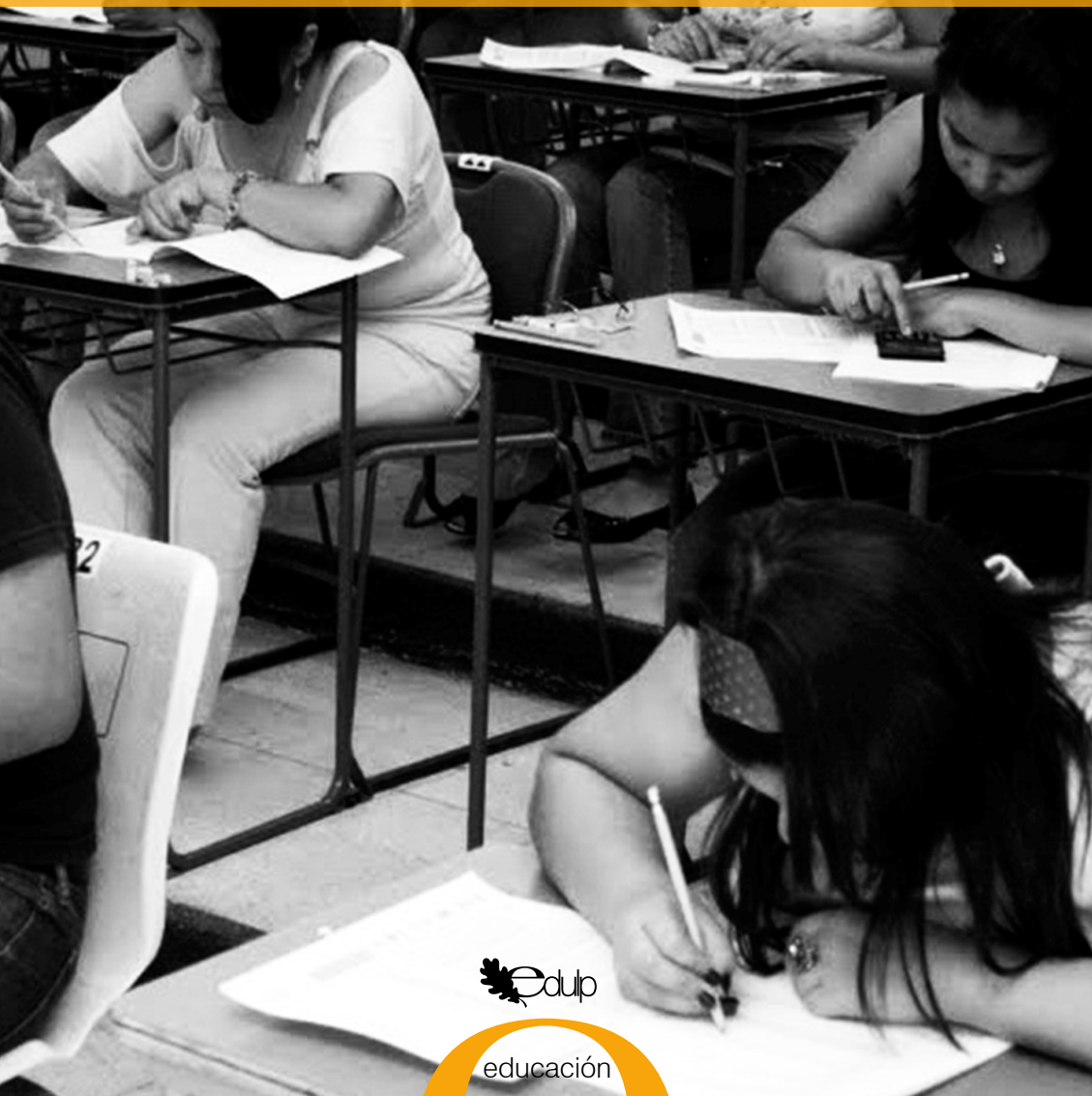


MÓNICA ROS | LUCILA BENITO | LORENA GERMAIN | SILVINA JUSTIANOVICH

Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad



 EduLP

educación

Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad

Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad

MÓNICA ROS

LUCILA BENITO

LORENA GERMAIN

SILVINA JUSTIANOVICH

Universidad Nacional de La Plata



Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas universitarias /
Fernando Tauber ... [et al.] ; coordinación general de Mónica Gabriela
Ros ...
[et al.] ; editado por Mariana Maritza Yannuzzi ; prólogo de Fernando
Tauber. -
1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2017.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1549-8

1. Inclusión Social. 2. Política Educacional. 3. Universidades. I. Tauber,
Fernando II. Ros, Mónica Gabriela, coord. III. Yannuzzi, Mariana Maritza,
ed. IV. Tauber, Fernando, prolog.
CDD 378



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

Primera edición, 2017
ISBN 978-950-34-1549-8
Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723
© 2017 - Edulp

Prólogo

Estrategias y prioridades para el desarrollo de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Crónica de un proceso

*Dr. Arq. Fernando Tauber
Vicepresidente Institucional de la UNLP*

Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad testimonia un mojón en un proceso que preocupa profundamente a nuestra Universidad pública y que, en este tramo de su desarrollo, lo hace formar parte de sus prioridades.

Gestionamos la UNLP con un Plan Estratégico desde el año 2004. Este año estamos formulando la quinta revisión de este proceso participativo que define nuestros objetivos generales, específicos, líneas estratégicas, programas, proyectos y obras que debemos concretar.

En este año 2017, el plan estratégico vigente cuenta con más de 900 programas, proyectos y obras. Todos son importantes, todos registran distintos niveles de avance y concreción, pero algunos son prioritarios y este que tratamos es un caso central para el presente y el futuro de la UNLP.

Hace 14 años, cuando comenzamos a gestionar con un Plan Estratégico Participativo, la comunidad universitaria definía las mismas líneas estratégicas generales como fundamentales. La UNLP requería de políticas Académicas, de Ciencia y Tecnología, de Extensión Universitaria, de Relaciones Institucionales y de Administración Económica de todo ese proceso.

Sin embargo, las prioridades eran otras: la Universidad no tenía aulas suficientes, había que crear nuevas, era necesario desarrollar con mayor énfasis el posgrado –varias Facultades no tenían siquiera un Doctorado en su rama de conocimiento –, los colegios de pregrado no contaban con las instalaciones adecuadas para dar clase. Alguno ni siquiera disponía de un edificio propio. El sistema científico-tecnológico tenía carencias de equipamiento, de edificios y de recursos humanos. La Extensión necesitaba dar un salto inmenso para la integración social de la UNLP. Las relaciones institucionales se movían en un círculo muy pequeño.

Nuestra Universidad había pasado de 40.000 personas en el inicio de la Normalización Democrática a 160.000 entre estudiantes de pregrado, grado, posgrado y trabajadores docentes y no docentes. Cumplíamos con creces nuestro objetivo fundamental de inclusión con calidad, pero los dolores de ese crecimiento eran insostenibles. Los estudiantes escuchaban las clases teóricas en los pasillos, los investigadores y tecnólogos trabajaban en lugares pésimos: en algunos casos sótanos con humedad, en otros en casas alquiladas.

Nuestras relaciones institucionales con otras universidades, con organizaciones de la Sociedad Civil y hasta con las microempresas innovadoras y de conocimiento creadas por nuestros propios graduados eran, en la mayoría de los casos formales y muy pocas prácticas. La

Extensión Universitaria comenzaba a dejar de ser solamente “*cultural*” y crecía claramente como aporte solidario con los más necesitados.

Los servicios para apuntalar el bienestar estudiantil eran escasos, los estudiantes más necesitados tenían una escasísima contención económica y académica y las posibilidades de abandono eran importantes. Se volvía imperioso descentralizar la administración y empoderar a Facultades y Colegios y dotarlos de los mayores recursos posibles para que pudieran tomar sus propias decisiones y para eso había que crecer en presupuesto.

Las prioridades de ese momento eran evidentes: había que manejar el delicado equilibrio entre política institucional, planificación participativa, gestión para concretar lo planificado y comunicación no sólo de lo avanzado, sino como sostén del diálogo permanente entre claustros, pensamientos y miradas afortunadamente diferentes para converger en un camino común que coincidiera no sólo en lo que había que hacer, sino y fundamentalmente en lo prioritario.

Todos estos años fuimos saldando juntos y con mucho esfuerzo y tolerancia recíproca muchas de esas demandas: Se construyeron 160.000 m2 nuevos y se restauraron más de 100.000 m2 de los 300.000 m2 de edificios que contaba la UNLP en el 2004. Se construyeron obras increíbles como las nuevas Facultades de Periodismo, Informática, Humanidades y Psicología. También se acondicionó cabalmente Derecho. Se restauraron y recuperaron de situaciones críticas el Colegio Nacional y el Liceo Víctor Mercante; se recuperó la Anexa, se construyó el nuevo edificio del Bachillerato de Bellas Artes y se recuperaron con emulsión asfáltica los 10 km de acceso a la Escuela Agraria Inchausti volviéndola definitivamente accesible. Se construyeron decenas de nuevos Institutos de Investigación y Transferencia, centenares de aulas. También un Planetario, se restauró plenamente el Museo de la Facultad de Ciencias Naturales. Vaciamos y demolimos parte del ex edificio de Humanidades, construido en época de la dictadura militar, que avasallaba pegado literalmente al edificio del Rectorado; estamos convirtiendo los 15.000 m2 restantes

en un gran centro de comunicación, administración, arte, posgrado y convenciones, además de instalar nuestra propia sucursal bancaria. Nos extendimos en la Región con el Complejo Universitario del BIM en Ensenada y el Sanatorio de la Carne en Berisso, y mucho más.

Seguimos haciendo obras, pero ya no ocupan la centralidad de los reclamos para poder funcionar en ámbitos adecuados. Los servicios estudiantiles tampoco están atrasados, más allá de que siempre iremos sumando nuevos aportes: crecimos en una gran diversidad de becas, en cobertura y prevención de la salud, en reabrir después de 30 años el Comedor Universitario –hoy el más grande y económico de las universidades argentinas con cuatro sedes y más de 7.000 estudiantes diarios con picos de 10.000–, abrimos un albergue universitario para los estudiantes con mayores dificultades económicas y voluntad de estudiar. Hoy son 130 y completaremos su capacidad de 200. Pudimos gestionar el funcionamiento de un tren, con estaciones universitarias, también de una línea de micros universitarios que recorre las facultades –*el Rondín Universitario*–. Pusimos en marcha el *Ecobús* eléctrico y con baterías de litio para llevar a nuestros estudiantes desde la salida de la facultad hasta la parada del micro. Entregamos centenares de bicicletas todos los años desde hace más de diez años. Militamos juntos la ley provincial 14.735 del boleto estudiantil –un logro exclusivo de la UNLP– y hoy los estudiantes regulares viajan en forma gratuita en los micros locales. También conseguimos que los estudiantes primarios y secundarios de toda la Provincia puedan viajar gratuitamente y esta conquista ya se extiende a la totalidad de las universidades públicas con asiento en la Provincia.

Reformamos el Estatuto de la UNLP en 2008, en un arduo proceso de debates que permitió que crezca el bienestar estudiantil, la Extensión Universitaria, garantizar la gratuidad de los doctorados para docentes e investigadores e incorporar al cogobierno de la UNLP, a los Colegios Universitarios de Pregrado en el Consejo Superior y la Asamblea y a los No Docentes con voz y voto en los Consejos Directivos, el Consejo Superior y la Asamblea Universitaria.

Gestionamos con énfasis la Ley Nacional 27.204 aprobada en el 2015 que garantiza el ingreso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza en las Universidades Públicas Argentinas y devuelve al Consejo Superior de las universidades la autonomía para decidir su propio régimen de ingreso dentro de una política inclusiva.

Los Programas Académicos, Científico Tecnológicos, de Extensión y de Relaciones Institucionales, así como de Administración, avanzaron notablemente haciendo crecer y consolidando el carácter inclusivo y de calidad de nuestra Universidad. Sería interminable enumerar esos avances en esta apretada síntesis.

Nuestra querida Universidad, pública y popular, autónoma y co-gobernada, gratuita y de ingreso irrestricto cumple y defiende los postulados de la Reforma Universitaria de 1918 en las postrimerías de su centenario. Muchos de nuestros desvelos al inicio del plan en el 2004 están salvados.

Hay que sostener lo logrado, no obstante, esos avances nos generan nuevas responsabilidades y por lo tanto nuevas prioridades. No significa que no sigamos trabajando por evolucionar en todo lo logrado, pero nuestras prioridades políticas deben ser otras:

En Ciencia y Tecnología debemos poder retener nuestros recursos humanos formados. La nuestra es una Universidad productora de conocimientos y esa característica la transforma en una herramienta formidable para aportar al desarrollo de nuestra patria, pero no podemos darnos el lujo de mermar en nuestro capital humano fundamental. Debemos poder encontrar la forma de garantizar una mayor dedicación al graduado investigador que alcanzó formación de posgrado mediante una tesis. Debemos crecer en nuestra plantilla de científicos y tecnólogos para poder colaborar a afrontar con políticas soberanas el escenario que sea.

En Extensión debemos pegar el salto de la exclusividad de la solidaridad a la capacitación formal alternativa. La inmensa mayoría de nuestros jóvenes no viene a la Universidad Pública, no transita por la educación formal como hoy la conocemos ni quiere llegar a un título

de grado, pero le pide a la Universidad que lo forme para tener oportunidades de progresar con herramientas propias de conocimiento y habilidades. Para eso creamos las Diplomaturas a fines de 2016. Estas iniciativas deben florecer en todas las Unidades Académicas y en cada ámbito formativo de la UNLP. Nuestro trabajo no se acaba con las tecnicaturas y licenciaturas ni con los posgrados. Aparece en escena un “nuevo” capítulo de la Extensión que paradójicamente fue el motivo de su existencia, allá por el siglo XIX, en el completamiento de la tríada del modelo universitario que defendemos.

Las Relaciones Institucionales nos ayudan a integrarnos al mundo y a la región, no hay dudas que debemos tejer redes con otras universidades, instituciones de la Sociedad Civil y empresas innovadoras, fundamentalmente micro, pequeñas y medianas. Pero ahora debemos priorizar las redes inteligentes, que sean sinérgicas con este modelo de universidad, herramienta de desarrollo nacional y regional. Debemos pensar en proyectos comunes que nos acerquen a la agenda social con más fuerza, que motoricen progreso. La movilidad y el intercambio deberían tener esta premisa como primera opción.

Las Políticas Académicas, como el resto, deben sostener su andamiaje de programas que les permita sostener la calidad de la enseñanza en el grado. Ya crecimos en el posgrado (de 6.000 a 25.000 estudiantes en carreras y cursos; de 80 a más de 200 carreras), ahora debemos promover selectivamente las Especializaciones que nos vinculen con nuestros graduados que intentan hacer pie y progresan en las profesiones liberales y con los sectores productivos estratégicos –agua, energía, alimentos, medicamentos, etc. –, que necesitan un especialista con urgencia para no demorar su propio desarrollo.

Fundamentalmente debemos poner nuestro acento en el rendimiento académico del grado y en una permanente mejoría de la relación egreso / ingreso. Los estudiantes deben poder aprobar más materias por año, volver más corta la distancia entre la duración real y la duración planificada de sus carreras hasta reducirla a cero.

Cuando estábamos en un promedio de 22 egresados cada 100 ingresantes nos propusimos dar un paso importante y llegar a 40 egresados cada 100 ingresantes. Ahora debemos llegar a 50 cada 100. Es la próxima meta, cada vez será más difícil ascender. Pero si debemos modificar nuestros planes de estudio lo haremos, permitir que las materias con finales también puedan aprobarse por promoción, que los cursos de ingreso formen parte de los planes de estudio, que haya cada vez más materias cuatrimestrales y menos anuales, que los trabajos Integradores Finales de Carrera tengan un seguimiento constante y personalizado que no los vuelva interminables o que puedan sustituirse por prácticas profesionales externas, que tengamos tutores en todos los tramos de la carrera, que podamos dictar en el período vacacional materias que después no “pesen” tanto en el año de cursadas, que vayamos a buscar a los estudiantes que dejaron la carrera faltándole pocas materias y les propongamos un régimen especial con seguimiento para que puedan terminarlas. No estamos inventando nada, distintas Unidades Académicas y otras Universidades implementaron con éxito alguna de éstas y otras experiencias que deberemos saber tomar e imaginar.

Por este proceso de nuestra historia reciente *Trayectorias Académicas* tiene un especial significado. Juntos: docentes, investigadores, extensionistas, no docentes y estudiantes estamos consciente o inconscientemente modelando y protagonizando la segunda reforma universitaria. Es nuestra inmensa responsabilidad. Ojalá sepamos asumirla.

Índice

El Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles	14
LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y PEDAGÓGICAS	
Aportes para pensar las trayectorias educativas	25
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	
Las trayectorias estudiantiles desde el primer año de las carreras de la FaHCE <i>Legarralde, Martín. Margueliche, Juan Cruz. Cotignola, Mariela.</i>	26
Facultad de Ciencias Exactas	
Diagnóstico y estrategias de acción para recorridos estudiantiles no convencionales. <i>García, María Eugenia. Baragatti, Esteban. Mihdi, Myriam . Weissmann, Hilda.</i>	45
Facultad de Informática	
Instrumentos y acciones para la formación de profesionales de calidad con responsabilidad y compromiso social. <i>Naiouf, Marcelo. Boracchia, Marcos. Rucci, Enzo. Barranquero, María Fernanda. Aquino, Germán. De Giusti, Armando.</i>	69

LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES Y CURRICULARES EN LOS RECORRIDOS ESTUDIANTILES	
Perspectivas analíticas y estrategias de intervención	84
Facultad de Ciencias Económicas Trayectorias académicas, permanencia y deserción: experiencias y estrategias en el punto de partida. <i>De Giusti, Eduardo A. Colombo, Ma. de la Paz.</i>	85
Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas Sobre la presión académica y las peculiaridades en las carreras de ciencias. <i>Paola, Alejandro. Dirani, Lorena.</i>	121
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Trayectorias académicas múltiples en el campo del Derecho: calidad e inclusión como objetivo. <i>Orler, José.</i>	134
Facultad de Odontología Herramientas para la formación de odontólogos con perfil social y participativo. <i>Iriquin, Stella Maris. Lazo, Gabriel Eduardo. Medina, María Mercedes. Miguel, Ricardo. Lazo, Sergio Daniel. Medina, Juan Leonardo. Perez, Alexandra Valeria.</i>	163
Facultad de Ciencias Naturales y Museo Transitar la universidad: implementación de una propuesta de evaluación continua, diagnóstico y acompañamiento <i>Dippolito, Andrea. Landini, María Cecilia. Posadas, Paula</i>	173

Facultad de Periodismo y Comunicación Social Trayectorias educativas. <i>Varela, Andrea. Rodrigo, Federico. Rotouno, Claudia.</i>	191
LA DIVERSIDAD DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LA HETEROGENEIDAD DE LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL	201
Facultad de Trabajo Social El inicio de las trayectorias educativas en la educación superior universitaria. <i>Causa, Matías. Amilibia, Ivone . Elverdín, Florencia. Sala, Daniela</i>	202
Facultad de Ciencias Veterinarias La intervención académica y el perfil del estudiante universitario como parámetros para construir modelos de aprendizaje formativos. <i>Cambiaggi, Vanina Laura. Gómez María Verano. Zuccolilli, Gustavo Oscar. Migliorisi, Ana Lorena. Piove, Marcela Lucrecia. Santelices Andrea. Tittarelli, Claudia Marcela. Pellicer, Karina. Barbeito, Claudio</i>	220
Conclusiones	241

EL PROGRAMA DE SEGUIMIENTO DE TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES

Una experiencia de trabajo colectivo

*Mónica Ros
Lucila Benito
Lorena Germain
Silvina Justianovich*

El presente libro recupera distintas experiencias que se vienen desarrollando en las Unidades Académicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en el marco del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles impulsado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad¹. Este Programa surge de la necesidad de conocer el perfil y las características de los y las estudiantes² y comprender cómo construyen sus trayectorias educativas. Al mismo tiempo propone pensar estas trayectorias de una manera integral, posibilitando el posterior diseño de estrategias de acompañamiento.

1 La Universidad Nacional de La Plata cuenta con 17 Facultades, de las cuales 13 han participado en la implementación de este Programa, a saber: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias Naturales y Museo, Trabajo Social, Ciencias Astronómicas y Geofísicas, Arquitectura y Urbanismo, Periodismo y Comunicación Social, Odontología, Ciencias Jurídicas y Sociales, Psicología, Ciencias Veterinarias, Ciencias Exactas e Informática.

2 En adelante se registrará sólo el género masculino a fin de hacer más fluida la lectura del texto, sin embargo, queremos advertir que ello no supone una escritura sexista.

Este Programa se enmarca en el Plan Estratégico (2014-2018) de la UNLP. Dicho Plan es un instrumento de gestión institucional que la universidad viene implementando desde hace 10 años, y que sistematiza la diversidad de acciones desarrolladas por el conjunto de la comunidad académica. En este marco, el Programa de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles se vincula con uno de los ejes centrales del Plan que incluye: la articulación de la universidad con el sistema educativo, el acompañamiento en el acceso y la permanencia a la educación universitaria de grado y las estrategias de apoyo y estímulo al egreso de la formación de grado.

El Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles tiene su origen en el año 2014. Como punto de partida se configuraron equipos de trabajo en las distintas facultades que forman parte de este proyecto, coordinados desde sus respectivas Secretarías Académicas. Esta dinámica implicó un abordaje coordinado en dos sentidos: por un lado, la centralización de temas y nudos comunes de los lineamientos políticos desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad y, al mismo tiempo, permitió a las UA la organización de sus equipos y la identificación de ejes problemáticos de manera situada y en contexto. Esta forma de organización no sólo responde a una dimensión técnica del trabajo, sino que se asume como posicionamiento político de trabajo colectivo y horizontal que permitió a las gestiones de las UA trabajar con suficiente autonomía y, asimismo, en línea con las políticas centrales de la UNLP.

La estrategia metodológica inicial que se propuso fue el análisis de los datos³ referidos al rendimiento académico de los estudiantes a lo largo de su trayectoria estudiantil, diferenciado por UA y carreras de grado. En esta primera instancia se identificó a la población objeto del Programa, es decir, aquellos estudiantes que no acreditaban más de dos materias por ciclo lectivo, y se elaboraron las primeras hipótesis de comprensión.

³ Los datos analizados surgen de la base de araucano 2013, relevados por el Centro Superior para el Procesamiento de la Información -CeSPI- de la UNLP.

En tanto el Programa fue planteado como una instancia de análisis para la acción, a lo largo de su implementación se desarrollaron distintas acciones y propuestas de trabajo. Por un lado, se organizaron espacios de discusión específicos con los equipos de cada UA y encuentros colectivos con la totalidad de los equipos. Por otro lado, se desarrollaron talleres con docentes invitados en relación al análisis de problemáticas puntuales registradas como eje transversal de análisis y al manejo del portal de datos estadísticos. Estas acciones constituyeron un primer ejercicio de reflexión y comprensión acerca de cómo los estudiantes construyen recorridos educativos en la universidad. Sin embargo, también apuntaron a constituir instancias de interpelación de diversos aspectos asociados a las trayectorias, como lo son las prácticas de enseñanza, las características de los planes de estudio, las estrategias de acreditación y evaluación de saberes, las culturas institucionales, entre otras.

En términos generales, el trabajo desarrollado a partir de la puesta en marcha del programa se propuso como un ejercicio de comprensión y reflexión acerca de cómo los estudiantes construyen sus trayectorias educativas en la universidad. Al mismo tiempo, apuntó a constituir instancias de interpelación de las prácticas de enseñanza, las características de los planes de estudio, las estrategias de acreditación y evaluación de los saberes, las culturas institucionales, entre otras. En tal sentido, si bien el proceso de trabajo implicó el análisis de información, el programa no fue planteado como una instancia de investigación⁴, sino de análisis para la acción. Por ello, fue y sigue siendo central articular procesos de análisis que viabilicen la problematización de condiciones estructurantes de la formación universitaria (curriculares, institucionales, prácticas docentes, prácticas de evaluación y acreditación, entre otras).

Desde sus orígenes, el Programa se propuso el diseño conjunto con las Unidades Académicas (en adelante UA), estrategias y planes

4 En tanto investigación básica, cuyo objetivo central es la descripción y explicación exclusivamente.

de acción que incidan en la mejora de las trayectorias estudiantiles. Por un lado, la recolección, sistematización y análisis de información relevante posibilitó la comprensión de las trayectorias estudiantiles en las carreras de grado de la UNLP. Por otro, la revisión y consolidación de los sistemas de registro de la actividad académica de los estudiantes en las carreras de grado, a fin de favorecer la trazabilidad de la información entre las diferentes UA. Por último, a partir de la construcción de estrategias institucionales, curriculares y pedagógicas de apoyo y mejoramiento de la permanencia y graduación de los y las estudiantes.

Si bien este Programa ha sido planteado desde la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP -esto es, desde el nivel central- su implementación implica un trabajo horizontal en tanto permite y viabiliza la contextualización y apropiación de esta política a partir de las características singulares de cada una de las UA que conforman la Universidad. En este sentido, si bien se trata de acciones situadas institucionalmente, la posibilidad de compartir las experiencias institucionales, como condición estructurante del programa, ha servido a los fines de socializar experiencias enriquecedoras para el resto de las instituciones y espacios de gestión.

Desde su implementación a la fecha, el desarrollo del programa ha posibilitado:

- La construcción y el sostenimiento de diferentes espacios de encuentro e intercambio, así como la socialización de las diversas estrategias de intervención ensayadas.
- La circulación y discusión de perspectivas de lectura de realidades diversas, pero al mismo tiempo enriquecedoras para el conjunto del equipo, apostando a la comprensión de la complejidad de los contextos en que las UA gestionan y garantizan procesos formativos en la diversidad de trayectorias en que estos se expresan.

- La identificación de zonas de problemas comunes, tales como los límites y alcances de los sistemas de información oficiales sobre las trayectorias académicas de los estudiantes. Los criterios con los que la información disponible ha sido producida y el modo en que ella plantea límites para comprender las trayectorias estudiantiles en las condiciones y características actuales de nuestras universidades, permitió la identificación de un problema sobre el que deberá ir dándose respuestas parciales (por la complejidad del sistema), pero sostenidas, tendientes a asumir el desafío de construir nuevos criterios de producción de información sobre las trayectorias académicas universitarias.
- La necesidad de producir otros indicadores para conocer y comprender las trayectorias académicas de los estudiantes de nuestra Universidad, en espacios colectivos de debate y trabajo. Este desafío, no se reduce a la construcción de criterios cuanti y cualitativos, sino asumir en clave institucional y curricular, permitiendo encontrar las singularidades de los contextos, los campos de formación, los planes de estudios, entre otras.

De esta manera, el desarrollo del Programa posibilitó el diseño, y en algunos casos también la implementación, de estrategias institucionales, curriculares y/o pedagógicas tendientes a mejorar las condiciones para la permanencia de los estudiantes, promoviendo el cumplimiento de dos actividades académicas durante el ciclo lectivo. Asimismo, se tomaron decisiones en relación a mejorar y consolidar el sistema de registro de la actividad académica de los estudiantes, dado que durante el desarrollo del Programa se identificaron errores que dificultaron el proceso de análisis y comprensión.

Posicionamientos asumidos

En los últimos años, tanto en el plano político como en el campo educativo, se ha dado un proceso reconocimiento de la educación superior como derecho. En este marco, resulta central focalizar la mirada en la universidad pública. Las reflexiones acerca de quiénes son los sujetos que acceden al nivel, cuáles son las condiciones institucionales, curriculares, normativas y simbólicas en que lo hacen y cuáles son las posibilidades reales de egreso, han comenzado a ocupar un lugar destacado en la agenda de la educación superior.

La masificación y ampliación de la matrícula de las universidades públicas y de la educación superior en general que tuvo lugar en las últimas décadas, se ha visto interpelada por el ingreso de nuevos sujetos que integran el espacio universitario producto del pasaje de la “universidad de elite” a la “universidad de masas” (Dubet, 2005). Si bien las clases sociales más privilegiadas continúan representando la mayor parte del estudiantado, esta reconfiguración ha incidido en la pérdida de su centralidad. Ya en “*Los herederos*”, escrito en los años sesenta, Bourdieu y Passeron⁵ señalaban que el modelo de universidad de origen social burgués, en el cual las determinaciones sociales eran condicionantes para ingresar al nivel y finalizar exitosamente los estudios, estaba debilitándose. En este marco, la función social de la universidad se resignifica a partir de la responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas. La pregunta central del Programa, acerca de quiénes son los estudiantes de la UNLP y cómo construyen sus trayectorias, remite a esta nueva configuración del estudiantado universitario.

En este sentido, recuperamos algunos aportes teóricos de distintos autores e investigaciones que centran su mirada en una diversidad de dimensiones que se articulan en esta temática. Ellos han resultado

5 Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1973). *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Bs. As. Ed. Nueva Colección Labor.

fundantes en el desarrollo y sostenimiento del programa, dado que permitieron configurarse como modos de comprensión e intervención del objeto en cuestión. Principalmente, retomamos aquí dos categorías centrales que nos ocupado a lo largo de todo el proceso: estudiantes universitarios y trayectorias académicas.

En relación a los estudiantes, resulta importante señalar algunas condiciones -sin pretender agotarlas- que atraviesan al conjunto del estudiantado universitario actual. Como sostiene Dubet⁶, “el estudiante no se puede reducir ni a su papel ni a su condición, sino que elabora una experiencia que articula una manera de ser joven y una relación con los estudios. Para este autor, “el estudiante vive el encuentro de la juventud y de la universidad”.

Esta condición, sumada al mencionado proceso de masificación y ampliación de la matrícula universitaria de los últimos años, dan cuenta de la heterogeneidad de sujetos ingresantes a la institución universitaria, a partir de la obligatoriedad del nivel secundario y la diversificación del sistema. Las trayectorias ya no pueden pensarse desde la homogeneidad de los sujetos universitarios y en este sentido, el reconocimiento de la heterogeneidad supone visibilizar un proceso de transición y/o pasaje a la universidad, así como de conocimiento de reglas particulares que no es natural.

Gluz y Grandoli (2009) menciona “los ritos de pasaje entre niveles del sistema educativo, como uno de los momentos clave para el análisis de los procesos de selectividad social que se ponen en juego en la trayectoria escolar de distintos sectores sociales”. En el caso del nivel superior universitario, los trabajos denominan este proceso como “transición”, definida como un período durante el cual el estudiante sufre procesos de cambio e integración a una nueva dinámica de funcionamiento. Constituye un proceso de integración a un mundo universitario nuevo, tanto en términos académicos -ya que el estudiante debe desplegar cierto capital cultural y determinadas estrategias cog-

6 Dubet F. (2005) Los Estudiantes. Revista de Investigación Educativa 1 -Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

nitivas afines a las requeridas por la universidad que se diferencian de las requeridas por el nivel precedente-; como en términos sociales, en tanto que debe desarrollar nuevas pautas de interacción acordes a las esperadas por sus nuevos grupos de pares y docentes.⁷

En este sentido, numerosas investigaciones recientes recuperan la categoría de afiliación académica, del francés Alain Coulon, como un proceso de pasaje o iniciación que se produce en el ingreso a los estudios universitarios y que configura un proceso de extrañamiento y de inclusión en un nuevo orden institucional y cultural.

En segundo lugar, resultó necesario conceptualizar desde donde entendemos la categoría de trayectorias estudiantiles. Un aporte central en este planteo, consistió en la diferenciación propuesta por Flavia Terigi (2007)⁸ entre trayectorias reales y trayectorias teóricas. Ello supone distinguir entre las trayectorias o recorridos establecidos según las leyes, condiciones normativas o reglamentarias, planes de estudios y, por otro lado, los recorridos que efectivamente acontecen como parte de la formación de un sujeto. Ubicar esta distinción, nos permitió establecer como punto de partida en nuestro posicionamiento que es sobre la base de las condiciones institucionales, curriculares, históricas en que los estudiantes son reconocidos por las instituciones (legalmente) y por el sistema universitario como tales y no en las condiciones que los sujetos portan o carecen para poder convertirse y sostenerse como estudiantes universitarios. Este punto de partida fue fundante en el trabajo propuesto, dado que el ejercicio analítico ubicó entonces la necesidad de revisar, des-naturalizar y contextualizar las formas y modos en que las instituciones definen las trayectorias teóricas, esperables, *normales* de los estudiantes a partir

7 Nora Gluz y María Eugenia Grandoli (2009). Los procesos de admisión a la universidad ¿Democratización o postergación de la selección? XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

8 Terigi F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La educación secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

de las condiciones que posibilitan o restringen su acceso, regularidad, continuidad, permanencia. Es sobre la base de estas condiciones que nos propusimos comprender para construir conjuntamente instancias o estrategias de intervención. Este aporte entonces, fue central para suspender juicios de valor y representaciones erróneas que estigmatizan y cargar sobre los sujetos la responsabilidad del éxito o fracaso en la universidad. Asimismo, nos permitió comprender y reconocer la existencia de situaciones diversas en relación a las trayectorias reales de los sujetos, tales como interrupciones temporales o prolongadas, ingresos tardíos, repeticiones, cambios o sostenimiento de una o más carreras universitarias, entre otras.

Sandra Carli (2012), en un análisis de los itinerarios estudiantiles, recupera distintos aspectos de las experiencias estudiantiles en relación a los modos de aprendizaje y de conocimiento, la sociabilidad, la militancia política en la universidad, en vinculación con las particularidades de la vida urbana.⁹ Esta advertencia, también se suma al conjunto de análisis que posibilitó la comprensión del objeto en nuestro Programa, sin ser ello eje de intervención en sí mismo de nuestro trabajo.

Reconocer las diversas trayectorias y asumir que todas ellas forman parte de los complejos y diferentes modos de vinculación con los estudios superiores que los estudiantes construyen, implica el compromiso de la Universidad y de los diferentes niveles del sistema en su conjunto, en el marco de una acción que resulte superadora de la exclusiva responsabilidad individual de los sujetos. Supone, asimismo, el reconocimiento de que las dificultades actuales atraviesan a la totalidad del sistema, y no sólo a grupos particulares de estudiantes. Estas condiciones -en toda su complejidad- forman parte constitutiva de las instituciones universitarias, y no de la excepción (Ezcurra, 2011; García de Fanelli, 2010) Por ello, si bien inicialmente el programa centró su atención en el grupo de estudiantes que no acreditaban más de dos materias por ciclo lectivo, el propio curso y avances del

9 Carli S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

programa fueron abriendo nuevas preguntas y desafíos, ampliando las hipótesis iniciales sobre las trayectorias modos de vinculación con de los sujetos con la formación universitaria.

A modo de balance: algunas reflexiones

La presente publicación colectiva intenta dar cuenta de lo realizado en estos años de trabajo, asumiendo que son las experiencias y reflexiones generadas *en primera persona* las que constituyan un aporte valioso para la comunidad académica. Recuperar los saberes experienciales construidos en claves institucionales singulares, permiten exponer y valorar la riqueza de las reflexiones.

Como se verá en los siguientes capítulos, las distintas UA intentan recuperar estrategias tanto curriculares como pedagógicas y acciones diversas que plantean tanto en los tramos medios como en el tramo inicial de la trayectoria universitaria. Es interesante destacar que los artículos que siguen a estas páginas, representan la heterogeneidad de cada una de las facultades, con sus culturas institucionales diferentes, planteando problemáticas y dimensiones de análisis propias de su entorno. Siguiendo esta lógica, el libro se organiza en tres apartados que hacen hincapié en distintas dimensiones de la temática abordada. El primer apartado gira en torno a las prácticas y los saberes docentes; el segundo focaliza la mirada en las condiciones institucionales y curriculares, en algunos casos desde un punto de vista más analítico y en otros focalizando en estrategias de intervención; y el tercero se centra en la caracterización de los sujetos, recuperando la diversidad de las trayectorias y de la condición estudiantil.

Bibliografía

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1973). Los herederos. *Los estudiantes y la cultura*. Bs. As. Ed. Nueva Colección Labor.

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

Dubet F. (2005). *Los estudiantes*. Revista de Investigación Educativa 1 -Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

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

Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires. IEC-CONADU.

García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *En: Revista Iberoamericana de Educación Superior*. RIES, 1, V. I, pp. 58-75.

Gluz, N. y Grandoli, M. E. (2009). Los procesos de admisión a la universidad *¿Democratización o postergación de la selección?* XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Terigi F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La educación secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

Pierella, P. (2014). El ingreso a la universidad pública, la diversificación estudiantil y proceso de afiliación a la vida institucional. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

PRÁCTICAS DOCENTES Y PEDAGÓGICAS

Aportes para pensar las trayectorias educativas

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

El desafío de asegurar el lazo académico: iniciativas institucionales y saberes docentes

*Martín Legarralde
Juan Cruz Margueliche
Mariela Cotignola*

Este artículo presenta algunas de las principales definiciones adoptadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) para trabajar en el mejoramiento de las trayectorias estudiantiles.

La preocupación por el mejoramiento de las trayectorias surge del compromiso de la FaHCE con una educación universitaria pública, gratuita, sin restricciones y crecientemente inclusiva.

El concepto de trayectorias estudiantiles designa un conjunto de situaciones diferentes de las que caracterizan a los recorridos de los estudiantes por los niveles de educación obligatoria (nivel inicial, primario y secundario). En estos niveles obligatorios, es posible identificar una trayectoria teórica que está marcada por la estructura de ciclos, niveles y por la gradualidad en años (Terigi, 2007). Sin embargo, también está probado por muchas investigaciones que las trayectorias reales de los estudiantes son diferentes de las trayectorias teóricas. Es posible identificar ingresos tardíos, repeticiones, interrupciones temporales o prolongadas –a veces permanentes–, reinscripciones, pasaje a otras modalidades del sistema educativo (por ejemplo, la escuela secundaria común a la educación de adultos).

Aquellas trayectorias teóricas de los niveles obligatorios están reforzadas en su carácter normativo por las formas de organización de las instituciones educativas, su carácter graduado, y por formas del saber pedagógico que acompañan dicha gradualidad.

En cambio, las trayectorias estudiantiles en la Universidad reúnen un conjunto de situaciones diferentes. Por un lado, no se trata de un nivel educativo obligatorio, por lo que las decisiones individuales que marcan las trayectorias de los estudiantes no están sujetas a una norma legal. Es decir que el carácter normativo de las trayectorias estudiantiles esperadas o teóricas es más laxo que en el caso de los niveles de educación obligatoria. Su definición se relaciona más con ciertas representaciones acerca de distintos hitos del recorrido de los estudiantes por las carreras universitarias, que son reforzadas por algunas restricciones formales: existe una idea bastante instalada acerca de que la mayor parte de los estudiantes que ingresan a las carreras de la Universidad son recientes egresados del secundario; los planes de estudio definen una duración estimada de las carreras, a veces confirmada por la estructura de correlatividades de las asignaturas y por el régimen de enseñanza y promoción. Finalmente, existe una expectativa sobre el egreso que se relaciona tanto con la duración estimada de la carrera como con una vinculación con el campo profesional específico.

No es fácil determinar en qué medida los saberes pedagógicos y las prácticas de enseñanza que desarrollamos, se amoldan a las expectativas sobre las trayectorias estudiantiles.

Frente a estas expectativas y representaciones, la consideración de la educación universitaria como un derecho obliga al Estado y a sus instituciones a desarrollar políticas activas para que las decisiones que puedan tomar los estudiantes sobre sus recorridos académicos estén lo menos condicionadas posible por procesos de reproducción de las desigualdades sociales.

En este marco, se puede entender las trayectorias estudiantiles reales en la Universidad como los recorridos particulares y diversos a través de los cuales los estudiantes transitan su experiencia uni-

versitaria. En ellas pueden identificarse momentos nodales como el acceso, el tránsito por la carrera, la permanencia con promoción, la interrupción temporal o definitiva y el egreso con la titulación universitaria; como así también el espacio propio que representa la vida cotidiana en la Facultad.

Políticas académicas para el mejoramiento de las trayectorias

En función de estas conceptualizaciones, el trabajo con las trayectorias estudiantiles tiene al menos dos dimensiones: por un lado, se trata de poner en marcha y sostener estrategias que mejoren esas trayectorias, es decir, que permitan que estén lo menos marcadas posible por condiciones sociales desfavorables o por obstáculos académicos. Por eso también la idea del mejoramiento de las trayectorias resulta problemática, porque se trata de trabajar sobre la base de decisiones de los sujetos, en un marco institucional que le otorga a los estudiantes autonomía, siendo capaces de elegir y tomar sus propias decisiones.

La otra dimensión que se pone en juego en el trabajo sobre las trayectorias estudiantiles tiene que ver con los saberes y prácticas que los docentes movilizan en relación con ciertas imágenes sobre los estudiantes y el momento en el que se encuentran en el tránsito por sus carreras. Esta dimensión también es problemática porque las imágenes y representaciones de los universitarios sobre los que se apoyan los saberes y prácticas de los docentes no se encuentran explicitadas y formalizadas, aunque en ocasiones se refuerzan con las regulaciones académicas o las propuestas pedagógicas.

