a cabo el proceso de selección de las tutoras, ya que el PNAE-FACE promovía la inserción de alumnos de carreras universitarias como tutores en escuelas de la región con el fin de, por un lado, insertarse en la práctica docente y, por el otro,

⁹⁸ Programa Nacional Aprender enseñando. El PNAE-UNCo estuvo a cargo de la Mag. Silvia Martínez, quien se desempeñó como Coordinadora General, organizando el trabajo de las facultades participantes del Programa: CURZA, CRUB, Facultad de Economía y Facultad de Ciencias de la Educación. Además se realizaron diversas actividades para compartir experiencias entre las facultades, los coordinadores y los tutores, las cuales sirvieron para aunar criterios y compartir estrategias, y otras ampliadas a nivel nacional: en el 2007 participamos del encuentro realizado en Viedma y en el 2008, en Buenos Aires.

constituirse en herramienta para luchar contra la deserción y el fracaso escolar. Y al ser alumnas de distintas carreras de la FACE, previo a la inserción en las escuelas, se realizó un período de capacitación y orientación. La labor de las tutoras fue trabajar en forma concienzuda con el lenguaje⁹⁹, en particular con la lectura y la escritura, ya que muchos de los tutorados tenían graves problemas de comprensión lectora y de producción textual, para lo cual diseñaron diversas secuencias didácticas que llevaron a cabo como parejas pedagógicas. Para concretar el trabajo de las tutoras, fue muy importante la función del docente de referencia¹⁰⁰, docentes del área de Lengua y Literatura de cada una de las escuelas, quienes nos permitieron redireccionar y, sobre todo, difundir las actividades del Programa a través de las Jornadas Departamentales e Institucionales. En general, el problema de la lectura y la escritura sigue siendo un tema reservado, en el imaginario, al área de Lengua y Literatura, por lo que, sin el apoyo sostenido de las docentes de la institución, hubiera sido más difícil que las actividades planificadas tuvieran curso.

Con respecto al marco teórico del proyecto de la FACE, una de las concepciones que subyacieron al trabajo áulico en las tutorías fue la del pedagogo Paulo Freire, para quien aprender y enseñar son actos simultáneos: sólo se puede enseñar aprendiendo y cuando aprendemos también enseñamos. Una cosa no existe sin la otra. Lo anterior se debe a que, según la explicación de Freire:

⁹⁹ Dice Emilia Ferreiro: “Hubo una época en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio, y a este oficio se dedicaban el resto de sus días (...) En esa época no había fracaso escolar. Quienes debían dedicarse a ese oficio se sometían a un riguroso entrenamiento. Seguramente algunos fracasaban, pero la noción misma de fracaso escolar no existía (aunque hubiera escuelas de escribas). No basta con que haya escuelas para que la noción de ‘fracaso escolar’ se constituya. (...) Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía. (...) Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos ‘leer’ y ‘escribir’ habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos.” En Ferreiro, Emilia “Leer y escribir en un mundo cambiante” en www.biblioteca.unp.edu.ar / www.nea.fe.usp.br

¹⁰⁰ En la Escuela Primaria N°111, la docente de referencia fue la vicedirectora de la escuela, la docente Patricia del Carmen Aroca y en el CPEM 60, la Profesora en Letras Marcela Holstein, a quienes debo agradecer profundamente su participación y compromiso.

“Se fue aprendiendo socialmente cómo, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible –después, preciso– trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar...” (Freire, 2004: 25)

Esto resulta significativo a la hora de pensar la labor de las tutoras, su propia formación y el vínculo que debían fomentar con los tutorados. En definitiva, fueron insumo constante de nuestra labor las siguientes premisas que comprenden parte de la pedagogía propuesta por Paulo Freire:

- a) Todos pueden aprender.
- b) Todos saben algo.
- c) El sujeto es responsable de la construcción de conocimiento y de darle un nuevo significado a lo que aprende.
- d) Se aprende cuando el educando posee un proyecto de vida en el que ese conocimiento es significativo.

En síntesis, el trabajo de las tutorías en lectura y escritura apuntó, como ya mencioné, no sólo a desarrollar en los tutorados las habilidades necesarias para superar problemas de comprensión lectora y producción textual, sino también, en definitiva, a modificar y reforzar los modos de aprender. Se intentó promover la autonomía del alumno tutorado, acercándole estrategias de trabajo áulico que desconocía o que simplemente no utilizaba y se fomentó su participación en la construcción de sus saberes.