Con relación a la primera dimensión, tanto la Universidad como la Facultad sostienen políticas de bienestar estudiantil. Además, en los últimos años estuvieron a disposición de los estudiantes distintos políticos puestos en marcha por el Ministerio de Educación de la Na-

ción. En conjunto, estas políticas están destinadas a generar mejores condiciones socioeconómicas.

La idea de un mejoramiento de las trayectorias porta consigo ciertos parámetros normativos, o al menos alguna definición sobre qué características de las trayectorias serían consideradas mejores. Esas definiciones, sin duda, deben ser enmarcadas en una concepción política de la Universidad y su función de formación de grado. Sin embargo, algunos consensos generales podrían ser:

- Ingreso irrestricto. Acceso que posibilite que los estudiantes que no provienen de familias con tradición universitaria, consideren a la Universidad entre sus posibles elecciones.
- Permanencia con un lazo académico¹⁰ estable con la Universidad. Es decir, un tipo de permanencia sin interrupciones motivadas por obstáculos académicos (por ejemplo, por las políticas de regularidad, de evaluación, de correlatividad, etc.).
- Promoción con ritmos regulares.
- Egreso en continuidad con el ritmo de cursada.

Sobre estos rasgos de las trayectorias, la FaHCE viene trabajando desde hace varios años. Entre otras políticas académicas que se han implementado, se ha llevado a cabo una formulación del Régimen

10 El concepto de *lazo académico* designa en el marco de este trabajo, el conjunto de relaciones que cada estudiante construye con la propuesta curricular de la carrera que está cursando. Este “lazo académico” constituye una dimensión específica dentro del conjunto de vínculos que ese estudiante sostiene con la Facultad y la Universidad. Se trata de una distinción analítica que tiene el sentido de poder identificar un campo de intervenciones propio de las políticas académicas, curriculares y pedagógicas. Otras dimensiones de este vínculo pueden tener que ver con factores sociales, laborales, políticos, de sociabilidad. En este caso, suponemos que el “lazo académico” se constituye en la medida en que existen razones para el estudiante para permanecer en una carrera y continuar los estudios en virtud de su valoración de los logros académicos conseguidos y/o de las propuestas pedagógicas de las materias.

de Enseñanza y Promoción en el año 2011 –modificado en 2015–, con una amplia participación de todos los claustros. Dicho régimen establece las condiciones normativas para la cursada y la aprobación de las materias, y se orienta a generar alternativas de promoción que contemplen una diversidad de situaciones.

En el mismo sentido, la FaHCE posee una prolongada historia en el desarrollo de estrategias que mejoren el ingreso a las carreras de la Facultad, a través de la organización de cursos introductorios. Dichos cursos son formulados en el contexto de cada departamento y no solo se proponen trabajar sobre aspectos de ambientación universitaria, sino que introducen a los ingresantes en la especificidad del estudio de cada disciplina. Se parte, en este caso, de reconocer que el estudio en cada campo tiene características específicas. Además, en el espacio de los cursos introductorios los ingresantes comparten intercambios con estudiantes avanzados, graduados y profesores, lo que les permite conocer distintos aspectos de cada carrera además de las materias y la organización curricular.

Junto con estas políticas, la Facultad se propuso llevar adelante el análisis y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes para identificar tanto las problemáticas, como los momentos nodales en esos recorridos, que requieran intervenciones específicas teniendo como horizonte el objetivo de afianzar una Facultad inclusiva, con ingreso irrestricto y que garantice los estudios y posibilidades de egreso para todos los estudiantes.

Para llevarlo a cabo se realizan procesamientos específicos de información utilizando como fuentes los registros administrativos y académicos de la FaHCE, particularmente los datos cargados en el Sistema de Información Universitaria Guaraní (SIU-Guaraní).

Los registros del sistema provienen de diversas vías. Por un lado, los aspirantes, al preinscribirse a una carrera de la FaHCE completan una planilla de datos personales con información sobre residencia actual y anterior, estudios previos, situación familiar, inserción laboral, capacidades diferentes, estudios y situación laboral de los padres, entre

otros. Además, a medida que avanzan en el proceso de inserción en la vida universitaria, se registran los eventos administrativos y académicos que atraviesan: cumplimentar los requisitos administrativos de inscripción, constituir legajo, inscribirse para cursar las materias, los resultados de las cursadas, la inscripción en exámenes finales, la rendición y el resultado de los mismos, el egreso y la titulación.

Sobre la base de esta información, la FaHCE se ha propuesto trabajar en tres planos diferentes: (a) la producción y análisis de información, (b) la difusión y reflexión con los equipos de cátedra y (c) el acompañamiento de los estudiantes. El principio articulador de estas líneas de trabajo es abordar la enseñanza como la principal política de fortalecimiento de las trayectorias.

Con relación a la producción y análisis de la información, la Facultad ha avanzado en la implementación del sistema SIU-Guaraní, no solo como sistema de registro de la actividad académica de los estudiantes sino también como sistema de información que permite disponer de una base de datos completa para realizar lecturas acerca de las trayectorias de los estudiantes.

A partir de esta información se ha iniciado una serie de estudios que ya cuenta con una publicación y ejes de trabajo programados. Estos documentos tienen como destinatarios los equipos de cátedra, para proponer miradas globales sobre las trayectorias estudiantiles, sus focos problemáticos y posibles líneas de trabajo.

Los estudios realizados y en marcha han permitido, además, identificar momentos de las trayectorias que pueden resultar especialmente problemáticos, tales como el primer año o el tramo final de las carreras. También, han permitido ver la situación de grupos de estudiantes que atraviesan situaciones potencialmente problemáticas desde el punto de vista académico, como aquellos estudiantes que, luego de un año y medio desde su ingreso, aún no rindieron su primer examen final.

Sobre la base de este último registro, la Facultad ha acordado con el Programa de Tutores Pares de la UNLP, la organización de un ciclo de

talleres denominado “Rendí tu primer final”. Más adelante, en este artículo, desarrollamos algunos aspectos centrales de estas líneas de trabajo.

La producción y análisis de la información.

El primer año en las carreras de la FaHCE

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ofrece 27 carreras organizadas en 10 Departamentos. Estas carreras –en su mayoría de licenciatura y profesorado–, se caracterizan por condiciones académicas diversas que inciden en las trayectorias.

A comienzos de 2015, en el marco de las iniciativas que la Facultad ha venido desarrollando desde hace muchos años para garantizar las mejores condiciones académicas para los estudiantes, se realizó un estudio centrado en caracterizar el tránsito de los ingresantes por el primer año de las carreras de la Facultad.

El documento elaborado a partir del estudio se denomina *Documento 1: el primer año en las carreras de la FaHCE*. Se trata de un estudio sobre los datos de la cohorte de estudiantes ingresantes en el año 2014 a todas las carreras de la Facultad¹¹. El documento comienza con una reflexión sobre las trayectorias estudiantiles en la Universidad, sus diferencias con relación a la noción de trayectorias educativas en los niveles obligatorios, y sus implicancias en términos de las propuestas pedagógicas y las políticas académicas.

El estudio permitió una caracterización de los estudiantes de primer año, su lugar de procedencia, edades y género, y el tipo de escuela secundaria. A partir de la información disponible en el sistema SIU-Guaraní también se diseñaron indicadores específicos: indica-

11 Para elaborar este documento se tomó el año 2014 porque era el año de ingreso más reciente del que se poseía información completa sobre el recorrido académico del primer año. Esto permitía definir estrategias de intervención sobre las situaciones identificadas.

dores de clima educativo y experiencia universitaria previa estudiantes y su entorno familiar.

Además, el estudio permitió analizar la actividad académica de los estudiantes ingresantes en 2014, pasado un año y medio del momento del ingreso. En este sentido, el foco estuvo puesto en el primer examen final que los estudiantes rinden en su carrera. Además, se analizó qué proporción de estudiantes había rendido y aprobado, qué proporción no había rendido aún su primer final en la carrera respectiva y cómo se relaciona esta condición con otras (haber o no cursado, poseer o no experiencia universitaria previa, inscripción en múltiples carreras, entre otros).

A partir del análisis de esta información, el documento presenta una reflexión final sobre la construcción de lo que denominamos el lazo académico. En ese marco, el estudio permite afirmar lo siguiente:

- **a.** Los grupos de estudiantes que cursan las materias de primer año no coinciden necesariamente con el grupo de estudiantes que atraviesan su primer año en la Facultad. Por un lado, las carreras de la Facultad cuentan con estudiantes ingresantes que tienen experiencias universitarias previas, lo que determina que no cursen algunas materias de primer año. Por otro lado, las materias de primer año también reciben estudiantes que recursan (es decir, que vuelven a cursar la materia, de manera que ya no son ingresantes) o que postergan la cursada desde el momento de su ingreso.
- **b.** Si atendemos a las características de los estudiantes ingresantes podemos ver que hay una proporción algo mayor de estudiantes que egresaron de escuelas secundarias privadas en el ingreso a las carreras de la Facultad que en la matrícula del último año del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, aunque la diferencia es muy pequeña.

- **c.** Con relación a las edades, sólo el 40% tiene una edad de 17 a 19 años, lo que también permite abrir un interrogante sobre las representaciones acerca de la condición juvenil de los ingresantes. Los diferentes grupos de edad que se observan entre los ingresantes también nos permiten advertir la conformación de cohortes heterogéneas. Estos datos permiten abrir algunos interrogantes: ¿Qué incidencia tiene esta heterogeneidad en la actividad académica de los estudiantes? ¿Cómo incide en la conformación del lazo académico? En cierto sentido, este dato permite ver cómo el análisis de la información contrasta con las imágenes que organizan los saberes y las prácticas docentes, en este caso, en relación con las materias destinadas a estudiantes ingresantes.
- **d.** La localidad de procedencia también es un dato relevante. El 65% de los ingresantes provienen de La Plata o distritos cercanos. Es decir que cerca de un tercio de los ingresantes provienen de otras localidades, lo que implica desplazamientos, mudanzas y desarraigo como posibles factores que inciden en la conformación de su lazo académico.
- **e.** La mitad de los ingresantes proviene de hogares sin experiencia universitaria previa. Es decir, se trata de estudiantes que son la primera generación de sus familias que accede a la Universidad. ¿Qué incidencia tiene esta condición en las expectativas familiares acerca del ingreso y la permanencia de los estudiantes en la Universidad?
- **f.** La mitad de los ingresantes de 2014 no había rendido su primer examen final en el transcurso de su primer año y medio en la Facultad. Dentro de este grupo, existen inscriptos que no iniciaron su actividad

académica, otros que completaron alguna instancia (por ejemplo, las cursadas del primer cuatrimestre, pero no continuaron) y también existen estudiantes que continuaron cursando, pero no rindieron ningún examen final.

La alta proporción de estudiantes que no completan su primera materia en el momento inicial de sus carreras confirmó la necesidad de trabajar en estrategias específicas de orientación, preparación y planificación del primer examen final.

De esta manera, el estudio permitió delimitar un punto en la trayectoria de los estudiantes que, potencialmente, reúne condiciones críticas que pueden dificultar la continuidad en los estudios.

Como puede verse, muchos de los hallazgos y preguntas que resultan de esta lectura de la información, podrían dar lugar a indagaciones en profundidad, sobre dimensiones cualitativas y con distintas estrategias de investigación e intervención. En ese sentido, una línea de trabajo derivada de este primer estudio ha sido la promoción de investigaciones sobre estas temáticas, a partir de su difusión en seminarios de tesis y de investigación en las carreras de grado y también la puesta a disposición de las bases de información –con los recaudos de confidencialidad necesarios– para equipos de investigación interesados en profundizar en estas temáticas.

En cuanto a las características de la información disponible, un rasgo importante del sistema SIU-Guaraní es que se trata de un sistema de información nominalizado. Esto permite contar con el respaldo de las listas de estudiantes que son caracterizados en el análisis de la información agregada, para proponer diferentes estrategias de intervención.

Difusión y reflexión con los equipos de cátedra

Un objetivo central del estudio realizado es promover la reflexión en los docentes acerca de las propuestas pedagógicas de las cátedras. En ese sentido, además de la circulación del *Documento 1* entre los equipos de cátedra, hacia fines de 2015 se realizaron encuentros de presentación de los resultados del estudio. Estos encuentros, destinados a docentes de las cátedras de primer año, dieron continuidad a reuniones realizadas en 2014 en las que se compartieron algunas de las imágenes sobre las principales problemáticas del ingreso.

Los encuentros permitieron compartir las conclusiones y tuvieron el objetivo asociado de reforzar la confiabilidad del sistema SIU-Guaraní. Dado que son los propios docentes los que registran gran parte de la información que se analiza, la devolución de la información agregada, bajo la forma de análisis a escala de las carreras y de la Facultad, permite tener presentes los usos de esa información para la detección de problemáticas que a veces no resultan visibles a escala del trabajo cotidiano en el marco de una materia. Esto es especialmente importante cuando el objeto de intervención son las trayectorias educativas.

En la serie de reuniones realizadas con las cátedras de primer año surgieron distintas temáticas relevantes. En primer lugar, se produjo una reflexión acerca del uso que realizan los estudiantes de las distintas actividades de acompañamiento que las cátedras ponen a disposición. Principalmente los horarios de consulta y otras actividades preparatorias para las instancias de evaluación final, son poco aprovechadas por los estudiantes. A partir de este reconocimiento compartido, se definió la necesidad de realizar una indagación en profundidad sobre las prácticas habituales de estudio de los estudiantes de primer año, tanto durante las cursadas como en el momento de definir la preparación para el examen final. Esa indagación se encuentra en marcha y se enfoca en el grupo de estudiantes que completaron cursadas de materias de primer año.

Una de las hipótesis que se fue consolidando en la reflexión con las cátedras tiene que ver con el hecho de que los estudiantes recurren a instancias de orientación por fuera de las propuestas de los equipos de cátedra, en el diálogo con sus compañeros. Frente a esta situación, la alternativa no sería multiplicar las instancias de acompañamiento ofrecidas por las cátedras sino generar mecanismos de acompañamiento por pares que reconduzcan a los estudiantes al contacto con los equipos de cátedra. Es decir, volver sobre el principio de que la mejor política para trabajar sobre las trayectorias es la enseñanza.

En esta línea el trabajo resulta complejo, y se trata de procesos que requieren tiempo e intercambios sostenidos entre pares. No siempre las condiciones de las que disponemos facilitan estos intercambios, pero un aspecto central para que se pueda avanzar en la reflexión sobre los saberes y las prácticas de enseñanza es disponer de registros documentados sobre las condiciones en que estas prácticas se producen –en este caso, sobre las trayectorias de los estudiantes– y sobre las propias experiencias pedagógicas que conducen los equipos docentes.

El acompañamiento de los estudiantes: las estrategias de seguimiento y el taller *Rendí tu primer final*

La información producida y analizada alimentó una línea de trabajo sobre la reflexión pedagógica de las cátedras. Por otra parte, también permitió identificar la situación de grupos de estudiantes que podrían estar enfrentando obstáculos en su continuidad académica.

En función de esta información, algunos departamentos han puesto en marcha estrategias de seguimiento de estudiantes, con el objetivo de precisar la situación en la que se encuentran más allá de los registros del sistema de información, y proponerles distintas alternativas que faciliten su continuidad en las carreras.

El seguimiento parte de precisar información de cada caso. En este sentido, el registro de la actividad académica en el sistema SIU-Gua-

raní solo permite abrir conjeturas acerca de los posibles obstáculos académicos pero, como ya se ha dicho, las trayectorias estudiantiles en la Universidad están fuertemente marcadas por las decisiones que cada estudiante adopte acerca de su recorrido académico. Esto hace que no siempre pueda inferirse que aquellos estudiantes que, luego de un año y medio de su ingreso aún no habían rendido su primer examen final, atraviesen por alguna situación de dificultad académica.

El seguimiento, entonces, busca analizar cada caso para generar nuevas categorías teniendo en cuenta información cualitativa: las decisiones de los estudiantes sobre su ritmo académico, las percepciones y representaciones sobre la evaluación, las perspectivas sobre su continuidad en la carrera, entre otras.

Por otra parte, en acuerdo con la Facultad, el Programa de Tutores Pares de la UNLP organizó un taller denominado *Rendí tu primer final*. Este taller se llevó a cabo por primera vez en diciembre de 2015 y se replicó en febrero de 2016. El taller parte de considerar el primer final como un momento en donde se ponen en juego una gama de saberes necesarios para ser un estudiante universitario. Muchas veces en las breves trayectorias o recorridos con interrupciones, resulta difícil que los estudiantes desarrollen las estrategias necesarias para construir el lazo académico. Verónica Beatriz Ojeda (2014) sostiene que podríamos denominar, por un lado, tácticas de permanencia a prácticas propias de los estudiantes, y, por otro lado estrategias de permanencia a acciones institucionales concretas para favorecer la afiliación institucional, imprescindible para lograr un horizonte de graduación. Puede decirse que el taller se propone visibilizar las tácticas de permanencia y reorientarlas a través de un trabajo reflexivo que las vincule con las propuestas pedagógicas de las cátedras.

La hipótesis del trabajo del taller, es que la postergación del primer final es un factor que dificulta la construcción del lazo académico, es decir, del vínculo que los estudiantes desarrollan con una carrera.

Los datos analizados sobre la base de la cohorte de ingresantes en 2014 indican que cerca de la mitad no habían rendido ningún final al transcurrir un año y medio de su ingreso.

La propuesta del taller parte de la idea de que la instancia del primer examen final no es una situación de carácter individual. Por ello, se promueve el encuentro e intercambio con los pares para potenciar la reflexión sobre las decisiones que los estudiantes toman al momento de prepararse para esa instancia de evaluación.

Dada la amplia oferta de carreras de la FaHCE¹², el taller tomó como punto de partida un conjunto de aspectos comunes al estudio en todas las carreras, para luego abordar las preocupaciones específicamente disciplinares.

Los aspectos comunes fueron definidos a partir de la idea de que la planificación es una herramienta que permite organizar el esfuerzo de los estudiantes en el estudio de cualquier asignatura. En este marco, el taller abordó los siguientes ejes:

- Construir un plan para rendir examen.
- Formular un tema especial (en caso de que la materia se evalúe con esta modalidad).
- Organizar estrategias de repaso y revisión.
- Utilizar el programa como el principal organizador de la asignatura.
- Abrir el diálogo con los diferentes departamentos.

La experiencia del taller se encuentra en evaluación, pero las instancias desarrolladas hasta el momento permiten identificar distintos grupos de estudiantes que se acercan a este espacio:

12 De los estudiantes inscriptos al taller se encontraron estudiantes de las siguientes carreras: Bibliotecología, Filosofía, Sociología, Geografía, Historia, Educación Física, Profesorado en Biología, Profesorado en Física, Profesorado en Química, Ciencias de la Educación y Letras.

- Estudiantes que se sentían desconcertados específicamente con la preparación del examen final, aun cuando hubieran aprobado las evaluaciones de las cursadas.
- Estudiantes que ya había rendido algún examen final pero que enfrentaban la preparación para una evaluación que consideraban particularmente difícil o que ya habían desaprobado en instancias anteriores.
- Estudiantes que no habían podido cursar las materias.
- Estudiantes que buscaban orientaciones para preparar el tema especial para el final.

Un dato relevante de esta experiencia es que un grupo de estudiantes recurre a espacios de acompañamiento como el taller, pero no utiliza específicamente las instancias ofrecidas por las cátedras como los horarios de consulta, clases de repaso, etc.

Algunas de las principales problemáticas que las responsables del taller detectaron en el intercambio con los estudiantes se refieren a usos limitados de los programas de las materias, que solo son consultados ocasionalmente, pero que no estructuran el estudio y las lecturas. En el mismo sentido, no es habitual entre los estudiantes que se acercan al taller, que se pongan en marcha estrategias de planificación (organización del tiempo incluyendo tiempo para repasar o revisar, disponibilidad de los materiales, instancias de contacto previo con los docentes). Otro aspecto destacable es que estas estrategias se fortalecen en la medida en que los estudiantes participan de grupos de estudio, en los que pueden aprovechar los intercambios para disponer de un repertorio más rico de prácticas de organización, lectura y planificación.

Reflexiones finales

Las estrategias de trabajo sobre las trayectorias estudiantiles se enmarcan en las características específicas que éstas presentan en la Universidad. El papel de las decisiones de los sujetos tiene una incidencia mayor en estas trayectorias por su carácter no obligatorio.

Por lo tanto, las estrategias para abordar esta problemática resultan complejas y nos obligan a desarrollar múltiples líneas de trabajo. Por una parte, resulta necesario contar con información cada vez más precisa sobre cuáles son los factores y situaciones que organizan esas trayectorias: las reglas y normas académicas y curriculares, las propuestas de enseñanza, los saberes docentes y también las prácticas de estudio y sus decisiones personales por el tránsito a lo largo de las carreras.

Una parte de esa información se encuentra disponible a partir de los sistemas de registro de la actividad académica, mientras que otra parte debe ser producida por estudios e indagaciones específicas.

Además, la experiencia desarrollada en la Facultad de Humanidades, se orienta a trabajar simultáneamente sobre las decisiones de los docentes, sus saberes, prácticas e imágenes sobre los estudiantes, y también sobre las estrategias que los propios universitarios desarrollan para el tránsito por las carreras.

Esta doble intervención, por otra parte, se recorta en función de una hipótesis de trabajo: el primer examen final puede ser considerado como un indicador de la conformación de un lazo académico, es decir, de un vínculo estable de los estudiantes con las carreras, más allá de las dificultades y obstáculos cotidianos que presenta el estudio en la Universidad.

Este paso en el desarrollo de estrategias específicas da continuidad a las políticas que la FaHCE viene implementando desde hace mucho tiempo en pos de garantizar el acceso, la continuidad y el egreso de sus estudiantes. Se trata de políticas, estrategias y líneas de trabajo que reúnen los aportes y esfuerzos de toda la comunidad de la Facultad: estudiantes, graduados, docentes y no docentes comprometidos

con una educación universitaria pública, gratuita, sin restricciones y crecientemente inclusiva.

Bibliografía

Cerrutti, M. y Binstock, G. *La institución escolar del Nivel medio en el pasaje a la educación superior*. Centro de Estudios de Población. Disponible en: www.cenep.org.ar

Documento 1. (2015). Primer año en las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Serie Trayectorias Estudiantiles. Secretaría Académica. Área de Estadística Educativa.

Tedesco J.C. (Comp). (2015). Cap. 10 El futuro de la universidad argentina Carlos Ruta. La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo: Siglo XXI editores OSDE

Legarralde, M, Cotignola, M y Margueliche, J.C. (2015). Trayectorias estudiantiles en la Universidad. *El caso de la carrera de geografía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*: UNLP.

Gangoitia, V. y Peton, A. (2015-2016). Relato de experiencia *Ren-
dí tu primer final*.

De Certeau, M. (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamérica.

Legarralde, M. (2014). *La universidad y las trayectorias estudiantiles*.

Ojeda, V. (2014). *Estrategias de permanencia de los estudiantes de la carrera del profesorado de inglés de la UNMDP*. Grupo GIEEC: Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Mar del Plata. II Jornadas de Educación.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*: Fundación Santillana.

Castaño Perea, E y Otros. *Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios*: Revista de Docencia Universitaria. Vol.10. 2012, 193-210.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Cap. 4 Los estudiantes en la ciudad. Desplazamientos, itinerarios y hábitats. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Martínez, L, Ángel J. (1997). *La función tutorial en la formación docente*: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 28. Pág. 93-108.

García Nieto, N. (2008). *La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Vol. 22, Núm. 1, abril, pp. 21-48.

Capelari, M. (2009). *Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior*: Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 n.º 49/8.

Álvarez González. (2008). *La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior*: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22 (1), Pág. 49-70.

FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS

Diagnóstico y estrategias de acción para recorridos estudiantiles no convencionales

*García, María Eugenia
Baragatti, Esteban
Mihdi, Myriam
Weissmann, Hilda*

En este trabajo se presentan los resultados de una secuencia de estudios cuanti y cualitativos realizados entre los años 2014 y 2016, acerca de las trayectorias estudiantiles en diversas carreras de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata. En el mismo se plantean sus propósitos, metodología y conclusiones y se formulan las primeras metas y estrategias de acción tendientes a generar cambios estables y significativos.

Estos estudios y proyectos de acción son parte del programa de actividades y responsabilidades del Espacio Pedagógico, que depende de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Facultad. Desde el año 2014, coincidiendo con el inicio de una nueva gestión, se decidió aplicar el Programa de Seguimiento de Trayectorias para comprender y actuar sobre las causas del abandono de los estudios, la postergación (posposición del aprendizaje), el bajo número de graduados y el lento desarrollo y presentación de tesis o trabajos finales de carrera.

En los años 2014 y 2015 se realizó un primer estudio a cargo de la Dirección de Estadística de la Facultad y se inició un estudio explo-

ratorio coordinado por el Espacio Pedagógico, con la participación activa de los cuatro Departamentos que componen la Facultad: Física, Matemáticas, Química y Ciencias Biológicas. En el año 2016 se analizaron los datos obtenidos en ambos estudios y se comenzó un proyecto destinado a conocer las trayectorias de los estudiantes que ingresaron en ese año a la Facultad.

Como se expresó anteriormente, en este artículo se presentan, además de los avances y consideraciones que surgen de los diferentes estudios, las acciones ya implementadas, los primeros resultados y la previsión de acciones futuras.

Desarrollo del Proyecto Facultad de Ciencias Exactas

Caracterización de la Facultad

Las trayectorias de los estudiantes y las problemáticas que conllevan pueden entenderse en el contexto en el que ocurren, en este caso, la Facultad de Ciencias Exactas (FCE). A continuación se da breve cuenta del devenir histórico de esta institución para configurarse tal cual es hoy, se muestra la complejidad organizativa y la diversidad de carreras y perfiles que conviven y que determinan una cultura institucional propia.

La FCE alberga las carreras de Matemática y de Física, creadas hacia 1906 (pertenecientes entonces a la Facultad de Ciencias Físicas, Matemáticas y Astronómicas) y primeras de su tipo en Latinoamérica. A su vez, contiene las carreras de Bioquímica, Química y Farmacia; estas dos últimas existían como carreras provinciales y fueron incorporadas a la Universidad Nacional en 1919 a través de la Facultad de Ciencias Químicas, que a partir de 1923 se denominó Facultad de Química y Farmacia. En esta se estudiaba también la carrera de Química Biológica, antecedente inmediato de la carrera de Bioquímica.

Hacia fines de la década de 1960 se produce una reestructuración en la universidad, y en 1968 se crea la Facultad de Ciencias Exactas,

agrupando las carreras de Bioquímica, Farmacia, Física, Matemática, Química e Informática (a través del título de Calculista científico). En el periodo post-dictadura 1976-1983, la FCE se organiza en cinco departamentos: Ciencias Biológicas, Física, Informática, Matemática y Química.

En 1999, un reordenamiento de facultades en la Universidad da origen independiente a la Facultad de Informática. En la misma época y en concordancia con los avances de las disciplinas, en la FCE se crean nuevas carreras que, junto con las ya mencionadas, son las que actualmente existen (tabla 1).

Departamento de Matemáticas	Lic. en Matemática (plan 1987)
Departamento de Física	Lic. en Física (plan 1988) Lic. en Física Médica (plan 2002)
Departamento de Química	Lic. en Química (planes 2002, 2010 y 2013) Tecnatura Universitaria en Química
Departamento de Ciencias Biológicas	Lic. en Bioquímica (planes 1980, 2002 y 2010) Farmacia (planes 1979 y 2002) Lic. en Óptica Ocular y Optometría (plan 2002)
Carreras de dependencia bidepartamental: Dtos. de Química y de Ciencias Biológicas.	Lic. en Biotecnología y Biología Molecular (plan 2002) Lic. en Ciencia y Tecnología de Alimentos (plan 2002) Lic. en Química y Tecnología Ambiental (plan 2002)

Tabla 1: Carreras vigentes en la FCE, discriminadas por Departamento

Desde una perspectiva amplia, estas y las preexistentes que modificaron su plan en 2002 (ocho carreras en total, ver tabla 1), aparecen troncalmente solidarias y habilitan a los estudiantes un tránsito indagatorio de dos años comunes, de forma que pueden hacer su opción definitiva en el tercer año. Ese ciclo común es el CiBEx, Ciclo Básico de Exactas.

La reformulación de la Facultad no estuvo ajena a la discusión sobre enseñanza y aprendizaje. Esta discusión trajo uno de los elementos más innovadores, incorporado como normativa curricular, la metodología teórico-práctica. En su propuesta se dejan de lado los teóricos magistrales, y cada comisión dispone a su cuerpo docente para funcionar como un todo coherente. Esta normativa sigue vigente para las carreras creadas entonces, aunque su implementación efectiva no se ha alcanzado. Una importante innovación en la dimensión organizativa, es la creación de las Comisiones Específicas por Carrera (CECs), que asumen la coordinación y seguimiento de las carreras, hasta entonces exclusividad de los Departamentos.

También se generaron cambios en el sistema de acreditación. Por iniciativa de los estudiantes que participaron de las discusiones, se impone la acreditación de materias mediante promoción (en un sistema mixto que de acuerdo a la calificación alcanzada puede suponer la aprobación solo de los trabajos prácticos y la necesidad de aprobar un examen final integrador). Además de cambios en el sistema de evaluación y acreditación, también se impulsó desde distintos espacios de participación estudiantil, la organización de materias en bandas horarias y aspectos vinculados con la enseñanza-aprendizaje, como ser la integración entre la teoría y la práctica.

Las Licenciaturas en Matemática y Física no atravesaron un proceso equivalente de actualización y se encuentran actualmente revisando sus planes de estudio. Es así que estas carreras mantienen modalidades más tradicionales como clases teóricas y prácticas disociadas, materias anuales y acreditación por examen final exclusivamente.

Si bien tienen en común una sólida formación en Ciencias Básicas, las carreras de la FCE ofrecen perfiles académicos y profesionales muy diversos. Una importante cantidad de egresados ingresan al sistema científico y muchos de ellos permanecen ligados a la Universidad a través de los institutos de investigación o de la labor docente. Algunas carreras tienen una oferta que se entiende más amplia, con posibilidad de continuar en el ámbito académico, de desarrollar trabajo profesional en empresas u organismos públicos o en el ámbito de la salud. La convivencia entre planes viejos y nuevos, entre diferentes modalidades de enseñanza, evaluación y acreditación; la organización por Departamentos coexistiendo con las CECs, y la permanencia de una estructura de Cátedras, dan cuenta de la complejidad de esta institución.

A continuación se analizan algunos datos sobre la matrícula y las trayectorias estudiantiles correspondientes al alumnado activo en 2013.

Primera etapa: análisis estadístico

En el año 2014, se creó la Dirección de Estadística de la Facultad de Ciencias Exactas, dependiente de la Secretaría Académica, con la finalidad de acompañar y colaborar en las necesidades académicas de la Facultad y proveer el soporte técnico y analítico para las distintas áreas académicas. Una de sus primeras acciones fue la realización de un estudio de los datos existentes en el Sistema Informático Universitario (SIU) sobre las trayectorias estudiantiles a pedido de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP.

En una primera etapa se analizó un listado de 2857 estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas, provisto por el CeSPI (Centro Superior para el Procesamiento de la Información), que brinda información acerca del año académico 2013 (abril 2013 a marzo 2014). Dada la complejidad de la problemática que se presenta si se quiere analizar la trayectoria de estudiantes inscriptos en múltiples carreras,

en esta etapa se circunscribe el estudio a 2207 estudiantes inscriptos en una sola carrera.

Para poder profundizar en los distintos perfiles de los estudiantes se utilizó análisis de conglomerados, que es una técnica de análisis multivariado que permite agrupar observaciones en conjuntos relativamente homogéneos respecto a variables que sean de interés. Las variables elegidas para analizar fueron: año de ingreso, cantidad de cursadas aprobadas en 2013 y cantidad de finales aprobados en 2013.

Algunos de los resultados que aportó el análisis son:

- El 33,4% de los estudiantes no aprobó algún final durante el año académico 2013; el 18,2% aprobó uno y el 48,4% aprobó dos o más finales.
- El 31,4% de los estudiantes no aprobó alguna cursada durante el año académico 2013, el 15% aprobó una, el 12,7% aprobó dos y el 40,9% aprobó tres o más cursadas.

Se definió además la variable *Trayectoria a 8 años*, que mide para cada estudiante el porcentaje de materias aprobadas desde su ingreso hasta 2013 respecto a la cantidad promedio de materias que debería haber aprobado en el tiempo que lleva cursando, si terminara la carrera en 8 años (este resultado se establece teniendo en cuenta que el promedio de duración de las carreras, considerando los últimos 5 años, es superior a 7 e inferior a 8 años). Por ejemplo, un estudiante que lleva 4 años en una carrera de 34 materias y tiene 17 finales aprobados tiene una trayectoria del 100% mientras que uno que lleva la misma cantidad de años, pero solo tiene 8 finales aprobados tiene una trayectoria del 47%. Se obtuvieron los siguientes resultados:

- El 6,6% de los estudiantes tiene una trayectoria del 0%; el 39,2% tiene una trayectoria mayor al 0% y me-

nor al 50%; el 13% tiene una trayectoria mayor o igual al 50% y menor al 75% y el 41,2% tiene una trayectoria mayor o igual al 75%.

En una segunda etapa, se analizó la población de estudiantes que en 2013 no cumplió con las dos actividades académicas anuales requeridas por el Ministerio de Educación de la Nación (891 casos). En esta población se encuentran estudiantes que ingresaron a la Facultad entre los años 2000 y 2012.

Para realizar un análisis más detallado se solicitó al CeSPI información pormenorizada sobre la trayectoria de los estudiantes de estas poblaciones. En la Tabla 2, se presentan datos correspondientes a todas las inscripciones a cursadas de primero y segundo año de los estudiantes que tienen al menos una materia aprobada hasta el año 2013 y que ingresaron a la Facultad en los años 2011 o 2012. Se establecen las siguientes categorías: (A) cursada aprobada, (P) materia aprobada por promoción y (R) cursada no aprobada.

Grupo/ Año	A	%	P	%	R	%	Total	%
1	609	24,20%	630	25,00%	1280	50,80%	2519	100%
2	176	30,10%	136	23,20%	273	46,70%	585	100%

Interesa destacar el alto porcentaje de cursadas no aprobadas, que ronda el 50%. Menos del 25% terminan la materia aprobándola por promoción. Entre 24% y 30% aprueban la cursada con una nota mínima que los obliga a dar un examen final. Este es el grupo de estudiantes que mayoritariamente dilata la presentación al examen final y en ocasiones prefiere recurrir la materia para no enfrentar esa instancia.

Una conclusión importante que aportó este estudio fue que la carga de notas al sistema SIU Guaraní debía ser mejorada para poder

contar con información correcta que refleje el recorrido de los estudiantes por cada asignatura. Uno de los grandes problemas que se encontró fue que al cargar los docentes las notas finales de cursada de cada estudiante, resultaban indistinguibles los casos de desaprobados por abandonar la materia, de aquellos que la desaprobaron habiendo agotado todas las instancias de evaluación. Luego de realizado el análisis y compartido con la comunidad, se confeccionaron distintos instructivos para docentes con el fin de mejorar la calidad de los datos cargados.

Estudio exploratorio: en búsqueda de datos cualitativos

Realizado el análisis de los datos cuantitativos del estudio estadístico, surge la necesidad de profundizar en la comprensión, entre otras, de las causas del desgranamiento y la deserción estudiantil.

La hipótesis es que una parte de dichas causas se halla en las modalidades de enseñanza (organización y dinámica de las clases, obligatoriedad, relación docente-estudiante, atención a la diversidad, características de los materiales, selección y organización de los contenidos, integración de saberes, relación teoría-práctica, etc.) y en los criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Asimismo, es preciso indagar la respuesta del estudiantado ante estas modalidades y cuáles son las variables que los propios estudiantes imprimen (motivación, estilos de aprendizaje, compromiso, responsabilidad, conocimientos previos, etc.) y que afectan a la enseñanza. En todos los casos se trata de identificar las representaciones que los diversos actores poseen sobre estas situaciones y sus causas.

En octubre de 2015 se decidió realizar una primera indagación teniendo en cuenta una serie de restricciones, económicas y temporales, que aconsejaban desarrollar un estudio breve de carácter exploratorio. Se trató de indagar en la comprensión de la problemática y

recoger datos que ayudaran –al comienzo del curso académico 2016– a iniciar acciones debidamente justificadas.

Metodología de trabajo

Para realizar el estudio se contrata a ocho graduados o estudiantes avanzados en sus carreras, dos por Departamento. Luego de un entrenamiento intensivo que incluye el uso de instrumentos de indagación¹³ y registro, se organizan para realizar entrevistas individuales y en pequeños grupos.

Las consignas y preguntas abiertas que se plantean a los participantes del estudio giran en torno a aquellos aspectos o situaciones que, en su opinión, inciden –negativa o positivamente– en el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes o afectan a la enseñanza que imparten los docentes.

Se recoge información de un total de 131 sujetos entre estudiantes de primer año, de cursos intermedios y superiores, docentes de todas las categorías y personal no docente de los cuatro Departamentos. A posteriori de cada relevamiento de información se redactan breves memorias que incluyen registros descriptivos de observación.

Acabada la recopilación y análisis de todos los datos, se elaboran informes que son presentados sucesivamente a los cuatro Jefes de Departamentos y a los correspondientes Consejos Departamentales, y posteriormente al Sr. Decano y miembros de la Secretaría Académica, con el objetivo de discutirlos y consensuar las primeras sugerencias de intervención.

13 Para la indagación en pequeños o grandes grupos se utilizaron técnicas diversas: Q-sort, DAFO, Philip 66, Torbellino de ideas, Debate y Árbol de jerarquías.

Resumen de las ideas que plantean los sujetos entrevistados

Los informes elaborados son extensos y detallados, en este apartado se incluye una síntesis de las respuestas que se repiten en las diferentes situaciones de indagación y al mismo tiempo aquellas que ofrecen enfoques, ideas o sugerencias que dieron lugar a posteriores propuestas de intervención. Al tratarse de un estudio exploratorio, la selección de los 131 sujetos entrevistados fue al azar, solo se contempló su representatividad (respuestas de todas las categorías de estudiantes y docentes). Se entiende, por tanto, que no corresponde hacer un análisis estadístico, solo se analiza la tendencia.

Las respuestas se agruparon en cuatro grandes categorías, a saber:

- Situaciones que inciden en el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado según las expresiones de docentes y estudiantes. Una parte significativa de los docentes entrevistados manifiestan preocupación por la falta de estudio, de comprensión, de integración de los contenidos, de motivación y de responsabilidad de los estudiantes a la hora de presentar sus informes, ejercicios o asistir a las clases no obligatorias. Asimismo, consideran que éstas son las causantes del alto nivel de fracaso, de deserción, de postergación / posposición del aprendizaje, y del bajo índice de egresados. Por el contrario, los estudiantes entrevistados aducen que las causas son las clases aburridas, expositivas, agotadoras, descompensadas en la relación tiempo/dificultad, disociadas entre teoría y práctica y sobre-exigentes.
- Percepción de docentes y estudiantes sobre situaciones que inciden en la práctica docente. Aspectos

que –según sus opiniones– habría que mejorar en la enseñanza de grado. En cuanto al análisis de la práctica docente, una parte del profesorado consultado admite dificultades en la enseñanza, pero considera que la mayor parte de éstas tienen su origen en problemáticas que generan los propios estudiantes. Para otro grupo de docentes, las dificultades nacen de la cantidad y complejidad de los contenidos y de cuestiones de organización, muchas de las cuales no son responsabilidad de los propios docentes, como la ratio, el escaso y deficiente equipamiento, el calendario académico, que dependen de decisiones institucionales. Los estudiantes y también algunos docentes (fundamentalmente Ayudantes y algunos Jefes de Trabajos Prácticos) piensan que buena parte de los problemas de enseñanza se deben a la poca capacidad y formación pedagógica, la poca motivación y desvalorización de la docencia, la escasa empatía hacia los estudiantes y la falta de articulación entre materias. Unos pocos docentes opinan –en cambio– que no necesitan formación, lo suplen con su experiencia. Complementariamente, algunos estudiantes destacan rasgos positivos de ciertos docentes que inciden directamente en su rendimiento: cuando son motivadores, comprometidos, siempre dispuestos a ayudar, interesados en la actividad docente. Asimismo, se observan dos tendencias en cuanto a la disposición hacia la formación docente y el cambio. Algunos docentes manifiestan una modalidad conservadora, una tendencia individualista (aceptan que hay escasos o nulos espacios para compartir experiencias pedagógicas pero insisten en que se debe a problemas que escapan a su responsabilidad o ámbito de acción) y

se los ve poco dispuestos a promover cambios en la enseñanza. Simultáneamente, encontramos otros docentes involucrados en la búsqueda de mejores estrategias de enseñanza, que perciben la docencia como una actividad colectiva, apostando por la construcción de una cultura cooperativa en el seno de cada Departamento, de cada cátedra, como también entre ellas y entre Departamentos.