Las escuelas seleccionadas

El CPEM 60 es, según la categorización educativa, una Escuela para Adultos. Sin embargo, es innegable que la población de estas escuelas, en la Argentina, ha cambiado de adultos mayores a adolescentes que, por diversas circunstancias (en general, casi todas

las especificadas en el diagnóstico del INFOD¹⁰¹), fueron excluidos de las escuelas diurnas. El CPEM 60 es una escuela con muchos problemas de retención debido a que, en primera instancia, tiene una población de muy escasos recursos económicos, pero además con problemáticas complejas derivadas de esta circunstancia. Esta cuestión promueve una reflexión profunda sobre el rol del docente y de la escuela en la inclusión social o como promotores de desigualdades. Los estudiantes, en su gran mayoría, son adolescentes en riesgo educativo, por lo que la propuesta de trabajo elaborada respeta el PEI (Proyecto Educativo Institucional) elaborado por la Escuela Media y busca formar estudiantes críticos y reflexivos que se impliquen en su propio proceso educativo y como actores de cambio de su realidad; en definitiva, porque, tal como expresa Paulo Freire teniendo en mente la alfabetización de adultos, la educación es una “*acción cultural para la libertad*”.¹⁰²

Ahora, si pensamos cuál ha sido en las últimas décadas el lugar que han pasado a tener las Escuelas para Adultos en el sistema educativo, resulta más apocalíptico el diagnóstico. Es necesario brindarles a los alumnos de las escuelas nocturnas las mismas oportunidades que a los de las escuelas diurnas, siendo la prioridad que reconstruyan su vínculo con el sistema educativo y saquen provecho del mismo. Ése es el desafío: volver a formar al alumno para la vida y no sólo para el trabajo; brindar valores, saberes científicos y propiciar competencias en los alumnos para que sean creadores y transformadores activos de su presente, pero más aún de su futuro.

El 2009 encontró al CPEM 60 con una realidad paradójicamente mejor con respecto a los datos relevados en 2008 referidos al área matrícula. Siguiendo el análisis de la institución, la nueva afluencia de alumnos a las escuelas nocturnas, y en particular al CPEM 60, se

¹⁰¹ Fragmento de la Ficha de Inscripción del PNAE que elaboró el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) en donde se especifica a qué tipo de escuela y a qué perfil de alumnos está dirigido el programa: “Principales problemas identificados en la comunidad. Ej. Repitencia, Abandono, Ausencia de hábitos de escolaridad, Dificultades en la socialización, Violencia escolar y/o familiar, Desorganización familiar, Adicciones, Desnutrición, Trabajo infantil, Carencias económicas, etc.”. El CPEM 60 presenta, tal cual lo especificado por los directivos, asesor pedagógico y la docente de referencia, la mayoría de los problemas diagnosticados.

¹⁰² Freire, Paulo. *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva. 1974.

debe a la compleja situación económica nacional y provincial, por lo que terminar los estudios, concurrir a la escuela, se convierte nuevamente en una salida de la crisis.

Por su parte, la Escuela Primaria N°111 se sumó, en el 2008, al Programa Nacional de Jornada Extendida como una forma más de intentar dar respuestas a las necesidades de los alumnos de su comunidad. Siguiendo los lineamientos del Programa “Construyendo puentes, hacia un nuevo desafío”, que la cartera educativa de la provincia de Río Negro lleva adelante desde principios del 2006, los alumnos que asisten a las escuelas de jornada extendida desarrollan las tareas curriculares habituales en el respectivo turno y, en la extensión horaria, participan de talleres especialmente diagramados por la propia comunidad educativa. La Jornada Extendida es un proyecto muy debatido en la provincia, que intenta dar respuesta, tanto pedagógica como social, a la grave situación económica en la que están inmersos los alumnos. Para lograrlo, debe invertirse en las instituciones educativas no sólo desde el punto de vista edilicio, por la inserción del comedor en la escuela, con lo que esto significa -proyecto nutricional, espacios ventilados y sanitarios para la implementación de políticas alimentarias que respeten las normas de calidad-, y talleres en contraturno con el fin de profundizar en áreas consideradas fundamentales para la comunidad.

En la escuela, se dictan siete talleres: cinco para el turno mañana (Literatura, Escritura, Matemática, Teatro e Inglés) y tres para el turno tarde (Matemática, Literatura y Ciencias). Para el turno tarde, son menos los talleres debido, justamente, a problemas edilicios y presupuestarios. Los alumnos concurren solamente dos veces por semana a los talleres ya que no tienen suficiente espacio. Entonces, hacia fines de 2009, año en que se dio por terminado el PNAE, las condiciones de infraestructura todavía no eran las apropiadas para el normal dictado de los talleres. Además, todavía no se había construido el comedor, por lo que los alumnos continuaban comiendo en el SUM de la escuela.

Objetivos del Programa “Aprender enseñando”-FACE

Los objetivos rectores de las actividades realizadas fueron los siguientes:

- * Aportar estrategias de trabajo con el fin de subsanar las dificultades que tienen los alumnos de las escuelas medias y primarias.
- * Luchar contra el desgranamiento y la deserción educativa.
- * Promover la lectura.
- * Fortalecer destrezas escriturarias, o colaborar en crearlas, a partir de un espacio lúdico, de reflexión y autocorrección.
- * Mejorar el rendimiento académico.
- * Que los alumnos tutorados comprendieran que, a partir del pensamiento-lenguaje, son capaces de transformar su realidad.
- * Colaborar en la transición de los alumnos de nivel primario del último ciclo a la escuela secundaria.
- * Crear y consolidar espacios de debate y producción académica sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje para las tutoras.