- Aspectos curriculares de los planes de estudio y de los programas de las materias que inciden en la enseñanza y el aprendizaje. Con diferentes matices, hay un acuerdo generalizado sobre la necesidad de promover cambios en los planes de estudio y en los programas. Cuando se indaga acerca de la disponibilidad de analizar y consensuar criterios para la selección y organización de los contenidos, se percibe que algunos interpretan que se trataría de hacer nuevos recortes. Simultáneamente, aseguran que ya los han hecho y que la consecuencia fue una grave disminución en la calidad de la enseñanza.
- Cuestiones relativas a la infraestructura y el equipamiento de los espacios, que inciden en la enseñanza y el aprendizaje. Docentes, no docentes y estudiantes señalan la necesidad imperiosa de evaluar las condiciones en que enseñan y aprenden, las características edilicias y el equipamiento. En su gran mayoría, consideran que para mejorar la enseñanza se requieren más aulas acondicionadas para el trabajo grupal, conectividad a internet en todo el predio que garantice el uso de las TICs (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), mayor disponibilidad de laboratorios y del correspondiente equipamiento para dar respuesta a las necesidades curriculares y mejorar el

mantenimiento general de los edificios así como la calidad térmica de las aulas.

Además de analizar y organizar las respuestas y los informes de los entrevistadores, se realizaron –como se ha mencionado en párrafos anteriores– reuniones con responsables de cada Departamento que sirvieron para ratificar la alta representatividad de los datos, aun aquellos que plantean contradicciones. Una situación singular, por ejemplo, es el hecho de que algunos docentes de los primeros cursos responsabilizan al bajo nivel educativo de la enseñanza secundaria para justificar parte de las dificultades de la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, así como las quejas de los estudiantes sobre el ritmo de la enseñanza y la complejidad de los contenidos. Simultáneamente, otros docentes de materias de cursos intermedios de las diferentes carreras admiten que cuestiones como el desconocimiento teórico de disciplinas básicas o la falta de integración teórica, se debe a falencias en el dictado de algunas de las materias básicas de primer año.

A partir del análisis de estos estudios y de las posteriores sesiones de discusión en los Departamentos, se convino en que la información disponible era suficiente como para iniciar acciones diversas de formación continua con docentes, potenciar experiencias innovadoras y ofrecer asesoramiento, intervenir en propuestas de mejoras en la infraestructura y el equipamiento, asesorar a los equipos que trabajan en los cambios de planes de estudio, promover un sistema de tutorías, etc. Asimismo, se decidió profundizar en el conocimiento de las trayectorias de los estudiantes que ingresaron a la Facultad en el 2016 y en especial averiguar las causas de abandono en el trayecto inicial con el objeto de diseñar un proyecto de formación para los equipos a cargo de las materias de primer año, que es donde se perciben las mayores dificultades.

Proyecto relativo al primer trayecto universitario

El estudio exploratorio ofreció datos significativos relativos a todas las carreras y todos los cursos, aunque la información recogida no discrimina problemas específicos por materias o por año de cursada. Para profundizar en el conocimiento de las causas que llevan al éxito, al fracaso y al posible abandono en el primer tramo universitario, se propone un sistema de indagación y análisis de relatos provenientes de estudiantes que abandonaron completamente sus estudios luego de haber terminado el curso de ingreso o antes de las primeras evaluaciones parciales. Interesa recoger información para el desarrollo de un programa denominado *Primer Año en la Universidad* (PAU), destinado a ofrecer al estudiantado un primer año con experiencias de aprendizaje que satisfagan sus expectativas, mantengan y despierten su motivación, que los animen a alcanzar altos niveles de compromiso, autonomía y responsabilidad, que los capaciten para continuar exitosamente su formación, manteniendo un ritmo de estudios acorde con lo que los planes de cada carrera prevén, que contribuyan a una formación integral y faciliten su adaptación al ambiente universitario.

El tránsito entre el curso de ingreso y las materias de primer año es complejo y difícil para buena parte de los estudiantes por la cantidad de información, por la organización de las materias, por el sistema de evaluación y acreditación, entre otras causas. Al terminar el curso de ingreso, que se realiza durante el mes de febrero, la mayoría de los ingresantes (grupos CiBEx y No-CiBEx) comienzan su ciclo lectivo en marzo y prácticamente todos se inscriben en el máximo de materias que corresponden a la carrera elegida. Según el caso pueden ser dos, tres o cuatro materias, que a su vez pueden ser anuales o semestrales.

El objetivo de este proyecto es identificar a los estudiantes que abandonaron al finalizar el curso de ingreso o antes de las primeras evaluaciones en las materias, para conocer los motivos del abandono y, si corresponde, incidir para que retomen sus estudios.

Se trabajó sobre una base de datos que contiene a los 490 estudiantes que cursaron y finalizaron el curso de ingreso en febrero de 2016 junto a 34 estudiantes que fueron eximidos del curso por tener estudios universitarios anteriores.

Un mes después del comienzo del semestre, se inició el análisis de los registros de asistencia por materia. Entre mayo y mediados de junio se realizó el cómputo de los estudiantes que no se habían presentado a los exámenes parciales.

Paralelamente se elaboró un protocolo para establecer contacto con los estudiantes considerados ausentes en todas las materias, que presuntamente habrían abandonado sus estudios. El protocolo es el siguiente:

1. Un aviso por las redes sociales para comunicar la iniciativa y el propósito del programa. Se buscaba de esta manera ayuda, compromiso y apoyo entre los estudiantes para que notifiquen a sus compañeros y estén atentos a un futuro correo electrónico.
2. Un primer correo electrónico ameno, con una breve presentación y un mensaje de disposición a ayudar. Por ejemplo, se comunica que en el segundo semestre comienza un nuevo ciclo lectivo y es posible retomar las cursadas.
3. Un segundo correo electrónico similar al anterior para aquellos estudiantes que no respondieron el primero en el plazo de una semana.
4. Un mensaje personal por Facebook para los casos en que rebotan los correos o no se tiene otro medio de contacto.
5. Un llamado telefónico.

Se identifican 99 estudiantes que a fines de mayo habían dejado de cursar las materias correspondientes al plan de estudios (18,9%). Se logra contactar a 75 de ellos de alguna de las formas pautadas: correo electrónico, Facebook o llamado telefónico. Del total de respuestas, 48 fueron obtenidas mediante llamados telefónicos. A continuación, se presenta una clasificación de las respuestas recibidas. Estas categorías no son mutuamente excluyentes.

Primera clasificación de respuestas	Cantidad de respuestas	%
Cuestiones laborales	29	29
Desacuerdos con las expectativas (rendimiento, gustos por los contenidos y los docentes)	18	18
Complicaciones familiares, embarazos y problemas de salud (incluyendo uno que extrañaba a su familia)	17	17
Cuestiones económicas (precio del traslado, sin empleo)	16	16
Estudiantes que están cursando otras carreras universitarias	15	15
Estudiantes con estudios secundarios incompletos que no pudieron regularizar la situación	5	5

Hay unas pocas respuestas que no hacen referencia a las causas de abandono y solo refieren que regresaron a su lugar de origen y allí han logrado retomar sus estudios en otra carrera aún más cercana.

Los estudiantes que expresan desacuerdos respecto a sus expectativas aducen: mala difusión de la información, mala organización, problemas con la asignatura matemática, poca afinidad con los contenidos, excesivo ritmo y dificultad, no era la carrera que esperaban, falta de tiempo para cursar.

Casi todos los estudiantes que trabajan o están estudiando otra carrera manifiestan que el problema fundamental es la gran carga horaria de las materias y la incompatibilidad con sus otras actividades.

En cuanto a las cuestiones económicas, algunos estudiantes plantean que les resulta difícil asumir el costo de los pasajes para viajar hacia la Facultad y que no pudieron conseguir empleo para sostener sus estudios.

29 estudiantes manifiestan su deseo de retomar los estudios en el próximo semestre y piden información al respecto.

Algunas respuestas textuales dan cuenta de la complejidad de los modos de selección que se expresan en la Universidad:

Estudiante 1: “Siento que todas las ganas que puse y tenía se me fueron cuando me di cuenta de que estudiar una carrera así es sólo para gente que no trabaja tiempo completo, además viviendo sola me ocupo de mi casa”.

Estudiante 2: “No tuve en su momento el apoyo de mi familia para iniciar ni siquiera el secundario. En el 2001 me recibí de Técnica en Administración de Recursos Humanos y bueno, me quedé con ganas de iniciar en Exactas, cuando tuve la oportunidad de estudiar no quise, y hoy que quiero no puedo”.

Estudiante 3: “En el poco tiempo que fui me di cuenta de que no era para mí esa carrera que había elegido. Así que gracias, pero no tengo planes de retomar”.

Estudiante 4: “Momentos complicados con mi ex pareja, cosas muy delicadas, tuve amenazas en contra mía y de mi familia, amenazas de incendios y cosas así, y no he podido prepararme para rendir las materias.”

Los sistemas de recopilación de la información utilizados (correo electrónico o conversación telefónica) pueden ser poco confiables. En el correo electrónico se reciben respuestas escuetas: “Por motivos personales” o “Por motivos económicos” (17 casos) y pocas veces

responden ante la re-pregunta. Se percibe que en las conversaciones telefónicas los estudiantes dan más información y se animan a relatar otras situaciones. Aun así, es posible que buena parte de las respuestas sean las que piensan que el entrevistador espera recibir.

También es dificultoso acceder a las listas de asistencia en las materias. En algunos casos los docentes, por falta de conocimiento o desinterés, no colaboran y no resulta fácil identificar en un tiempo breve, cuántos estudiantes han abandonado sus estudios. El trabajo arroja la siguiente información:

- Los estudiantes realizan diversas exploraciones antes de decidir la carrera que más se acerca a sus expectativas. De momento no es posible saber si quienes abandonan la Facultad se inscriben en otra carrera. En algunos de estos casos la responsabilidad es de naturaleza interna a la Facultad, que ha resultado expulsiva ofreciendo una sobrecarga horaria, no cumpliendo las expectativas o desmotivando.
- Hay casos en que los estudiantes abandonan como consecuencia del desajuste entre sus expectativas, las dificultades y el rendimiento esperado.
- Se manifiestan motivos laborales, económicos o de incompatibilidad horaria que impiden transitar el trayecto de la manera en que los estudiantes lo desean.

Para desarrollar planes preventivos era necesario ampliar la comprensión de las causas que inciden en el abandono con información de la población que sigue cursando. Para ello se realizó una encuesta a los estudiantes que mantenían una asistencia regular. El propósito era indagar cómo transcurrían los primeros momentos de vida universitaria, los hábitos de estudio iniciales, ciertos conocimientos o prejuicios que poseyeran respecto a las claves del éxito, es decir, qué se requiere para aprobar las materias, conocer el grado de satisfacción

o insatisfacción respecto a sus expectativas iniciales, cómo valoran la utilidad del curso de ingreso, oportunidades u obstáculos que fueron hallando en el camino, etc. Cabe señalar que una de las conclusiones es la existencia de una brecha entre la percepción de los estudiantes y la de los docentes respecto a las causas que explican las dificultades en el aprendizaje y el consabido abandono. Además de difundir los resultados entre los docentes de las materias de primer año, fue decisivo proyectar un programa de tutoría, que se describe más adelante.

Líneas de acción

Finalizado el estudio exploratorio, se pensó en centrar las acciones del Espacio Pedagógico en la formación continua de los docentes¹⁴, en particular para los que tienen a su cargo las materias de primer año. Sin embargo, el estudio posterior realizado sobre el alumnado ingreseante, sugirió la conveniencia de enfocar acciones dirigidas también al estudiantado de los primeros años, en particular a aquellos que manifestaban síntomas de posible fracaso o abandono. Diversas circunstancias aconsejaron también encarar acciones con recursantes.

Estrategias de formación continua para el profesorado

Al iniciar un plan de formación continua que se adecúe a los diferentes perfiles o necesidades, los docentes deben estar dispuestos a querer modificar las decisiones que toman en clase, sus valoraciones respecto al desempeño de sus estudiantes, los criterios a través de los cuales seleccionan y encadenan sus acciones, etc. No basta con asistir a un curso sobre *Nuevos enfoques sobre la enseñanza de las Ciencias Exactas* para estar preparado para introducir cambios. Es preciso em-

¹⁴ Es lo que habitualmente llamamos in service training o formación en servicio.

poderarlos para que puedan reflexionar sobre su propia práctica, lo que supone -entre otros aspectos- conocer y analizar las concepciones y conocimientos que pudieran estar afectando los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, el marco teórico que subyace a sus prácticas pedagógicas, y reconocer las posibles contradicciones entre lo que dicen querer hacer y lo que efectivamente hacen.

Al centrar la formación en el desarrollo de la reflexión sobre la práctica resulta fundamental mantener la coherencia entre los contenidos que se construyen en cada sesión de trabajo y la dinámica de estas sesiones. En la medida de lo posible, el coordinador trabaja bajo la hipótesis del grupo como unidad de cambio. Cambio entendido como un proceso de aprendizaje sostenido mediante el cual los equipos (cátedras, Departamentos, comisiones, etc.) han de adquirir nuevos aprendizajes: ideas, enfoques, métodos, diseño y uso de materiales, actitudes, relaciones, etc. Se entiende la formación continua como un proceso relacional, interactivo, de carácter constructivo y activo. Es un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre el conocimiento disponible y la práctica educativa. La teoría y la práctica deben contribuir dialécticamente a generar una praxis legitimada, justificada y fundamentada, la que se construye a partir de una actitud indagadora y reflexiva.

Se adoptaron modalidades de trabajo adecuadas a los siguientes grupos:

1. Docentes que habían iniciado estrategias innovadoras en soledad, con algún colega de su comisión o en el marco de su cátedra. En estos casos la propuesta se adapta a las necesidades o demandas personalizadas. Tiene como característica acompañar a los actores en la reflexión sobre su proyecto, en la escritura del mismo (con expectativas comunicativas para su difu-

sión), y en el ajuste de las estrategias en marcha. Un ejemplo exitoso fue la introducción de un programa de acompañamiento para recursantes reiterados en la materia *Anatomía e Histología*, que finalizó con un alto promedio de aprobados.

2. Equipos docentes que solicitan la realización de un curso o taller. Por ejemplo, se programa un taller sobre el tema *Evaluación* dirigido a todo el equipo docente del Área Óptica y Optometría. El tema fue solicitado por ellos mismos frente a una clara conciencia de las dificultades que se les presenta a la hora de construir instrumentos de evaluación, criterios para la corrección y acreditación de los conocimientos, evaluación de habilidades, procedimientos y actitudes, etc.
3. Docentes de un mismo departamento o área que fluctúan entre mucho y poco interés por comprender las causas de los problemas de enseñanza y aprendizaje y buscaban respuestas eficientes a sus inquietudes. Con estos grupos se propone la realización de ateneos. Se trata de un formato de formación continua entre pares que comparten desde su rol docente una serie de inquietudes e intereses respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de promover una reflexión sobre la práctica como estrategia colectiva para compartir, inferir, interpretar, aprender. En cada sesión, se organizan los contenidos en función de los casos que aportan voluntariamente los participantes, quienes junto con la coordinadora analizan su particularidad, su marco teórico, formulan preguntas, sugieren cambios, etc.
4. Equipos docentes en proceso de discusión y elaboración de ajustes a los planes de estudio. Se realiza un acompañamiento a estas comisiones (Óptica, Farma-

cia, Bioquímica, etc.) para introducir perspectivas de orden pedagógico y didáctico y así evitar que el ajuste se centre exclusivamente en los contenidos del plan de estudios y de las materias.

Programa dirigido a estudiantes: tutorías

Los docentes de las asignaturas de primer año plantean la necesidad de comprender el alto porcentaje de fracasos en los exámenes parciales, el abandono de las cursadas (estudiantes que no llegan a presentarse siquiera al primer parcial) o la prematura deserción de la carrera. Quieren entender cuál es la causa y al mismo tiempo solicitan algún programa de contención.

En años anteriores se dio respuesta a esta demanda a través de un sistema de tutorías con relativo éxito, por lo que, en 2016, se convoca a cátedras o grupos de comisiones dentro de una misma cátedra para elaborar y presentar un proyecto que contemple la inserción de un tutor que se integre en las actividades propias del equipo docente, actuando como un mediador con los estudiantes.

El propósito es evitar la disociación entre la metodología de enseñanza y las actividades propias de la tutoría. Se trata de servir de nexo entre los estudiantes y los docentes, de modo que se puedan diseñar políticas o estrategias orientadas a su resolución de manera conjunta.

Reflexiones finales

La problemática relativa a la trayectoria de los estudiantes llevó a la realización de diferentes acciones en el periodo comprendido entre 2014 y 2016.

Los argumentos más generalizados en la comunidad educativa centran las causas de las dificultades en los estudiantes: escasa mo-

tivación, preparación previa deficiente, percatarse de que la carrera escogida no es la deseada y otras. Otro aspecto son las dificultades académicas o dificultades externas, como las de orden económico.

Los estudios realizados y las investigaciones consultadas dan cuenta de que los profesores universitarios esperan conductas, formas de pensar y de hacer propias de estudiantes ya integrados a la vida académica. Hay un importante desencuentro entre las expectativas de los docentes con respecto a sus estudiantes y el resultado esperado. Estos factores son vistos como ajenos a la tarea de enseñanza y se responsabiliza del fracaso a cuestiones de organización, como el tamaño de los grupos.

Entendemos que las acciones encaradas van a ayudar, pero hay que tomar en cuenta que los docentes reproducen los modelos de enseñanza que han aprendido en su práctica y su vida como estudiantes. Los esfuerzos por comprender que hay otros estudiantes, implican cambios de actitudes y de modos de pensar que requieren tiempo, se trata de un cambio de valores muy difícil (pero posible) de lograr.

Bibliografía

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia. Universitat de Valencia.

Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique.

Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós - M.E.C.

Chevallard, Y. 1997. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Davini, Ma. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, CABA: Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formar-se en la enseñanza*, CABA: Paidós

Ezcurra, A. M. (2007). *Estudiantes del nuevo ingreso*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Perrenoud, Ph. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Editorial Grao.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Narcea. Madrid

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Steiman, J. (2016). "Del divorcio al matrimonio igualitario: teoría y práctica en la formación universitaria". *Voces de la Educación*, 1 (1) pp. 99-107.

FACULTAD DE INFORMÁTICA

Instrumentos y acciones para la formación de profesionales de calidad con responsabilidad y compromiso social

Marcelo Naiouf

Marcos Boracchia

Enzo Rucci

María Fernanda Barranquero

Germán Aquino

Armando De Giusti

El objetivo primario de la Facultad es la formación de egresados de máxima calidad en todas las carreras que imparte. En ese sentido, la Facultad ha implementado a lo largo del tiempo una serie de políticas, herramientas y acciones en las instancias de ingreso, permanencia y egreso que buscan colaborar con este objetivo. En este documento se resume el conjunto de estrategias y medidas tomadas y se detallan algunos de los resultados obtenidos.

El documento se organiza en tres secciones. El resto de esta primera sección se completa con una breve reseña de la historia de la Facultad seguida de una descripción de las carreras de grado que se dictan actualmente. La segunda sección detalla los instrumentos y acciones llevados a cabo por Facultad para promover trayectorias de calidad brindando acompañamiento a los alumnos desde el ingreso

hasta su graduación. Por último, la tercera sección presenta algunas reflexiones finales.

El primer antecedente de la disciplina informática en la UNLP se remonta al año 1966 cuando se creó la carrera de Calculista Científico en el ámbito del Departamento de Matemáticas de la Facultad de Ciencias Exactas (una de las dos primeras de este tipo en el país junto con una carrera similar en la UBA), con fuerte contenido matemático y orientada a incorporar la programación de aplicaciones sobre computadoras especialmente dentro del ámbito científico. La carrera tenía sólo dos asignaturas específicas y no se hablaba de *Informática* sino de *Matemática Aplicada*. A partir de allí la disciplina tuvo en la UNLP una marcada evolución basada en la actividad de docencia, investigación, transferencia, extensión y postgrado dando lugar, en el ámbito institucional, al Departamento de Informática y posteriormente en 1999 a la presente Facultad.

En la actualidad, la Facultad dicta cuatro carreras de grado con más de 3000 alumnos activos y 400 docentes, y con más de 900 ingresantes y 150 egresados por año en promedio considerando los últimos cinco períodos lectivos.

Carreras de grado

La propuesta académica general de la Facultad es sólida y actualizada, además de ser tomada como referencia por la mayoría de las Universidades del país. Se completa en un sentido vertical con las acciones de articulación con la escuela media (a través de proyectos y un curso de pre-ingreso semi-presencial) y con una oferta integral de postgrado en todos los niveles (Especializaciones, Maestrías y Doctorado acreditado con la máxima categoría).

La actualización permanente de la currícula es una característica distintiva de esta Unidad Académica, que cuenta con una Comisión de Planes de Estudio (asesora del Honorable Consejo Directivo) con

participación de todos los claustros. En la actualidad, la Facultad dicta cuatro carreras de grado.

En la concepción curricular de las Licenciaturas y Analista Programador Universitario se han tenido en cuenta las recomendaciones de la Red de Universidades Nacionales con carreras de Informática (RedUNCI) que coordina la UNLP y del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) en el caso de la Ingeniería, así como la Resolución del Ministerio de Educación N° 786/09 que define los contenidos mínimos, la carga horaria mínima y los estándares de acreditación de las carreras utilizados por la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria (CONEAU). Cabe destacar que en 2011 las Licenciaturas fueron acreditadas por 6 años.

Un pilar fundamental para las carreras, tanto de grado como de postgrado, son las actividades desarrolladas por los 3 grupos de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I): el Instituto de Investigación en Informática (III-LIDI), el Laboratorio de Investigación en Nuevas Tecnologías Informáticas (LINTI) y el Laboratorio de Investigación y Formación en Informática Avanzada (LIFIA). En los mismos se encuentran todos los docentes con mayor dedicación, constituyendo el núcleo de mayor relevancia y cubrimiento temático en el país. Esto se complementa con los docentes que se desarrollan en el ámbito privado, brindando su importante visión profesional.

Perfil de las carreras

Analista Programador Universitario

Tiene como objetivo la formación de un graduado con conocimientos básicos de los fundamentos de la disciplina y de las tecnologías actuales, a fin de resultar capacitado para el trabajo profesional en sistemas de pequeña y mediana complejidad.

La realidad laboral en la Facultad indica que un número importante de alumnos se vuelca al mercado antes de culminar sus estudios,

fundamentalmente en desarrollo de programas y sistemas, para lo cual requiere un conocimiento básico de los fundamentos de la disciplina y un desarrollo de aptitudes para la resolución de problemas, mediante asignaturas con intensa práctica. Este es el perfil buscado con el APU, de modo de aumentar la competencia de los alumnos. Además, el egresado puede continuar una carrera de Licenciatura en Sistemas o Informática sin mayores dificultades.

Licenciatura en Informática

Tiene como objetivo una formación que ofrezca sólidos conocimientos de los fundamentos de la disciplina y las tecnologías actuales. El perfil es el de un graduado capacitado para la investigación científica y tecnológica, así como para el trabajo profesional.

La flexibilidad del currículo (mediante las asignaturas optativas) permite identificar tres líneas de interés:

- Fundamentos teóricos de la Ciencias de la Computación, así como la profundización del conocimiento lógico-matemático de base.
- Tecnología informática y su evolución, en particular temas de Redes, Sistemas Distribuidos, Arquitectura de Procesadores y Sistemas Operativos.
- Estudios avanzados en algoritmos y sus aplicaciones, tales como procesamiento paralelo, algoritmos evolutivos, tratamiento de señales y tiempo real.

Licenciatura en Sistemas

Tiene como objetivo la formación de un graduado con buenos fundamentos teóricos de la disciplina y conocimiento actualizado de

las tecnologías, metodologías y herramientas de software, que esté capacitado fundamentalmente para el trabajo profesional en sistemas de software e investigación científica y tecnológica en temas de especificación, análisis, diseño, implementación y mantenimiento de sistemas de software y bases de datos, metodologías de Ingeniería de Software, y calidad y certificación en software. El perfil es el de un graduado orientado especialmente al mercado profesional vinculado con Sistemas Informáticos, y la formación básica orientada a innovar y resolver problemas le permite participar en actividades de I+D+I.

El currículo flexible incluye materias optativas a fin de favorecer la orientación que el alumno puede tomar dentro de las líneas tecnológicas propias de la disciplina.

Ingeniería en Computación

Uno de los objetivos es capacitar en áreas tecnológicas innovadoras que combinan la interacción entre hardware y software, a fin de favorecer la posibilidad de que el país alcance competitividad en el corto y mediano plazo en ellas. La formación práctica y experimental está garantizada con actividades desde el primer año. Además, esto se pone a prueba en actividades de proyecto y diseño, y se fomenta la integración de conocimientos y actividades profesionales mediante la realización de una PPS y Talleres de Proyecto.

El perfil es el de un graduado con muy buenos conocimientos de electrónica y diseño de sistemas digitales, y formación básica en programación de software de base y de aplicación. La orientación principal está en las temáticas que integran hardware y software como procesamiento de señales, control industrial, robótica, comunicaciones, redes y sistemas distribuidos.

Del ingreso al egreso:

Instrumentos y acciones para promover trayectorias de calidad

La elección de una carrera universitaria representa una decisión muy importante para todo estudiante. En general, se trata de un proceso extenso y complejo con dudas e interrogantes a cada paso, donde el hecho de definir qué estudiar depende de la evaluación de un conjunto de variables o factores, tanto internos (preferencias, gustos personales, etc.) como externos (entorno social, cultural, económico y familiar, o salida laboral). En muchos casos elegir una carrera como las de la disciplina Informática, con características de Ciencias Exactas y Tecnología, supone un camino de mucho esfuerzo, entre otras razones, porque incluye una fuerte formación básica y experimental, y por el vertiginoso avance de los conocimientos en el área que requieren una actualización permanente.

Sin embargo, la recompensa es alta ya que son carreras cuyos egresados tienen un fuerte reconocimiento tanto en el ámbito académico como en el mercado de trabajo (de hecho, muchos estudiantes acceden a pasantías en empresas y/o a trabajos regulares mientras desarrollan sus estudios). En relación a esto último, si bien rápidamente logran insertarse laboralmente, esto puede afectar la graduación y prolongar la duración de la carrera.

Es necesario brindar al estudiante apoyo y acompañamiento en el ingreso (y aun previo a éste), en los primeros años para evitar la deserción temprana, en los años avanzados a fin de mitigar el alargamiento de la carrera, y en el egreso que es el fin último del sistema universitario.

Por todo lo enunciado, y a fin de promover una creciente inclusión y permanencia de los estudiantes en las carreras, se ha buscado dar respuesta a las necesidades particulares que emergen en distintos momentos de sus trayectorias académicas.

De allí que se propusieran e implementaran acciones diferenciadas para los distintos tramos: acciones de fortalecimiento del inicio de la trayectoria académica; acciones de acompañamiento a los estudiantes en los primeros años y acciones de acompañamiento de años avanzados y promoción del egreso. A éstas se suman además acciones de carácter transversal que llevan a cabo diversos actores institucionales. A continuación se describen brevemente cada una de ellas.

Aspectos transversales

A lo largo del tiempo la Facultad ha implementado una serie de políticas, herramientas y acciones que buscan colaborar con estos fines en las instancias de ingreso, permanencia y egreso. Cabe mencionar que dentro de la Secretaría Académica, estas acciones son implementadas por las diferentes Prosecretarías y Direcciones, entre ellas:

- La Prosecretaría Académica, que colabora con la Secretaría en los aspectos relacionados con la supervisión y seguimiento de las actividades.
- La Dirección de Articulación e Ingreso, que coordina los temas relacionados con el ingreso a las carreras de grado y los temas de articulación con la Escuela Media.
- La Dirección de Asesoramiento Pedagógico, desde la cual entre otros temas, se coordina el programa de tutorías de los primeros años y se brindan seminarios de formación docente en aspectos pedagógicos.
- La Dirección de Educación a Distancia y Tecnología Aplicada en Educación, cuyo objetivo es apoyar los cursos de ingreso, grado y posgrado.
- La Dirección de Estadísticas Académicas, encargada de desarrollar los informes referidos a resultados académicos de cursadas, finales, ingreso y egreso,

analizar tendencias en los datos para apoyar la toma de decisiones y evaluar los programas académicos en función de sus resultados.

Asimismo, existe una inversión permanente para actualizar el equipamiento para experimentación en las asignaturas (computadoras, diferentes dispositivos, robots, etc.) y la bibliografía disponible en la biblioteca. Por otro lado, la Facultad financia su propio Programa de Becas de Ayuda Económica que complementa otros instrumentos de la UNLP (transporte, albergue, etc.).

El ingreso

La Facultad busca llegar a los potenciales estudiantes cuando éstos se encuentran aun transitando el final de su escuela secundaria a fin de brindar información sobre las carreras que se ofrecen, ayudarlos a ajustar sus expectativas respecto al objeto de estudio y perfil profesional, e introducirlos en el ámbito universitario. En este sentido resultan importantes las acciones de articulación con la Escuela Media, entre las que se encuentran las visitas a escuelas y recepción de grupos interesados en las carreras.

Por otra parte, se ofrece un curso de ingreso al título intermedio APU (Analista Programador Universitario) y a las Licenciaturas que consisten en tres módulos (Expresión de Problemas y Algoritmos; Conceptos de Organización de Computadoras; Matemática 0), los cuales se relacionan directamente con las tres materias del primer semestre del primer año.

El curso busca favorecer la revisión y el fortalecimiento de los conocimientos con los que cuentan los ingresantes, así como ponerlos en contacto tempranamente con la especificidad de las carreras, a fin de promover un buen inicio en sus trayectorias académicas. Por esta razón, los tres módulos han sido incorporados a los planes de estudio

y resultan una parte importante de las carreras como enlace entre los dos niveles educativos. Si bien se dicta durante el mes de febrero, a partir de septiembre se dicta un curso de pre-ingreso, en modalidad semipresencial. El material se hace disponible en un entorno virtual, los estudiantes son guiados por tutores que atienden sus consultas y se realizan encuentros presenciales periódicos. De esta manera los interesados toman un contacto temprano con la carrera, lo que les permite en algunos casos definir si efectivamente es de su interés. Además, aquellos que mediante un examen demuestran haber aprendido los conocimientos tratados en el curso semipresencial son eximidos de realizar el curso regular.

A partir de 2014, la Dirección de Educación a Distancia y Tecnología Aplicada en Educación, en conjunción con los docentes, ha producido una serie de videos cortos que se encuentran en el canal de YouTube “Pre-Ingreso Informática UNLP”. El objetivo en este caso es reforzar los conceptos brindados en el ingreso a través de un medio de uso cotidiano para los jóvenes. En la misma línea de trabajo, se ha lanzado en 2015 un Programa para la Producción de Objetos de Aprendizaje desde las cátedras a fin de que cuenten con herramientas para generar a través de materiales digitales, vías alternativas para repasar y enriquecer conocimientos claves, el cual se ha convertido en una acción permanente de la Facultad.

Aquellos ingresantes que muestran un rendimiento destacado en la aprobación de los módulos son beneficiarios de una beca para la compra de bibliografía, con el objetivo de premiar simbólicamente el esfuerzo e incentivarlos a continuar en ese camino. Es interesante mencionar que de los premiados en 2015, el 62% aprobó todos los trabajos prácticos de primer año (6 asignaturas) y 19% aprobó 5. En cuanto a los finales, los datos son 38% y 17% respectivamente, lo que muestra una fuerte correlación entre los resultados del ingreso y el desempeño en el tramo inicial de la carrera.

Por otra parte, es una realidad que no todos los estudiantes ingresantes terminan el secundario en el mes de diciembre, quedándoles

pendiente de aprobación materias cuya preparación se superpone con el inicio de la actividad en la Universidad. A fin de evitar afectar el inicio de sus trayectorias en la universidad, desde 2015 se ha tomado la decisión de abrir una inscripción a mitad de año, incluyendo el redictado del curso de ingreso, con el propósito de brindar otra oportunidad a aquellos estudiantes que no han finalizado la escuela media a la fecha de inscripción en la Universidad y así reducir el eventual atraso de un año a seis meses. En particular, 43 de los 67 estudiantes que realizaron el redictado del curso de ingreso en 2016, pudieron comenzar a cursar las materias del primer año de la carrera durante el segundo semestre.

Dada la complejidad del pasaje Escuela Media-Universidad y a fin de contar con información que nos permita continuar desarrollando estrategias que promuevan el ingreso y permanencia de nuestros estudiantes, actualmente la Dirección de Estadísticas Académicas trabaja en el análisis de las trayectorias de los ingresantes. En particular, se está estudiando el caso de los estudiantes que aprueban los exámenes del ingreso, independientemente de si cumplen o no la condición de asistencia, ya que se presume que quien aprueba estos exámenes, suele tener buen desempeño académico. También, en el marco del Programa de Seguimiento de Trayectorias de la UNLP, se trabaja en identificar las causas de deserción de los estudiantes en el ingreso, lo cual resulta complejo ya que justamente éstos dejan de concurrir a la Facultad.

Los primeros años

La buena inserción a la vida universitaria es fundamental para el posterior desenvolvimiento. En primer año se cuenta con un Programa de Tutorías propio (coordinado desde la Dirección de Asesoramiento Pedagógico) cuyo objetivo es acompañar a los estudiantes que se encuentran en el inicio de su carrera. Los tutores (estudiantes avanzados) comparten su experiencia con quienes están comenzan-

do, a fin de facilitar su inclusión en el nuevo ámbito y ayudarlos a construir su rol de estudiante universitario.

En las tutorías se brinda información sobre características y perfil de la carrera, modalidades de cursada, cuestiones administrativas, etc.; se orienta sobre las formas de encarar el estudio en función de facilitar la integración a la cultura académica y disciplinar; y se facilita la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes.

En el marco del Programa, un resultado encontrado durante el análisis realizado en 2014 por la Dirección de Estadísticas es que el número de estudiantes que no alcanzan las dos materias aprobadas por año decrece a medida que avanzan en la carrera. El análisis sirvió de complemento a un proceso de evaluación que estaba en ejecución y que en 2015 dio como resultado una actualización de los planes de estudios de las Licenciaturas y del título intermedio de Analista Programador Universitario, con los ajustes más importantes en función de los descriptores considerados obligatorios en las recomendaciones curriculares de la Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática. En ese sentido se tomaron acciones que atienden algunos de los problemas detectados:

- Se cuatrimestralizaron todas las asignaturas para reducir el costo de la deserción y/o desaprobación en materias anuales. Así, es posible realizar redictados en el cuatrimestre complementario. Este mecanismo está implementado en primero y segundo año y parcialmente en tercero.
- Al revisar y ajustar los contenidos mínimos de las asignaturas, en el caso de las materias básicas (matemáticas) se orientó su enfoque como herramientas útiles para el informático a fin de contextualizar los aprendizajes en el campo disciplinar, facilitar la integración de saberes y así favorecer el aumento de la tasa de aprobación.

- Se redistribuyeron espacios curriculares a fin de equilibrar la carga de cursada en los diferentes años.
- Se incrementó el trabajo experimental, motivándolo desde el primer año y promoviendo el trabajo en equipo. Desde el segundo cuatrimestre del primer año los estudiantes realizan prácticas en máquina utilizando un laboratorio móvil que permite montar una sala de cómputo en cualquier aula.
- Se promueve la utilización de mecanismos de promoción para reducir los tiempos que pasan entre la aprobación de la cursada y del correspondiente examen final.

Merecen destacarse dos estrategias de acompañamiento que se han consolidado en los últimos años:

- Cursos de Apoyo Para Rendir Finales (APREF), en base al análisis de las asignaturas donde los estudiantes presentan mayor índice de demora en su aprobación. Los cursos son dictados por los mismos docentes de las asignaturas. Con este accionar se busca facilitar el intercambio con los docentes en las instancias previas a los finales, brindar ayudas que les permitan estar mejor preparados para encarar esta instancia de evaluación y afianzar la integración de lo aprendido.
- Implementación de cursos de verano en materias críticas. Esto es puntual dado que una parte importante de las asignaturas es redictada.

Un tema que preocupa es el de la regularidad de los trabajos prácticos. Si bien el período para rendir es extenso (4 años para las materias obligatorias y 3 para las optativas), por diferentes motivos hay estudiantes que llegan al fin del mismo sin haber aprobado el examen final

(en un alto porcentaje incluso jamás se presentan a rendirlo). Tradicionalmente se han otorgado extensiones a través del llamado Plan de Regularización de Cursadas, otorgando entre 8 y 12 meses adicionales. A fin de gradualmente tender a la aprobación del final en término, a partir de 2015 el Consejo Directivo ha llevado el período de la extensión al primer semestre, dando al estudiante la posibilidad de cursar simultáneamente la asignatura. De esta forma, si al llegar a junio no lograra la aprobación, puede intentar obtener nuevamente los trabajos prácticos. También desde 2015, como acción proactiva y preventiva, a mitad de año se les comunica por correo electrónico y en forma individual a cada estudiante, qué asignaturas se le vencerían en febrero del año siguiente. De esta forma se busca concientizar sobre la situación y realizar una mejor planificación de los exámenes, obteniendo buenos resultados en el primer año de implementación: el porcentaje de estudiantes que se presentó a rendir subió de 44% a 68% mientras que el correspondiente a los aprobados lo hizo de 36% a 59%.

Por último, desde la Facultad se ha construido un indicador que permite analizar el grado de demora en los estudios (G), el cual contempla la relación existente entre los números de cursadas obtenidas y los exámenes finales aprobados, como se muestra en la siguiente ecuación.

$$G = \frac{\text{Número de cursadas aprobadas}}{\text{Número de finales aprobados}}$$

Mientras más se acerca G en el tiempo a 1, menos cursadas se pierden. Entre 2010 y 2015, G pasó de 1.85 a 1.23 globalmente para todas las carreras. Actualmente se está trabajando en estudiar este indicador por año y carrera a fin de detectar posibles nudos.

Años avanzados y egreso

Uno de los principales desafíos que encontramos en este período es la tensión que se genera entre la fuerte demanda laboral que tienen los estudiantes avanzados y la necesidad de aprobar las últimas asignaturas para culminar la carrera. Por esto se ha promovido que las cátedras de los últimos años (especialmente optativas) incluyan la posibilidad de cursadas en modalidad semi-presencial.

El último paso corresponde a la Tesina, lo que ha sido tradicionalmente dificultoso, se ha buscado incrementar las posibilidades para la realización de las mismas, pudiendo enfocarla en temas de investigación, desarrollo o transferencia con un objetivo académico o de extensión. Además, existe la opción de hacerla en el ámbito laboral del estudiante, con la dirección de un profesor de la Facultad y el asesoramiento de un profesional de dicho ámbito.

Desde 2014 se implementa el Programa de Apoyo a Estudiantes con Tesina de licenciatura avanzada, acción conjunta de la Secretaría Académica de la Facultad y el Programa de Promoción del Egreso de la Dirección de Estrategias de Egreso de la UNLP. Motivando la culminación exitosa y fomentando el egreso en el corto plazo, se otorgan becas a estudiantes que han avanzado en su trabajo final. El porcentaje de estudiantes que participaron del Programa y han completado sus estudios está cercano al 90%.

En 2015 se comenzó a dictar un taller de escritura de tesinas a cargo de la Dirección de Asesoramiento Pedagógico, que busca complementar con charlas orientativas la elección del tema y director, con la colaboración de docentes tanto de los grupos de I+D+I como de los que se desempeñan en empresas y otros organismos.

Reflexiones finales

El objetivo de la Facultad es la formación de un profesional del mejor nivel, con responsabilidad y compromiso social a fin de poner el conocimiento al servicio de la sociedad. Para esto se realiza un análisis permanente de los planes de estudio de las carreras alentando el desarrollo de iniciativas que fomenten la capacidad de autoaprendizaje y la resolución de problemas del mundo real, trabajando en equipo y participando en actividades de investigación y extensión, lo cual no sería posible sin el sustento de docentes-investigadores activos, una oferta curricular enriquecida por la actividad de sus grupos de I+D+I y la participación de destacados profesionales como docentes, y el establecimiento de mecanismos de cooperación con Universidades del país y del exterior.

En este documento se han resumido las políticas y acciones implementadas por la Facultad que buscan acompañar y brindar instrumentos para que el ingreso, el tránsito y el egreso se realice de la mejor manera en pos de formar un profesional de calidad. En cuanto al futuro, se espera mejorar los indicadores académicos, manteniendo, profundizando y mejorando las acciones llevadas a cabo e incorporando nuevas.

**LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES
Y CURRICULARES EN LOS RECORRIDOS
ESTUDIANTILES**

**Perspectivas analíticas y estrategias
de intervención**

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Trayectorias académicas, permanencia y deserción: experiencias y estrategias en el punto de partida

*Eduardo A. De Giusti
Ma. de la Paz Colombo*

Introducción

El libre e irrestricto acceso a las Universidades Nacionales en general y a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en particular ha procurado igualar las oportunidades de todos aquellos que, habiendo concluido sus estudios secundarios, desean continuar con una formación superior. Esta conquista, que no puede verse más que como un logro esencial y sin precedentes para la educación universitaria mundial, ha dado lugar a la incorporación de un número cada vez más significativo de estudiantes en el sistema. Sin embargo, no debe desconocerse que, concretar su inclusión, su integración y su permanencia en el nivel constituye el verdadero desafío en el que deben trabajar las instituciones si se pretende una real y sincera democratización del saber. En este sentido, propiciar recorridos académicos adecuados, fomentar la retención y minimizar la deserción, resultan elementos clave para conseguirlo y, por ello, quienes son responsables de gestionar la educación superior deben ser capaces de desarrollar formas de intervención eficaces que coadyuven, fortalezcan y acom-

pañen a los estudiantes contemplando su heterogeneidad, así como sus necesidades diferenciales a lo largo de todo su itinerario formativo.

Bajo estas premisas y compartiendo firmemente dichas convicciones, la Facultad de Ciencias Económicas (FCE-UNLP) se ha planteado como objetivo analizar, diseñar e implementar acciones alternativas que permitan potenciar las trayectorias académicas y educativas de sus estudiantes propiciando su permanencia y graduación al atender y trabajar sistémicamente para diluir y enfrentar las problemáticas y dificultades que pudieran entorpecerlas.

Dentro de este marco, el presente trabajo se ha esquematizado en seis secciones a través de las cuales se intentará dar cuenta del contexto, los espacios y las estrategias desarrolladas por la institución para avanzar sobre el objetivo planteado. En este artículo se presentarán las problemáticas más relevantes identificadas en la FCE y las líneas de acción diseñadas e implementadas para contrarrestarlas. En ambos casos, más allá de una breve identificación de aquellas circunstancias de alcance general que emergen en forma indistinta para un cierto número de estudiantes independientemente del estado de avance de su carrera, se establecen en profundidad aquellas cuestiones que aquejan específicamente a los estudiantes en su punto de partida (primer año de sus carreras). Más aún, en esta oportunidad, se ha optado por ahondar sobre las estrategias para afrontar las dificultades que presenta un grupo particular de estudiantes que, por no haber logrado acreditar satisfactoriamente durante el primer semestre del primer año los contenidos fundantes de la disciplina que se hallan incluidos en tres asignaturas consideradas estructurantes de formación básica, se ve forzado a posponer momentáneamente sus estudios hasta el año siguiente dada la existencia de una normativa específica que se halla vigente en la Facultad desde hace más de un cuarto de siglo. La justificación de la decisión de profundizar sobre esta cuestión en particular radica en la relevancia institucional que adquirió la modernización de esta reglamentación tradicional de la Facultad que puede ocasionar ciertas dilaciones del recorrido curricular de los

estudiantes. Es por este motivo que se ha considerado de interés plasmar la experiencia en este texto, presentando el detalle del diagnóstico efectuado, las variables analizadas, las alternativas evaluadas, los debates político-institucionales generados, las búsquedas de consensos perseguidas y los resultados arribados luego del primer año de su implementación. Para concluir, en la última sección, se presentarán las reflexiones y las consideraciones finales sobre las problemáticas asociadas a los trayectos curriculares de los estudiantes de la FCE y las prácticas desarrolladas por la institución para lograr abordarlas.

En términos generales, el fin último de esta narración es simplemente contribuir a un debate constructivo y al intercambio de experiencias que permitan revisar, reinterpretar y delinear políticas y estrategias alternativas asociadas al fortalecimiento del ingreso, la promoción de la permanencia y la consolidación de trayectorias académicas más pertinentes, efectivas e inclusivas de los estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata.

Sobre la Unidad Académica

A modo ilustrativo y para lograr una idea más acabada de la FCE, se detallarán a continuación algunos datos básicos de los ingresantes, estudiantes y graduados de esta casa de altos estudios a fin de caracterizar brevemente el perfil de los mismos.

En el año 2015, considerando el mismo como año testigo dado que sus valores resultan representativos de los últimos períodos, se registraron 2.253 inscriptos y, dentro de estos, el 46% se inscribió en la carrera de Contador Público, 25% en la Licenciatura en Administración, 10% en la carrera de Licenciado en Economía, 1% en la Tecnicatura en Cooperativas y 18% en la carrera de Licenciado en Turismo, considerando tanto la sede de La Plata como los tres centros regionales Saladillo, Bolívar y Tres Arroyos en los cuales se replican las mismas. Tomando el ciclo de referencia mencionado, los gradua-

dos de la Facultad de Ciencias Económicas fueron en un 66% Contadores Públicos, 16% Licenciados en Administración, 9% Licenciados en Economía, 6% Licenciados en Turismo y 3% Técnicos en Cooperativas.

En relación al género y rango etario tanto de los aspirantes como de los graduados de la institución, surge de los datos relevados que, al ingreso, en promedio son un 55% mujeres y un 87,5% son menores de 24 años. Por otro lado, al momento del egreso un 64,15% son de género femenino –proporción que se incrementa anualmente- y, en su mayoría, se encuentra entre los 24 y 30 años de edad.

Finalmente, resulta interesante hacer una breve referencia a la condición laboral de los estudiantes activos de la FCE. La proporción de estudiantes que trabaja, aumenta a medida que los estudiantes avanzan en su carrera y, aproximadamente el 80% de aquellos que lo hacen y se encuentran próximos a finalizar sus estudios de grado en la Facultad, desarrollan tareas y/o actividades que se hallan vinculadas total o parcialmente a las disciplinas que han escogido.

Tabla 1: Situación Laboral Estudiantes Activos

		Estudiantes según avance en la carrera				TOTAL
		< 30%	30% - 60%	60% - 80%	> 80%	
Situación Laboral	Trabaja	23%	27%	39%	50%	31%
	No trabaja	77%	73%	61%	50%	69%
	TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%
Vinculación con la carrera	Totalmente	16%	25%	34%	38%	27%
	Parcialmente	32%	38%	45%	41%	38%
	Sin Relación	52%	37%	21%	21%	35%
	TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente:
Secretaría de Planificación y Control Institucional
FCE-UNLP, Reporte N° 1/2016 (2016).

Trayectorias estudiantiles, permanencia y deserción

La Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP considera que es fundamental desarrollar una serie de acciones para acompañar y favorecer la trayectoria de aquellos estudiantes que desean cursar las carreras que ofrece la Unidad Académica. Si bien la llegada de un número creciente de estudiantes a la Universidad en general y a nuestra casa de estudios en particular es un logro fundamental, concretar su inclusión y lograr su retención, es un desafío en el que se debe trabajar continua y sinérgicamente. En este sentido, propiciar un adecuado recorrido académico, fomentar la permanencia y minimizar la deserción, resultan elementos clave para lograrlo y, por ello, comprender acabadamente las variables que los determinan resulta

ineludible para quienes son responsables de gestionar la educación de nivel superior. Así, estos últimos deben ser capaces de desarrollar formas de intervención que fortalezcan las Trayectorias Académicas Estudiantiles (TAE) desde su inicio y contemplen tanto los alcances generales de las mismas como las necesidades diferenciales y la heterogeneidad de los estudiantes que las construyen.

Antes de continuar debe tenerse en cuenta que, en el marco de este trabajo, se partirá de la conceptualización efectuada por Terigi (2009) respecto a las trayectorias estudiantiles quien entiende a las mismas como aquellos recorridos académicos que los sujetos efectúan en el sistema, los cuales obedecen a una progresión lineal prevista por éste y se enmarcan en determinados tiempos conforme a una periodización estándar. Sin embargo, en ocasiones, esos recorridos teóricos planteados resultan complejos para los estudiantes quienes procuran entonces hallar caminos alternativos que los conduzcan hacia su objetivo final. Así, en esta búsqueda, los estudiantes van generando nuevas trayectorias, distintas a las previstas formalmente, las cuales distan significativamente de los recorridos previstos, dilatan las programaciones pautadas y, en algunos casos, repercuten negativamente en la articulación e integración del conocimiento. De este modo, se van generando brechas entre las expectativas de los estudiantes y su realidad que, a medida que resultan más evidentes, pueden ocasionar un fuerte impacto en su motivación por la sensación de fracaso a la que da lugar, desincentivando su permanencia en el sistema y propiciando su deserción.

Surgen así dos problemáticas relevantes íntimamente relacionadas y emparentadas con las trayectorias académicas que son: la permanencia de los estudiantes y su deserción las cuales, en definitiva, constituyen dos caras de la misma moneda. Según Tinto (1982), se considera deserción a aquella situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo. Más precisamente, dicho autor afirma que quien deserta de la Universidad sería aquel individuo que siendo estudiante de una institución

de educación superior no presenta actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos. La deserción se trata de un abandono de tipo voluntario que puede obedecer o ser el resultado de múltiples factores: preuniversitarios, académicos, institucionales, individuales, familiares, psicosociales y socioeconómicos (o ambientales), entre otros. Son entonces estos factores los que influyen y determinan en gran medida la integración social y académica del estudiante, generando un efecto positivo –incrementando la probabilidad de permanecer– o bien presionando negativamente, es decir, aumentando la probabilidad de desertar (Díaz Perlata, 2008).

Los autores antes citados, destacan que existen dos períodos críticos en la trayectoria de los estudiantes en los que las interacciones entre la institución y estos últimos puede ser determinantes para su deserción y/o su permanencia. Uno de ellos es el que se produce durante su admisión a la Unidad Académica, cuando el estudiante posee el primer contacto con la Universidad y, el segundo, ocurre cuando efectivamente experimenta la transición entre la enseñanza de nivel medio y la de formación superior, luego de haber ingresado. Más específicamente, durante dicha etapa de transición la deserción se presenta con mayor frecuencia en la última fase del primer año de estudios y antes del comienzo del segundo año de la carrera escogida (Tinto, 1989).

Ahora bien, atendiendo a los conceptos antes definidos y a partir del análisis particular de la situación de la FCE, en los apartados subsiguientes se enunciarán los objetivos que se ha planteado la Unidad Académica en relación a las problemáticas fundamentales identificadas en la misma y las estrategias previstas para abordarlas considerando para ello como eje vertebrador la importancia que posee propiciar un adecuado acompañamiento institucional a las Trayectorias Académicas Estudiantiles (TAE) por medio de acciones que favorezcan la inclusión y la permanencia de quienes han decidido realizar sus estudios en la Facultad de Ciencias Económicas.

Objetivos respecto a las TAE en la FCE

Objetivo General

El objetivo se corresponde con los siguientes lineamientos estratégicos planteados institucionalmente por esta Unidad Académica:

- Implementar acciones que favorezcan la inserción en la vida universitaria tanto de los aspirantes como de los ingresantes que cuenten con intereses, expectativas y capacidades para desarrollar sus estudios.
- Trabajar y delinear estrategias para favorecer la permanencia de los estudiantes en esta casa de altos estudios facilitando y contribuyendo al normal desarrollo de su recorrido educativo.
- Establecer los programas o medidas pertinentes para el mejoramiento de la eficiencia de los procesos de enseñanza de grado en los casos que así se requiera, contemplando: el trayecto educativo completo (aplicación, admisión, desarrollo, permanencia y egreso); el conjunto de los actores involucrados y las diferentes carreras, actividades y procesos asociados al mismo.

Objetivos Específicos

En virtud de las características propias del diseño de los Planes de Estudio de las carreras dictadas en la FCE, los estudiantes carecen de un margen considerable para el desarrollo de recorridos alternativos a los formalmente previstos ya que, los objetivos específicos planteados en relación al análisis y abordaje de las TAE, se hallan fundamentalmente asociados al estudio de las causas de las dilaciones y retrasos que se producen en las mismas así como al diseño de estrategias o

alternativas para contrarrestarlas. Atendiendo estas cuestiones, los objetivos particulares que se han fijado en la Unidad Académica, son los siguientes:

- Efectuar un diagnóstico general e identificar las hipótesis y/o problemáticas más relevantes por las cuales cierto grupo de estudiantes puede ver afectadas sus trayectorias estudiantiles.
- Efectuar un diagnóstico específico sobre la situación de los estudiantes en el punto de partida -primer año de la carrera- en particular para aquellos que no lograron cumplir con los requisitos establecidos para continuar con los cursos durante el segundo semestre.
- Consolidar las políticas y estrategias de acompañamiento de los estudiantes vigentes o en desarrollo para las problemáticas identificadas.
- Diseñar e implementar estrategias particulares orientadas a los estudiantes del punto de partida, específicamente aquellos que se encuentran en la situación analizada en el segundo punto.

Problemáticas básicas en las trayectorias de los estudiantes de Ciencias Económicas

La identificación de las dificultades que se plantean en las trayectorias académicas de los estudiantes, así como las causas vinculadas a la deserción, la dilación y la alteración en dichos recorridos previstos resulta de difícil abordaje pues, como se ha mencionado en apartados anteriores, se trata de un problema complejo, multicausal, no lineal que involucra tanto cuestiones intrínsecas como extrínsecas sobre las que, a priori, no siempre puede operar la institución. Por otro lado, dentro del mismo análisis resulta fundamental efectuar

una distinción entre aquellas cuestiones asociadas a la situación o causas del comportamiento de los estudiantes en el punto de partida (considerados como aquellos que se encuentran en el primer año de las carreras) de aquellas más generales que afectan al conjunto de los estudiantes de éstas, debido a las diferencias y disparidades que existen en las problemáticas de ambos grupos.

En este marco, avanzando sobre los objetivos específicos analizados en el primero y segundo punto precedentemente planteado y considerando las salvedades antes referidas, se efectuó un diagnóstico para relevar e identificar las principales dificultades de los estudiantes de la FCE que impactaban, directa o indirectamente, en sus trayectorias académicas. Las conclusiones más importantes a las cuales se arribaron durante la etapa de diagnóstico, se presentan a continuación:

Problemáticas de alcance general de los estudiantes de la FCE

Efectuado el análisis de la situación de los estudiantes de la institución en términos globales a fin de identificar aquellas cuestiones que podrían afectar en alguna medida sus recorridos formativos independientemente del grado de avance en sus respectivas carreras, se arribó a la conclusión que, fuera de lo ocurrido en el tramo inicial de las mismas y de las problemáticas de índole personal, no era posible reconocer dificultades generalizadas o de significación asociadas a dichos trayectos. Profundizando sobre tal situación se logró determinar que, tal como se ha mencionado al momento de plantear los objetivos específicos y más allá de las cuestiones coyunturales que siempre pueden surgir, el diseño y la secuencialidad original delineada por los actuales planes de estudio de las carreras, definen recorridos curriculares que minimizan la posibilidad para que los estudiantes generen trayectorias informales, irregulares y/o ajenas a las institucionalmente previstas.

Problemáticas particulares de los estudiantes en el punto de partida (primer año de las carreras)

- Ingreso irrestricto: la FCE adopta una política abierta en términos de ingreso o inclusión en la vida universitaria y por tal no implementa cursos ni evaluaciones eliminatorias de ingreso, tampoco solicita condiciones académicas o administrativas adicionales al título del nivel educativo inmediato anterior. Esta postura y decisión genera necesariamente como consecuencia un mayor nivel de desgranamiento o deserción que la implementación de una política más restrictiva del ingreso.
- La errónea consideración de los aspirantes como ingresantes: para comprender cabalmente este punto debe tenerse en cuenta que, todos los años, la cantidad total de inscriptos en la FCE sufre una primera merma cercana al 15% cuando los mismos deben formalizar su inscripción a las asignaturas del primer año (sin mediar entre dichas inscripciones otra variable más que el mero transcurso del tiempo). Adicionalmente existe un porcentaje de los mencionados anotados que, ni a fines de abril ni en el mes de agosto, logran concluir sus estudios secundarios (el 30% aproximadamente de los inscriptos originales). Por lo cual, podría afirmarse que la causa de este abandono no posee relación directa con las acciones (o con la inacción) de la propia institución, pues dichos individuos oportunamente inscriptos siempre conservaron su condición de aspirantes al no lograr cumplir nunca con las condiciones formales requeridas para ingresar efectivamente a la FCE.

- Deficiencias en la apropiación de los contenidos correspondientes a la formación previa: durante los cursos de las materias del primer año se evidencian falencias en relación a los conocimientos que deberían haber sido adquiridos por los estudiantes en la escuela secundaria y que sin embargo, al necesitarse que sean puestos en juego, no siempre parecen poseerlos o ser capaces de recuperarlos con facilidad.
- Existencia de dificultades para la acreditación de las asignaturas estructurantes de formación básica del primer semestre del primer año: se trata de las Tres Asignaturas Introdutorias o Iniciales (TAI) de las carreras tradicionales de la Unidad Académica -Licenciatura en Administración (LA), Licenciatura en Economía (LE), Contador Público (CP) y Tecnicatura en Cooperativismo (TC)- como así también de las tres que corresponden a la Licenciatura en Turismo (LT)-, en las cuales se ha corroborado que se presentan inconvenientes para la aprobación final de la materia y/o de la cursada respectiva. Esta dificultad, dado el esquema actual de dictado de los cursos y de correlatividades establecidas por los planes de estudio, genera dilaciones e incluso, en algunos casos desincentiva al estudiante para continuar con su recorrido formativo.

Antes de concluir corresponde señalar que, indistintamente, en ambos grupos identificados pueden presentarse otro tipo de dificultades que puede impactar en sus TAE que son las asociadas a las cuestiones personales. Éstas pueden obedecer a problemáticas particulares de los distintos estudiantes inscriptos y tener un origen económico, social, laboral, psicológico (modificación en los gustos,

preferencias, expectativas, etc.), y/o psicosocial, entre otros. A su vez, se estima que estas problemáticas pueden responder a cuestiones generadas por la propia institución o bien exceder completamente al campo de acción de la misma.

Líneas de acción de la institución

Las políticas y estrategias diseñadas por la FCE para dar respuesta a los objetivos específicos tercero y cuarto, detallados en el tercer apartado, se pueden agrupar en los mismos dos bloques ya considerados al momento de establecer las problemáticas identificadas en la etapa de diagnóstico. Así entonces, se enunciarán a continuación las medidas delineadas e implementadas (o en proceso de implementación) por la institución en el período 2015 - 2016 para el abordaje de las problemáticas de alcance general y el acompañamiento de los estudiantes de las distintas carreras, así como aquellas acciones emprendidas para atender las dificultades o inconvenientes específicos que se evidencian en el recorrido de los estudiantes en el punto de partida.

Antes de continuar cabe señalar que es sobre este último grupo que la Unidad Académica ha destinado sus mayores esfuerzos y sobre los cuales ha trabajado con mayor intensidad por considerar que, dadas las características particulares de la institución y del diseño de sus Planes de Estudio, avanzar sobre las problemáticas de este conjunto específico de estudiantes, podría generar un impacto significativo tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Básicamente estas estrategias pretenden dinamizar el recorrido curricular de estos estudiantes, así como favorecer su permanencia luego del primer semestre del primer año, permitiéndoles mantener el contacto con el ámbito académico, los docentes y sus mismos compañeros, a fin de aumentar su motivación y minimizar el efecto negativo y la sensación de fracaso que podría ocasionar la potencial dilación de un semestre lectivo.

Por otro lado y previamente a avanzar con el análisis diferenciado de las líneas de acción diseñadas para abordar las problemáticas de los dos grupos establecidos, se enunciarán las estrategias implementadas para procurar atender y contener las denominadas cuestiones personales que atañen, indistintamente, a ambos grupos de estudiantes y que pueden dar lugar a rezagos o demoras en relación al cronograma originalmente previsto en la currícula.

Específicamente para encarar estas cuestiones al momento del ingreso de los estudiantes a la Facultad, la institución procura ofrecer la contención e información que se estima que éstos pueden necesitar a través de las siguientes acciones:

- **Cursos o Talleres Optativos de Ambientación:** el propósito de éstos es brindar a los ingresantes la oportunidad de ponerlos en contacto con la vida universitaria, familiarizarlos con las características propias de la Facultad como casa de estudios, así como generar espacios de encuentro con pares, en función de fomentar la socialización, la formación de grupos y el inicio de la pertenencia institucional. En este marco se dictan dos talleres: uno más general para los ingresantes a todas las carreras de la Facultad (Taller de Ambientación Universitaria) y otro más específico orientado a los futuros estudiantes de la Licenciatura en Turismo denominado Taller de Introducción Turismo. Ambos talleres se ofrecen en el mes de febrero y contaron con una asistencia aproximada de 400 y 241 ingresantes respectivamente durante 2015 y de 500 y 120 durante 2016.
- **Programa de Tutorías a Estudiantes:** Esta propuesta, llevada adelante en conjunto con la Secretaría de Bienestar Universitario de la Facultad, adicionalmente a la orientación sobre contenidos específicos de las asignaturas, procura generar acciones de acompañamiento a la trayectoria estudiantil con el propósito de dar continuidad durante el año a las accio-

nes de ingreso planteadas en las etapas previas, brindando las herramientas que los ingresantes necesitan para estudiar en el ámbito universitario a fin de promover su permanencia y su recorrido académico. Los ingresantes que cursan su primer año se encuentran en una etapa inicial de construcción del rol de estudiante universitario, por lo que las demandas y desafíos que presenta el nuevo ámbito de estudio resultan en muchos casos novedosos. Los objetivos específicos de este acompañamiento brindado son:

- Promover el desarrollo de un estilo personal de estudio acorde a las características propias de las tareas académicas del nivel educativo.
- Ofrecer orientación, guía y contención que favorezcan la integración entre pares, el reconocimiento y validación de las propias condiciones como estudiantes universitarios así como la atención de necesidades específicas.
- Contribuir a afianzar los conocimientos y habilidades aprendidas en la escuela media en función de favorecer la permanencia.

Por otro lado y más allá del primer año, la Facultad a través de la Unidad Pedagógica (UP), procura acompañar a los estudiantes de todos los años de las carreras mediante la atención permanente personalizada a estudiantes para todos aquellos estudiantes que requieran asistencia y guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Durante todo el año, desde la UP, se les ofrece un servicio de orientación educativa y se trabaja sobre dos ejes: la focalización en el aprendizaje individual y el seguimiento en espacios grupales.

Ahora bien, profundizando en el análisis a continuación se detallan en dos secciones las estrategias y acciones desarrolladas para los dos bloques o grupos de estudiantes antes referidos:

Estrategias de alcance general para los estudiantes de la FCE

Se ha mencionado en el diagnóstico que, a priori, no resulta posible reconocer o identificar dificultades generalizadas de/para los estudiantes que puedan afectar sus trayectos formativos en virtud de la esquematización y la periodización prevista en las respectivas currículas. Ahora bien, más allá de esto y dado que los planes de estudio actualmente vigentes datan de casi dos décadas, se avanzó sobre la revisión general de los mismos con el propósito de modernizar, ag- gionar y actualizar sus contenidos así como también de favorecer un diseño que promueva trayectorias y recorridos que faciliten la adquisición gradual de conocimientos y habilidades, la articulación vertical, diferentes niveles de integración del proceso formativo y procesos de aprendizaje en contextos de distinta complejidad.

En este marco, luego de diferentes debates inter e intra-claustros, de negociaciones político – académico- institucionales, de períodos de sensibilización y de acuerdos simultáneos entre las diferentes disciplinas y orientaciones, como corolario de un proceso iniciado hace ya varios años, fueron aprobados los nuevos planes de estudio de las carreras de LA, LE, CP y TC, las cuales prevén correlatividades por ciclos y áreas de formación que favorecen aún más el trayecto de los estudiantes y, de este modo, procuran evitar dilaciones innecesarias. Actualmente dichos planes se encuentran pendientes de validación por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y se prevé el comienzo de su implementación para el año 2018.

Estrategias orientadas al fortalecimiento de estudiantes en el punto de partida

- Ingreso Irrestricto: la FCE considera que la política de ingreso irrestricto es una fortaleza y por tal motivo no se encuentran previstas acciones o estrategias que modifiquen esta situación. Asimismo se reconoce que los valores estadísticos pueden tener interpretaciones distintas e igualmente respetables. Como se ha hecho alusión en la sección referida al diagnóstico, la matrícula masiva da necesariamente lugar a lo que Ezcurra (2011) considera como un fenómeno global emergente que no es más que otra tendencia estructural en sentido opuesto a su objetivo final que es la de las altas tasas de deserción.
- La errónea consideración de los aspirantes como ingresantes: redefinir el término de ingresante es un paso importante para lograr un diagnóstico más acertado y preciso de la situación real de la institución. Se ha mencionado en la sección referida a las problemáticas identificadas, es principalmente exógena a la unidad académica y que por tal motivo excede el campo de acción de la Facultad. En función de ello, sobre lo que se intenta trabajar es en la adecuación en el modo de efectuar los registros con el fin de lograr una información más cierta respecto a los ingresantes reales de la institución. En este sentido, la FCE se encuentra analizando la posibilidad y factibilidad de dividir la inscripción en dos períodos: una preliminar (a realizarse en el mes de diciembre) y otra definitiva (a efectuarse con posterioridad al plazo final para la entrega de la documentación que certifica la finalización del estadio anterior de formación) con el propósito de reducir la brecha entre el número de aspirantes registrados y el de los ingresantes reales a la Facultad. Ahora bien, a modo de prueba piloto y para avanzar mientras se evalúa lo antes mencionado, se optó por trabajar con el 15% de los aspirantes que, luego de una

semana de su inscripción, no se registran para las cursadas de las tres asignaturas obligatorias del primer año. Así entonces, para el ingreso 2015, si bien se mantuvo la inscripción única a las carreras, sí se decidió desdoblarse la inscripción (que se realizó en el mes de diciembre) a las cursadas de primer año (que, durante 2016, fue efectuada en el mes de febrero cuando tradicionalmente se formalizaba en diciembre del año anterior). El objetivo de esta medida era corroborar si la cantidad de estudiantes efectivamente sufría una reducción de consideración y ello justificaba efectuar una inscripción preliminar y una definitiva dos meses después. Debido a que la merma no resultó lo suficientemente significativa, se descartó la posibilidad de continuar con dicho desdoblamiento (al menos en los dos períodos previstos originalmente) y por el momento se continúa analizando la posibilidad de una doble inscripción en la cual la reconfirmación se efectúe en el mes de agosto, así como la posibilidad de implementar otras soluciones alternativas.

- Deficiencias en la apropiación de los contenidos correspondientes a la formación previa: las acciones diseñadas por la institución que pretende dar respuesta a esta causa, tanto para los aspirantes como para los ingresantes propiamente dichos, son las enumeradas a continuación:
- Autoevaluaciones optativas online: El propósito de las mismas es contribuir a que los estudiantes tomen conciencia, valoren y validen los conocimientos previos y formas de estudio con los que cuentan en el inicio de su trayectoria académica; así como consideren la oportunidad que significan los talleres de ingreso para fortalecer su punto de partida. Son concebidas como una instancia de aprendizaje y autorreflexión, y abarcan las áreas de comprensión lectora, matemática e inglés. Las razones que justifican la elección de las mismas residen en la necesidad de contribuir a identificar el manejo de

habilidades generales, básicas y necesarias para el aprendizaje de los contenidos específicos de las materias de los primeros años: la comprensión de textos de tipo académico, el dominio de los temas básicos de matemática que se abordan en la secundaria y manejo del idioma inglés en un nivel intermedio. Las autoevaluaciones son optativas y se ofrecen a través del entorno virtual AU24. Una vez realizada la autoevaluación, se devuelve un resultado a los estudiantes y se recomienda en función al mismo, tomar los Talleres Optativos de Ingreso diseñados por la Facultad en esas temáticas. En los años 2015 y 2016, realizaron estos autodiagnósticos de comprensión lectora, matemática e inglés: 748, 741, 575 y 710, 785 y 495 aspirantes respectivamente.

- Cursos o Talleres Optativos de Fortalecimiento de Saberes Previos: el objetivo de estos talleres consiste en brindar a los ingresantes la oportunidad de revisar, afianzar y/o reaprender conocimientos y habilidades básicas que necesitan de su recorrido escolar previo para el abordaje de sus estudios universitarios. En estos talleres, referidos a profundizar la comprensión lectora, los conceptos de matemática y los del idioma inglés, se inscribieron para participar 810, 940 y 436 ingresantes en el año 2015 y en el año 2016, 650, 1.000 y 350 respectivamente (si bien la cantidad de estudiantes originalmente inscriptos en los talleres resultó inferior en 2016, el número de ingresantes que efectivamente realizó y finalizó los mismos, fue superior).
- Programa de Tutorías a Estudiantes: Estas tutorías buscan ofrecer contención, orientación y mediación en el aprendizaje durante el primer año a los estudiantes que inician su trayectoria académica. La ayuda que se les ofrece incluye la orientación en contenidos específicos de las asignaturas estructurales de formación básica. Durante el 2015 se duplicaron la cantidad de tutores para intentar asegurar que exista al

menos uno por comisión de cursada de todas las asignaturas. Así la cantidad de tutores pasó de 28 a 55 en 2015 y de 55 a 68 en 2016. Durante este último período han participado aproximadamente 1.650 estudiantes.

- Existencia de dificultades para la acreditación de las Asignaturas Estructurantes de Formación Básica: Las cuestiones referidas a las estrategias de abordaje de esta problemática en particular será expuesta en detalle y con mayor profundidad dada la particularidad y relevancia que, por magnitud y nivel de impacto (individual-grupal-institucional), posee esta situación para la Facultad.

Se ha detallado al inicio del presente apartado que la FCE optó por orientar sus esfuerzos en propuestas y estrategias tendientes a propiciar la permanencia de los estudiantes luego del primer semestre del primer año de los planes de estudio dado que es allí donde se produce el mayor desgranamiento y fue por ello que se planteó un objetivo específico cinco que atendía las dificultades y procuraba la permanencia de este grupo de estudiantes en particular. Esto último se halla en consonancia con lo afirmado por Tinto (1989) -lo cual ha sido mencionado anteriormente- con respecto a lo crítico y clave de este período en términos de deserción. En los párrafos posteriores se dará cuenta del proceso llevado a cabo por la institución en relación a la estrategia delineada para acompañar y favorecer el recorrido académico de estos estudiantes desde la evaluación previa de la situación hasta el análisis de los resultados luego de su implementación efectiva.

En un proceso iniciado en 2014, a partir de informes diagnósticos en los que venía trabajando la Secretaría de Asuntos Académicos respecto a la permanencia de los estudiantes de la FCE, su regularidad y deserción, así como del trabajo propiciado por la UNLP en el marco del Programa de Trayectorias Estudiantiles, se fueron generando diferentes espacios de reflexión y discusión con algunas cátedras de la Facultad y con distintos miembros del equipo de gestión de esta

última. En los mencionados espacios se intercambiaron opiniones, perspectivas e ideas fundamentalmente sobre dos proyectos previstos para abordar las problemáticas bajo análisis: uno asociado al dictado de cursos especiales y otro, más específico dentro de estos, relacionado al dictado de cursos contrasemestre para las denominadas Asignaturas Estructurales de Formación Básica. En este contexto, se logró consenso respecto a que:

- Existía la necesidad de enriquecer las propuestas metodológicas vigentes;
- Resultaba ineludible una respuesta institucional que procurara brindar oportunidades alternativas para dinamizar el recorrido curricular de los estudiantes, minimizar el desgranamiento y favorecer su permanencia;
- El incremento de la frecuencia de dictado de los cursos era importante pues le permitiría a los estudiantes mantener el contacto con el ámbito académico, los docentes y sus mismos compañeros, aumentando la motivación y minimizando el impacto negativo y la sensación de fracaso que podría ocasionar la pérdida de un año lectivo.

Por tal motivo, y aprobada por el Consejo Directivo la reglamentación marco que habilitaba el dictado de estos cursos especiales¹⁵, durante el primer semestre de 2015 se discutió sobre el dictado de cursos contrasemestre para las Asignaturas Estructurales de Formación Básica encuadradas en las Ordenanzas N° 97 y N° 145. Las mismas establecen que, para las carreras tradicionales y para la Licen-

15 Anteriormente, los regímenes de enseñanza previstos para el dictado y acreditación de las asignaturas eran el Teórico – Práctico tradicional -con examen final obligatorio- y/o la Promoción sin dicho examen pero cuyo acceso se restringía a aquellos estudiantes con mejor rendimiento académico. En función de los diagnósticos efectuados se desarrolló y reguló una normativa de Cursos Especiales que establece nuevos regímenes posibles: Cursos Contra-semestre – Cursos Intensivos – Cursos Orientados (promociones para grupos de estudiantes particulares independientemente de su rendimiento).

ciatura en Turismo respectivamente, es necesario que el estudiante adquiriera ciertos conocimientos básicos o fundantes de las carreras antes de continuar con su trayecto educativo y con la apropiación de otros contenidos disciplinares menos específicos pero necesarios para su formación integral, por lo tanto, aquellos estudiantes que no lograsen aprobar las cursadas de las primeras tres asignaturas iniciales o introductorias (TAI) deben suspender momentáneamente sus estudios hasta el inicio de un nuevo ciclo lectivo.

Así entonces, y a modo de síntesis, dado lo establecido en la normativa mencionada podía existir en la FCE un cierto grupo de estudiantes que, pese a su convicción de continuar con sus estudios universitarios en la Unidad Académica, debería posponer los mismos durante un semestre completo por no haber logrado acreditar satisfactoriamente los contenidos básicos de la disciplina que se encuentra incluida en las primeras tres asignaturas de los planes de estudio.

Ante la situación planteada, la Secretaría de Asuntos Académicos de la FCE optó por indagar con mayor profundidad en el tema a fin de analizar con mayor objetividad la magnitud o el alcance de la problemática identificada. Con este objetivo, la Secretaría de Planificación y Control Institucional (SPyCI) de la Facultad estimó la demanda que podría existir de parte de los estudiantes de primer año para tomar cursos contrasemestre para las TAI comunes de las carreras tradicionales. Para realizar el análisis y evaluar la misma, se consideraron dos tipos de demanda:

- Demanda potencial: estimada con datos del desempeño en las cursadas. Se considera demandantes potenciales a los estudiantes que desaprobaron al menos una de las asignaturas del TAI.
- Demanda efectiva o verificada: calculada en base a los estudiantes que han desaprobado las TAI y que vuelven a inscribirse en las materias el próximo año.

A continuación se exponen los resultados del informe efectuado y elevado por la SPyCI sobre la temática analizada para las tres carreras denominadas “tradicionales” de la institución. Cabe señalar que, como se ha mencionado previamente, se efectuó el mismo estudio para la carrera de Turismo, el cual arrojó resultados que posibilitaron arribar a conclusiones análogas a las detalladas para las otras carreras por lo cual, se ha optado a los fines de este trabajo, omitir el detalle de los mismos por no presentar diferencias de consideración.

Como punto de partida, se considerarán los datos respecto a las cohortes 2010, 2011, 2012 y 2013 a fin de evaluar si se verifican (o no) las presunciones institucionales. Debe tenerse presente que la demanda potencial total es la suma de todos los estudiantes que deben alguna de las materias de las TAI. Considerando los datos de las cohortes mencionadas se evidencia que, potencialmente, existía una demanda promedio de 626 lugares por materia. Por otro lado, efectivamente los recursantes demandaron en promedio 218 de dichos espacios. Es decir que la brecha entre la demanda potencial y efectiva cayó a más de la mitad.

**Tabla 2: Demanda Potencial para las TAI.
Cohortes 2010-2013**

POTENCIAL	Cohorte 2010			Cohorte 2011			Cohorte 2012			Cohorte 2013		
	Contab. I	Adm. I	Int. a la Economía	Contab. I	Adm. I	Int. a la Economía	Contab. I	Adm. I	Int. a la Economía	Contab. I	Adm. I	Int. a la Economía
Para 1 materia	71	89	11	69	79	40	85	76	14	55	59	16
Para 2 materias	132	135	41	106	116	46	129	129	26	122	122	33
Para 3 materias	378	378	378	410	410	410	519	519	519	597	597	597
TOTAL	581	602	430	585	605	496	733	724	559	774	778	646

*Fuente: Secretaría de Planificación y Control Institucional
FCE UNLP, Reporte N° 3/2015 (2015)*

**Tabla 3: Demanda Verificada para las TAI.
Cohortes 2010-2013**

VERIFICADA	Cohorte 2010			Cohorte 2011			Cohorte 2012			Cohorte 2013		
	Contab. I	Adm. I	Int. a la Economía	Contab. I	Adm. I	Int. a la Economía	Contab. I	Adm. I	Int. a la Economía	Contab. I	Adm. I	Int. a la Economía
Para 1 materia	58	82	10	60	70	7	75	64	5	53	52	4
Para 2 materias	96	99	29	74	73	21	93	91	20	87	88	17
Para 3 materias	127	127	127	102	102	102	97	97	97	104	104	104
TOTAL	281	308	166	236	245	130	265	252	122	244	244	125

Fuente: Secretaría de Planificación y Control Institucional FCE UNLP, Reporte N° 3/2015 (2015)

Analizando por asignatura, la mayor caída en la demanda de cursos se encuentra en Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina, donde la demanda total disminuye, en promedio, un 74,6%. Detrás de ésta se hallan, Contabilidad Superior I y Administración I con caídas del 61,6% y del 61,3% respectivamente. Este resultado, se encuentra influenciado por los que adeudan las tres materias, ya que es esta demanda la que se reduce a más de la mitad, sesgando los valores finales.

Aclaración: En el análisis se asume que los estudiantes que recursan en el año siguiente se inscriben en las mismas materias que desaprobaron en el año de inscripción original. Ejemplo: si un estudiante desaprobó Contabilidad Superior I y Administración I, si en el siguiente año recursa lo hará en esas mismas dos asignaturas.

Tabla 4. Estadísticas: En base a la demanda promedio de las TAI por cohorte

COHORTE	2010	2011	2012	2013
Potencial	537,7	526	672	732,7
Verificada	251,7	203,7	213	204,3
Diferencia	286	358,3	459	528,3
Diferencia %	53,19	63,76	68,3	72,11

Fuente: Secretaría de Planificación y Control Institucional FCE UNLP, Reporte N° 3/2015 (2015)

Así entonces:

- El promedio de lugares demandados potencialmente por año posee una tendencia ascendente mientras que la demanda verificada conserva una tendencia constante.
- La media de la demanda verificada total (promedio de las demandas promedio de cada cohorte) es de 218 lugares.

A partir de los datos obtenidos y con la confirmación de que aproximadamente el 35% de los estudiantes que deben posponer sus cursos un semestre regresa a la FCE al año siguiente, es que se desarrolló y elevó al Consejo Directivo una propuesta específica que procuraba otorgar una oportunidad a aquellos estudiantes que, si bien no lograban cumplir con las condiciones establecidas en las Ordenanzas antes detalladas, demostraron una actividad académica regular y constante así como una clara convicción, voluntad y compromiso de continuar sus estudios. Básicamente la propuesta mencionada consistía en brindar una oferta académica en el semestre inmediato posterior

–a modo de curso contrasemestre- que resguardase el principio validado por los docentes en relación a la importancia de que los estudiantes inicien su trayecto formativo con los conceptos fundantes y estructurales de las carreras pero ofreciendo oportunidades alternativas para dinamizar el recorrido curricular de los mismos a la vez que se procuraba favorecer su permanencia.

La propuesta de los cursos contrasemestre para las TAI, tanto de las carreras tradicionales como las de LT, se sometieron al análisis y discusión de los diferentes claustros. Fueron muchos los debates y puntos de vista. El proceso fue prolongado e incluyó posicionamientos tanto pedagógicos como políticos, sin embargo todos los intercambios generados, dieron la posibilidad de enriquecer y precisar la versión original y así se elaboró el proyecto definitivo. El mismo fue aprobado en reunión del Consejo Directivo que comenzó a implementarse en el segundo semestre del año 2015 y se estableció como requisito que los estudiantes hubieran logrado acreditar al menos una de las tres materias durante el primer semestre y que hayan tenido actividad en las mismas.

Concluido el dictado de las asignaturas con esta nueva modalidad, se procedió a relevar y analizar el impacto de la estrategia diseñada. A continuación se exponen los resultados de estos cursos contrasemestre para las TAI de las carreras de CP, LA, LE y TC (como se ha mencionado al momento del diagnóstico, por ser análogos y presentar las mismas tendencias, en esta oportunidad, los resultados que se obtuvieron en la carrera de LT, no serán detallados).

A modo de aclaración previa es necesario destacar que los resultados de estos cursos no son comparables con los resultados de las mismas asignaturas dictadas durante el primer semestre por varias razones. En primer lugar, porque justamente uno de los requisitos para acceder a los cursos es tener aprobada al menos una de las otras dos materias, por lo que se trata de estudiantes que no se encuentran cursando todas las TAI simultáneamente. Además, dado que para acceder a este tipo de curso especial se exige haber tenido actividad du-

rante el primer semestre, quienes realizan los mismos son estudiantes que no se enfrentan por primera vez a los contenidos dictados, sino que ya se encuentran familiarizados con algunos conceptos, terminología y metodología empleada en ellos.

Los datos utilizados en este artículo provienen de las actas cerradas de actividad en cursadas que provee el Departamento de Estudiantes de la FCE y del CeSPI (Centro Superior para el Procesamiento de la Información de la UNLP).

A continuación se detallan los resultados del desempeño de 364 estudiantes que realizaron los cursos contrasemestre dictados por primera vez en la FCE en el 2° semestre de 2015¹⁶. En la Tabla 5 se plasman dichos resultados en términos de calificaciones, por asignatura. Dado que existen estudiantes que recursan más de una materia, la suma (horizontal) de los totales para cada una de ellas no resulta representativa –un estudiante que, en ese caso, recursa, por ejemplo, Contabilidad Superior I y Administración I, se estaría contabilizando por duplicado.