Capacitación de las tutoras

Ejes disparadores para reflexionar

1. Representaciones sociales sobre adolescente, niño, escuela e igualdad
 - 1.1. Educación para adultos
 - 1.2. El trabajo y la escuela
 - 1.2.1. Adolescentes con responsabilidades de adultos
 - 1.3. El desnutrido escolar. Comer en la escuela. Implicancias pedagógicas
2. Tutorías: tutores, tutorados, coordinadores y docente de referencia
 - 2.1. La labor del tutor
 - 2.2. El tutor como gestor de inclusión social
 - 2.2.1. El aprendizaje-servicio solidario
 - 2.3. La motivación como estrategia de aprendizaje

3. Los textos¹⁰³

3.1. Oralidad, lectura y escritura. Aportes teóricos sobre procesos complejos

3.1. 1. ¿Mi voz no vale?

3.2. Leo, pero no comprendo

3.3. ¿La corrección del error es un castigo?

4. Metodología de trabajo y evaluación

4.1. El diagnóstico

4.2. La orientación y el seguimiento

4.3. Valorización del proceso de evaluación

4.4. Encuestas

Metodología de trabajo

La metodología de trabajo para las tutorías de ambos niveles fue la de taller y con parejas pedagógicas de tutores; propuesta adecuada para un trabajo de reflexión sobre la comprensión y la producción textual, ya que permitió al alumno un primer acercamiento a la auto-corrección y, a partir del trabajo grupal, tomar conciencia de los procesos cognitivos puestos en juego a la hora de pensar la lectura y la escritura. De ahí la importancia de las tutorías de comprensión lectora y producción textual, ya que refuerzan las destrezas lingüísticas y cognitivas generales, desarrollando el pensamiento crítico del alumno y contribuyendo al perfeccionamiento de hábitos de estudio. Entonces, uno de los desafíos de las tutorías fue intentar “*formar lectores que puedan, a la vez, producir textos escritos coherentes, correctos y adecuados, formar lectores inteligentes, voluntarios, habituados a leer, críticos, autónomos que experimenten placer de leer y que incorporen la lectura a las prácticas cotidianas*” (Graciela Bialek, 2002:19). Se dividió el grupo de tutoras según la escuela en la que les gustaría insertarse, a la que concurrieron una vez por semana. Los horarios fueron de 16 a 17 en

¹⁰³ Descripción de posibles tramas textuales a utilizar en las tutorías: narrativa (Ej.: microrrelatos, historietas), argumentativa (Ej.: publicidades. Reflexión de la comprensión desde la imagen hasta el texto), textos científicos-expositivos-explicativos (Ej. temáticas: astronomía, dinosaurios, motores, zoología, ecología, entre otros) e informativa (Ej.: noticias y crónicas periodísticas). Uso de lo paratextual. Actividades de normativa: acentuación, puntuación y reglas ortográficas a partir del trabajo con un cuadernillo elaborado por la escuela.

la Escuela Primaria y de 19 a 20 en la Escuela para Adultos. Se realizaron reuniones quincenales en la Facultad para re trabajar las actividades planificadas y revisar el *corpus* seleccionado según el destinatario.

Cuestiones que no se pudieron concretar

Se había planificado una visita a la Universidad, institución a la que los alumnos de las Escuelas para Adultos ven como sumamente lejana y ajena. Esta actividad fue pensada ya que el programa constituía, una vez más, la razón de ser de la Universidad y de los que formamos parte de ésta, ya que, sin lugar a dudas, buscamos tender lazos que acorten las distancias y, en definitiva, terminen con las desigualdades. Sin embargo, por cuestiones diversas -económicas, laborales de los alumnos e inherentes al sistema educativo (permisos, seguro, etc.)-, fue imposible concretarlo. Otra de las cosas a destacar fue que en ambas escuelas se buscaba dar continuidad al programa, ya que se valoraba como muy satisfactoria la experiencia y los resultados obtenidos con los tutorados participantes.

Desarrollar las tutorías en el 2009 fue muy complejo, ya que la realidad social y educativa de las dos provincias en las que llevamos a cabo las actividades es extremadamente difícil. Sin embargo, las tutoras las llevaron a cabo con entereza y convicción, ya que desde el principio reconocieron el valor del programa y se vieron recompensadas por el vínculo con los tutorados. Apoyar el camino de quien busca aprender es una experiencia sin dudas memorable y totalmente significativa para todas las tutoras que participaron del programa. Cabe destacar que realizaron su labor hasta los primeros días de diciembre, sin jamás cuestionarme sobre el pago de las tutorías y yo fui testigo del sacrificio que realizaron para llegar a las escuelas, poniendo de sus bolsillos para materiales, transporte, entre otros. En algunos casos, viéndose interpeladas por los contextos de extrema pobreza, hasta pusieron de su plata personal para comprarle a un alumno un cuaderno y lapiceras. Como coordinadora, las acompañé y apuntalé y fui quien les repitió el sucinto mail en el que se daba de baja al programa, pero en ningún momento se mencionaba ni cuándo

ni cómo iban a cobrar las tutoras. Quiero ponderar la desazón que sentí cuando tuve que comunicarles, tanto a las escuelas como a las tutoras, que el programa había finalizado. Por problemas administrativos, aún hoy, julio del 2010, las tutoras no cobraron la totalidad de su sueldo.

Problemas que se suscitaron

Cabe destacar un hecho no menor acontecido en el inicio del ciclo lectivo 2009: ambas provincias, Río Negro y Neuquén, se vieron afectadas por un largo y profundo conflicto docente. En particular, las localidades patagónicas de Cipolletti y Neuquén capital tienen una larga tradición en luchas por reivindicaciones educativas y económicas. Se destaca que Río Negro es una de las provincias en las que los docentes cobran menor salario, aún hoy, después de haber logrado un aumento salarial.

Los problemas que provocaron la suspensión de las actividades tutoriales fueron los siguientes:

- edilicios: falta de agua, luz, gas; rotura de caños en el baño.
- falta de personal de seguridad en las escuelas (especialmente en la escuela nocturna)
- paro de porteros y/o docentes.
- falta de espacio, especialmente en la Escuela Primaria. (Al ser una escuela de jornada extendida y no haberse realizado, todavía, las ampliaciones planificadas y requeridas a tal fin, muchas veces la situación se complicaba, por ejemplo: el SUM de la escuela también era el comedor de los alumnos. A pesar de la predisposición constante de la institución, hubo ocasiones en las que el espacio asignado para las tutorías estaba siendo utilizado para otros fines.)

Finalmente, el perfil de los alumnos en la Escuela de Adultos hace que no siempre pueda tener continuidad en la asistencia a las actividades, en especial las extracurriculares (turnos rotativos, trabajos en negro, trabajos en el campo, entre otros).

Resultados

De las tutorías en el CPEM 60 participaron con continuidad 30 alumnos, quienes -según lo relevado por la escuela- o ya se recibieron o continúan con sus estudios. En el caso de la experiencia en la Escuela Primaria, las actividades se iniciaron en el segundo cuatrimestre del 2009, luego de un prolongado conflicto docente. Se sumaron al programa sólo 6 alumnos, quienes asistieron con asiduidad. El objetivo, tanto de la escuela como de la Coordinación de la FACE, era darle continuidad al programa y profundizar la difusión, realizando un trabajo más sistemático y profundo con las familias de la comunidad educativa.

A modo de cierre

Según lo manifestado por las escuelas en las entrevistas que realizaron las tutoras, previo ingreso e inserción en el trabajo tutorial, el CPEM 60 debe constituirse en una oferta educativa superadora para aquellos sectores más desprotegidos, teniendo en cuenta la afluencia de ofertas privadas que privilegian la celeridad de la entrega del título a la formación académica-científica de los alumnos. Sin embargo, es imposible dar una educación de calidad que subsane problemáticas educativas de complejidad sin las condiciones materiales necesarias para lograrlo; es decir, sin una real inversión educativa: libros actualizados para la biblioteca -la donación realizada por el PNAE a la escuela, en el 2008, fue el puntapié inicial, ya que hacía más de 10 años que no recibían libros provenientes de los Ministerios de Educación Provincial o Nacional-, gabinete de computación apropiadamente equipado (sobre todo, teniendo en cuenta que la orientación de la escuela es Administración de Empresas y que los alumnos desconocen, cuando egresan, los programas informáticos de mayor circulación en el mercado laboral), entre muchos otros. Además, es fundamental que el Consejo Provincial de Educación provincial garantice tiempo institucional y departamental rentado para debatir políticas de inclusión y retención de los alumnos, sumado a propuestas pedagógicas que tomen en consideración la necesaria creación de

una “escuela democrática, lo que implica desarrollar formas de igualdad (regional, de género, para distintos sectores, para pertenencias culturales diversas)”.¹⁰⁴ De ahí se deduce la relevancia que tuvo para la escuela el haber sido seleccionada para desarrollar esta experiencia.

Además, las escuelas reconocen, a partir de esta experiencia, que deben crear espacios de reflexión sobre su labor como instituciones escolares y, en particular, como docentes dentro y fuera del aula, concebidas transdisciplinariamente, que den respuesta a las problemáticas específicas de las escuelas, con una población educativa mayoritariamente en una situación de vulnerabilidad socioeducativa. En conclusión, es indudable que será labor del Ministerio y de aquellos que estudian y analizan los procesos y políticas de inversión educativa reconstruir una institución enferma. Pero es imposible seguir enunciando cuestiones tales como inversión e inclusión en la misma frase sin llevarlas a cabo. Infraestructura edilicia, materiales bibliográficos, gabinetes informáticos y pedagógicos, laboratorios y, por último, docentes y personal de la institución bien remunerados, entre muchos otros, son deudas y falencias a las que como comunidad educativa nos acostumbramos. Los docentes aprendimos, porque debimos –plantear-, trabajar con o “sin” los materiales existentes en las escuelas, aunque no fueran los más actualizados o los mejores. Es hora de volver a dar clases de calidad con elementos de calidad para alumnos pensados como prioridad social.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. *Estrategias de Lectura ¿cómo y cuándo?* Disponible en:
<http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/ME-volLeer2002.pdf>
(11/03/06)
- AA.VV. (2000) *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza, Ex – libris.
- Alvarado, Maite (coord.) (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

¹⁰⁴ Rev. *Monitor*. N°15. Nov./Dic. 2007, pp. 25.