16 Los resultados obtenidos durante el dictado contrasemestre de las TAI en el 2° semestre del año 2016, se encuentran siendo procesados por la Unidad Académica.

Tabla 5: Calificaciones en los cursos especiales contrasemestre

	Contabilidad Superior I		Administración I		Introd. a la Economía	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>Promocionó la Asigantura (Calificación ≥ 7)</i>	33	18%	26	10%	0	0%
<i>Aprobó la Cursada (Calificación $e/ \geq 4$ y < 7)</i>	55	30%	111	44%	6	27%
<i>Desaprobó la Cursada (Calificación < 4)</i>	19	10%	75	30%	0	0%
<i>Ausente o Abandonó (Sin Calificación)</i>	78	42%	41	16%	16	73%
TOTAL INSCRIPTOS	185	100%	253	100%	22	100%

Fuente: Elaboración propia en base a información brindada por la SPyCI FCE

Con respecto al desempeño de los estudiantes, algunos valores que resultan interesantes para destacar son los siguientes:

En **Contabilidad Superior I**, de los 185 inscriptos:

- el 48% (88 estudiantes) aprobó al menos la cursada,
- el 12% (22 estudiantes) promocionó la asignatura,
- el porcentaje de estudiantes desaprobados se ubicó en un 10% (19 estudiantes),
- más del 42% (78 estudiantes) figura sin calificación, por lo que se entiende que se trata de estudiantes que finalmente no completaron el curso, y
- si se consideran sólo los estudiantes que cuentan con calificaciones, el porcentaje de aprobación de la asignatura (incluyendo promociones) asciende a 82%.

En **Administración I (Introducción a la Administración y al Estudio de las Organizaciones)**, de los 253 inscriptos:

- el 54% (137 estudiantes) aprobó al menos la cursada,
- alrededor del 10% (26 estudiantes) promocionó la asignatura,
- el porcentaje de estudiantes desaprobados fue de casi el 30% (75 estudiantes),
- el porcentaje de estudiantes ausentes o que abandonaron la misma fue inferior a 17% (41 estudiantes), y
- considerando sólo a los estudiantes que cuentan con calificaciones, el porcentaje de aprobación de la materia ha sido del 65%.

En **Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina**, se inscribieron 22 estudiantes de los cuales:

- aproximadamente el 73% (16 estudiantes) figura en el Departamento de Estudiantes de la FCE como ausente,
- el restante 27% (6 estudiantes) aprobó la cursada pero no promocionó la asignatura, y
- ningún estudiante desaprobó la cursada en esta instancia.

En la Tabla 6 se presenta un detalle de la cantidad y combinación de materias que cursaron los estudiantes. De aquellos que recurrieron sólo una de las asignaturas, la mayor cantidad (59%) tuvo que tomar nuevamente el curso de Administración I, un 35% de los estudiantes debió recurrir Contabilidad Superior I y, un 7%, tuvo que tomar por segunda vez el curso de Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina. Entre los estudiantes que optaron por recurrir dos materias, el 96% se inscribió en Contabilidad Superior I y Administración I y un 4% lo hizo en Introducción a la Economía y

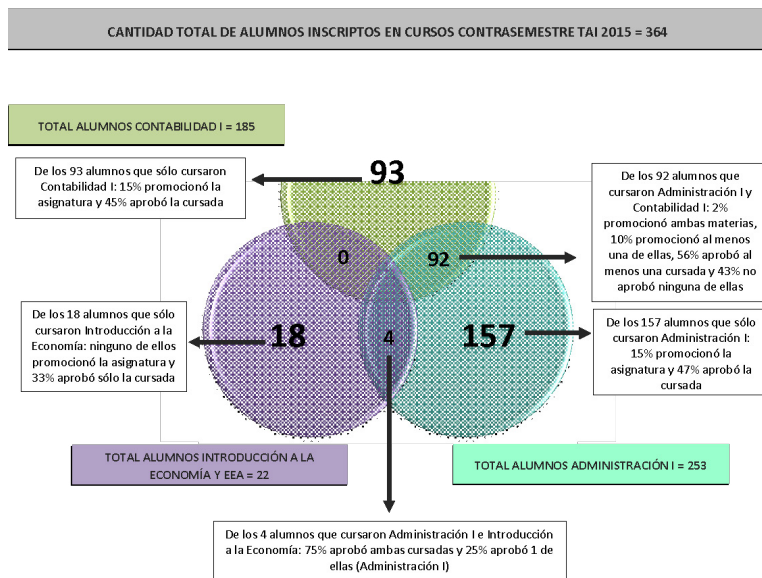
Administración I. Ningún estudiante recurrió Contabilidad Superior I e Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina.

Tabla 6: Estudiantes que realizaron los cursos contrasemestre en 2015, por materias cursadas.

Alumnos que recursan 1 materia	268	74%
Administración I	157	59%
Contabilidad Superior I	93	35%
Introducción a la Economía	18	7%
Alumnos que recursan 2 materias	96	26%
Contabilidad I y Administración I	92	96%
Introducción a la Economía y Administración I	4	4%
Contabilidad I e Introducción a la Economía	0	0%
TOTAL	364	100%

*Fuente: Secretaría de Planificación y Control Institucional FCE.
Reporte N° 6/2016 (2016)*

Figura 2: Resumen de la situación en cursos contrasemestre de las Carreras Tradicionales



Fuente: Secretaría de Planificación y Control Institucional FCE UNLP, Reporte N° 6/2016 (2016)

Conclusiones y reflexiones finales

En términos generales, la experiencia asociada al análisis de las Trayectorias Académicas de los estudiantes de grado propuesto por la Universidad, se ha considerado positiva y enriquecedora. La misma ha permitido profundizar sobre algunas cuestiones que ya se estaban analizando internamente en la FCE pero a su vez ha propiciado la indagación, el análisis y el desarrollo de estrategias de intervención de problemáticas específicas. Son múltiples las causas o factores que

afectan los recorridos de los estudiantes en la educación superior (preuniversitarios, académicos, institucionales, individuales, familiares, psicosociales y socioeconómicos, entre otros) y, por este motivo, debe efectuarse un diagnóstico preciso para abordar adecuadamente aquellos campos sobre los cuales la institución posee mayor injerencia y que por tal puede generar un impacto significativo tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

En este marco, la etapa de diagnóstico en la FCE se desarrolló durante un semestre y, a partir del mismo, se optó por desarrollar dos líneas estratégicas diferenciadas: una que incluía *acciones de alcance general* que atendía diferentes problemáticas de los estudiantes en las distintas instancias formativas y, otra que abordaba las dificultades de un grupo de estudiantes en particular los de primer año y que por ello requería de estrategias más específicas orientadas al acompañamiento y promoción de la permanencia de los estudiantes en el punto de partida.

En cuanto a las estrategias de alcance general, si bien no fue posible identificar problemáticas habituales, masivas o de relevancia a atender, vale la pena mencionar en esta instancia que se aprobaron los nuevos Planes de Estudio para las carreras tradicionales de la FCE. A través de los mismos se espera fortalecer y promover trayectorias más regulares y pertinentes para todos los estudiantes a fin de facilitar una adecuada apropiación e integración de los conocimientos, así como también un recorrido curricular más constante y dinámico.

En segundo término, respecto a las estrategias orientadas a estudiantes en el punto de partida, se implementaron: Autoevaluaciones online, Talleres para el Fortalecimiento de Saberes Previos y Tutorías Grupales, todas ellas destinadas a favorecer la permanencia y la retención de los ingresantes de la institución así como a afianzar la identificación y el sentido de pertenencia de estos con la Facultad. Más específicamente, para aquellos estudiantes que dentro de este grupo ya hubieran transitado el primer semestre del primer año sin lograr acreditar las tres asignaturas introductorias (TAI) de las ca-

rreras de la Unidad Académica, el eje estuvo puesto en el dictado de Cursos Contrasemestre para estas materias estructurales de formación básica de los Planes de Estudio. A la luz de los resultados obtenidos, esta propuesta le ha otorgado la posibilidad de continuar cursando a más de 430 estudiantes de la institución (360 de las carreras tradicionales y 74 de la Licenciatura en Turismo). El dictado de estos cursos permitió que 211 estudiantes de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía y Tecnicatura en Cooperativismo y 42 de la Licenciatura en Turismo, aprobaran al menos una cursada en el segundo semestre de 2015 en lugar de tener que esperar al año siguiente para recurrar las mencionadas materias introductorias. Esta modalidad establecida e implementada en 2015 por primera vez ha permitido que este conjunto de estudiantes no demoren su recorrido ya que, de este modo, lograron como mínimo comenzar al año siguiente con una menor cantidad de materias pendientes. Así también, incluso aunque no hayan logrado aprobar los cursos, se estima que la mera asistencia a los mismos, les ha permitido mantenerse en actividad y en el ambiente de la Facultad lo cual, probablemente, ha posibilitado propiciar su permanencia, ha vigorizado su motivación y, sin lugar a dudas, ha reforzado sus conocimientos.

Son muchos los desafíos aún pendientes para los próximos meses respecto a las TAE que se ha planteado la FCE. Fundamentalmente, se espera:

- Evaluar la posibilidad de ampliar aún más la oferta de cursos especiales (en sus diferentes modalidades: orientados, contrasemestre y/o intensivos) para aquellas asignaturas que potencialmente pudiesen favorecer y fortalecer las trayectorias previstas para los estudiantes.
- Consolidar el dictado contrasemestre de las TAI, tanto para las carreras tradicionales como para la Licenciatura en Turismo, y efectuar los ajustes que resulten necesarios a fin de enriquecer la estrategia.

- Diseñar un adecuado programa para la implantación de los nuevos Planes de Estudio de las carreras tradicionales para asegurar una transición ordenada, fluida y efectiva de los estudiantes que favorezca sus trayectorias académicas.

Abordar estas cuestiones en forma conjunta, continua, integral y sinérgicamente será el principal objetivo sobre el cual, la FCE en general y la Secretaría de Asuntos Académicos en particular, trabajará con mayor ahínco con miras de acompañar y guiar a sus estudiantes en los recorridos curriculares efectuados, favoreciendo su permanencia y minimizando su deserción.

Bibliografía

Barcos, M. F y Kraslesky, J. (2014). *Historia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: EDULP.

Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>

Ezcurra, A. M. (2011). Enseñanza universitaria. *Una inclusión excluyente*. Hipótesis y conceptos. En Elichiry, N. E Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Argentina: Noveduc

Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata, Secretaría de Planificación y Control Institucional (2015). *Reporte N° 3/2015. Serie AII Ingresantes Demanda para cursos contra semestre*. La Plata.

Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata, Secretaría de Planificación y Control Institucional (2016). *Reporte N° 1/2016. Serie H. Censo. Actualización de datos censales octubre 2016*. La Plata. Recuperado de:

http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/caracterizacion_aspirantes_2016.pdf

Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata, Secretaría de Planificación y Control Institucional (2016). *Reporte N° 6/2016. Serie AI Ingresantes. Resultados de los cursos contra semestre de Introducción a la economía, Administración I y Contabilidad Superior I*. La Plata.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Documento para el proyecto hemisférico. *Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. (OEA-AICD). Buenos Aires.

Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700. doi:1. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1981525> doi:1

Tinto, V (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior ANUIES (México)*, 8(71). http://publicaciones.anuiex.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

FACULTAD DE CIENCIAS ASTRONÓMICAS Y GEOFÍSICAS

Sobre la presión académica y las peculiaridades en las carreras de ciencias

*Alejandro Paola
Lorena Dirani*

La Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas de la U.N.L.P. (FCAG) ofrece como carreras de grado, la Licenciatura en Astronomía, la Licenciatura en Meteorología y Ciencias de la Atmósfera, la carrera de Geofísica, y la Tecnicatura en Meteorología como título intermedio de la correspondiente licenciatura.

Los planes de estudio de nuestras carreras están diseñados para ser cursados en cinco años, mientras que la tecnicatura se alcanza al aprobar el tercer año de la carrera de meteorología.

El número de ingresantes por carrera se encuentra en el orden de los 100 estudiantes por año, con un crecimiento sostenido en los últimos años. En 2016, por ejemplo, los ingresantes a las carreras de Astronomía, Geofísica y Meteorología fueron 143, 128 y 103 respectivamente. Con excepción de las asignaturas del primer año, los cursos permiten una relación personalizada entre docentes y estudiantes. Promediando las carreras, los cursos tienen típicamente entre 10 y 20 estudiantes, mientras que en los años superiores, es frecuente encontrarse con cursos de menos de 5 alumnos.

Nuestra comunidad posee un reducido número de integrantes en relación con el resto de las Facultades de la UNLP. Las actividades académicas tienen como escenario un predio dominado por los espa-

cios verdes del Bosque de nuestra ciudad, y edificios pequeños, muchos de ellos de gran valor histórico. Es habitual encontrar el parque poblado de grupos de estudiantes compartiendo sus tareas en ruedas de mate. Es fácil imaginar que un ámbito tan propicio estimula las relaciones humanas en forma muy positiva, generando rápidamente un sentimiento de pertenencia.

Más allá de los aspectos positivos inherentes a nuestra idiosincrasia, observamos con preocupación que nuestras carreras presentan una alta deserción en sus primeras etapas. Esta cuestión es abordada mediante políticas de inclusión y retención desarrolladas a diferente escala, desde la Facultad y la Universidad.

Por otra parte, surge de analizar las trayectorias de los estudiantes, que el lapso que transcurre entre el ingreso y el egreso es generalmente mucho más largo que el tiempo estipulado para la carrera en el plan de estudios. Este trabajo intenta contribuir al análisis de las causas de esta discrepancia, aportando algunos elementos particulares que se dan en estas carreras científicas. También describimos las acciones que hasta este momento hemos delineado para acompañar las trayectorias más comprometidas. Asimismo, discutimos algunos puntos referidos a la necesidad de revisar el paradigma en que se inscribe el modo de pensar la Universidad actual, con la intención de propiciar formatos intrínsecamente inclusivos.

El relevamiento de la problemática

La Secretaría Académica de la UNLP ha tenido la iniciativa de abordar la problemática de las trayectorias académicas observadas en diferentes ámbitos de la Universidad. Esta propuesta ha sido enmarcada en el Programa de Seguimiento de las Trayectorias Académicas. En particular, nuestra Facultad se suma al Programa a través de la acción conjunta del Observatorio Pedagógico y la Secretaría de

Vinculación Académica (ambos dependientes de la Secretaría Académica de la FCAG).

Con el fin de caracterizar la problemática en nuestra Facultad, atendiendo a sus cuestiones intrínsecas, hemos llevado adelante un trabajo de relevamiento censal. La población consultada es un conjunto de estudiantes que presentó algún tipo de dificultad para alcanzar objetivos mínimos. Entendemos por objetivos mínimos los requisitos explicitados en el régimen académico para mantener la regularidad. Aquí cabe consignar que nuestros datos podrían considerarse de baja relevancia estadística, dado lo pequeño de la población total que tiene nuestra Facultad. Sin embargo, de dicho relevamiento se desprenden ciertas observaciones de gran valor cualitativo. A continuación exponemos brevemente nuestros resultados:

- El 70% de los estudiantes encuestados se trasladan desde su domicilio, fuera de la La Plata, para cursar sus respectivas materias. De estos, la mitad tiene un viaje de más de 2 horas hasta la Facultad.
- El 28% del total de los alumnos encuestados declara haber tenido algún problema de salud. De ellos, el 50% ha estado impedido de asistir a clases por lapsos mayores a las dos semanas, lo que puede haber afectado su rendimiento académico. Por otro lado, el 17% manifiesta padecer alguna enfermedad crónica.

Cuando se les interrogó acerca del abandono de cursadas, expresaron las siguientes causas:

- El 33% esgrime razones laborales,
- el 16% el excesivo tiempo de traslado,
- el 14% manifiesta tener problemas económicos,
- el 12% problemas de salud,
- 3% tener familiares a cargo.

El 37% no especifica las razones por las cuales no ha podido alcanzar un rendimiento académico regular.

Cuando se les consulta acerca de los condicionantes académicos con los que se han encontrado, observamos lo siguiente:

- 70% expresa que es excesivo el tiempo presencial en las cursadas de la Facultad,
- 60% siente presión académica por la necesidad de alcanzar altas calificaciones,
- 47 % critica las modalidades de evaluación,
- 34% critica los excesivos contenidos en los programas de las materias,
- 31% expresa dificultades debido al excesivo tiempo transcurrido entre las cursadas y sus respectivos finales,
- 25% alude demoras producidas por correlatividades,
- 16% declara la falta de relación entre las clases teóricas y los trabajos prácticos.

Habiendo completado el trabajo de relevamiento, podemos reconocer que una parte importante de lo expuesto por los estudiantes puede interpretarse como de carácter general. Esto es, situaciones derivadas del contexto socio-económico, que probablemente resulten análogas al del resto de las Unidades Académicas. En contraposición, observamos algunos elementos que nos llevan a reflexionar sobre cuestiones peculiares inherentes a nuestro alumnado. Según entendemos, las causas de carácter general que llevan al bajo rendimiento académico pueden ser tratadas desde diferentes políticas, que van desde acciones propias de la Facultad, acciones de la Universidad y acciones del Estado Nacional. Por el contrario, las peculiaridades observadas sólo pueden ser tratadas en su contexto propio, es decir, desde los organismos que a tal fin ha generado la Facultad.

Las cuestiones peculiares

Centremos nuestra atención en los condicionantes que conspiran contra el avance académico, surgidos de la misma propuesta académica. Observamos de los resultados de la encuesta que las dificultades expresadas por los estudiantes no son independientes. Podríamos caracterizar la problemática como derivada de dos cuestiones esenciales: **la sobreabundancia de contenidos** y **la presión académica**. En tal sentido, entendemos que cada una de nuestras carreras tiene características diferentes. En particular, la Licenciatura en Astronomía tiene una carga horaria sensiblemente mayor que la carrera de Geofísica y la Licenciatura en Meteorología. Estas últimas poseen planes de estudios en los que se han cuidado especialmente los tiempos dedicados a cursar.

Veamos una secuencia típica de encadenamiento de condicionantes. Es habitual que un estudiante de primer año no pueda completar los exámenes finales correspondientes al cierre del ciclo lectivo en que cursó. Si decide cursar las materias de segundo año, la carga horaria excesiva le impedirá dedicar tiempo a preparar los finales de las materias que adeuda. Si a esto se le suma la presión académica, que se manifiesta como una necesidad de obtener altas calificaciones, el retraso se hace más y más significativo. Ahora bien, al finalizar las cursadas del segundo año, el estudiante está imposibilitado de rendir los finales de dichas materias por razones de correlatividad. Este mecanismo es el que lleva a que promediando la carrera existan tiempos muy prolongados entre la finalización de una cursada y la acreditación del final correspondiente. Esta secuencia se observa con mayor frecuencia entre los estudiantes de Astronomía, aunque no es ajena a la realidad de las otras carreras.

Cuando a un estudiante se le consulta “en qué año está”, este podrá decir “estoy en tercer año”. Si luego se le interroga sobre su estado académico, dirá por ejemplo, “aprobé quince cursadas”. Sólo hablará de sus finales si uno le hace la incómoda pregunta. Responderá,

por ejemplo, “me falta uno para completar los de primer año”. Esto significa que rindió cuatro finales, aunque no declara estar retrasado respecto del plan de estudios de su carrera. Este ejemplo, por demás frecuente, pretende exaltar que los estudiantes no suelen optar por detener su ritmo de cursada, sino por adeudar finales acercándose progresivamente al límite máximo que les permite el régimen académico. Este formato deviene en un colapso académico cuando se cumplen los plazos de vencimiento de las cursadas más antiguas. Llegada esta situación, el estudiante se replantea la continuidad en la carrera, con el consiguiente costo emocional.

Más adelante nos ocuparemos en detalle acerca de la presión académica, aunque remarcamos aquí su influencia crucial en las conductas mencionadas.

La sobreabundancia de contenidos

La observación de los estudiantes respecto de la sobreabundancia de contenidos es material de discusión desde hace varios años. Existe consenso entre docentes y estudiantes respecto de esta cuestión, cuyos ejes principales son los siguientes:

a) Las carreras de nuestra Facultad tienen un núcleo de contenidos básicos en las áreas de física y matemática. Estos contenidos han sido históricamente impartidos por otras Unidades Académicas, de modo que no hemos tenido la posibilidad de discutir los programas, ni las modalidades académicas de las asignaturas (objetivos, carga horaria, formas de evaluación, etc). En este conjunto de materias observamos que podríamos implementar una serie de modificaciones tendientes a reducir contenidos superfluos para nuestras carreras. Sin embargo, esto no es académicamente viable, dado que las materias no están exclusivamente dictadas para nuestros estudiantes. Aun más, los conjuntos de contenidos adecuados podrían no ser los mismos ni siquiera para las diferentes carreras dictadas en nuestra Casa.

b) En cuanto a las materias dictadas en nuestra Facultad, si bien están debidamente orientadas a las necesidades de cada especialidad, sus contenidos han ido creciendo conforme a los avances de la Ciencia.

Sobre la presión académica

Los estudiantes de ciencias que aspiran a ingresar en carreras de investigación, tienen como referencia los criterios de admisión que el CONICET utiliza para el otorgamiento de becas doctorales. Esta referencia la toman desde los primeros años de la carrera de grado, transmitida por los compañeros de años superiores y por los docentes. En tal sentido, el estudiante asume que su futuro está signado por su rendimiento académico. Por un lado debe rendir exámenes finales rápidamente, a la vez que sus calificaciones deben ser altas, dado que el CONICET evalúa tiempo de permanencia en la carrera y el promedio alcanzado en la misma. Estas dos cuestiones resultan contrapuestas en la práctica, y muchas veces ocasionan la angustia del estudiante, llevándolo a considerar si es apto o no para estas disciplinas. Aquí surge la necesidad de revisar la forma en que los planes de estudio y los regímenes académicos contemplan los tiempos propios de cada individuo. Más aún, cabe la discusión acerca de si el pensamiento hegemónico que domina sobre estas disciplinas no es, en parte, la causa del abandono prematuro de las carreras, como así también una causa importante de retraso en el desempeño académico del estudiante.

Sobre los abordajes

Culminada la etapa de relevamiento y diagnóstico, nos compete afrontar una instancia en la que consideramos adecuada una intervención institucional tendiente a acompañar la resolución de estas

problemáticas. Comencemos por reconocer que la presión académica proviene de una cultura sólidamente acuñada sobre la base de que la *buena ciencia* es la que se desarrolla bajo los lineamientos del CONICET. Esto parece tener el carácter de una verdad establecida, por lo que el estudiante suele utilizar los parámetros propuestos por esta Institución como medida de sus capacidades, sus talentos, y sus posibilidades futuras. Nosotros quisiéramos dejar claro que si en algún grado esta mirada hegemónica puede ser contraproducente en el desempeño académico de nuestros estudiantes, lo es precisamente cuando adquiere un carácter absoluto. Consideramos fuera de discusión la calidad académica que se deriva de los lineamientos del CONICET, pero advertimos que es peligroso pensar que existe un único camino para hacer *buena ciencia*. Naturalmente, no es dable suponer responsabilidades ni del CONICET ni de su personal en general en relación con esta cultura. La Facultad como Institución que forma parte del Sistema Científico busca alentar una mirada más abarcativa acerca de los horizontes de la actividad científica, que pueda aliviar en parte la angustia del estudiante que no logr adaptarse.

Volvamos ahora a las acciones concretas que pueden instrumentarse desde nuestra Institución. Dado que existe un consenso generalizado en todos los claustros respecto de los excesivos contenidos de la Licenciatura en Astronomía, se ha impulsado desde la actual gestión un cambio de plan de estudios de esta carrera. En el año 2015 se ha conformado una comisión *ad hoc* con el objeto de llevar adelante la reforma del plan de estudios de dicha carrera. El espacio pedagógico se encuentra representado en esta comisión¹⁷.

Ahora nos referiremos a las políticas implementadas para acompañar a aquellos estudiantes que por alguna causa han perdido su regularidad, o se encuentran en peligro de perderla. En tal sentido, en-

17 Esta es una tarea que ha sido encarada en varias oportunidades las últimas dos décadas por diferentes gestiones. La misma sumó el esfuerzo de muchos integrantes de la Comunidad Académica que han visto con preocupación esta problemática. Sin embargo, estos esfuerzos no han podido desembocar en una modificación consensuada del Plan de Estudios.

tendemos que la diversidad de situaciones no admite un tratamiento único, por lo que optamos por una acción personalizada. Nuestra Facultad posee características que son ideales a tal efecto, una comunidad estudiantil pequeña, en la que la relación con los docentes es cercana. En el marco del Programa de Seguimiento de las Trayectorias, la Facultad, a través de su Espacio Pedagógico, ha diseñado un Programa de Reinserción Académica. El Observatorio Pedagógico ofrece el espacio institucional para que el estudiante exponga sus dificultades, analizando la viabilidad de tramitar excepciones al Régimen Académico o cualquier otro tipo de intervención que facilite el acercamiento entre el estudiante y las cátedras.

Analizando las situaciones particulares, y articulando con la Comisión de Enseñanza, el espacio pedagógico puede acompañar en los casos que presentan dificultades. Pero, a qué nos referimos con “dificultades”? Nosotros entendemos, en virtud de lo expuesto, que un estudiante se encuentra en dificultades en el sentido académico, cuando por cualquier causa se desarrolla en él la idea de peligro respecto de su futuro profesional. El Observatorio Pedagógico propone una intervención dirigida a contemplar los tiempos viables para cada estudiante, preservando el nivel académico.

En cuanto a la forma operativa, las intervenciones generan propuestas consensuadas entre el estudiante y el área académica atento a la problemática del caso. Cuando fuera necesario tramitar excepciones al Régimen Académico, éstas se otorgan de a una, con objetivos claramente convenidos entre el estudiante y el espacio pedagógico. Luego el acuerdo se somete a la consideración de la Comisión de Enseñanza. Si el acuerdo es aceptado, el espacio pedagógico realizará un acompañamiento del estudiante, quien a su vez asumirá el compromiso de alcanzar el objetivo en el tiempo pactado. Si el objetivo es alcanzado, el estudiante permanecerá en el Programa y podrá optar por una nueva instancia de intervención.

La construcción del vínculo

Una vez desarrolladas las ideas, nos propusimos propiciar el acercamiento de los estudiantes cuyo perfil se adaptara a las condiciones del Programa. En primera instancia, pensamos apropiado direccionar los esfuerzos hacia estudiantes cuya edad no les permitiera tener expectativas de ingreso a las carreras de investigación. Esta elección la hicimos atentos a no generar privilegios en los espacios competitivos, a la vez que poner el acento sobre un grupo que históricamente ha sido menos acompañado.

Para establecer la primera conexión, el espacio pedagógico utilizó los recursos del Programa de Seguimiento de las Trayectorias, designando dos tutores. Estos tutores fueron estudiantes avanzados de las carreras de nuestra Facultad, cuyo perfil fue seleccionado a partir de sus aptitudes sociales. La idea de que fueran estudiantes surgió a partir de entender que el acercamiento requiere un nivel de confianza e informalidad que es propiciado por un par antes que por una autoridad. Estos tutores tenían la premisa de identificar y contactar a los estudiantes con bajo rendimiento académico, para ofrecerles la incorporación al Programa. Así se logró la primera entrevista con cada uno de los estudiantes en el marco del espacio pedagógico.

Discapacidad y peculiaridad

En este punto proponemos incorporar el concepto de discapacidad con la intención de discutir su íntima relación con el concepto de peculiaridad. Comencemos por referirnos a la mirada actual que la Universidad tiene respecto de la discapacidad. En tal sentido, podemos decir que los avances han sido muchos y muy valiosos, fundamentalmente en lo concerniente a la accesibilidad y a la inclusión tendientes a la permanencia del estudiante discapacitado en las diferentes carreras. Entre las principales ideas que permitieron esta

apertura, podemos reconocer la aceptación bastante generalizada de las peculiaridades de cada individuo como hechos inherentes a su discapacidad, y que por tanto merecen ser atendidos especialmente. Aunque esto parezca en extremo evidente, las transformaciones que requieren su implementación resultan enormes. Desde la adaptación edilicia hasta la formación docente, pasando por innumerables procesos que ponen en evidencia aspectos cuestionables del sistema.

La reflexión a la que nos conduce nuestra experiencia es que los individuos con discapacidad son los emergentes de un grupo mucho más amplio, cuyas peculiaridades complican su adaptación a la propuesta universitaria vigente. La comunidad universitaria va tomando conciencia de la complejidad inherente a los requerimientos que propone la inclusión de personas con discapacidad. Esto va en línea con la evolución que la sociedad en conjunto tiene en tal sentido. Sin embargo, el límite que define la discapacidad puede ser técnicamente preciso, pero muy por el contrario, resulta difuso frente a una acción determinada. Por ejemplo, un estudiante cuyos tiempos de maduración conceptual frente a la apropiación de conocimientos resultan demasiado extendidos, suele entrar en conflicto con los tiempos académicos. Este estudiante no presenta una discapacidad, ni tampoco hay razones para suponer que sus posibilidades profesionales estén disminuidas por la causa expuesta. Sin embargo, sus dificultades adaptativas conspiran contra la posibilidad de alcanzar el título de grado. Nos preguntamos si será posible que la Universidad acompañe estas situaciones en general, invocando las mismas razones que se aplican para incluir a personas con discapacidad.

Sobre el tratamiento de la discapacidad

Nuestra Facultad posee una modesta experiencia en la inclusión de personas discapacitadas, ya sea como estudiantes o formando parte de los planteles docentes y no docentes. A partir de 2014 contamos

con una Comisión Asesora sobre Discapacidad, que articula con la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD). El espíritu del trabajo de la Comisión se centra en la inclusión natural de las personas con discapacidad a través de las adaptaciones edilicias y académicas, y la concientización de la comunidad. Una sociedad verdaderamente inclusiva es aquella que no acentúa la diferencia, la que entiende a la discapacidad como parte activa de su funcionamiento. En tal sentido aspiramos a ser más que una Facultad de puertas abiertas. Nuestro objetivo es viabilizar cada caso, a la vez que propiciar una Comunidad en la que se naturalice la inclusión.

Conclusiones y perspectivas

A la vista de la diversidad de situaciones que detectamos en nuestra evaluación de las trayectorias académicas, cabe reflexionar sobre el paradigma vigente. En lo que respecta a las carreras de ciencias, sobre las que tenemos opinión formada, vemos que los planes de estudio y el régimen académico están pensados para un estudiante ideal, en la práctica, inexistente. Salvo individuos excepcionales, todos los estudiantes sienten el plan de estudios inalcanzable, y muchas veces, al régimen académico como un obstáculo.

Nuestro trabajo se podría sintetizar como un procedimiento artesanal que busca ajustar el régimen académico a las peculiaridades del estudiante mediante excepciones, cuidando la calidad académica. Ahora bien, existen casos donde es fácil alcanzar consenso respecto de la conveniencia de tales excepciones. Tal es la situación de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, cabe la reflexión sobre las dificultades adaptativas que cualquier estudiante pueda tener respecto de la propuesta académica. Es en este sentido, que encontramos un nexo entre discapacidad y peculiaridad. Estudiantes con un presente socio-económico adverso, estudiantes cuyos tiempos propios de maduración son más lentos, estudiantes que comparten el proyecto uni-

versitario con otros proyectos de vida, son sólo una pequeña muestra de perfiles que probablemente resulten perjudicados por la rigidez de los planes de estudio y régimen académico.

En los últimos tiempos, hemos hecho grandes avances en pos de una Universidad inclusiva. Se ha puesto mucho empeño hacer realidad la incorporación de estudiantes de orígenes y características muy diversas. Nosotros entendemos esto como una virtud de la mirada actual de la Universidad como parte de la sociedad. Sin embargo, aun falta un recorrido en pos de reivindicar ciertos perfiles que no se ajustan a los modelos hegemónicos. Tal vez, una revisión de los planes de estudio y del régimen académico podrían ser muy valiosas, pero deben ir acompañadas de una nueva valoración de tales perfiles. Este es un trabajo que requiere una discusión muy profunda en el seno de la Comunidad Académica.

**Trayectorias académicas múltiples en el campo
del Derecho: calidad e inclusión como objetivo**

José Orlor

Introducción

En el presente trabajo abordaremos la particularidad disciplinar del campo del Derecho en la expresión institucional concreta que constituye la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, en una propuesta de caracterización académica que hace foco en el estudio y explicitación de las *trayectorias académicas* de sus estudiantes ¹⁸.

Los modos en que enseñamos y aprendemos asumen los caracteres específicos del campo disciplinar (Clark, 1983), en el contexto y con la impronta propia de las características institucionales de la Facultad —que involucra formas organizativas, disputas y dinámicas académicas particulares, apropiación de saberes, usos y costumbres, relaciones personales e institucionales, etc.—, y deben ser identificados, expuestos y examinados críticamente (Orlor, 2016).

Las particularidades disciplinares e institucionales, las combinaciones de ambas, y la puesta en acción de las mismas por los

18 Informe del Programa Trayectorias Académicas coordinado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de La Plata. Colaboradores: Licenciado Claudio Raverta y Abogada Paola Coiro.

múltiples actores que las conforman, configuran las denominadas *culturas académicas*.

Culturas académicas con clivaje en el tándem *campo disciplinar-facultad*, que posee sus singulares formas, contenidos, sentidos y símbolos institucionales determinados por sus tradiciones cognitivas, su organización y desarrollo, y por la acción de sus cátedras, institutos, cuerpo docente, no docentes, estudiantes y graduados.

Partimos de un concepto de *conocimiento* definido en su sentido más amplio que incluye no sólo los campos de saberes (validados por las currículas universitarias), sino también los estilos de pensamiento y las destrezas intelectuales que los acompañan; cuya manipulación entendida como una combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, la conservación, la depuración, la transmisión y la aplicación se ha ido consolidando de un modo cada vez más dependiente de su propia secuencia interna (Clark, ob.cit.), haciendo insuficientes los esfuerzos interdisciplinarios, transdisciplinarios, multidisciplinarios, y otras variantes que intentan enfrentar esa lógica autorreferente.

Se trata de una confluencia que funciona como una estructura matricial o cruce de principios organizativos (Prego y Prati, 2006) en los que se condensa la vida académica, desplegada cotidiana en formas organizativas peculiares y bien diferenciadas (Orler, ob.cit.) y en *Universidad, Trayectorias Estudiantiles y Políticas Académicas* también distintivas.

El estudio de *Universidad, Trayectorias Estudiantiles y Políticas Académicas* implica poner el foco crítico en los múltiples y heterogéneos recorridos educativos concretos de los futuros operadores jurídicos, para revisar presupuestos y visiones homogeneizadoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en nuestra Facultad, a partir de una definición conceptual de su misión formadora que opera como proyección programática: el objetivo de brindar una educación superior de la mayor calidad, capaz asimismo de asumir un decidido carácter inclusivo.

El contexto de masividad en que se desarrollan los procesos educativos en las universidades públicas de nuestro país —y especialmente en nuestra Facultad que viene recibiendo en el último decenio aproximadamente casi dos mil estudiantes nuevos cada año— impone el desafío de comprender que *calidad e inclusión* son conceptos convergentes, definiendo una de las dimensiones centrales que dan la medida del primero de ellos en relación con la capacidad de dar respuesta al segundo. Dicho de otro modo: no es aceptable una educación de calidad que para serlo asuma estrategias expulsivas o simplemente resigne inclusión. Los estudiantes son sujeto de esos procesos educativos por lo que mal podría prescindirse de ellos so pretexto de una pretendida excelencia que, considerada en abstracto y descontextualizada, no es tal.

Definitivamente, la suma de problemas que se condensan en la relación referida requiere ciertas formas de representar y concebir la educación universitaria que, a partir de definirla como un “derecho” y constituyendo ese carácter un piso sustantivo innegociable, admite múltiples proyecciones y abordajes con clivaje inicial en el examen crítico de las propias dinámicas institucionales y de las propias prácticas y representaciones educativas.

De este modo, nuestro concepto de *trayectoria académica* elude toda linealidad y se constituye en un proceso que tensiona elementos estructurales con elementos subjetivos, determinaciones socioeconómicas con capital cultural de los individuos, pues estructuras y representaciones constituyen el modo en que lo social se constituye. Es el *campus* y el *habitus* que conforman lo social, que Bourdieu (2003) define como una relación de doble sentido entre las estructuras objetivas de los *campos* sociales y las estructuras incorporadas de los *habitus* en tanto esquemas de percepción y acción, como sistemas de disposiciones a pensar y actuar.

Se trata de aproximarnos a las que denominamos *trayectorias académicas reales*, distantes en más o en menos, según el caso, de las currículas formales, como resultante de efectivos condicionan-

tes socio-económicos —caracterizados aquí y ahora por la profunda desigualdad de la sociedad en la que vivimos—, del modo en que los campos disciplinares y las culturas institucionales se expresan, y del modo en que los actores resignifican todo ello.

Marco disciplinar e institucional

El campo disciplinar del Derecho

El derecho como una práctica social específica, requiere tener presente en su consideración la historicidad del mismo, la cuestión relativa al poder y a la violencia que legitima, a su esencial función instituyente, y a sus especiales condiciones de producción y reproducción (Orler y Varela, 2008).

Se trata de un campo en disputa: disputa por la racionalidad que instituye, por su enunciación y por su sentido, por su status de legitimidad social y por su lugar en el imaginario colectivo, por su carácter de orden coactivo (Kelsen, 1935), por su carácter de formación discursiva del poder (Marí, 2002; Correas 2006), por su constitución como distintivo sistema de comunicación (Habermas, 1998), y principalmente, por darle rumbo y alcance a su eficacia autopoietica (Niklas Luhmann, 1995) de reproducción de mundos heterónomos en permanente contradicción “*efficacité quasi magique*” dicen Bourdieu y Teubner (2000) respecto de esa juridicidad de aptitud y acci3n eugénica (Orler, ob.cit.).

Hacia dentro del campo, se establece un estado de relaciones de fuerzas cuya conflictividad es el signo distintivo conflictos *entre intérpretes e interpretaciones* (Bourdieu y Teubner, ob. cit.), que se despliega en un escenario altamente jerarquizado de acuerdo al *capital* jurídico detentado, pero en un contexto de *habitus* fuertemente cohesionados (Bourdieu, ob.cit.).

Sus agentes se constituyen en *detentadores* de capital jurídico diverso dentro de las también diversas tradiciones jurídicas, con visio-

nes e intereses diferentes en relación al derecho, a la autoridad hermenéutica sobre el mismo, y en punto a lo que en este paper nos interesa especialmente, a sus condiciones de producción y reproducción.

Si bien el propio Bourdieu ensaya algunas distinciones entre los *teóricos* que miran especialmente la doctrina, y los *prácticos* que hacen hincapié en la interpretación práctica de casos jurisprudenciales, o entre privatistas y publicistas, por ejemplo, es necesario apuntar que los alineamientos son bastante más complejos y dependientes de las posiciones relativas que esos agentes sostienen también al interior de otros campos el campo del poder, el campo institucional gubernamental, etc. que se disputan en apuestas bien definidas, como la formalización de los programas de estudio y las currículas en las facultades de Derecho, el control de las cátedras o las revistas especializadas; los espacios y cargos en el Poder Judicial o la burocracia estatal e incluso en las instituciones gremiales de los abogados —las disputas hacia adentro y desde los Colegios de Abogados son proverbiales—; pasando por la promoción de nuevos derechos cuyo ejercicio debe garantizarse, la institucionalización de nuevas ramas del derecho, o nuevas formas de litigio que permiten crear o amplificar aspiraciones jurídicas.

La división del trabajo jurídico implica necesariamente intereses también desiguales y muchas veces opuestos, y es en la puja cotidiana de estos exegetas y expertos jueces, docentes, abogados litigantes, funcionarios, etc., cada uno con su respectivo peso específico y consiguiente capacidad para imponer su interpretación y su visión del derecho— que se va configurando nada más ni nada menos que el *corpus iuris*, con su especial formalización y normalización (Bourdieu y Teubner, ob.cit.), y con ello una particular forma de orden establecido y una acción creadora de realidad, ya que es el Derecho la forma discursiva por excelencia capaz de producir efectos, capaz de *hacer* el mundo, en una demostración sin igual de fuerza simbólica (Orler, 2014).

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP

En el caso de nuestro sistema universitario nacional, las Facultades de Derecho mantienen la fuerte impronta profesionalista del campo y de las instituciones universitarias a las que pertenecen.

Dice Pérez Lindo (2005) en sentido análogo Salanueva, 2006, 2007; Brígido y Lista, 2004; Cardinaux y Clérico, 2005; entre otros: "...el título de abogado, que mantiene desde hace tiempo el primer lugar en la matrícula universitaria, es el más requerido en el ámbito judicial, parlamentario, político y administrativo. Todos los presidentes argentinos desde 1983 a la fecha detentan el mismo diploma..." (pag. 32).