- Archanco, P.; Finocchio, A. M. y Yutnovsky, C. (2003). *Enseñar lengua y literatura. Actividades que favorecen el aprendizaje*. Buenos Aires, Lugar.
- Aguerrondo, Inés (1993). "Los mecanismos internos de la diferenciación (o cómo se arregla el sistema educativo para seguir diferenciando)", en *Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso*, Argentina, OEA (Interamer, 27), pp. 31-46.
- Bombini, Gustavo. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, Segunda edición.
- _____ *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 1, N°2, noviembre de 2003. Buenos Aires, El Hacedor.
- _____ *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 3, N°3, noviembre de 2005. Buenos Aires, El Hacedor.
- Campos, Miguel Ángel. *Aportes para la expresión escrita*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 2001.
- Carlino, Paula. *Texto en contexto N° 6. Leer y escribir en la Universidad*. Buenos Aires, 2004.
- _____ (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, FCE.
- _____ (2003a). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", en: *Educere*, Revista Venezolana de Educación, vol.6, núm. 20, Mérida, Universidad de Los Andes, enero-febrero-marzo, pp. 409-420. En: <http://www.saber.ula.ve/db/saber/edocs/pubelectronicas/educer/vol6num20/articul7.pdf> (15-3-06)
- Cassany, Daniel (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, Grao.
- _____ (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- _____ (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós.
- Ciapuscio, Guiomar (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC.

- Eco, Umberto (1981). *Lector in fabula*. Barcelona, Lumen.
- Freire, Paulo (1974). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Tierra Nueva.
- _____ (2004) *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI Editores.
- Ginnobili, Silvia y Estévez, Alicia (1996). *Adolescencia y representaciones sociales. Una aproximación al análisis de las concepciones de adolescente*. (Ficha de uso interno de cátedra).
- Gregorio de Mac, María Isabel y Rébola, María Cristina (1996). *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires, Plus Ultra,
- Laise, Matías. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. I, N° 1 (diciembre 2003).
- Lerner, Delia. ¿Es posible leer en la escuela?, en *Rev. Lectura y vida*. Año 17, N°1 (marzo de 1996).
- Llomovate, Silvia (1992). Educación y trabajo en *Rev. Encuentro N°1*, Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Marín, Marta y Hall, Beatriz (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Muth, Denise (Comp.) (1991). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires, Aique.
- Ong, Walter J. (2000). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, FCE.
- Pampillo, Gloria (1991). *El taller de escritura*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Sánchez Miguel, Emilio. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, Santillana.
- Sanjurjo-Emanuele-Castorina. (1992). Adolescencia y Escuela Media, en *Revista Encuentro N°1*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Silvestrini, Adriana. (1994). *Discurso instruccional*. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, UBA.

Articulación con el Nivel Medio y su aporte a la formación de profesores en Matemática

María Teresa Juan*

Universidad Nacional del Comahue

Introducción

El presente trabajo es un relato sintético de las actividades llevadas adelante con estudiantes del Profesorado en Matemática en el Centro Regional Universitario Bariloche en el marco del Proyecto: "La matemática, una excusa para el encuentro". Este proyecto forma parte del Programa Aprender Enseñando, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

"El Programa Aprender Enseñando es una propuesta cuyo propósito es prevenir situaciones de repitencia y deserción del sistema educativo. Brinda apoyo escolar, tutorías y colaboración socio-afectiva en el aprendizaje, a niños, niñas y jóvenes entre 12 y 17 años en riesgo pedagógico, social y económico... Tiene un doble efecto: en el que aprende, porque lo retiene en la escuela, otorgándole mayores posibilidades de reforzar su aprendizaje escolar y reconociendo sus propias capacidades para aprender y en el que enseña porque revaloriza su tarea docente, resignifica sus aprendizajes y le permite realizar una tarea solidaria, logrando así, profesionales comprometidos con la realidad del país." (Cuaderno para tutores Programa Aprender Enseñando, 2006)

Este proyecto tiene como institución responsable al Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y como institución destinataria el Centro de Educación Media Nº 2 (CEM Nº 2) de San Carlos de Bariloche.

* Profesora en Matemática. A cargo de Cátedra en el área Álgebra del Departamento de Matemática del CRUB. Asignaturas que dicta: Álgebra I y Álgebra II de las carreras Lic. y Prof. en Matemática. Integrante del proyecto de Investigación: "Comprensión del número real por parte de estudiantes de los últimos años de secundaria e ingresantes a la universidad."