Esta descripción, resulta paradigmática en el caso de la Facultad del campo disciplinar en la Universidad Nacional de La Plata por su ubicación geográfica y significación política en la Capital de la Provincia de Buenos Aires, centro neurálgico judicial, administrativo y de gobierno, y en el trascendente protagonismo y valor simbólico que asumió en los procesos de organización y constitución del Estado Provincial y Nacional y sus burocracias.

Se trata del proceso de concentración en el estado naciente en el siglo XIX, de diferentes tipos de capital descripto por Bourdieu (1994) en el que "...la concentración de capital jurídico es un aspecto, absolutamente crucial, de un proceso más amplio de concentración del capital simbólico..." (pag. 111), en el que los juristas cumplen su labor esencial, en tanto portavoces de la *doxa* y de su universalización.

Sin dudas, nuestra Facultad participó del proceso de configuración de la Universidad argentina como el foro público-político de la mayor relevancia que hasta hoy constituye, desarrollando desde sus procesos fundacionales el denominado *modelo jeffersoniano*¹⁹ de

19 A principios de la década de 1780 Thomas Jefferson impulsó una ruptura en relación a la formación de juristas en Estados Unidos de Norteamérica, intentando superar el formato de las tradicionales Escuelas de Derecho con el sistema de "aprendices" organizadas por abogados en ejercicio, heredadas de la época colonial, y propuso la formación de instituciones en las que la enseñanza del derecho ampliaba

educación jurídica (Douglas, 2006), por el que se entendía que además de buenos juristas, la facultad debía formar ciudadanos preparados para la vida pública, líderes virtuosos y comprometidos que la nueva nación requería. Asimismo, aportó contenido y acreditaciones a las clases medias emergentes desde principios del siglo pasado, contribuyendo de modo sustancial a la conformación clasista de la sociedad argentina del Siglo XX.

Podemos afirmar que todas las instancias administrativas, judiciales y de gobierno, que fueron desarrollándose a lo largo de la historia de nuestro país hasta nuestros días, y el proceso de nacimiento y conformación de las burocracias estatales hasta el presente, han requerido siempre y especialmente de nuestra universidad y particularmente de su facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales profesionales idóneos y de excelencia.

En la actualidad, el campo de quienes ostentan el monopolio del saber jurídico ha ido desarrollándose y expandiéndose caracterizado por una amplia y continua diversificación, que admite el ejercicio profesional de los abogados en áreas tan variadas y tan desemejantes "...que no siempre se reconocen entre sí como provenientes de un adiestramiento común o de una misma carrera profesional..." (Binder, 2005).

Esta diversificación (González y Marano, 2008; Cardinaux y Clerico, 2005; Campari 2005; Gordon, 2004; Brigido y Lista 2004; Salanueva 1998; entre otros) produce que el ejercicio de la magistratura en distintos niveles, las funciones de fiscal, mediador, defensor oficial; o el ejercicio privado de la abogacía, sea de modo independiente o en relación de dependencia, en estudios jurídicos o empresas; las funciones de gestión o asesoramiento en la burocracia estatal incluidas las universidades, o asesoramiento parlamentario; y la actividad académica docencia en nivel medio y superior, e investigación jurídica, e incluso más actualmente el "perito abogado", constituyan algunas de las diferentes formas de ejercicio profesional (Orler, ob.cit.).

su perspectiva para formar "un grupo de ciudadanos públicos", "hombres de estado", capaces de gobernar y preservar la república que la revolución había legado.

Así se lo entiende en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que en lo relativo a la formación de sus egresados promueve: “La comprensión de las responsabilidades políticas, jurídicas, sociales y éticas... ya sea que sus profesionales se desempeñen como representantes de sus clientes, como jueces o funcionarios auxiliares de la justicia, como funcionarios de la administración pública, como mediadores, negociadores, árbitros de conflictos; como asesores, consultores de organismos internacionales o nacionales, gubernamentales o no gubernamentales, empresas, sindicatos; como docentes o investigadores, o en cualquier otro ámbito en que se desempeñen” (Informe de Autoevaluación Institucional, 2010, pág. 28).

Trayectorias Académicas

Caracterización

Masividad y diversidad constituyen dos ejes caracterizadores que deben tenerse presente al momento de analizar las trayectorias académicas en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, a partir del dato objetivo de los casi quince mil estudiantes que se hallan haciendo la carrera, y de la consecuente heterogeneidad que ese universo presenta, tanto en lo que a franjas etarias se refiere, como a su origen social y grupo familiar de pertenencia, origen geográfico, contexto socio-económico en que despliegan sus estudios, y en relación a su tránsito por la escuela media y a las escuelas medias de las que provienen.

Las trayectorias *reales* de nuestros estudiantes también *reales* deben analizarse a partir de ponderar su deslizamiento en relación al modelo teórico en que se piensa la presencia de una serie de variables determinantes de esas trayectorias. Ese modelo ideal está constituido por estudiantes jóvenes con un buen desempeño en la enseñanza media, provenientes de escuelas medias de calidad, con hábitos de estudio asumidos y altamente valorados, que asisten regularmente a

las clases y tienen un alto porcentaje de carga horaria cotidiana disponible para estudiar, con un alto grado de satisfacción con la carrera elegida y cuyo imaginario previo con relación a la misma presenta desfases menores, motivados culturalmente por el ámbito familiar, especialmente quienes tienen padres que detentan alguna profesión universitaria, con una actitud positiva hacia la universidad y un concepto elevado de autoeficacia, y con capacidad de integración y eficiencia en su autoconstrucción como estudiantes universitarios.

Sin embargo, toda trayectoria es por definición, diferencia con lo enunciado y corrimiento del estándar, diacronía y pluralidad, y se construye de forma dinámica en contextos socio-económicos determinados. Bourdieu y Passeron afirman: “...en las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee el resultado de una selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor desigual según el origen social de los sujetos...” (2004, pág. 14), y no parece haber disidencias en cuanto a que esa selección también opera y se extiende al momento de analizar la permanencia en la enseñanza superior.

En este sentido, baste con considerar, por ejemplo, dos aspectos reveladores en relación a la incidencia en las trayectorias educativas en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: la situación laboral de los padres y el nivel educativo alcanzado por los padres²⁰.

Efectivamente, en la primera de las variables mencionadas —*situación laboral de los padres*— la comparación entre estudiantes que en una misma cohorte se hallan en las primeras materias de la carrera y estudiantes avanzados que se hallan en el último tramo, sugiere que contar con ambos padres en situación de empleo incide muy favorablemente en el desarrollo de la trayectoria educativa; y por otra parte, contar con al menos uno de los padres en situación laboral irregular afecta decididamente en forma negativa la trayectoria.

20 Se trata de un estudio de cohorte —aún en proceso— en que tomamos los estudiantes ingresados en el año 2007 e hicimos el seguimiento de su actividad académica desarrollada año por año hasta 2015. El período seleccionado 2007-2015 corresponde al tiempo promedio —9 años— que insume a los estudiantes de la UNLP completar su carrera universitaria (fuente: Anuario Estadístico UNLP).

La situación en que ninguno de los padres se halla desempleado se registra en un 80,2% de estudiantes que se encuentran en el segundo grupo —avanzados—, mientras que se trata de apenas el 45,2% de los padres de estudiantes que se hallan aún con las materias del primer año de la carrera; asimismo y en forma congruente, la situación en que al menos uno de los padres se halla desempleado sube del 9,4% en el segundo grupo —avanzados— al 18,1% en el grupo de estudiantes que aún se hallan con las materias de primer año.

En relación al *nivel educativo de los padres*, al momento de comparar estudiantes con trayectorias educativas opuestas, se advierte que los estudiantes que tienen al menos uno de los padres con Nivel Educativo Universitario constituyen apenas un 13,1% de quienes se hallan en la fase inicial de la carrera, mientras que ese número aumenta considerablemente a 48,4% entre los estudiantes avanzados. De modo análogo, se registra un 4,8% de estudiantes con padres con Nivel Primario Incompleto en el grupo de quienes aún se hallan en el nivel inicial de la carrera; mientras que desciende a 1,3% en el grupo de estudiantes avanzados.

Efectuamos una primera aproximación a ciertas variables caracterizadoras contextuales registradas que, de modo provisorio en esta primera etapa de análisis, se revelan con alguna incidencia en las trayectorias académicas de los estudiantes en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales:

- La *Edad* de ingreso se presenta como un factor de incidencia relevante en las trayectorias académicas de los estudiantes. En nuestra Unidad Académica ingresa un universo de estudiantes muy variado en relación a esta variable, en donde puede destacarse aproximadamente un 10% de estudiantes que ingresa con más de 40 años, incluso con presencia de ingresantes de hasta 70 años, sin embargo aquellos que llegan a instancias finales de la carrera corresponden en su abruma-

dora mayoría (93,3%) a alumnos que contaban entre 17 y 21 años al momento de ingresar.

- El registro de la variable *Género* indica que se encuentran prácticamente igualados los ingresantes varones (48,7%) y mujeres (51,3%), pero el análisis comparado de las trayectorias académicas indica que las mujeres superan a los hombres en casi un 10% si se toma en cuenta a los que llegaron al final de la carrera. Es decir, las mujeres cuentan con una leve ventaja sobre los hombres en el avance de los estudios.
- En cuanto al *Colegio de procedencia*, se trata de una variable bastante determinante en el desarrollo de las trayectorias académicas. La distribución en nuestra Facultad muestra un equilibrio entre los estudiantes provenientes de *Colegios públicos no universitarios* (38,2%) y *Colegios privados* (39,2%), y con menor presencia la categoría *Colegios públicos universitarios*, que registra un 4,4%. No teniendo registro del 20% restante. El análisis en el final de las trayectorias da como resultado que los estudiantes de *Colegios públicos universitarios* se hallan mejor posicionados para llegar al final de la carrera, seguidos por los alumnos de *Colegios privados* y por último, aquellos provenientes de *Colegios públicos no universitarios*.
- Los datos del *lugar de procedencia* de nuestros estudiantes indican que la mayor cantidad corresponde a estudiantes originarios de La Plata (44,6%), les siguen los provenientes del interior de la provincia de Bs. As. (36,8%), del interior del País (13,1%), de la Capital Federal (4,1%) y del Exterior (1,3%). En cuanto al análisis de trayectoria y a la influencia del lugar de origen en la posibilidades de egreso, se registra que los alumnos de La Plata se encuentran algo mejor posicionados para llegar al final de la carrera: el porcentaje de platenses aumenta un 10% su presencia en los estadios avanzados de la carrera.
- De acuerdo a lo ya expresado, el *nivel educativo de los padres* parece incidir fuertemente en las trayectorias, atento que más

del 60 % de los estudiantes que llegan al final de la carrera tiene al menos uno de los padres con estudios universitarios.

- En forma paralela, podemos distinguir en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales una presencia en aumento de estudiantes de los denominados *primera generación universitaria* —ninguno de los padres ni abuelos con estudios universitarios— que viene aumentando en más de 2 puntos porcentuales por año en los últimos cinco años.
- Finalmente, la *situación laboral* de los estudiantes de la Facultad presenta la siguiente distribución: un tercio de los estudiantes ingresados en los últimos cinco años —cohortes 2011, 2012, 2013, 2014, 2015— manifiesta no tener y hallarse buscando empleo, y más de los dos tercios de los estudiantes que sí tienen empleo, lo tienen de forma no registrada —*en negro*—.

Analizando esta variable y su presencia en la cohorte 2007 estudiada, puede verse que un 65,3 % no trabajaba ni buscaba trabajo al momento del ingreso, y quienes no trabajaban pero buscaban trabajo activamente representaban el 19% del total. La representación de los estudiantes que trabajaban menos de 10 hs. y entre 10 y 20 hs. semanales alcanza el 3,3% y 3,4% respectivamente. Por último, aquellos que declaraban trabajar entre 20 y 35 hs. y más de 35 hs. semanales representan el 9% en cada una de ellas.

Analizadas esas categorías en el desarrollo de las trayectorias académicas, podemos observar ciertas recurrencias muy particulares —que sin embargo deben considerarse con precaución, dado que se trata de la *situación laboral* registrada al momento del ingreso—: los estudiantes que aprobaron 4 materias o menos, en un abrumador 87,5% no trabajaban ni buscaban trabajo al momento del ingreso; sin embargo, entre los estudiantes avanzados —30 o más materias aprobadas— esa categoría desciende representando un 30,5 %. Entre los estudiantes avanzados se registran porcentajes elevados de alumnos que trabajaban la momento del ingreso, incluso con horarios labora-

les más demandantes, como 20-35 hs. semanales que representan un 20,8% y más de 35 hs. semanales en un 11 %.

Asimismo, si hacemos una distinción de esas categorías laborales y consideramos su trayectoria, observamos que los estudiantes más avanzados en la trayectoria académica trabajaban hasta 20 hs. semanales, representando un 42,5%, y entre 20 y 35 hs. semanales representando un 39,8 %.

Trayectorias y currícula

En primer lugar, debemos efectuar una primer y medular distinción en las trayectorias académicas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, entre aquella parte de las mismas que transcurre con asignaturas aprobadas en cursos promocionales, o “cursada”, y aquella parte de las materias que se aprueban en exámenes libres, o libre. El Régimen de Enseñanza y Acreditación —Resolución 454/14— en su artículo 2° prescribe: “El régimen de enseñanza reconoce dos modalidades: promoción y libre”.

La gran mayoría de los estudiantes reparte su transcurso y acreditación de asignaturas en ambas modalidades.

Entre las mismas, que parecen traccionar en sentido opuesto pero cuya adecuada articulación deviene necesaria con fundamento en la concepción de la educación superior como Derecho, se despliegan situaciones no deseadas, como la insuficiencia de la oferta de cursadas promocionales, o la falta de diversificación de los horarios de los cursos —la articulación de la oferta académica por “bandas horarias” constituye una necesidad imperiosa, de compleja articulación, pero que opera como objetivo principal en la articulación académica presente y de los próximos años—, que hace que los estudiantes deban recurrir a la modalidad libre, sobre todo en algunos tramos de las trayectorias, no por elección sino empujados por esa carencia.

En tal sentido, el aumento de la cantidad de cursos promocionales y su diversificación en horarios e intensidad —instrumentando clases en horarios y días no tradicionales (turno nocturno, clases los días sábados), así como también cursadas intensivas (con cargas horarias análogas a los cursos habituales, pero desplegadas en períodos menores, incluso en períodos tradicionalmente vacacionales)—, en conjunto con el aumento de las mesas examinadoras en la modalidad libre —diez mesas mensuales por año— y el diseño de dispositivos de apoyo para estudiantes de esa modalidad —clases pre-exámen, cursos pre-evaluativos—, vienen siendo las estrategias que nos deberían impulsar hacia escenarios en que esa flexibilidad de trayectorias y ese cruzamiento entre modalidad libre y cursada, resulten de la elección y apropiación de los estudiantes.

Observadas las trayectorias académicas en este aspecto puntual, en esta tensión entre asignaturas aprobadas en forma *cursada y libre*, podemos distinguir las siguientes combinaciones a partir de un estudio de cohorte, en que tomamos los estudiantes ingresados en el año 2007 e hicimos el seguimiento de su actividad académica desarrollada año por año hasta 2015:

Tal como puede verse, entre los estudiantes que tienen aprobadas de 1 a 4 asignaturas, la relación entre las aprobadas mediante exámen libre y cursada promocional es 27,5% - 72,5%; entre los que tienen aprobadas de 5 a 10 asignaturas es 24,9% - 75,1%; entre los que aprobaron entre 11 y 20 asignaturas es 29,6% - 70,4%; entre quienes tienen aprobadas de 21 a 29 la relación es 32,5% - 67,5%; y finalmente entre los que tienen más de 30 asignaturas, egresados incluidos, la relación es de 32,7% - 67,3%.

En definitiva podemos establecer un promedio en el total de las trayectorias, en más o en menos, de un 70 % de asignaturas aprobadas mediante cursos promocionales²¹, que es mayor en las materias

21 Se ha logrado invertir la relación que diez años atrás, en 2005, se estima exactamente inversa: apenas un 30 % de asignaturas aprobadas mediante cursadas promocionales, y un 70 % en forma libre.

de primer año, y que disminuye unos puntos en las materias del final de la carrera. Este porcentaje si bien debe aumentar aún —el aumento de la oferta de cursos promocionales en segmentos particularizados de la currícula, en horarios nocturnos y en días no habituales, puede claramente promover una participación mayor de asignaturas cursadas— parece ir acercándonos al núcleo duro de asignaturas que se aprueban mediante exámen libre, y que no parecería que vaya a disminuir demasiado, pues su dimensión no depende de la oferta académica sino de las trayectorias y estrategias particulares de los estudiantes, en relación tanto con su situación personal, familiar, laboral y contexto social en general, cuanto por las características de las asignaturas y las propuestas académicas específicas.

En segundo lugar, en el recorrido de los estudiantes por la malla curricular podemos distinguir tres etapas de las trayectorias que parecen obstaculizadas y que impiden un tránsito fluido de los estudiantes por las mismas: en el primer año de la carrera, y en mucha menor medida, en el primer tercio y en el momento del egreso.

Resulta ostensible un grupo de dificultades, representado por las asignaturas de primer año —Introducción al Derecho, Introducción a la Sociología Jurídica, Historia Constitucional, y Derecho Romano²²— que se advierte en los siguientes datos: un 60% de la cohorte 2007 no había superado las cuatro primeras asignaturas en el año 2015, y por otra parte, aquellos estudiantes que superaron esa instancia, en un 49% llegó al final de la carrera. Asimismo, más del 80% del universo de estudiantes de la cohorte 2007 se sitúan en los dos extremos de la currícula —menos de cuatro materias, y más de treinta materias—. Ambos datos sugieren casi de modo incontrastable que las asignaturas de primer año son el principal escollo para los estudiantes de Derecho, o dicho de otro modo, que superadas las asignaturas de primer año las trayectorias adquieren dinamismo y resultan

22 Plan de Estudios V.

menos trabadas, permitiendo transcurrir hasta el tramo final y egreso de la carrera.

Sin embargo, también se detectan otros dos momentos problemáticos en que las trayectorias se ven dificultadas en su desarrollo, y que se ubican aproximadamente, el primero en el primer tercio de la carrera, y el segundo pasadas las treinta asignaturas. Efectivamente, en esos dos momentos, se registra un 28 % y un 5 % respectivamente, de estudiantes que no registran actividad académica en los últimos dos años, lo que parece constituir un síntoma de transe no saldado o bien responde a ciertas particularidades de las trayectorias de nuestro campo disciplinar y cultura institucional que identificamos como “trayectorias discontinuas”.

Trayectorias *discontinuas*

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales constituye la única unidad académica de la Universidad Nacional de La Plata que mantiene la modalidad de régimen de enseñanza “libre”, siendo posible transitar el recorrido completo del título de grado sin cursar y aprobando las asignaturas en los denominados “exámenes libres”.

Esta característica, propia del particular campo disciplinar —en general en toda Latinoamérica y en todas las facultades de Derecho de nuestro país— heredada a partir de la impronta fundacional que dejó la Facultad de Derecho de la Provincia de Buenos Aires —fundada en 1817 y antecedente directo de la Universidad Nacional y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales—, en nuestra Facultad asume una presencia relevante que debe ser problematizada en sus presupuestos, en su impacto, en su convivencia con la modalidad “cursada promocional”, y especialmente en esta oportunidad, en la incidencia que tiene en la configuración de trayectorias diferenciadas, que agregan multiplicidad a nuestro objeto de estudio, y que denominaremos “trayectorias discontinuas”.

En nuestra Facultad, un universo difícil de cuantificar pero que estimamos en aproximadamente alrededor de un veinte por ciento del total de estudiantes, construye su trayectoria de manera exclusiva o centralmente en base a la modalidad libre.

Efectivamente se trata de trayectorias que se alejan no sólo de las previstas normativamente, sino principalmente de las trayectorias medias —si efectivamente existieran— de los estudiantes que hacen de ello su principal ocupación, pero que se construyen legítimamente en la confluencia con realidades múltiples en que, en más o en menos, el estudio del Derecho y la carrera de Abogacía no ocupan un lugar principal en el universo personal de esos estudiantes, y que podrían definirse como “de baja intensidad” —transpolando el concepto de Kesler (2004)—²³.

A partir de la comprensión de que en el mundo social general y desde luego en nuestra institución, los significados de las acciones no están cristalizados, sino que dependen de la resignificación e impulso que los sujetos singulares en cada oportunidad les van dando, y de que tal aseveración deviene en una concepción de trayectorias académicas singulares y múltiples, pensamos en un tipo de “trayectorias discontinuas” en que los estudiantes en su ir y venir, en su detenerse y repositionarse en esa condición de estudiantes, en la mayor o menor intensidad con que asumen cada etapa de sus estudios universitarios —compatibilizándolos habitualmente con empleo y formas de empleabilidad particulares, de extensas cargas horarias, o de cargas horarias especiales, así como también al vaivén de realidades personales, familiares y sociales complejas— van proyectándose como sujetos de derecho frente al conocimiento y poniendo en cuestión las concepciones tradicionales de éxito/fracaso educativo y por consecuencia, obligando a revisar nuestras categorías de “alumno regular-no regular”, “activo-pasivo”, etc.

23 Kesler acuña el concepto de “escolaridad de baja intensidad” en relación a la escuela media, para caracterizar ese universo de jóvenes que concurren intermitentemente a la escuela, en un vínculo con la misma siempre tenso y cercano a la ruptura.

Esta modalidad, única en tiempos anteriores a la Universidad Nacional, revisada a partir de 1906 en el marco del proyecto gonzaliano de la UNLP, mantuvo una presencia muy generalizada aún en convivencia con modelos áulicos de enseñanza, desplegados con distinta intensidad y variantes durante todo el siglo XX. Sin embargo, fue a partir de 1983, recuperada la democracia luego de la última dictadura cívico-militar, que en nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se puso en agenda la cuestión de las modalidades de enseñanza, con un fuerte reclamo por parte del movimiento estudiantil por una ampliación de la oferta académica de cursadas. En 1984 se aprobó el “novedoso” sistema de cursadas que reemplazó la evaluación mediante examen final previa aprobación de la cursada, por la modalidad “promocional” mediante evaluación permanente, que con pocas variantes se mantiene hasta la fecha²⁴.

Estas nuevas condiciones institucionales y académicas aportaron a la construcción de trayectorias diversificadas y flexibles, que obligan a ensayar estrategias educativas y dispositivos a partir de la tensión que significa: por un lado, la definición conceptual acerca de la valía de los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados en proximidad y a partir de la presencialidad de los estudiantes; y por otro, el reconocimiento de la modalidad libre como una estrategia apropiada para estudiantes que por diversas razones —familiares, laborales, geográficas, sociales en general, etc.— están imposibilitados de acceder a los cursos promocionales, asumir las cargas horarias previstas y mantener los niveles requeridos de asistencia.

24 Art. 3º, primera parte, del Régimen de Enseñanza y Acreditación: “La enseñanza por promoción implicará presencialidad para el estudiante conforme las normas que se definen en el presente régimen. Supone indispensablemente la inmediatez en el proceso de enseñanza y aprendizaje que permita el seguimiento de dicho proceso educativo. Se estructurará a partir de clases teórico-prácticas en las que se desarrollen los contenidos de las materias utilizando variedad de estrategias didácticas...”, en sus arts. 12 a 19 define aspectos operativos de la promoción: la evaluación permanente, la calificación de seis (6) para promocionar sin exámen final, y la calificación de cuatro (4) para tener acceso a un coloquio final integrador.

Ejemplo paradigmático de ello lo constituyen las trayectorias académicas de los estudiantes privados de libertad —un universo de aproximadamente 800 estudiantes se hallan actualmente en esa situación en nuestra Facultad— que en el marco del Programa de Educación en Contextos de Encierro, recurren a la modalidad libre cuando su situación procesal o cuestiones relativas a condiciones del Servicio Penitenciario les impiden salir a cursar²⁵.

Dispositivos

En relación al diagnóstico de “Trayectorias académicas” que vamos aproximando, estas son algunas de las estrategias que desplegamos, a modo de dispositivos de abordaje de las problemáticas advertidas: 1- Programa de contención para estudiantes de primer año; 2- Programa de promoción del egreso; 3- Programa de Seminarios Intensivos de Verano e Invierno; 4- Programa de clases en días y horarios no habituales; 5- Clases Pre-Examen; 6- Cursos Pre-Evaluativos; 7- Bandas horarias.

1. Se trata de una oferta de talleres paralelos a las cursadas cuatrimestrales de las asignaturas de primer año, de carácter voluntario para los estudiantes, en que se propone el trabajo con los Adscriptos de las cátedras y el monitoreo del Gabinete de Orientación Educativa de la Facultad, en dos ejes estructurados con traba-

25 En principio, es el Juez de Ejecución Penal el que otorga la autorización o no para asistir a clase, a quien privado de su libertad lo solicita, pero también lo determinan cuestiones administrativo/disciplinarias propias del Servicio Penitenciario y de la Unidad Penitenciaria particular en la que se halle alojado. La disputa que los Centros de Estudiantes de las distintas Unidades Penitenciarias y nuestra propia Facultad, en conjunto con las áreas de Educación en Contextos de Encierro de la UNLP y de otras facultades, y organismos de Derechos Humanos, mantenemos para garantizar ese acceso, está cada vez más vigente y es cada vez más necesaria.

jos prácticos sucesivos: “Técnicas de Estudio” y “Lecto-comprensión y escritura”.

2. Es una batería de mecanismos académico-administrativos que priorizan ese tramo de la carrera²⁶. Por un lado, estableciendo cursadas promocionales de las últimas asignaturas de la carrera y de asignaturas que abren paso a ellas, en días y horarios no habituales —principalmente cursos establecidos los días sábados²⁷—; y por otro lado, con excepciones reglamentarias para el acceso a las cursadas promocionales de los estudiantes a los que les faltan sólo dos asignaturas para egresar²⁸, y también de constitución de mesas de exámenes libres especiales en esos casos.
3. La actual currícula de la carrera se estructura con 33 asignaturas y un Seminario de Grado para la obtención del título de abogado, que tiene por objetivo “... estimular la investigación, el pensamiento crítico, la creatividad y el rigor metodológico...”²⁹. Desde al año pasado se puso en marcha una versión intensiva de los mismos, en que la carga horaria se mantiene pero comprimida en períodos de tiempo más breves, para ser ofrecidos en el mes de febrero y en el mes de julio, en períodos vacacionales³⁰.

26 El Programa de Promoción del Egreso es coordinado y financiado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de La Plata.

27 Los días sábados se dictan siete asignaturas del final de la carrera, con la asistencia de casi 400 estudiantes que ven facilitado el acceso a las cursadas promocionales en ese último tramo de su carrera.

28 Régimen de Cursos por Promoción, Art. 7º, inciso c): “...serán reservadas hasta cinco vacantes especiales más, para aquellos alumnos que adeuden hasta dos (2) materias para obtener el título de Abogados. El cómputo se hará sobre el total de materias a excepción del Seminario. Dicho privilegio podrá hacerse valer una (1) sola vez”.

29 Resolución 288/14, art. 1º.

30 Resolución 616/14. El presente ciclo lectivo 2016 se dictaron 10 seminarios en la edición de Verano (febrero) y 10 en la de Invierno (julio/agosto), con un variada y actualizada oferta de contenidos, e implicando a casi 60 docentes y a casi 800 estudiantes.

4. Las clases en días y horarios no habituales —cursadas y cursos pre-evaluativos los días sábados, seminarios intensivos en febrero y julio, etc.— permiten acceder a los cursos a estudiantes que por razones laborales, familiares e incluso geográficas no pueden asistir en días hábiles de la semana. En el ciclo lectivo 2016 se desarrolló la primer experiencia de una cátedra que dicta sus clases íntegramente los días sábados —Derecho Procesal II—. Junto con el esfuerzo por ir alineando las cátedras y comisiones existentes en el esquema de Bandas Horarias, antes que un dispositivo, constituye un principio rector organizativo que guía la estructuración de los ciclos lectivos.
5. Son clases especiales, previas a cada fecha de mesa de examen libre, que dictan las cátedras para estudiantes que se presentarán a rendir la asignatura en forma libre³¹.
6. Constituye un sistema de cursos que no se aprueban de manera promocional, sino que preveen la evaluación mediante examen final en las mesas de exámenes libres, y que admiten cierta flexibilidad con relación a las asignaturas correlativas requeridas para la inscripción en las mismas³².
7. El sistema de Bandas Horarias constituye uno de los más sentidos proyectos del movimiento estudiantil, que parte de reconocer la situación de un amplio número de estudiantes que trabajan, y que está orientado a una optimización del tiempo de cursadas —que deberían estructurarse íntegramente en turnos mañana, tarde o noche— para facilitar el acceso a las mis-

31 Resolución 387/15.

32 Modificación por Resolución del HCD de Noviembre 2002. Art. 2º: “...que posean al momento de la inscripción al menos una de las correlativas correspondientes...”.

mas³³. Constituye uno de los mecanismos enunciados más dependiente de aspectos presupuestarios.

El nuevo Plan de Estudios

El Nuevo Plan de Estudio —Plan VI— recientemente aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y refrendado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, es el resultado de un largo proceso de debate y consensos, que se halla en la etapa de instrumentalización y efectiva puesta en marcha, en que el análisis y problematización del tópico “Trayectorias Académicas” parece constituir una de sus condiciones de posibilidad.

Significó la identificación oportuna de la necesidad institucional de “...analizar con perspectiva crítica el plan de estudio vigente desde 1989 y su correlato con el perfil profesional de un abogado de nuestros tiempos...” (Atela, 2016); y el desafío de responder a la exigencia de reconfigurar la carrera de abogacía, su título intermedio de Procuración, y la carrera de Escribanía, implicó tanto la revisión de los saberes disciplinares cuanto su ordenamiento y distribución en la malla curricular, que se estructuró en cuatro bloques: Formación general e introductoria, Formación disciplinar, Orientación profesional, y Formación para la práctica profesional —quedando la especialización para la instancia de posgrado—.

Los puntos destacados de la reforma pueden sintetizarse en: “1- Incorporación de saberes esenciales que se encontraban ausentes en la currícula y que son imprescindibles hoy en la formación académica y en el ejercicio profesional; 2- Organización de la carrera en cuatro bloques; 3- La Orientación Profesional es un espacio de 96 hs. al final de la carrera en la que los estudiantes pueden optar por una de las cuatro modalidades ofrecidas; 4- La Formación Práctica

33 Resolución 408/08.

es la mayor innovación. En términos cuanti-cualitativos supera en profundidad el modelo anterior; 5- Se curriculariza la experiencia en la Extensión Universitaria; 6- Se reorganizan las materias; 7- Se adecuan correlatividades de modo de posibilitar el tránsito más fluido por las materias; 8- Se incorpora la reforma de la unificación del Derecho Privado argentino; 9- Se presentan modalidades de cursadas. Se mantienen los regímenes de enseñanza “libre” y “por promoción”; 10- El nuevo plan abre tránsitos electivos para los estudiantes en el ámbito de la formación práctica, del aprendizaje de idiomas, y en la orientación profesional” (Gajate, Lezcano, Pedragosa, 2016).

De este modo, la reforma pone en juego unos principios rectores tales que, el tránsito de los estudiantes por trayectorias académicas más ricas y fluidas constituye uno de sus presupuestos y objetivos, a partir de dos ejes: correlatividades flexibles y oferta académica diversificada.

El primero de ellos, con un sistema de correlatividades que abandona el formato medular para aproximarse a formatos radiales, en los que las alternativas para los estudiantes en su decurso académico se presentan como variantes múltiples que no se obstruyen mutuamente, permitiendo en cierta medida transcurrir por ejes paralelos en cada uno de los bloques.

El segundo de ellos, con una diversificación tanto en lo referente a contenidos disciplinares actualizados y variados que incluso admiten cierta orientación selectiva en el tramo final de la carrera, cuanto en formatos pedagógicos —cursos, seminarios, talleres y espacios curriculares diferenciados—; cargas horarias —admitiendo asignaturas con cargas horarias de 36, 64 y 96 hs. cátedra, así como también espacios curriculares con cargas horarias reducidas según necesidades y propuestas—; y sistema de acreditación —mediante acumulación de “horas prácticas” obtenidas y sumadas en distintos ámbitos y ofertas específicas—.

Asimismo, esta característica está muy presente en el Nuevo Plan de Estudios desde su inicio, a partir de que se ha eliminado el curso introductorio —“Curso de Adaptación Universitaria”— y los

estudiantes ingresan directamente a la carrera de Abogacía y a su primera asignatura³⁴.

Conclusiones que no son tales

Nuestra aproximación teórica intenta dar cuenta de unas trayectorias estudiantiles que se activan en el particular marco institucional del específico campo disciplinar que representa esta Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pero que constituyen itinerarios esencialmente biográficos, en los que la experiencia académica se entiende —y así debe considerarse— de manera situada.

El oficio de estudiante deviene construcción atravesada tanto por los contextos generacionales, históricos, políticos, sociales, cuanto por el modo en que cada sujeto los asume y les atribuye sentido.

El desafío es pensar las currículas y las trayectorias formalizadas desestabilizando los acuerdos previos no revisados sobre las carreras universitarias en general y sobre la carrera de Derecho en particular y sus tradiciones pedagógicas, asumiendo las mismas apenas como indicadores poliformes y maleables, en que las lógicas comprensivistas de sucesividades troncales y rígidas logren superarse por concepciones diversificadas y flexibles.

Calidad de contenidos y formatos múltiples constituyen la alianza conceptual que nos permitirá avanzar en procesos de enseñanza y de aprendizaje inclusivos y actualizados, en que el Plan de Estudios asume la representación institucional de recorridos académicos que no pueden dejar de ser considerados en su pluralidad, pero que además multiplican sus devenires en la necesaria resignificación que implica cada recorrido individual.

34 Se trata de “Introducción a las Ciencias Jurídicas y Sociales”.

Bibliografía

Atela, V. (2016). *Prólogo*, en Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Abogacía-Escribanía. Camino a lo nuevo. Rita Gajate (et al). Edición de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Binder, A. (2005). *Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial*. En Academia Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires. Año 3. Nro. 5. Otoño. Facultad de Derecho. UBA. Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Edit. Montessor.

----- (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

----- 2008). *Homo Academicus*. Trad. Ariel Dilon. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Bourdieu y Passeron. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu P. y Teubner G. (2000). *La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Brígido A. M. y Lista C. (2004). *Orden social y socialización en la carrera de abogacía de la UNC*. En Academia Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires. Año 2. Nro. 3. Otoño. Facultad de Derecho: UBA

Campari S. (2005). *Enseñar Derecho pensando en el profesional del siglo XXI* en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires. Año 3 n° 5. Otoño. Facultad de Derecho: UBA.

Carcova C. M. (1991) *Sobre la comprensión del derecho*. En Materiales para una Teoría Crítica del Derecho. Buenos Aires: Ediciones Abeledo Perrot.

Cardinaux N. y Clérico, L. (2005). *La formación docente universitaria y su relación con los 'modelos' de formación de abogados* en De cursos y De formaciones docentes. Departamento de Publicaciones: Facultad de Derecho UBA.

Castiñeiras J. R. (1935). *Historia de la Universidad de La Plata* Tomo I y II. Publicación Oficial de la UNLP facsímile de la primera edición. 1985.

Clark B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México DF. Editorial Nueva Imagen.

(1991). *The organizational Saga in higher education*. En Marvin Peterson ed. *Organization and Governance in Higher Education*. EUA. ASHE Reader Series.

Correas O. (2004). *Teoría del Derecho*. México: Fontamara. 2004.

(2006). *Metodología Jurídica II. Los saberes y las prácticas de los abogados*. México: Fontamara 2006.

Cossio C. (1947). *La función social de las escuelas de abogacía*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales: UBA.

Fitzpatrick P. (1998). *La mitología del derecho moderno*. México DF: Siglo XXI.

Flores I. (2006). *Prometeo (des) encadenado: la enseñanza del Derecho en México*. En Academia Revista sobre enseñanza del Derecho. Año 2. Nro. 4. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA. Buenos Aires.

Gajate, Lezcano, Pedragosa. (2016). *Presentación*. En Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Abogacía-Es-

cribanía. Camino a lo nuevo. Rita Gajate (et al). Edición de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. La Plata.

Gonzalez J. V. (1935). *Obras completas*: Universidad Nacional de La Plata.

González y Marano. (2008). *La Facultad de Derecho: entre la profesión y la investigación. Una mirada histórica sobre los modelos de formación jurídica*. Anales Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Nro. 3.

Gordon Robert W., 2004, *Distintos modelos de Educación Jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan* en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 2 n° 3, Facultad de Derecho, UBA.

Habermas J. (1998). *Facticidad y Validez*. Madrid: Edit. Trotta.

Informes de Autoevaluación 2010 y 2013. la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

Kelsen H. (1935). *Teoría Pura del Derecho*. 15ª. Ed. 2007. Trad. Roberto J. Vernengo. México DF: Porrúa.

(1953). *Teoría Pura del Derecho y Teoría Ecológica*. En Revista de la Facultad de Derecho de México. T. III. Nro. 10. México DF.

Kesler G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.

Krosch P. (2003). *Las miradas de la universidad*. Compilación. III Encuentro Nacional. La Universidad como objeto de Investigación. La Plata: Ediciones Al Margen.

(2001). *Educación Superior y reformas comparadas*: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

Luhmann N. (1984). *Sistemas Sociales*. Barcelona: Anthropos.

(1995). *La autopoiesis de los sistemas sociales*. En Zona Abierta. N° 70/71. Traducción de Leopoldo Moscoso.

Marí, E. (1993). *Papeles de filosofía*. Buenos Aires: Biblos.

(2002). *La teoría de las ficciones*. Buenos Aires: EUDEBA.

Marí, Carcova, Ruiz y otros. (1991). *Materiales para una Teoría Crítica del Derecho*: Abeledo Perrot.

Orler J. (2016). *La articulación docencia-investigación en el campo del Derecho. Un estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y en la Facultad de Derecho de la UBA*. Tesis doctoral. Inédita.

Orler J. (2014). *El proceso judicial según Jorge Luis Borges*. En Revista Latinoamericana de Crítica Jurídica. México DF: Ediciones CEIICH. UNAM.

Orler J. y Dabove I. (2013). *La promoción de la investigación científica en las Facultades de Derecho: un abordaje crítico del modelo académico argentino*. En RAES Revista Argentina de Educación Superior, Nro. 7. Pág. 8-26. Buenos Aires.

Orler J. y Varela S. (2008). *Metodología de la Investigación Científica en el Campo del Derecho*. La Plata: EDULP.

Salanueva O. *La investigación Científica en el Derecho*. Edición de la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. Sec. Ciencia y Técnica. UNLP. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata. MEMORIA. 1906-1909.

**LA DIVERSIDAD DE LAS TRAYECTORIAS
EDUCATIVAS Y LA HETEROGENEIDAD
DE LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL**

FACULTAD DE ODONTOLOGÍA

Herramientas para la formación de odontólogos con perfil social y participativo

Dra. Iriquin Stella Maris
(Decana FOLP)

Dr. Lazo Gabriel Eduardo
(Vicedecano FOLP)

Dra. Medina María Mercedes
(Secretaria Académica UNLP)

Dr. Miguel Ricardo
(Secretario Académico FOLP)

Dr. Lazo Sergio Daniel
(Secretario de Planificación y Extensión Universitaria FOLP)

Sr. Medina Juan Leonardo
(Becario del Programa Trayectorias FOLP)

Sra. Perez Alexandra Valeria
(Becaria del Programa Trayectorias FOLP)

La Facultad de Odontología de Universidad Nacional La Palta ha sido pionera en poner en marcha planes de estudios avanzados con propuesta y planteos innovadores para la enseñanza odontológica. En su momento materias como Bioestadística, Endodoncia, Odontología Preventiva y Social, entre otras, constituyeron el antecedente de lo que hoy es el actual Plan vigente en la Facultad.

Su plantel de profesores en un primer momento lo constituyeron prestigiosos profesores que venían de la Escuela Odontológica

de Buenos Aires, pero paulatinamente la Facultad fue formando su cuerpo docente y profesional.

1990 fue un año de grandes cambios para la Facultad ya que los mismos plantearon una nueva dirección, el cambio curricular y la departamentalización son claros ejemplos de la magnitud del giro que tomaría la Facultad que pasó de un modelo tradicional a un nuevo modelo de enseñanza odontológica.

El modelo tradicional, caracterizado por poner el acento en curar, en el uso indiscriminado de lo instrumental y la tecnología, en una enseñanza odontológica centrada en la clase magistral dejó paso a la prevención, al uso de la tecnología en busca de la eficacia y a una educación odontológica con un fuerte compromiso social.

Hoy la Facultad de Odontología, como institución educativa universitaria responsable de la formación de profesionales de la salud; tiene como uno de sus objetivos principales, contribuir desde el ámbito de la formación universitaria, con políticas que se orienten al desarrollo socio-económico del país, considerando las configuraciones de la práctica odontológica presente y futura, su propósito y meta fundamental.

Apoyo y seguimiento del estudiante de Odontología

Empezar una carrera suele despertar temores, incertidumbre e inseguridad ante lo nuevo. Las mayores exigencias académicas y la desinformación sobre aspectos que hacen a la vida universitaria generan desconcierto y desorientación.

Siendo las trayectorias estudiantiles de la comunidad universitaria una de las preocupaciones de la Universidad Nacional de La Plata y de la Facultad de Odontología, se pone en marcha un Programa abocado al seguimiento de las mismas para determinar las afecciones que atañen a la comunidad estudiantil, para así poder establecer estrategias que estimulen al estudiante a alcanzar los objetivos propuestos y hacer de su paso por el ámbito universitario una transi-

ción agradable donde se sienta escuchado, aconsejado y guiado. Así entonces al momento de poner en marcha dicho Programa, surgen preguntas para nosotros mismos y el estudiantado: ¿Cómo tomará la aplicación del programa la comunidad estudiantil, positiva o negativamente? ¿Se lograra estimular la participación de los estudiantes en el programa? ¿Qué grado de compromiso tomará el alumnado con la propuesta planteada y sus estrategias?

Para que el Becario-tutor pueda desempeñar las funciones que el proceso de tutoría/seguimiento le exige es indispensable que, entre diferentes condiciones que deben satisfacerse, emplee diversas técnicas e instrumentos para conocer y comprender las características de los estudiantes, su desempeño a lo largo del proceso académico, y sus resultados en la institución educativa.

Por ello haciendo uso de las técnicas más utilizadas, se buscó conocer a través de entrevistas individuales o grupales, de comunicación telefónica, vía e-mail y citas programadas, la situación académica particular de cada uno de ellos. Formulando preguntas tales como: ¿En qué año de la carrera se encuentra? ¿Está actualmente cursando alguna materia? ¿Qué cantidad de finales le queda por rendir? ¿Qué dificultades tiene a la hora de la cursada y del estudio previo a exámenes parciales y finales?

Del análisis de los datos obtenidos durante la indagación a los estudiantes entre los años 2015 y 2016, se pudo establecer como problemáticas principales las que a continuación se mencionan:

Si bien la facultad no escapa de las generalidades de otras con respecto a ciertas asignaturas por año que contienen temáticas y contenidos de mayor complejidad y dificultad para el estudiante a la hora de rendir un examen final, se detectó que aunque existen casos asociados a esta problemática, no es el motivo principal. Hemos identificado que la mayoría de los casos guardarían una relación directa entre la necesidad por parte del estudiante de alternar una actividad laboral con su actividad académica, y son menos los casos dentro de este grupo que indicarían problemáticas particulares de cada asig-

natura, a la hora de rendirlas. Varios estudiantes manifestaron que la postergación en rendir obedecía a la confianza que los planes de estudio les dan al habilitarlos en un periodo de tres años una vez aprobada la cursada de la asignatura, antes de que la misma se le venza. Un mínimo porcentaje aduce retraso en rendir por problemáticas personales y/o familiares.

Para introducir al estudiantado al Programa se les explicó que el objetivo del mismo sería analizar y comprender las trayectorias de los estudiantes, a fin de construir propuestas de intervención y de seguimiento durante el recorrido de su carrera. Así mismo se los puso en conocimiento de las diferentes instancias en las que se articula la posibilidad por parte del estudiante de poder plantear sus problemáticas, y estas instancias le permiten resolverlas favorablemente. Se los incentivó a llegar al objetivo de rendir y aprobar como mínimo 2 materias en lo que transcurre del actual ciclo lectivo 2016 y en los años subsiguientes, además, que de ser necesario recurran a las distintas propuestas de apoyo académico brindado por la Facultad.

Estrategias y herramientas de formación Académica

Para compensar las falencias de los estudiantes en cuanto a su rendimiento académico, existe la secretaria de Asuntos Estudiantiles que articula durante todo el ciclo lectivo las actividades en la Facultad, y que con sus direcciones de Bienestar Estudiantil y de Recursos Humanos ponen al alcance de los estudiantes distintos tipos de becas y además organizan y difunden eventos y actividades recreativas y deportivas.

La Facultad pone a disposición de los estudiantes seleccionar a un Profesor como Tutor de toda su carrera, implementado como sistema de enseñanza personalizado que se suma a las experiencias grupales de aprendizaje. El mismo tiene como objetivo fundamental atender a los estudiantes en aquellos problemas personales –o derivar

la problemática a especialistas–, que puedan afectar su rendimiento académico. Todos los profesores titulares, asociados o adjuntos de la Facultad de Odontología de La Plata participan en el régimen de tutorías. Cada tutor tendrá a su cargo a un grupo de 20 estudiantes como máximo y los Profesores no podrán elegir a los estudiantes que integren los grupos.

A través del Centro de Estudiantes, integrado por estudiantes de los cinco años de las carreras, que por su condición de tal colaboran directamente en la relación estudiante-profesor-gestión, y que durante el ciclo lectivo 2016 planteó la iniciativa del dictado de cursos de apoyo, con consulta de temas específicos elegidos por los estudiantes mediante encuestas, las mismas articuladas con los profesores titulares y adjuntos de cada asignatura de primer año. Con esta iniciativa se busca reforzar conocimientos de los temas que resultan dificultosos para el estudiante y pueda estar preparado al momento del examen parcial y/o final.

Programas dependientes de Secretaría Académica de la UNLP, tales como “Programa Trayectorias” y “Programa Promoción del Egreso”, se encuentran vigentes con la presencia de tutores que trabajan con las bases de datos aportadas por estos programas. Ambos son una propuesta que surge para atender la deserción, el rezago y las dificultades que conlleva finalizar los estudios de Odontología. Tienen como propósito mejorar el desempeño y la eficiencia en la carrera, así como incrementar la inclusión, las tasas de egreso y la titulación.

A su vez, en cuanto al Programa Trayectorias, se ha planteado una reunión del Secretario Académico de la Facultad con los Profesores Titulares, para que estos transmitan al estudiantado la necesidad e importancia de que cada uno cumpla mínimamente con dos actividades académicas anuales –dos materias aprobadas por examen final o promoción–.

Los becarios del Programa Trayectorias llevan un seguimiento continuo y permanente de los estudiantes, de sus necesidades, conflictos y avances en la carrera. El objetivo es incentivar a los estudian-

tes para que estudien y se presenten en todas las mesas de examen que deban rendir, además de recomendar bibliografía según los temas que presenten mayor dificultad, sugerir las distintas clases de consulta de las diferentes Asignaturas dictadas por docentes para actualizar los temas, atender al estudiante en aquellos problemas personales o derivar la problemática a especialistas que puedan tener incidencia en el avance de sus estudios y actuar como nexo, de ser necesario, entre los profesores y autoridades de la Facultad.

El seguimiento de los estudiantes como estrategia educativa de apoyo al proceso formativo, tiene como objetivo prioritario el de elevar la calidad educativa, colaborar con la integración en la Universidad y mediante el consejo y la orientación conseguir una formación adecuada que conduzca a los estudiantes a un final exitoso de la carrera.

Conclusiones y resultados

El Programa Trayectorias propone actividades sistemáticas de apoyo y orientación al proceso de aprendizaje. Así entonces, los Becarios del Programa son responsables de un grupo de estudiantes, que en forma colectiva e individualizada, en las horas dedicadas a tal efecto, apoyan el proceso de aprendizaje, mediante una orientación académica-personal.

El apoyo y seguimiento de los estudiantes responde a la necesidad de hacer realidad una formación con sentido integral que respete la singularidad de cada estudiante y posibilite el desarrollo pleno de las potencialidades para un rendimiento satisfactorio y de autoafirmación personal.

En cuanto a las herramientas de trabajo, creemos que sería conveniente para lograr mejores resultados en un futuro, la posibilidad de que el sistema de registro cuente con campos obligatorios en cuanto a datos de contacto ya que en algunos casos no se cuenta con los mismos, lo que dificulta contactar al estudiante. Cabe destacar que estos

casos son los menos aunque su resolución facilitaría el abordaje del total del grupo de estudio.

Por otro lado en cuanto al objetivo principal que buscamos alcanzar podemos establecer un balance positivo a la hora de analizar los datos obtenidos entre 2015 y lo que ha transcurrido de 2016.

Si bien todavía no se cuenta con los valores finales del ciclo lectivo 2016, los valores iniciales de este mismo ciclo con respecto al año 2015 son de evolución satisfactoria. Se espera que a finales del ciclo lectivo 2016 los resultados sean por demás superadores.

A continuación se expresan los valores antes mencionados diferenciando los datos y valores iniciales y obtenidos de cada año por separado:

DATOS INICIALES	2015	2016
N° Total de estudiantes que no cumplen con 2 actividades académicas anuales	544	507
N° de estudiantes que no registran actividad académica, del Total	212	0
N° de estudiantes que registran 1 actividad académica, del Total	332	507
RESULTADOS	2015	2016
N° de estudiantes que no cumplen con 2 actividades académicas anuales del Total	204	
N° de estudiantes que no registran actividad académica, del Total	0	0
N° de estudiantes que registran 1 actividad académica, del Total	204	
N° de estudiantes que alcanzaron el objetivo de 2 o más actividades académicas anuales del Total	340	

En síntesis podemos decir que el año 2015 nos encontramos con un total de 544 estudiantes que no alcanzaban la meta de de 2 actividades académicas anuales, pero que luego de la aplicación del Programa Trayectorias se logró que 340 estudiantes alcanzaran el objetivo principal y 240 estudiantes si bien no lo completaron alcanzaron una actividad académica reduciendo a cero el número de estudiantes que no registran actividad académica alguna.

Por otro lado en el año 2016 nos encontramos con una reducción en el total con un número de 507 estudiantes, que si bien no es muy significativa se complementa con el registro de cero estudiantes que no registran actividad académica alguna; y destacando que el total de 507 estudiantes tienen una actividad académica registrada, al total

le restaría registrar una actividad más en cada caso particular, para alcanzar el mínimo requerido y cumplir con la meta propuesta.

Si bien los resultados del año 2016 no han sido expuestos debido a que no ha finalizado el ciclo lectivo, se esperan lograr resultados positivos, dado que los datos registrados hasta el momento, apuntan a los mismos y demuestran el éxito y eficacia en la aplicación del Programa.

Por esto mismo destacamos y apoyamos la implementación de este tipo de Programas, que fortalecen y favorecen la formación de profesionales en líneas prioritarias comunes en torno de problemáticas regionales en relación a la salud y educación, en el marco de la responsabilidad social universitaria.

Bibliografía

Almeyda, O. (2002). *Tutoría y la Orientación Educativa*. Perú: Ed. M.A.S.

Álvarez Pérez P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva: Guía de “buenas prácticas”*. Madrid. España: Ed Narcea. España.179 págs.

Eisnerw, L. (. 1987). et. al. *Cinco concepciones del currículo. Raíces e implicaciones para la planeación curricular*. Revista DIDAC. México UIA. No. 11.

(2011). Informe proporcionado por la Secretaria de Posgrado de la Facultad de Odontología.

Libro 50 Años. Facultad de Odontología 1961 – 2011.

Medina, A, Vilar, L. M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros, y profesores*. Universitas. Madrid.

Módulo Introducción a la Odontología. Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Palta. Año 2015.

Oteiza. F. (1991). *Una alternativa curricular para la educación técnico-profesional*. CIDE. Santiago.

Tedesco, J. C. *Tendencias actuales de las reformas educativas*. Boletín N° 35. UNESCO. Diciembre de 1994. Pág. 14-25.

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES Y MUSEO

Transitar la universidad: implementación de una propuesta de evaluación continua, diagnóstico y acompañamiento

*Dippolito, Andrea Coordinadora de Ingreso y seguimiento.
Coordinadora del Programa Trayectorias y ProProE.
FCNyM-UNLP*

*Landini, Maria Cecilia Coordinadora de Tutorías.
Coordinadora del Programa*

*Trayectorias y ProProE. FCNyM-UNLP
Posadas Paula Secretaria de Asuntos Académicos.
FCNyM-UNLP*

Si se reconoce el carácter irreductible de la decisión de aprender, si se acepta que los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un sujeto se construye, se supera, modifica o contradice las expectativas de los demás respecto a él, es imperativo que la educación escape al mito de la fabricación. Es más: si se considera que los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un ser se reposesiona de los interrogantes fundacionales de la cultura para acceder a las respuestas elaboradas por sus predecesores y atreverse a dar las suyas, la educación ha de concebirse como el movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él. Es un movimiento, un acompañar, un «acto» nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo.

*Frankenstein
pedagogo, Philippe Merieau*

Introducción

Considerando que la educación es un bien público y por lo tanto un derecho que se constituye como un instrumento de profundización de los valores democráticos y de fortalecimiento de la identidad (Dias Sobrinho 2008), el ingreso y permanencia en los estudios universitarios, representa una problemática sobre la cual, las Universidades, en particular las de gestión pública, han debido focalizar su atención. Esto exige hoy, formular y plantear estrategias para favorecer el acceso y la permanencia de quienes demandan formación universitaria, así como convocar e incorporar a la población de jóvenes, quienes al no reconocer a la educación como posibilidad de futuro “no demandan o no están en condiciones de demandar” la continuidad de su educación (Kisilevsky 2005).

La continuidad de los estudiantes en la universidad, no sólo se relaciona con el aprendizaje formal, (aprobar evaluaciones y asistir a las clases), sino también con cumplir una serie de pautas administrativas en cuanto a regularidad, condicionalidad, planes de estudio, etc., esto es lograr su inserción en la cultura universitaria. Otros factores, de igual magnitud inciden en la permanencia y están vinculados a la historia personal de cada alumno, su formación preuniversitaria, el contexto socioeconómico, niveles de motivación, hábitos y actitudes, entre otros. Siguiendo a Tinto, 1989 consideramos que la permanencia y el cumplimiento de los logros académicos en los tiempos esperados para los estudios superiores, no depende solo de las intenciones individuales y de las metas elaboradas por los individuos sino también de procesos sociales e intelectuales relacionados con la integración al ambiente intelectual y social de la institución universitaria. Los estímulos intelectuales y sociales generados por la institución parecen constituir un componente fundamental del proceso por medio del cual los sujetos son capaces de alcanzar sus metas educativas. En este sentido se considera que los tutores y los orientadores académicos se constituyen en un facilitador para que los sujetos alcancen sus metas educativas en distintos trayectos de las carreras. En tal sentido en la facultad de Ciencias Naturales se llevan a cabo una serie de acciones tendientes a resolver las tensiones que se originan en distintos tramos de las carreras.

Se desarrollan tres espacios *extracurriculares programáticos* que articulan entre sí y tienen como objetivo general la evaluación continua y el acompañamiento a los alumnos y equipos docentes con el objetivo final de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Estos espacios cuentan con una etapa de diagnóstico en donde se observan puntos críticos en los distintos trayectos de la carrera. Así, por ejemplo, se detectaron problemas en el ingreso, dilaciones en los primeros años y en tramos finales de la carrera (en este último caso se incluyen estudiantes que terminan de cursar todas las asignaturas pero no rinden exámenes finales). Las problemáticas se abordan con estrategias específicas según el diagnóstico realizado. En la facultad los tres programas dependen de la Secretaría de Asuntos Académicos y se encuentran comprendidos dentro del marco del Plan Estratégico de la UNLP 2014-2018.

Trayectorias estudiantiles

En este trabajo se presenta la implementación de los tres espacios. El **Trayecto de Ingreso y Seguimiento** como un espacio estratégico en el que la Institución Universitaria pone en juego los recursos disponibles con el objetivo de lograr resultados positivos en la primera experiencia de los alumnos en la inserción universitaria, el **Programa de Trayectorias Estudiantiles Intermedias** que incluye a aquellos estudiantes que presentan dificultades en el segundo y tercer año de la carrera y el **Programa de Promoción de Egreso**, que tiene por objeto promover el egreso de los estudiantes que registran un alto porcentaje de materias aprobadas pero que se encuentran demorados en la última etapa.

Para el análisis de las trayectorias, en especial en el tramo intermedio es muy importante tener en cuenta tanto las carreras que se dictan en la facultad como la manera en que se vinculan entre ellas según los planes de estudios, ya sea por las materias que tienen en común como por sus correlatividades. En la facultad se dictan las Licenciaturas en Geología, Geoquímica, Antropología y Biología, esta última con cuatro

orientaciones: Paleontología, Zoología, Botánica y Ecología. El Curso Introductorio es común a todas las carreras. El primer año es común a todas las carreras excepto a Antropología, la cual se diferencia en tres asignaturas. Esta característica permite que una vez finalizado el primer año los estudiantes puedan optar por inscribirse en una segunda carrera ya sea con la intención de cambiarse o de continuar ambas, dado que las materias cursadas y/o aprobadas son equivalentes y son consideradas cumplimiento académico en la segunda carrera. Esta particularidad se repite en los años siguientes, pero en este caso las materias en común se comparten solo entre Geología y Geoquímica y entre las orientaciones de la Licenciatura en Biología. Esta posibilidad se va restringiendo a medida que el estudiante avanza en la carrera dado que el régimen de correlatividades de los planes de estudio presentan diferencias más profundas.

Trayecto de Ingreso y Seguimiento

Este espacio compromete al Curso Introductorio y al Sistema de Tutorías. Involucra a la totalidad de la matrícula inscrita. Se desarrolla desde el año 2009 y se consolida como Trayecto en 2011. El Curso Introductorio cuenta con una Coordinación General, una coordinación por módulo disciplinar (Biología-Geología-Antropología) una coordinación por módulo teórico-práctico (Matemática y Química). Cada módulo disciplinar cuenta con un equipo de 6 auxiliares graduados y 12 auxiliares estudiantes. El sistema de tutorías cuenta con una Coordinación general de Tutorías y un equipo de once tutores graduados y seis tutores pares para todas las carreras involucradas.

Este trayecto trabaja sobre las premisas de un Curso Introductorio (en adelante CI) de asistencia obligatoria, no eliminatorio con objetivos de inserción, orientación e integración, en este trayecto se inicia la actividad tutorial. Como resultado general de su implementación podemos mencionar por un lado, que el 10% de la matrícula inscrita no comienza a realizar el curso, y por otro que el desgranamiento que se produce

durante su desarrollo es muy bajo. Los estudiantes que resuelven el CI se inscriben a cursar las materias de primer año sin dificultades, no se observa baja de matrícula entre la finalización del CI y el inicio de las cursadas de primer año.

A partir del año 2009 se ha definido desde la gestión la reestructuración del espacio con dos Coordinaciones que articulan entre sí: la Coordinación General de Ingreso y seguimiento y la Coordinación General de Tutorías (Landini y Dippolito 2011). A lo largo de los años al trabajo conjunto y sistemático se ha sumado la posibilidad de contar con programas de apoyo para la inserción, integración y permanencia (PACENI, PACAG, Proyecto de Acciones Complementarias Becas Bicentenario y el Proyecto de Mejora del Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria), esto permitió redefinir y complementar el espacio de CI con espacios alternativos extrainstitucionales y complementarios: Articulación con la Escuela Media, el Curso Introductorio y Sistema de Tutorías.

- **Actividades de Articulación con Escuelas Medias y promoción de las carreras:** talleres de orientación en las Escuelas, charlas de orientación y promoción de las carreras en el marco de la Expo Universidad desde el año 2011 y charlas de orientación de acceso libre destinado al público en general realizadas en la FCNyM en la semana previa al inicio de la inscripción para el ingreso. Esto conlleva a la formación de equipos docentes capacitados ad-hoc. Diseño de una página Web destinada a difundir y promocionar el ingreso.
- **Seguimiento de la matrícula preinscripta:** Esta acción puntual se coordinó e implementó entre los años 2010 y 2012, estaba orientada a optimizar las posibilidades del Sistema de Preinscripción a las carreras de la UNLP (SIPU). Se implementó a través de una cuenta propia de correo y se desarrolló como un espacio de articulación entre la Coordinación de Ingreso, y la Dirección de Enseñanza. Consistió particularmente a supervisar conjuntamente con el personal administrativo

de la FCNyM a cargo de la inscripción, los registros de SIPU, orientar a los alumnos durante la inscripción y generar espacios de trabajo conjunto. Al cierre oficial de la inscripción se registraba el número de alumnos preinscriptos que no habían resultado su trámite de forma definitiva, se los contactaba y en espacios de diálogo personal se determinaban las dificultades en la concreción del trámite ofreciéndoles la posibilidad de finalizarlo en los primeros días de febrero antes del inicio del Curso Introductorio través de espacios de atención puntuales. (Landini y Dippolito 2011).

Desde al año 2013 se atienden durante todo el año consultas tanto personales como vía correo electrónico, referidas a las características de las carreras, planes de estudio, modalidad del Curso Introductorio, salida laboral, etc. También se asesora a aquellos interesados que requieren información sobre requisitos y modalidad de inscripción a la universidad. De esta manera se genera un primer vínculo entre los interesados y la institución. Este espacio se coordina fuertemente con la Dirección de Enseñanza. Esto permite circular las dificultades y dudas desde los ámbitos administrativos a aquellos que fueran de orientación e inserción con el propósito de facilitar todas aquellas cuestiones vinculadas con la concreción exitosa de la inscripción y elección de carrera

Curso Introductorio: El ingreso y permanencia en los estudios universitarios exige formular y plantear estrategias para favorecer el acceso y la continuidad de quienes demandan formación universitaria, así como convocar e incorporar a la población de jóvenes, que no reconocen a la educación como posibilidad de futuro. Al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro no solo con los conocimientos, sino también con una cultura particular, donde el sujeto necesita un determinado tiempo para conocerla y reconocerse en ella.

En la Institución se desarrolla desde el año 1995, un Curso Introductorio común en contenidos y estrategias a toda la matrícula in-

gresante, independientemente de la orientación elegida. Este trayecto es, desde su origen en 1995, obligatorio, no eliminatorio (Dippolito y Landini 2008, 2010).

Respetando un esquema de funcionamiento pautado e incorpora de modo definitivo la acción tutorial desde el inicio de los encuentros del mismo. Se incorpora al desarrollo del Curso Introductorio un Trayecto Curricular Alternativo para aquellos ingresantes que no logran los objetivos planteados en las Estrategias Didácticas, el objetivo de este espacio es equiparar las oportunidades de todos los alumnos inscriptos (acorde a la Ord. 271, UNLP-Presidencia, art. 1 y 4)

Sistema de Tutorías: El sistema de tutorías orientado a ingresantes se implementó con la convicción de que una mejor articulación entre la Escuela Media y la Universidad, optimiza las condiciones de ingreso y facilita el pasaje entre ambos niveles educativos, facilitando la permanencia en las aulas universitarias y proyectando un mejor rendimiento de los estudiantes universitarios y, consecuentemente, en el ejercicio profesional. El análisis de las trayectorias educativas, y de los sentidos derivados de las representaciones sociales acerca de la educación elaborados por los jóvenes que optan por continuar con sus estudios superiores, nos permiten vislumbrar cómo es percibido y significado por ellos el proceso de pasaje y permanencia en la universidad, sus problemáticas de inserción y permanencia, y también sus expectativas de egreso. En tal sentido se ha establecido un sistema tutorial, a cargo de egresados y estudiantes avanzados de las distintas carreras de grado de nuestra Facultad, entendido como una acción primaria para ayudar a resolver las tensiones entre cantidad y calidad, masificación y personalización, gestión docente y agencia del estudiante, resultados y procesos, etc.

El mismo está destinado a los alumnos ingresantes a todas las carreras de la facultad. A comienzos del ciclo lectivo a cada alumno se le asigna un tutor, para que lo acompañe y oriente durante el trayecto que comprende el primer año de la carrera. Si bien la matrícula completa aplica al Sistema de Tutorías, la tutoría no implica actividades

obligatorias para los alumnos ingresantes, debiendo ellos recurrir a su tutor de acuerdo a sus necesidades.

Como información de base para la implementación de la propuesta se utilizaron los datos relevados durante los Cursos Introdutorios realizados entre año 2000 y el 2009, los resultados de las evaluaciones diagnósticas iniciales y finales a alumnos, así como encuestas a docentes y alumnos. Esta información permitió diagnosticar las dificultades que presentan los ingresantes de todas las carreras dictadas en la facultad (Landini, et al 2010), entre las que se destacan:

- Dificultades ligadas a la **actividad académica**: principalmente aquellas relacionadas con los horarios, dificultades de orden administrativo y con los aspectos cognitivos.

- Dificultades ligadas a aspectos **socioeconómicos**: elevado precio tanto del transporte como de los apuntes y la escasez de becas y otros beneficios asociados a la ayuda económica, el comedor, el transporte y el trabajo, entre otras.

- Dificultades ligadas a la **adaptación socioafectiva**: esta dificultad se pone especialmente de manifiesto entre los alumnos que no son oriundos de La Plata, quienes habitualmente se encuentran “perdidos” en una ciudad nueva, y deben adaptarse a la ubicación espacial de la Facultad y al proceso de separación de la familia y de los amigos.

Por otra parte, a través de un estudio longitudinal en el que se tomaron los datos comprendidos entre el año 1999 y el 2009 del desempeño de los alumnos durante el primer año de estudios, mostró que el porcentaje de incumplimiento de los trabajos prácticos (requisito habilitante para rendir el examen final de cada materia) era superior al 40 %, alcanzando su mayor incidencia, para el primer año de las distintas carreras, en las asignaturas Química general y Elementos de Matemática. Esta incidencia disminuía en el caso de las materias disciplinares introductorias (Fundamentos de Geología, Introducción a la Botánica y Zoología General).

En este sentido, cobra importancia la conformación del Trayecto de Ingreso y seguimiento teniendo en cuenta que mirar una trayec-

toria supone sostener una mirada múltiple, y que no se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en la organización institucional, sino tener en cuenta la interacción entre ambos (Nicastro y Greco 2009). Este trayecto supone un conjunto de actividades y procedimientos a los cuales los estudiantes deben responder.

Trayectorias Estudiantiles Intermedias:

El programa inicia en 2014 con el objetivo de analizar la situación de aquellos estudiantes que no registraran actividad en el ciclo lectivo 2013 y se coordina desde la Secretaría Académica de la UNLP con las Secretarías de Asuntos Académicos de cada Facultad. Este programa forma parte del Plan Estratégico de la UNLP. En la FCNyM está coordinado desde la Secretaría de Asuntos Académicos y participan la Coordinadora de Tutorías y la Directora de Asuntos Estudiantiles, se cuenta además con dos becarios de apoyo.

La tarea generó una mirada más exhaustiva sobre cada una de las situaciones. Sobre la base de lo trabajado se tomaron como líneas estratégicas una etapa de análisis y una de intervención.

En este sentido se realizó el análisis de:

1.- Los factores causales de la inscripción en segunda carrera del área disciplinar. Esta modalidad genera registros de datos con inactividad en una carrera que se sostienen en el tiempo, aunque la persona hubiera logrado la condición de grado en otra carrera de esta misma Facultad, impactando al mismo tiempo en las cohortes de cada carrera.

El trabajo realizado con la base de datos del sistema de información, que consigna la actividad académica de los estudiantes para el ciclo lectivo 2014, puso en evidencia dos cuestiones: el número de estudiantes inscriptos en segunda carrera con rendimientos académicos disímiles en ambas y la dificultad para el cumplimiento de cuestiones académicas de asignaturas pertenecientes al primer tramo de la carrera.

La decisión estratégica fue iniciar el análisis de los estudiantes inscriptos en segunda carrera para el ciclo lectivo 2016, agrupándolos por año de ingreso a la Facultad. El total de estudiantes inscriptos a segunda carrera fue de 170 estudiantes.

El trabajo inicia con los ingresantes 2015 que solicitan para el ciclo lectivo 2016 inscripción a segunda carrera. Este grupo de datos se contrastaron con el listado de ingresantes 2015 que solicitan condicionalidad para la materia considerada troncal en su plan de estudio. El total de casos que definen la cohorte 2015 son 64 si tomamos la matrícula inscripta para el año 2015 representa el 10%. Se observan cinco casos que se consideran cambios de carrera real. Las otras cuestiones vinculan con estudiantes que se inscriben para resolver situaciones de incumplimiento (que de todos modos no pueden resolver reglamentariamente), con estudiantes que consideran que obtener dos títulos de grado es factible y beneficioso o con una nueva opción de carrera.

Una vez analizada la base de datos la estrategia consiste en la realización de entrevistas individuales estructuradas con preguntas abiertas y cerradas (Taylor y Bogdan, 1996). Entendemos a la entrevista, desde una perspectiva constructivista, como una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro (Guber: 2001). La implementación de esta técnica permite indagar sobre las características comunes y diferenciales de los estudiantes en cuestión, y los factores asociados a su situación a través del análisis de las dimensiones académicas, socioculturales y psicosociales, que se relacionan con la inadecuación entre la disposición del estudiante y las demandas institucionales.

Las preguntas de apertura del discurso refirieron a características de las trayectorias estudiantiles previas al ingreso a la FCNyM: orientación del colegio secundario y fecha de finalización, actividad estudiantil entre el secundario y el ingreso a la FCNyM. También se indagó en las condiciones del ingreso a la FCNyM en sí: el conocimiento del plan de estudios, y en las condiciones de exclusividad del estudio: beca o subsidio y trabajo.

Respecto a la inscripción en segunda carrera, se registró la carrera de origen y destino, y preguntó por los motivos e influencias, y por las expectativas (buscando identificar si se trataba de cambiar de carrera o hacer las dos) (Dippolito *et al.* 2016).

Se espera que los resultados permitan realizar un diagnóstico de la situación y en base al mismo diseñar e implementar acciones tendientes a que los estudiantes logren alcanzar su meta académica.

2.- Los factores causales del fracaso en la culminación del primer año de las carreras: Se observó que las asignaturas disciplinares (consideradas troncales para cada plan de estudios) de las cuales se debe tener aprobado el final para pasar a segundo año (i.e., Introducción a la Botánica para la Licenciatura en Biología orientación Botánica; Zoología General para la Licenciatura en Biología orientación Zoología; Introducción a la Botánica o Zoología General para las Licenciaturas en Biología orientación Ecología y orientación Paleontología) presentan porcentajes altos de estudiantes que cursan nuevamente la asignatura, si se los relativiza con la matrícula de ingresantes. Otro componente es el número de estudiantes que solicitan plazo excepcional (condicionalidad) para cumplir con la obligación de aprobar la asignatura troncal para cursar segundo año. Por último el incumplimiento de la condición de cursada de asignaturas de primero segundo y tercer año, impide la cursada de asignaturas optativas en el cuarto año de todas las carreras.

En este punto las decisiones estratégicas de intervención incluyeron:

Reordenamiento de las bandas horarias en primer año en función de optimizar el funcionamiento de la planta docente, la disponibilidad de horarios y la relación docente/alumnos, esta estrategia fue trabajada de manera conjunta entre las cátedras de primer año coordinadas por la Secretaría de Asuntos Académica y la Dirección de Asuntos Estudiantiles y resultó en el aumento del número de horarios disponibles para los estudiantes en estas asignaturas y en una optimización de la relación docente/alumno

Inscripción preferencial para los estudiantes con certificado de trabajo y aquellos que viven alejados de la ciudad de La Plata, de modo de facilitar la continuidad de los mismos en la Facultad.

En 2015 se implementó coordinado por la Dirección de Asuntos Estudiantiles por primera vez el sistema electrónico de inscripción a materias y elección de horarios para ingresantes así como para estudiantes de segundo año a quinto año que recursan asignaturas de primero.

Se estableció en acuerdo con las asignaturas de primer año un cronograma de fechas de primeros parciales de cada asignatura, de manera que fueran sucesivos y no coincidentes en la misma semana.

Se profundizó la articulación con las asignaturas de primer año que tomaron como recurso común la plataforma virtual Aulasweb UNLP, ya trabajada en el Curso Introductorio desde el año 2014, como una manera de sostener la vinculación y la continuidad con los ingresantes.

Se planteó un trabajo diferencial en las cátedras de primer año con los estudiantes que deben cursar más de una vez la misma materia y se definió un espacio de trabajo de tres reuniones anuales en las que participan todas las cátedras de primer año, la Dirección de Asuntos Estudiantiles y la Secretaría de Asuntos Académicos.

Se definió como eje de trabajo con el Sistema de Tutorías el trabajo individual con cada estudiante ingresante (que constituye parte del Trayecto de Ingreso y Seguimiento) la orientación académica de planificación de la secuencia de las materias a ser rendidas al fin de primer año, facilitando así su trayecto desde el inicio de la carrera.

Se definió como eje de trabajo la identificación de estudiantes que requieren acompañamiento tutorial entre segundo y tercer año.

Se implementó una entrevista para aquellos estudiantes que piden condicionalidad para la materia troncal que los habilita a cursar materias de segundo año. En este caso la entrevista indaga sobre las mismas cuestiones que aquella diseñada para los estudiantes que se inscriben en segunda carrera, y sobre las causas que llevaron a no cumplir con el requisito.

Programa de Promoción de Egreso (ProProE)

El Programa se crea en el año 2012 y continúa hasta la fecha (Res. CD 180/12) con el objetivo de promover el egreso de aquellos estudiantes que habiendo cumplido hasta el 80% del plan de estudio de su carrera no hubieran logrado la condición del grado. El programa comprende a todas las carreras de la Facultad y opera con metodología de trabajo de análisis de caso. Se define para cada estudiante una estrategia en particular que se construye como plan estratégico a seguir por el estudiante hasta que logra su egreso. En algunos casos se realizan excepciones administrativas (autorización para rendir examen de reválida fuera de los plazos establecidos y Examen Final sin el examen de reválida de Trabajos Prácticos) y en otros simplemente acciones de planificación de estrategia y acompañamiento. El Programa cuenta con dos coordinaciones y una becaria. Han participado además becarios que facilitaron la carga de datos u otras tareas administrativas.

Se propone mediante la identificación, diagnóstico, tratamiento y seguimiento de los casos comprendidos, en primer lugar, el mejoramiento de las tasas de egreso de esta Unidad Académica y, consecuentemente, en el acortamiento de la duración real de nuestras carreras de Grado.

Se centró en determinar las características comunes y diferenciales de los estudiantes en cuestión, y los factores asociados a su situación de no egreso, a través del análisis de las dimensiones académicas, socioculturales y psicosociales, que se relacionan con la inadecuación entre la disposición del alumno y las demandas institucionales.

- Reuniones de trabajo entre directores y coordinadores.
- Análisis de la información estadística y diseño de estrategias alternativas de identificación de casos.
- Análisis de la recurrencia en base a los casos abordados. Este análisis se realiza por carrera y por asignatura teniendo en cuenta que las siete carreras de la Facultad comparten asignaturas equivalentes.
- Correlación entre la recurrencia y el tiempo promedio de duración de la carrera.

- Diseño de estrategias para la resolución del trayecto del Programa.
- Reconocimiento/Identificación de los correlatos de la historia académica relatada por el alumno y la que consta en la institución.
- Diseño de acciones personalizadas que apuntaran a optimizar los circuitos administrativos que permitan arribar a resoluciones concretas y que determinen avances en la promoción de los casos seleccionados.
- Construcción gradual y sostenida de un modelo de acción aplicable a los casos que pudieran presentarse a futuro.

La unidad de análisis fueron estudiantes ingresantes con ingresos anteriores al 2004 en los que se ha diagnosticado una lentificación en sus trayectorias, y que en la actualidad registran un grado significativo de avance en sus respectivas carreras de grado de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, pero que, por diferentes razones, no pueden alcanzar el egreso.

Las razones que asisten a esta variación son numerosas y el fenómeno del alargamiento de las carreras y el abandono en estadios avanzados de las mismas es multicausal. No obstante, los datos disponibles a la fecha nos permiten un acercamiento preliminar al fenómeno que requiere de un análisis más específico. Las primeras aproximaciones a la problemática nos revelan que la información es fragmentaria, debido a su falta de registro en forma metódica y específica. Muchas veces los estudios son escasos y orientados a la estimación cuantitativa del fenómeno. Por tal razón, este hecho debe abordarse simultáneamente para su análisis desde perspectivas pedagógicas, socioeconómicas y culturales, por mencionar algunas de ellas, en el marco de un contexto socioeducativo existente. Metodológicamente, exige acompañar el análisis estadístico con una metodología de tipo cualitativo que complete y profundice la información disponible. El tipo de investigación fue exploratoria: se aplicaron métodos cualitativos y cuantitativos, con entrevistas semiestructuradas, realizadas por el grupo interdisciplinario.

Formalizado el primer contacto la estrategia de abordaje consistió en realizar una entrevista por el medio que el alumno considerase apropiado: acercándose a la Facultad, realizada personalmente en otro ámbito,

o por teléfono o correo electrónico. El análisis de las mismas permitió correlacionar el relato de la historia académica que se desprende de su legajo institucional, con el relato del estudiante. A partir de dicho análisis se proyectaron estrategias personalizadas de seguimiento, surgidas de la discusión entre los miembros del proyecto y consensuadas con los estudiantes y otros actores involucrados.

Destacamos que la metodología aplicada para el relevamiento de datos se caracteriza por ser flexible y adecuada para efectuarse en situaciones dinámicas, considerando el contexto de cada estudiante, y por lo tanto es sensible, a la aparición de elementos novedosos que enriquezcan las encuestas y entrevistas, y sus resultados. Debido a estas especificidades es previsible el surgimiento de posibilidades de abordaje de las temáticas de interés que se vayan renovando según el avance de la investigación.

Consideraciones finales

Analizando lo expuesto hasta aquí, consideramos necesario definir una estrategia que permita impactar en el registro de datos para que, aquellos estudiantes cuyo incumplimiento en segunda o tercera carrera supere el promedio de duración de la misma según plan de estudio vigente, de igual manera para aquellos estudiantes que revisten condición de grado en una carrera y retardo académica en cualquier otra en la que se hubieran inscripto. Nos encontramos en situación de redefinir el Programa de Promoción de Egreso para aquellos estudiantes que cuentan con al menos el 80% de la carrera con cumplimiento académico y a quienes solo les resta rendir exámenes finales. Esto vincula con la posibilidad de haber podido identificar la cuestión referida a trayectorias estudiantiles intermedias para aquellos estudiantes a los cuales es necesario realizar alguna excepción administrativa para que puedan avanzar en los tramos intermedios de la carrera de modo de evitar vencimientos posteriores.

Consideramos que tendría un impacto significativo trabajar sobre nuevas condiciones para la inscripción a segundas carreras, de manera

que los estudiantes puedan establecer diferencias claras entre el cambio de carrera y la inscripción en segunda carrera

Siguiendo a Kuh y Love (en Albertin, P. et al 2012) podemos definir cultura universitaria como patrones colectivos y de influencia mutua de normas, valores, prácticas, creencias y asunciones que guían las conductas de los estudiantes, proporcionando un marco de referencia en el cual es posible interpretar el significado de acontecimientos y acciones que transcurren. La identificación y el reconocimiento de estas cuestiones guían a los estudiantes en su proceso de integración universitaria, así como en la planificación y desarrollo de su trabajo y formación. Se espera que el efecto combinado de los tres programas desarrollados impacte significativamente en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes al evaluar las cohortes 2015 y 2016, atendiendo a que a medida que se optimiza la implementación coordinada de los mismos estamos en condiciones de poner en acto una estrategia preventiva de asesoramiento y acompañamiento sostenida en el respeto de la autonomía de los estudiantes.

Por último es importante mencionar que el análisis de casos a los que hemos hecho referencia nos ha dado la posibilidad de caracterizar escenarios inherentes a la cultura académica de la FCNyM. A su vez esta caracterización de escenarios, que representan situaciones en las cuales los estudiantes ven demoradas involuntariamente sus trayectorias o egreso, nos ha permitido contextualizar la problemática. De esta manera, hemos podido tomar dimensión de éstas situaciones en relación a la de aquellos estudiantes que no presentan ninguna dificultad a lo largo de todo el trayecto, pero que por distintos motivos, realizan una planificación de sus trayectorias en tiempos que superan lo establecido por los planes de estudio de las carreras.

Bibliografía

Albertin, P., C. Rostan y D. Cabañete 2012 Cultura académica. Valores del aprendizaje universitario. Proyecto piloto realizado en los estudios de psicología de la Universidad de Girona. Comunicaciones de las 3es. Jornades de Bones Pràctiques 2012. Girona, España

Dias Sobrinho, J. (2008) “Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad latinoamericana y caribeña”. *Conferencia Regional de Educación Superior* CRES-UNESCO, Cartagena de Indias, Colombia.

Dippolito, A. y Landini, M. C. (2008) “El ingreso a La Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP). Análisis y discusión de un curso introductorio no eliminatorio, obligatorio”. *Actas de las Primeras Jornadas de acceso y permanencia a carreras científico tecnológicas*. Universidad Nacional de Quilmes. Departamento de Ciencia y Tecnología. Pp 18 a 24. ISBN 978-987-558-161-6

Dippolito, A. y Landini, M. C. (2010) “Las dificultades de los alumnos y su diagnóstico como generadores de estrategias docentes”. *Memorias de las Segundas Jornadas de acceso y permanencia a carreras científico tecnológicas*. Universidad Nacional de Salta. ISBN 978-987-633-056-5

Dippolito, A. C. Landini F. Lago, G. Späth y M. J. Solari (2016). Trayectorias estudiantiles intermedias: una aproximación diagnóstica sobre aspectos inherentes a la FCNyM. IV *Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria*. “Hacia una mirada interdisciplinaria”. 27 y 28 de Octubre de 2016. Universidad Nacional de La Plata.