Los participantes en el proyecto son: alumnas y alumnos de Nivel Medio con dificultades manifiestas en el aprendizaje de los contenidos matemáticos (tutorados/as), docentes de Nivel Medio pertenecientes al CEM N° 2 (docentes referentes), 10 estudiantes del Profesorado en Matemática del CRUB (tutoras y tutores) y una docente del CRUB (coordinadora del Proyecto).

Desde esta propuesta se espera un doble efecto: uno sobre el destinatario principal: el estudiante de Nivel Medio, que recibe contención, atención personalizada y un refuerzo en su aprendizaje escolar. El otro efecto es sobre el tutor, el que enseña y atiende al estudiante que lo necesita; esta actividad le permite un acercamiento a la tarea docente en un marco en el que él también se siente contenido. Este espacio permite una revalorización de la tarea docente, al mismo tiempo que una resignificación de los propios aprendizajes. En este trabajo, si bien atenderemos a las dos cuestiones, nos centraremos fundamentalmente en las acciones que afectan a los tutores, en cuanto al impacto que esta actividad genera en su propia formación.

Situación inicial

Respecto de la institución de Nivel Medio

El colegio cuenta con una población estudiantil heterogénea, los estudiantes provienen de distintos barrios de la ciudad, han cursado sus estudios primarios en distintos colegios, y además son marcadas también las diferencias socio-económicas de las familias. Esto lo convierte en un ámbito rico en cuanto a la posibilidad de capitalizar y crecer en las diferencias, pero también difícil en muchos sentidos en cuanto a las estrategias a abordar para favorecer ese enriquecimiento a partir de las diferencias.

El ingreso al Nivel Medio es un momento crucial en la trayectoria estudiantil de los alumnos. Como expresamos anteriormente, los alumnos sienten un gran choque entre la forma de aprender en la escuela primaria, y el estilo propio del Nivel Medio. Se hace necesaria, entonces, una instancia de articulación y adaptación a esta forma distinta de aprender. Este hecho se ve ampliado cuando se trata del

aprendizaje de la Matemática, y en una gran cantidad de casos, cuando los estudiantes comienzan a adaptarse, ya no llegan a ponerse al día. Esto produce un gran desasosiego en los jóvenes y suele generar una falta de interés en aquello que resulta “inalcanzable”.

Por otro lado, gran cantidad de estudiantes terminan de cursar quinto año, pero no completan la carrera por adeudar matemática, tanto de quinto año como de años anteriores. Resulta muy difícil preparar solos la materia, ya que en muchos casos, no cuentan con la posibilidad de consultar con alguien idóneo. En el ámbito de las clases formales, se detectan cuáles son los alumnos y alumnas con mayores dificultades, pero resulta insuficiente la atención que el docente a cargo puede brindar para satisfacer a esta demanda.

Respecto de la Universidad

Este proyecto intenta fortalecer la identidad del estudiante del profesorado en Matemática como tal, y a acercar a los estudiantes a su futura función como docentes de matemática.

El proyecto apunta a colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ambos grupos de alumnos, los de Nivel Medio, accediendo a instancias de aprendizaje más personalizadas, y los universitarios, adquiriendo experiencia y fluidez, en la tarea de enseñar dentro del contexto escolar.

Al mismo tiempo que mantienen la contención tanto metodológica como académica de sus profesores, nuestros estudiantes realizan un primer acercamiento a las tareas de enseñanza, complementando su formación en cuanto deben poner en práctica sus habilidades para la comunicación de las ideas matemáticas, no ya desde una posición de alumno en que deben convencer a un tribunal examinador, sino desde la posición de enseñantes, buscando estrategias que faciliten la comprensión por parte de los alumnos destinatarios.

Los objetivos específicos se encuentran referidos a dos dimensiones:

En cuanto a la institución universitaria

Organizar un grupo de trabajo con los estudiantes universitarios acordando las pautas de la tarea a realizar, con aporte metodológico-didáctico, y brindando contención, con el objeto de generar en ellos compromiso y experiencia, facilitando el seguimiento y evolución del proyecto.

Generar espacios de discusión, interacción, evaluación y decisión, acerca de la metodología que se utilizará en las tutorías.

En cuanto a la institución de Nivel Medio

Facilitar el acceso a la promoción en Matemática por parte de los alumnos de Nivel Medio, mediante la comprensión de los contenidos a través de la acción, comunicación y reflexión sobre los mismos.

Favorecer la inserción de los alumnos de primer año al Nivel Medio.

Generar propuestas de trabajo con los docentes del Nivel Medio tendientes a lograr continuidad en los contenidos incluidos en las diferentes etapas de la enseñanza.

Propuesta

Básicamente, la propuesta consiste en la inserción de 10 estudiantes del Profesorado en Matemática en el colegio de Nivel Medio¹⁰⁵; la modalidad de trabajo es la tutoría y cada tutor (estudiante del profesorado) tiene asignado un grupo de entre 7 y 10 tutorados (alumnos de Nivel Medio). Este grupo se mantiene, permitiendo a los tutores conocer de cerca cuáles son las dificultades que cada tutorado tiene, para colaborar en posibles soluciones, al mismo tiempo que se establece entre ambos y entre el grupo reducido de pares, una relación más personalizada.

Creemos que todo proyecto de enseñanza debe modelarse en función del tipo de aprendizaje que se quiere lograr. En nuestro caso,

¹⁰⁵ Esta cantidad viene estipulada en las bases del Programa.

dada la diversidad de aprendizajes que estamos esperando, debemos atender a varios frentes que confluyan para lograr los objetivos propuestos. En este sentido, las actividades se agrupan en actividades en el colegio y actividades fuera de él, aunque se mantiene una estrecha relación entre ambas.

Actividades en el colegio: *las tutorías*

Entendemos a las tutorías como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un grupo reducido de alumnos por parte de los tutores, quienes tienen en cuenta las teorías del aprendizaje, y está a cargo de la docente coordinadora la atención de la formación didáctica de los tutores. Este proceso de acompañamiento, que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante, está orientado básicamente a mejorar su rendimiento académico.

Cada tutor se reúne con su grupo de tutorados una vez por semana en horario escolar y una vez por semana en horario extraescolar.

En estos encuentros, además de abordar los contenidos que los tutorados están trabajando en clase, el tutor establece una relación de contención afectiva con su grupo, indagando cuáles son las dificultades que cada estudiante tiene (tanto académicas como relacionales, familiares, de inserción en la institución y en el grupo de pares, etc.). Cada tutor y tutora busca establecer una relación que fortalezca la posición de los tutorados, en cuanto a su autoestima, brindando herramientas y estrategias que les permitan no sólo el éxito académico, sino también una satisfactoria inserción social en el ámbito escolar.

Actividades en la Universidad

Las reuniones entre tutores/as y coordinadora tienen como objetivo planificar los encuentros tutoriales, plantear y compartir las dificultades surgidas en las tutorías, dar un marco teórico y complementen-

tar la formación de las tutoras y tutores tanto en lo que a contenidos matemáticos se refiere como a distintas estrategias para enseñarlos. También analizamos los programas de Matemática correspondientes a cada curso. Los tutores y tutoras pueden consultar y llevarse libros de texto de Matemática de Nivel Medio (con los fondos recibidos para este proyecto estamos equipando una biblioteca).

Evaluación del proyecto por parte de los tutores

Al finalizar cada ciclo, solicitamos a los tutores que evaluaran las actividades desarrolladas en todo el año, en términos de aprendizajes personales. Transcribimos a continuación algunos comentarios expresados en esta evaluación:

“Para mí significó un crecimiento, lo que me aportó fue que, ‘lo que se siente al estar al frente de los chicos’ (ese miedito o timidez ante lo que uno no está acostumbrado), me parece muy buena la idea porque creo que es una gran oportunidad de ver, si esa es tu vocación o no, de ser docente” (...)
“Me gustó mucho el taller que tuvimos con Paula, porque en mi caso me abrió la cabeza, y empecé a ver las cosas desde otro punto de vista.” (Dámaris)

“La tutoría de este año me ayudó en cuanto a que me di cuenta que tengo que mejorar mi actitud frente a una clase, o sea, me refiero a mi trato con los chicos y a cómo hacer para no dejar que me pasen por encima (por así decirlo). La mayor dificultad que tuve fue lograr la atención de los chicos ya que era un grupo muy ruidoso cosa que no me había pasado el año pasado, sin embargo clasifiqué a esta experiencia como buena para saber que no siempre voy a tener grupos ‘tranquilos’ y que tengo que aprender a trabajar con grupos ruidosos también.” (Paloma)

“...también fue la primera vez que me dijeron profe es otra cosa... como que uno todavía no se considera profesora, y se siente lindo, en cierto modo suma a que uno se vaya sintiendo como un futuro profesor, y también creo que nos ayuda para que el día que tengamos que dar clases no sea la primera vez que estemos en un aula.” (...) *“Los temas tratados en los encuentros de tutores me perecieron bien, me gusto el tallercito, estuvo bueno como que uno se da cuenta de que tampoco está tan solo y que los problemas que te-*

nemos son re comunes y que está bueno compartirlos y poder encontrarle solución o ver que sugerencias se nos ocurren entre todos o poder consultar algún material útil. Conocer más sobre las distintas opciones que podemos llegar a tener.”

“También las preguntas que nos hiciste me re gustaron porque la verdad que nunca se me habían ocurrido... o quizás sí pero como que no se qué contestar. Te hacen pensar o reflexionar sobre lo que uno está haciendo.”

“Como sugerencia para el año que viene que vuelvas a hacer tus preguntas... (Si hay alguien nuevo ¿no? y si no también), me gustaron los talleres sería bueno que sigan siendo parte de las tutorías, creo que ayudan a que entre nosotros compartamos los problemas (no necesariamente que surjan de la tutorías) y tratemos de buscarle soluciones entre todos.” (Vanesa)

A modo de cierre

Evaluamos la experiencia como muy positiva, en el sentido de que hemos logrado:

- un acercamiento a la especificidad de la tarea docente por parte de los estudiantes de Profesorado,
- generar un espacio de discusión y reflexión acerca de las formas de aprendizaje y de enseñanza,
- mayor compromiso de los estudiantes con la institución,
- comenzar a gestar otra forma de pensar la docencia, una docencia compartida, consultada, consensuada y reflexiva.

Referencias bibliográficas

Carrillo y Contreras (1995). Un modelo de categorías e indicadores para el análisis de las concepciones del profesor sobre la matemática y su enseñanza. En *Rev. Educación Matemática*, vol. 7 N° 3

Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática. *Informe final*, agosto 2007. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Documento base Programa Aprender Enseñando, disponible en:
http://www.me.gov.ar/aprender_ense/index.html

Martínez, S. *et al.* (Comp.) (2006). Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil, Unco.
Plan Nacional Docente, *Documento de formación docente 2007*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
Programa Aprender Enseñando. *Documento Base 2006*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Anexo

Taller de trabajo de las problemáticas surgidas en las tutorías

Primer encuentro: Tarea individual: 1. Explicitación del problema o los problemas. Puesta en común:

- * Historia previa de los estudiantes con la materia
- * Los estudiantes no entienden la materia
- * Los estudiantes están negados con la Matemática
- * Las clases son monótonas (metodología). Único recurso didáctico: libro de texto
- * Condicionantes académicos: selección de contenidos y tiempo (como tutores, tienen que hacer lo que propone el docente)
- * Teoría *vs* práctica
- * Falta de atención y compromiso de los alumnos

El problema parece centrarse en un eje: “Relación” de los alumnos con el conocimiento del docente. Primera hipótesis de las causas de falta de motivación en los estudiantes: el problema no parece ser algo que portan los alumnos, sino algo que se da en la relación que se plantea en el aula. 2. ¿Qué características tienen los alumnos a los que le va bien? Esos son los que no están en nuestros grupos, tienen más motivación y les resulta más fácil.

Segundo encuentro: Este encuentro tiene el objetivo de constituirse en un primer intento por explicitar y reflexionar acerca de las propias concepciones de los tutores sobre la Matemática y su enseñanza.

* Primera actividad: Responder el cuestionario

1. *¿Qué requisitos te parecen necesarios para que los alumnos aprendan Matemática en el colegio secundario?*
2. *¿Cómo te imaginás una clase de Matemática ideal?*
3. *Enumerá tres contenidos de Matemática que te parezcan imprescindibles a ser enseñados en la escuela y explicá por qué.*
4. *¿Qué materiales o instrumentos considerás que pueden favorecer la enseñanza/aprendizaje de la Matemática?*
5. *¿Te parece importante que los alumnos aprendan Matemática en la escuela? ¿Por qué?*
6. *¿Cuál es el sentido de enseñar Matemática en la escuela?*
7. *¿Cuál te parece la mejor manera de aprender Matemática?*

8. *¿Qué procesos permiten el aprendizaje de la Matemática?*
9. *¿Qué forma de agrupamiento de los alumnos te parece que favorece más el aprendizaje de la Matemática?*
10. *¿Cuál es el rol que tiene el alumno en el proceso de aprendizaje de la Matemática?*
11. *¿Cuál es el rol que tiene el profesor en el proceso de aprendizaje de la Matemática?*
12. *¿Cuál o cuáles te parecen indicadores de que se produjo aprendizaje en el alumno?*
13. *¿Qué instrumentos te parecen apropiados para apreciar el progreso de los alumnos en cuanto a sus aprendizajes? ¿Consideras que el examen es un instrumento adecuado para medir los aprendizajes de los alumnos?*
14. *Enumerar tres palabras asociadas a cada una de las siguientes:*
Aprender: Enseñar: Matemática:

Se propone realizar esta tarea de manera individual. Al finalizar, algunos tutores plantean que les hubiera gustado tener más tiempo para pensarlo, porque nunca se habían puesto a pensar en muchas de las cuestiones planteadas.

* Segunda actividad: Presentación del artículo: *Un modelo de categorías e indicadores para el análisis de las concepciones del profesor sobre la matemática y su enseñanza* (Carrillo y Contreras, 1995).

Discusión de la presentación- Acuerdos, desacuerdos.

* Tarea para Tercer encuentro: Preparar una clase de un tema a elegir, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: *Nivel de enseñanza en el que se podría aplicar - Contenido o contenidos a trabajar - Secuencia de actividades - Tiempo de ejecución (no superior a 80 minutos) - Evaluación del aprendizaje*

Tercer encuentro: Cada tutor expone brevemente su propuesta de enseñanza. El resto manifiesta, también muy brevemente, qué modificaciones harían a cada propuesta planteada.