Estrategias de Ingreso 2009 - 2016. Consejo Directivo (CD, FCN- YM-UNLP)-Documentos Facultad de Ciencias Naturales y Museo- UNLP.

Guber, R., 2001, Capítulo 4 La entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad”, en: *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Grupo Editorial Norma, pp 75-100. ISBN 978-987-629-157-6

Kisilevsky, M. 2005. “La problemática del ingreso a la universidad desde una perspectiva demográfica”. En Biber, G. (comp.) *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la Universidad Pública*. (pp: 33-40). Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Landini, M. C.; Altamirano, R.; Armendano, A.; Cristina, I.; García Mancuso, R.; Lavigne, A.; Leipus, M.; Macluf, C.; Morosi, M.; Paraga, J.; Ramis, A. (2010). “Construcción colaborativa de un modelo de retención. El sistema de tutorías en la FCNyM (UNLP)”. *Actas de las Segundas Jornadas de acceso y permanencia a carreras científico tecnológicas*. Universidad Nacional de Salta. ISBN 978-987-633-056-5

Landini, M. C. y A. Dippolito (2011) “Un trayecto de inicio: El ingreso y permanencia en primer año de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP”. *Actas de las 1ras. Jornadas Internacionales Sociedad Estado y Universidad*. Universidad nacional de Mar del Plata. ISBN 978-987-544-419-5

Nicastro, S. y M. B. Greco (2009) *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios en formación*. Ed Homo Sapiens. Rosario

Taylor, S. J. – Bogdan, R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ed. Paidós. Barcelona.

Tinto, V. (1989) “Definir la deserción: una cuestión de perspectiva”. *Revista de Educación Superior*. 18(3), 33-51. México

FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL

Trayectorias educativas

Dra. Andrea Varela
Mg. Federico Rodrigo
Lic. Claudia Rotouno

Partimos de reconocer que el derecho a la educación superior debe garantizarse a partir de la generación y continuidad de proyectos institucionales que reconozcan la heterogeneidad en los perfiles de los estudiantes. Consideramos que la vida universitaria es un proceso en el que interactúan docentes, alumnos e institución.

La facultad de Periodismo y Comunicación Social cuenta con el dictado de seis carreras de grado, entre licenciatura, profesorado y tecnicaturas. Registrando una inscripción a materias cada año de tres mil estudiantes. Proporcionando una matrícula de aspirantes en ascenso durante los últimos años.

Ante esta realidad académica es que podemos encontrar varios modos de transitar la vida universitaria y las trayectorias de los alumnos en cada una de las carreras son ampliamente diversas.

Es necesario reconocer que el objetivo de los alumnos en las distintas carreras varían al momento de ingresar a la Facultad y también se ha dado cuenta que una vez transitando la vida universitaria un amplio número de estudiantes migran entre las ofertas académicas que ofrece la institución.

A los efectos del presente trabajo focalizaremos el análisis en la Licenciatura en Comunicación Social y el Profesorado, entendiendo

que son las carreras con mayor cantidad de estudiantes y siendo las de mayor trayectoria académica.

A partir del escenario planteado hasta aquí, se intenta planificar un diseño para la intervención de carácter dinámico y flexible en permanente revisión a partir de entender la planificación como un proceso compartido que comprende a todos los actores de la misma. Las distintas actividades que se proyecten tendrán un carácter provisorio y serán modificadas en función de los diagnósticos luego de su implementación.

Momentos en las trayectorias educativas.

A partir de observar el rendimiento académico de los estudiantes, podemos dar cuenta que existen momentos claves para analizar el recorrido de la trayectoria, identificando momentos críticos en las mismas que, si bien en muchos casos no resultan directamente en la deserción, extienden la duración de la carrera volviéndose potenciales motivadores de la discontinuidad de los estudios.

El análisis nos permitió reconocer cuatro instancias que intervienen diferenciadamente en esta problemática.

Un primer núcleo del desgranamiento lo constituye el primer año de la carrera. Tomando los tres talleres anuales y las dos materias teórico-prácticas obligatorias que cursan con mayor recurrencia los/as ingresantes³⁵, encontramos que más de un cuarto de ellos no logra aprobar estas asignaturas. Considerando el año siguiente al ingreso, el porcentaje se reduce a la mitad.

Una segunda instancia la conforman el resto de las materias del ciclo básico. Aquí encontramos una dinámica que se reitera en el ciclo superior, las asignaturas que se dictan con la modalidad taller logran

35 Nos referimos al Taller de Producción de Textos, Taller de Análisis de la Información, Taller de Producción Gráfica, Opinión Pública y Comunicación y Medios.

niveles de aprobación mayores a las que lo hacen bajo la modalidad teórico-práctica. Mientras que aprueba los talleres del segundo ciclo alrededor de la mitad de la cohorte, el porcentaje desciende a más de un cuarto considerando las asignaturas teórico-prácticas.

El tercer bloque lo constituyen las materias del ciclo superior, en el que se repite la dinámica diferencial descrita previamente. En esta instancia, si bien no encontramos niveles de aprobación disímiles, la diferencia entre talleres y asignaturas teórico-prácticas se da en el tiempo que transcurre hasta alcanzar el máximo de aprobados.

Finalmente, el cuarto escalón lo constituye la tesis de graduación.

Consideramos que existe un común denominador en los primeros tres momentos de la carrera, descriptos aquí, vinculado al abandono de materias teórico/prácticas. Esto lo relacionamos a la decisión de los estudiantes de elegir aprobar una materia anual por sobre la cuatrimestral. Por otro lado la prioridad la tiene la promoción de la materia, a sabiendas que también existe la posibilidad de examen final, esta decisión provoca el atraso en los años que se estipulan para culminar la carrera.

Políticas de acompañamiento y contención de los estudiantes

A partir de lo analizado sobre las trayectorias podemos encontrar diferentes características en las problemáticas que inciden en la discontinuidad de los estudios. Estos aspectos afectan en las etapas descriptas previamente, lo que hace necesario pensar políticas específicas sobre cada uno y a su vez buscar estrategias que las articulen entre sí.

La primera dimensión sobre la cual se detectan causas de abandono o interrupción de la trayectoria educativa tiene que ver con cuestiones que denominamos sociales con impacto en la vida anímica de los estudiantes. Allí encontramos problemáticas más comunes relacionadas con el desarraigo de aquellos que dejan sus ciudades o pueblos para venir a la ciudad de La Plata a estudiar, hasta la interpe-

lación que el proceso educativo, en toda su complejidad, tiene sobre la subjetividad del estudiante.

Este aspecto contiene problemáticas que se presentan en distintos momentos del recorrido de los estudiantes, por lo que su abordaje combina distintos mecanismos.

Programa de Tutorías

En relación a lo anterior el curso introductorio se constituye como la oportunidad para iniciar una política de acompañamiento que garantice no solo el ingreso a las carreras sino la permanencia y el egreso. El programa de Tutorías tiene como objetivo el acompañamiento de los estudiantes de la Facultad, desde el Curso Introductorio, hasta los años superiores. Durante el Curso introductorio a las carreras, se desarrolla como uno de los cuatro talleres propuestos, con dos encuentros semanales de dos horas cada encuentro, y dos docentes tutores por cada comisión, en donde se trabajan ejes de reconocimiento y producción de herramientas para el acceso, la permanencia y el egreso a la universidad pública; planes de estudio y técnicas de estudio; herramientas gremiales y de bienestar universitario; participación política; entre otros.

En el transcurso del ciclo lectivo, los tutores referencia de cada comisión, utilizan distintas estrategias para continuar en contacto, y a disposición para cualquier consulta o necesidad que se les presente a los estudiantes. Si bien los momentos donde más se los consulta son cercanos a fechas de inscripción a las materias, mesas de finales, elección de orientación y entregas de trabajos prácticos finales, en muchas ocasiones, a través de las demandas y necesidades que los estudiantes acercan a sus tutores de referencia, es que se piensan y se ponen en práctica herramientas que apunten a resolverlas (como la articulación con el plan COA Fines para aquellos ingresantes que adeudan materias del secundario, entre otras).

El Programa de Tutorías se piensa en el rumbo del fortalecimiento de la educación superior y pretende fortalecer las políticas de ingreso, contención, permanencia y egreso de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, y pensar nuevas estrategias para enfrentar el contexto social político y económico que se nos presenta.

Programa Interdisciplinario de Contención Universitaria (PICU)

Se abrió como un espacio donde psicólogos/as y trabajadores/as sociales evalúan y elaboran respuestas a las diversas situaciones que los/as docentes advierten en el aula y transmiten al equipo de profesionales. En esa instancia, el equipo interviene con un abordaje integral, atendiendo la problemática con las distintas herramientas de que disponen las disciplinas implicadas, con amplio lugar para el diálogo y la escucha.

El mismo tuvo una prueba piloto en el segundo cuatrimestre del año 2013 y se aprobó por Consejo Directivo en marzo de 2014.

El objetivo general del Programa es "generar un espacio interdisciplinario que articule y coordine los recursos humanos e institucionales de la UNLP, para responder ante aquellas problemáticas emergentes que se presentan en la cotidianeidad de dicha unidad académica".

Entendemos que las intervenciones deben ser de manera conjunta, dando lugar a la voz de el/la estudiante/a, articulando con los/as diferentes actores/as -docentes, familia, institución - para poder así construir y planificar estrategias de intervención que sean factibles y apuesten a una transformación y modificación de la situación problema, para ello es primordial una lectura reflexiva y problematizadora de la situación contemplando los aspectos económicos, sociales, culturales, psicológicos que la configuran; aspectos fundamentales a tener en cuenta en la construcción de las estrategias de abordaje de las diversas situaciones.

Este trabajo conjunto que se promueve y lleva a cabo permitió acompañar el proceso de un estudiante que tiene Síndrome de Asperger, cuya dificultad en la comunicación con sus pares afectaba el recorrido en las materias. Se dialogó con los docentes, se propuso que las evaluaciones sean escritas en vez de orales -siempre acordando cada parcial con el estudiante en función de cómo el estudiante se sentía en cada cursada-. Se sostuvo diálogo con la familia. Se acordó con los docentes de las mesas de final la modalidad de exámen. Este acompañamiento fue continuo desde el año 2013 a la actualidad, ya que en mayo de este año se recibió.

Es decir, lo que se hace desde el Programa es articular con docentes, cátedras, espacios de la FPyCS y la UNLP según la situación así lo requiera.

Estos dispositivos para atención de las problemáticas se encuentran en permanente diálogo a fin de no perder la mirada compleja de cada situación particular. A su vez, si bien se articulan fuertemente con las estrategias desarrolladas por el equipo de tutorías para el primer año, también reciben consultas de años superiores.

Espacio de Salud Sexual Integral (ESSI).

En cumplimiento de la ley que aborda la temática se conformó este espacio, desde donde se trabajan cuestiones específicas como el aborto o los métodos anticonceptivos y más generales como la salud sexual.

Bajo la figura de Consejerías, que se remota a la existencia de una mujer que -mate mediante y con las herramientas que le tocaron en suerte- escuchó a otra mujer y la acompañó, empoderándola en sus decisiones.

No es beneficencia, ni ayuda desinteresada, ni consultorios de opinión. Las consejerías no son cosa de profesionales ni tampoco dan consejos, (como su nombre mal traducido del inglés parecería indicar). Las consejerías son un dispositivo de organización y de acción para la comunidad toda.

“Lo que se hace de las consejerías es no dar consejos justamente sino despojarte de prejuicios porque para la escucha de lo que se parte es de

la experiencia, de la vivencia, del saber de la otra persona pensarlo en acompañarla...”

El ESSI comenzó a desarrollar distintos talleres, espacios de reflexión y formación con mujeres.

En el período 2015 al 2016, el ESSI realizó talleres con comunidades de mujeres en los barrios más olvidados de La Plata, jóvenes en escuelas primarias y secundarias, sindicatos y organizaciones políticas universitarias y claustro docente de la Facultad de Periodismo, entre otras.

Programa de Acompañamiento y Finalización de Carrera

Tiene como principal objetivo acompañar y coordinar espacios de encuentro para los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social (Orientación Periodismo y Planificación) y del Profesorado en Comunicación Social y con el propósito de acortar los tiempos del egreso.

Esto surge a partir de dar cuenta que muchos estudiantes interrumpían su carrera cuando se acercaban a la finalización, debido a que tenían la currícula completa y se demoraba el inicio del TIF. En otros casos existía un alejamiento de los estudiantes que pertenecían a un plan no vigente.

El programa está destinado a aquellos estudiantes del plan 1977, 1989 y 1998 que adeuden hasta 5 materias y/o el Trabajo Integrador Final (TIF). De este modo, mediante el acompañamiento y la coordinación de encuentros con las cátedras y docentes vinculados con las materias que se adeudan se gestionan clases consultas para que los estudiantes puedan re-vincularse con el estudio y fundamentalmente con la institución para poder culminar la carrera. También, el Programa brinda asesoramiento para la realización del Plan de TIF y TIF, planificando talleres y encuentros temáticos y metodológicos, ofreciendo también ayuda personalizada.

De acuerdo al recorrido y las experiencias vividas durante el período de implementación del Programa de Acompañamiento y Finalización de Carrera se produce año a año un importante incremento de la participación de los estudiantes, aumento que se traduce en una mayor cantidad de graduados tanto de la Licenciatura, plan 89 y Profesorado.

Consideramos que este incremento en la participación se debe a un afianzamiento del Programa principalmente en la atención a las necesidades de los estudiantes. En este sentido las jornadas, los encuentros y las asesorías personalizadas han inaugurado nuevos espacios de contención y participación.

Estamos convencidos que la preocupación por la terminalidad de las carreras es una política de inclusión educativa tan importante como el ingreso. Creemos que no es lo mismo, para las trayectorias individuales y colectivas, ingresar a la universidad pública y poder graduarse. En estos últimos años hemos protagonizado la alegría de muchas familias que por primera vez obtienen un título universitario.

Sin dudas esperamos poder seguir acompañando y sosteniendo los procesos iniciados, sabiendo que el mayor desafío es la contención y la regularidad de los encuentros para que los estudiantes puedan rendir sus últimas materias, realizar su Trabajo Integrador Final y graduarse.

Otras líneas desarrolladas desde la institución en función de dinamizar las trayectorias fueron la incorporación de **cursadas de invierno** se desarrollaron durante las semanas de receso invernal dándole prioridad a las materias cuatrimestrales. Bajo esta modalidad se ofrecieron cinco materias habiendo promocionado las mismas 130 estudiantes.

Recuperación de Contenidos Mínimos

El objetivo de esta estrategia fue relevar los casos de los estudiantes que abandonaron las cursadas de las materias anuales de primer año de la Licenciatura en Comunicación Social y la Tecnicatura Su-

perior Universitaria en Periodismo Deportivo durante el desarrollo del primer cuatrimestre y convocarlos a esta metodología de trabajo para que de modo regular puedan reincorporarse a las cursadas de las materias anuales sin perder el año.

Se trabajó fundamentalmente con los docentes de las distintas comisiones de las materias anuales de primer año con el objetivo de conocer las distintas situaciones en las que los estudiantes avanzaron en el dictado de las clases de primer cuatrimestre a partir de los cuales se elaboró un plan de trabajo desarrollado en el transcurso de esas tres semanas de cursada.

Esta propuesta se implementó a partir del diagnóstico y reconocimiento de una situación de vulnerabilidad en la permanencia y contención de los estudiantes ingresante del año 2016 y el de los estudiantes.

Transcurrido este tiempo de puesta en marcha del programa sostenemos que logramos determinar acabadamente el recorrido que cada estudiante realiza en las distintas carreras.

Las estrategias implementadas no son definitivas, es por eso que cada año se realizan distintos sistemas de evaluación de estos dispositivos para dar cuenta la pertinencia de los procesos.

Nuestros desafíos futuros, en un contexto social complejo, es brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan continuar sus estudios y llegar a finalizarlos.

Bibliografía

Ezcurra, M. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Bracchi, C. (2005). Los “recién llegados” y el intento para convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios”. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - sede Argentina- Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación.

**LA DIVERSIDAD DE LAS TRAYECTORIAS
EDUCATIVAS Y LA HETEROGENEIDAD DE
LA CONDICIÓN ESTUDIANTIL**

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

El inicio de las trayectorias educativas en la educación superior universitaria

*Causa, Matías
Amilibia, Ivone
Elverdín, Florencia
Sala, Daniela*

El presente trabajo se enmarca en la perspectiva de los estudios sobre la universidad y, más específicamente, en el campo de los estudios pedagógicos sobre la universidad. El interés particular radica en el área temática del ingreso universitario y en el análisis de las políticas y acciones que implementan y desarrollan las unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata, específicamente la Facultad de Trabajo Social, para afrontar una problemática concreta: el desgranamiento estudiantil que se produce en el inicio de las trayectorias educativas en el nivel superior, en el marco del carácter libre e irrestricto del ingreso recientemente establecido por el Consejo Superior de la UNLP³⁶. Los interrogantes centrales tienen que ver con las lógicas que informan las políticas y las acciones formuladas e implementadas en

36 En diciembre de 2015 el Consejo Superior aprobó la ordenanza que establece el régimen de ingreso a las carreras de la universidad. Esta norma se ajusta a lo dispuesto por la Ley 27.204, que modificó el artículo 50 de la Ley 24.521 de Educación Superior argentina.

relación con esta problemática, el comportamiento de las instituciones universitarias y los sentidos otorgados por sus actores.³⁷

El trabajo aspira a actualizar, para el contexto de nuestro país, las principales ideas de autores (Ezcurra: 2011; García de Fanelli, 2005; Tedesco, 1985; Sigal, 1998) que han investigado la problemática del alto índice de abandono de estudios superiores, especialmente en los primeros años de las carreras, temática de gran significación para las políticas universitarias, tanto como la extensión del promedio de años que tardan los estudiantes³⁸ en recibirse.

Si bien en la actualidad ingresan más estudiantes a las universidades públicas argentinas, se trata, como refiere Ezcurra, de un proceso de “inclusión excluyente, socialmente condicionada” (2011: 132). Se abordará esta temática de manera situada, en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, teniendo en cuenta los perfiles socioeducativos de los ingresantes a la Licenciatura en Trabajo Social y las diferentes líneas de intervención que desde la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa, perteneciente a la Secretaría Académica de la Facultad, se vienen desarrollando en términos de inclusión educativa, para acompañar y orientar institucionalmente las trayectorias educativas de los estudiantes noveles.

37 Al cierre de esta edición los autores observan con profunda preocupación el fallo judicial emitido por el Dr. Pablo Cayssails, titular del Juzgado en lo Contencioso Administrativo Federal N° 9, que intenta dirimir un conflicto planteado por la Universidad Nacional de La Matanza a propósito de la aplicación de la Ley N° 27204 (llamada de “Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior”). Interesa poner de relieve la intencionalidad perturbadora de este fallo, en consonancia con la voluntad elitista y discriminatoria de los causantes.

38 Se ha optado por registrar el género masculino, sólo para evitar la saturación visual y favorecer la fluidez en la lectura del texto, no obstante se destaca que esto no va en desmedro del convencimiento, por parte de los autores, acerca de la igualdad de derechos de género.

Algunas ideas acerca de los estudios sobre educación superior

Un recorrido bibliográfico de los trabajos sobre la educación superior permite constatar que, en los últimos años, especialistas de distintas disciplinas centraron sus intereses investigativos en la educación superior, convirtiéndola en objeto de estudio desde diferentes miradas y enfoques³⁹.

En un trabajo clásico sobre el tema, Pedro Krotsch señala que en Argentina se perfilan elementos que hablan de una rápida y creciente institucionalización de la educación superior: a) la emergencia acelerada de investigadores y espacios orientados a la investigación y a la formación de futuros investigadores; b) la maduración de los posicionamientos que tienden a estar progresivamente más fundados teórica y empíricamente; c) la creciente especificidad del espacio en términos de investigadores y circulación de conocimientos especializados; d) diversificación del campo a través de la formación de núcleos de investigación en ámbitos disciplinarios, institucionales, programas en centros y facultades, gobierno, etc.; e) la notable expansión de las actividades de formación-investigación en el nivel de posgrado; f) la emergencia de una disputa encubierta en torno al control simbólico y material del campo, que aunque ceñida aún por el campo de lo político parece autonomizarse lentamente del mismo; g) la participación creciente de investigadores en encuentros regionales e internacionales; h) el incremento de la producción local y el mayor acceso a la bibliografía internacional (2002:17).

Las temáticas de la educación superior y, en particular, las reflexiones sobre la universidad, constituyen un campo de los estudios sociales de reciente configuración en la Argentina. Krotsch y Suasná-

39 En este apartado se realiza una presentación sintética de aspectos analíticos principales referidos al campo de estudio de la educación superior en Argentina. Para una profundización del tema, remitirse al artículo citado de Pedro Krotsch y Claudio Suasnábar (2002).

bar (2002), al analizar el desarrollo histórico, señalan que los inicios se pueden encontrar en el año 1985, con la publicación de trabajos primordiales, entre ellos el de Daniel Cano (1985) *La educación superior en Argentina. Flacso/Cresal/Unesco*, y el trabajo de Augusto Pérez Lindo (1985) *Universidad, Política y Sociedad*.

Márquina, Mazzola y Soprano (2009) consideran que, tras la sanción de la ley de educación superior, las políticas públicas desarrolladas desde la década de 1990 tuvieron como consecuencia el inicio de la conformación de este campo de conocimientos que aborda como problemas y objetos las políticas universitarias, la universidad y sus actores. Se acrecentó en esa perspectiva, “la presencia de espacios académicos para el debate y la producción en investigación, tales como congresos, publicaciones, carreras de posgrado afines, constitución de grupos e investigaciones mediante líneas de financiamiento público y de organismos internacionales”.

Respecto del contexto internacional, los mismos autores (2009) destacan que la producción en educación superior había cobrado significativo impulso desde algunas décadas atrás y la conformación del campo de la educación superior se caracterizó por la existencia de múltiples perspectivas disciplinares y objetos de análisis considerados. Esta complejidad, sostienen, estuvo asociada a la participación de diferentes áreas en la producción del conocimiento en: la investigación académica, la gestión universitaria y la política estatal.

Se ha avanzado en la reflexión acerca de una posible mirada de convergencia sobre la universidad, que considere los aportes de las distintas disciplinas para iluminar el conjunto. En este sentido se destaca la obra de Burton Clark (1991), a partir de la cual los trabajos sobre universidad cobran un significativo impulso desde esta perspectiva integradora, la cual constituye un desafío para la producción académica en el campo.

Respecto de la naturaleza de los trabajos producidos, como señalan Araujo y García, la producción investigativa acerca de la educación superior se caracteriza por la diversidad de trabajos realizados y

en ejecución. Ello da cuenta de “[...] la heterogeneidad que se evidencia tanto en las perspectivas de análisis adoptadas - desde los actores que están en la base hasta una mirada más sistémica - como el modo de plantear y abordar los problemas - aportes en los que predominan enfoques descriptivos, explicativos y/o interpretativos” (2002:14).

En este escenario, es preciso comprender el estudio y reflexión sobre la educación superior universitaria argentina como un espacio de incipiente acumulación de investigaciones empíricas y como un campo en constitución. Esto supone que resulten frecuentes ciertas dificultades en el logro de una fluida circulación y discusión en torno de las perspectivas y los resultados de las investigaciones y producciones analíticas de las múltiples estrategias de intervención educativa existentes; surge la necesidad de acrecentar las conexiones entre grupos de investigación y equipos especializados, inscriptos en instituciones universitarias y científicas.

Entonces, situados dentro del campo de estudios de la educación superior universitaria, este trabajo se dirige a analizar el período del ingreso y las estrategias de ingreso y permanencia que diseña la Facultad de Trabajo Social; y los inicios de las trayectorias educativas en la universidad, entendiendo que las experiencias y los recorridos educativos son, desde ya, previos al ingreso a la universidad además de ser relacionales (en función de los contextos, las coyunturas, las historias y orígenes familiares y otros grupos de referencia, etc.).

Ingreso universitario: el derrotero de las trayectorias educativas estudiantiles en la educación superior

La literatura especializada en el campo (Ezcurra, 2011; García de Fanelli, 2005; Tedesco, 1985; Sigal, 1998) señala respecto de las problemáticas del ingreso y la permanencia a los estudios superiores universitarios que los motivos del abandono pueden agruparse en:

Causas inherentes o propias del estudiante (historia de vida, capital cultural, hábitos de estudio, vocación, modalidades de estudio diferentes, entre otros).

Cuestiones relacionadas con el medio familiar y social al que pertenece, que actúan como facilitador u obstaculizador en su meta académica (estructura familiar, nivel de ingresos, situación laboral, etc.).

Causales que anidan en el plano institucional: deficiencias en los dispositivos institucionales destinados a garantizar la retención, permanencia y egreso en tiempo promedio; ausencia de políticas - desde los estamentos ministeriales competentes- dirigidas a enfrentar el problema y revertirlo.

Asimismo, resultan significativas un conjunto de hipótesis respecto de las intersecciones entre el ingreso universitario, el abandono y las dificultades académicas y determinados patrones de clase. Un primer grupo de hipótesis observa que el abandono conlleva de base una desigualdad social aguda, la desigualdad social irrumpe también en las “dificultades académicas” (reprobación, abandono de materias y rezago académico), otro conjunto de lecturas -de manera alguna contradictorias con el anterior grupo- considera que se expande una preparación académica insuficiente en contingentes de población crecientes, en particular con estudiantes de sectores desfavorecidos y que se percibe un déficit de capital cultural en los puntos de partida frente a las demandas académicas usuales de las universidades.

Se trata de perspectivas teóricas que interpelan a este equipo, sobre las cuales se reflexiona una y otra vez en busca de mejores análisis y lecturas que permitan orientar las políticas y las acciones. Interpelan porque, aunque la cantidad de estudiantes que reciben las Facultades de la Universidad Nacional La Plata se ha incrementado notoriamente desde hace más de veinte años, como sostiene Bracchi “... es importante destacar que en la mayoría de los casos, el número de jóvenes que acceden y permanecen en el nivel universitario disminuye considerablemente a medida que transitan los primeros tramos de la carrera iniciada” (2005: 9).

Para la mayoría de los ingresantes⁴⁰, entrar a la universidad implica comenzar a recorrer un universo desconocido, ajeno o lejano simbólicamente. Coulon (1997) caracteriza el proceso de socialización universitaria como un período que supone tres etapas. El tiempo de extrañamiento, en el cual el estudiante entra a un universo institucional desconocido, cuyas pautas rompen el mundo que acaba de dejar. El tiempo del aprendizaje, durante el cual el estudiante se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo que supone un proceso de resocialización con las reglas del nuevo nivel y de la institución específica a la que ingresó. Finalmente, el tiempo de afiliación en el que el estudiante adquiere dominio de las nuevas reglas y la capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse a las normas como transgredirlas.

El tránsito por dichas etapas, conlleva un recorrido en el cual los estudiantes efectúan un proceso de reubicación, volviéndose “nativos” con respecto al nuevo nivel de estudios. El aprendizaje de las nuevas reglas supone incluso aprehender un nuevo manejo del tiempo, de la autonomía, de las condiciones que estimulan al sujeto a fabricar sus propias prácticas.

El pasaje desde la inevitable ajenidad respecto al ámbito universitario hacia la adscripción identitaria como estudiantes se ve condicionado por diversos factores interconectados: expectativas de los ingresantes y sus grupos familiares, condiciones socioeconómicas, situaciones laborales, contextos de procedencia, bagajes culturales, trayectorias educativas previas, condiciones institucionales, prácticas pedagógicas, etc. En relación con el abandono de las carreras, Bracchi

40 Por ingresante universitario entendemos a toda persona, mayor de edad, con nivel secundario completo, que se inscribe en una carrera universitaria y comienza el curso introductorio y el primer año de la carrera. En el caso de Trabajo Social, las actividades “pre-ingreso” (como el blog del ingresante) constituyen en verdad instancias (no obligatorias) del ingreso, que luego continúan con el curso de ingreso, obligatorio y presencial.

(2005) destaca que la trayectoria educativa puede truncarse por factores tanto endógenos como exógenos a la institución universitaria.

El primer tramo de la carrera, desde el curso de ingreso, es altamente significativo en relación a la conformación del oficio de estudiante universitario. El tiempo de aprendizaje referido al aprender a aprender en la universidad, se desarrolla principalmente en este lapso, aunque continúa en los años siguientes de la formación:

“...si nos detenemos a analizar el primer año de las carreras, podemos decir que éste representa una etapa importante donde se pondrán en juego esas predisposiciones a actuar, a decidir, a pensar de una determinada manera y no de otra. Aquí comienza una etapa de conformación del “habitus de estudiante universitario” que estará vinculado no solo con la historia pasada de cada uno incorporada, sino también que dará las bases para ese conjunto de esquemas de percepción y de valoración que predispone a un sujeto a hacer ciertas cosas (consumir, votar, elegir, gustar, preferir, etc.) y no otras, en determinados contextos estructurados de acción” (Bourdieu citado en Bracchi, op. cit.:97).

El recorrido de los nuevos estudiantes se ve condicionado por diversos factores interconectados: condiciones socioeconómicas, expectativas de los ingresantes y sus grupos familiares, situaciones laborales, contextos de procedencia, bagajes culturales, trayectorias educativas previas, condiciones institucionales, prácticas pedagógicas, etc. Así, este período puede convertirse en tiempo de transición hacia una afiliación plena o en tiempo de abandono de la carrera. Para que sea posible la llamada afiliación del ingresante al ámbito académico universitario, deben conjugarse favorablemente estos diversos factores.

Las instituciones de educación superior deben preparar a los estudiantes para ingresar en las comunidades disciplinares, con sus formas específicas de escribir, hablar, exponer experiencias, etc.; esta es una cuestión que conlleva la responsabilidad de variados actores institucionales. El proceso, que insume al menos el primer año de estudios superiores, es favorable cuando las prácticas de enseñanza se desenvuelven no sólo en relación con contenidos conceptuales, sino cuando proponen, simultánea y complementariamente, el aprendizaje de pautas y códigos para habitar la institución y de modalidades de trabajo intelectual en la universidad.

La idea de alfabetización académica aporta elementos conceptuales valiosos al respecto; definida como “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”(Carlino, 2003:410), alude al “ingreso a una nueva cultura escrita, a aprendizajes que requieren ser promovidos por acciones institucionales, a la responsabilidad de hacer lugar en el currículum a las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento y al compromiso de toda la comunidad universitaria.” (Ibid.)

Estrategias e intervenciones para la permanencia de los estudiantes

El incremento y diversidad de población en las aulas universitarias genera a la institución, a la Facultad en particular, el desafío de la reflexión y la intervención educativa respecto al proceso de *inclusión excluyente* al que refiere Ezcurra (op. cit.), para trabajar fuertemente con la población de ingresantes a fin de lograr la afiliación intelectual e institucional de los mismos.

En el momento de *entrada* de los ingresantes, el curso introductorio, los ejes de intervención y las acciones del equipo de la Direc-

ción de Vinculación e Inclusión Educativa, antes, durante y después del mismo están dirigidos a anticipar y acompañar la construcción del oficio del estudiante universitario, intentando no perder de vista la heterogeneidad del conjunto de los estudiantes en relación con procedencias, edades, trayectorias educativas previas, capitales culturales, etc.

En línea con lo escrito, y en el marco de la política institucional de la Facultad de Trabajo Social en cuanto a las estrategias de ingreso, se distinguen:

a. Acciones previas al curso de ingreso, que denominamos de *vinculación con estudiantes secundarios y posibles ingresantes*.

Estas acciones se pautan con los siguientes objetivos: promover la inclusión de estudiantes secundarios en el nivel universitario a través del acercamiento con la Facultad de Trabajo Social y el manejo de información institucional; difundir y hacer conocer la carrera de Trabajo Social de la UNLP entre estudiantes de colegios secundarios próximos a terminar estudios de ese nivel y favorecer procesos posteriores de afiliación institucional e intelectual de futuros estudiantes.⁴¹

Otro tópico son las actividades que anticipan el curso introductorio y se vinculan con su diseño. En este marco se actualiza el “Cuadernillo de estrategias de trabajo intelectual en la Universidad”.

El blog del ingresante es un recurso sumamente valioso en el sentido de la inclusión educativa porque permite el diálogo virtual entre estudiantes y docentes del equipo y de la Facultad tanto antes, como durante y después del curso introductorio. Desde el equipo, el blog se utiliza como recurso virtual para comunicar todas las actividades que involucran a los estudiantes ingresantes, información sobre el curso de ingreso y la carrera, etc. Además, funciona como sitio de

⁴¹Como parte de estas estrategias, el equipo participa además de diferentes espacios de difusión, como la Expo Universidad y la Expo Educativa de Ensenada. Se suman articulaciones con los colegios de la universidad y con el Programa “Vivo la Universidad” de la UNLP.

intercambio, consultas e inquietudes de y entre los aspirantes e ingresantes a la carrera.

b. Acciones durante el curso introductorio.

En este corto período (tres semanas), pero muy significativo e intenso en los términos de procesos de adscripción a la universidad, el equipo colabora en la coordinación del curso, atiende situaciones referidas a pautas para la construcción del oficio de estudiante, asesora en aspectos pedagógicos al equipo docente del curso, administra la encuesta a ingresantes.

La orientación a estudiantes que así lo requieren, se realiza en forma virtual (blog del ingresante, vía e- mail) y presencial (entrevistas, encuentros periódicos).

En relación a estudiantes en situación de discapacidad, a partir de información obtenida mediante el CESPI se toma conocimiento sobre los apoyos que pueda llegar a necesitar un estudiante; es decir, se atienden aquellos aspectos específicos para garantizar el acceso a los estudios, por ejemplo: la disponibilidad de material digitalizado; el acompañamiento y orientación al inscribirse a la carrera o posteriormente. Estas actividades se desarrollan complementariamente con el asesoramiento a los equipos docentes respecto a la accesibilidad educativa.

c. Acciones posteriores al curso de ingreso.

Las diferentes líneas de trabajo tendientes a promover la inclusión educativa de los ingresantes, en articulación con los equipos de cátedra de primer año, se refieren a múltiples aspectos del asesoramiento sobre el perfil de ingresantes, las evaluaciones, el desgranamiento, la implementación de las materias cuatrimestrales en el nuevo plan de estudios.

Por otra parte, se realizan actividades de acompañamiento pedagógico a los estudiantes, que asumen dos modalidades: actividades dirigidas a la totalidad de los ingresantes de primer año y tutorías optativas.

Las primeras se llevan a cabo en articulación con las materias de 1º año, en espacios de clases y coordinadas con los equipos docentes de las asignaturas; se constituyen en una modalidad de orientación pedagógica universal. En estas actividades se abordan algunos temas de interés general de los nuevos estudiantes, como sugerencias para preparar exámenes parciales, finales y libres; recomendaciones para preparar una exposición oral; formación en ciudadanía digital y alfabetización tecnológica, pautas para referenciar bibliografía, etc.

Las tutorías optativas, en cambio, se realizan en grupos reducidos y están a cargo de tutores formados para esta tarea. Se trabajan distintos temas relacionados con el aprendizaje en la universidad, como métodos y técnicas de estudio, modalidades de expresión oral y escrita en la universidad, hábitos de estudio, organización de los tiempos cotidianos, preparación de exámenes parciales y finales, conocimiento de recursos institucionales (biblioteca, gabinete de informática, etc.). Estas actividades complementan y no sustituyen la enseñanza que llevan adelante los equipos de cátedra, se conciben más bien como estrategias del “mientras tanto”. Se acompañan y orientan además, las acciones tutoriales del programa Tutores Pares de la UNLP.

Por supuesto, la clasificación anterior es una presentación esquemática; en la experiencia de trabajo emerge la complejidad y el atravesamiento necesario de los procesos involucrados en el ingreso universitario y las estrategias que se disponen en relación con él, sin perder de vista la inscripción de estas intervenciones en las lógicas de acción del equipo de la Dirección (Causa y Amilibia, 2013).

Analizar las trayectorias educativas implica hacer referencia a las diversas formas de atravesar la experiencia formativa que experimentan los estudiantes. Estudiar dichos recorridos conduce a referencias sobre los avances, las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros, los cambios de carrera realizados, entre varias situaciones posibles (Bracchi, op. cit.). Resulta necesario considerar junto a los aspectos inherentes a la academia, el conjunto de aquellos condicionantes (ex-

perencias, saberes, pertenencias, etc.) que inciden en el recorrido de los estudiantes en las instituciones educativas. Según esta autora, se trata de observar ese mosaico que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido educativo.

Los planes de estudio universitarios suelen ser flexibles, pudiendo el estudiante decidir su propio itinerario, dentro del régimen de cursada y el plan de correlatividades, de acuerdo a sus posibilidades reales de cursada y estudio.

Es habitual encontrar muy variados modos de encarar las tareas de cursada, el estudio y las instancias evaluativas en las trayectorias estudiantiles. Hay quienes cursan concurriendo a las clases sin realizar las lecturas y los trabajos prácticos indicados; quienes aprueban las cursadas pero no rinden los exámenes finales de las materias; quienes recursan materias por haber dejado de asistir, desaprobarlas o por vencimientos de vigencias.

Se observan trayectorias que incluyen períodos de alejamiento de la institución y vuelta al estudio por múltiples razones: familiares, laborales, de salud, etc.

Ciertamente, es notoria la cantidad de estudiantes que rinde más de una vez distintas asignaturas del Plan de Estudios de la carrera, que solicita readmisiones, que no responde a los tiempos *esperados institucionalmente*, etc.

Por lo anteriormente expuesto es posible observar y analizar la construcción de trayectorias estudiantiles diversas, discontinuas, fragmentadas, desfasadas, recurrentes, tal como lo afirman especialistas en el tema, a la par de otras más ajustadas a “lo esperado” por la institución universitaria.

Reflexiones finales

Es un desafío para la unidad académica y para los equipos de cátedra en particular, diseñar y llevar adelante prácticas docentes que

atiendan y tengan en cuenta el abanico de circuitos sociales y culturales por los que transcurren los estudiantes. En este sentido, se visualiza como fundamental la profundización del trabajo con los equipos de cátedra con referencia al perfil/ perfiles de ingresantes, en vistas a promover estrategias de enseñanza que tengan en cuenta las características de los estudiantes reales.

Resulta crucial sostener el ingreso irrestricto y público a la Universidad; entendiendo que se necesita de la decisión política y el compromiso activo de todos los actores de la comunidad educativa universitaria para trabajar en los primeros años de las carreras en el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes. Al respecto, Carli (2014) señala la importancia de poner en juego mediaciones institucionales para que las experiencias disímiles de los estudiantes ingresantes se mixturan entre sí, se propicien nuevos tipos de intercambios sociales y culturales y desafíen a la enseñanza universitaria en pos de trabajar política y académicamente con las diferencias culturales y las desigualdades sociales de la población estudiantil.

Los asuntos de la inclusión estudiantil y del derecho a la educación superior universitaria deben situar en un primer nivel de análisis e intervención las condiciones en que se realizan las prácticas docentes, esto es, partir de la premisa que la mejor política de inclusión es aquella que garantiza las mejores condiciones para la mejor enseñanza.

Para culminar, se comparte un profundo interrogante que, a juicio de los autores, marcará la tónica de las disputas en el campo de la educación superior universitaria. Si hasta hace apenas unos meses se observaba que la llegada de estudiantes -en muchos casos procedentes de familias sin tradición universitaria- se producía en un contexto político en el cual el reconocimiento de la educación superior como un derecho y como bien público llegó a formar parte del conjunto de concepciones comunes que dan contenido a la idea compartida de democracia, hoy atraviesa la creciente preocupación ante la emergencia de un discurso que se estructura sobre la base de la negación del dere-

cho a la educación superior; derecho que, en la tradición universitaria que se valora, es reconocido tanto a nivel regional e internacional.

Lo anterior no va en desmedro del señalamiento respecto de que hay en marcha y por delante un intenso trabajo institucional para que el ingreso a la educación superior universitaria se materialice en continuidad y terminalidad.

Seguramente habrá que prepararse para dar, en estos terrenos, la agenda de discusiones públicas que en el campo educativo se avizoran. La historia acumulada de luchas por el derecho a la educación será crucial para no retroceder ni un ápice en la trama de las conquistas socioeducativas.

Bibliografía

Araujo, S; García, L. (2002). Políticas y actores en el campo universitario latinoamericano. Algunas perspectivas de análisis. Presentación del dossier. *Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones. 12: NEES-UNCPBA. 11-16.

Bracchi, C. (2005). Los “recién llegados” y el intento para convertirse en “herederos”: Un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Tesis de maestría. Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO Argentina.

Carli, S. (2013). Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes”. *Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*, 1, 15-18.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles: *Educere*. 6, (20). 409-420.

_____. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18, (57), 355-381.

Casco, M. (2007). *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual*. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano *La universidad como objeto de investigación*. Tandil.

Causa, M., Amilibia, I. (2013). La asesoría pedagógica. Notas sobre la experiencia de trabajo en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Departamento de Ciencias de la Educación. FaHCE, UNLP.

Causa, M., Elverdin, F., Molina, C. y Sala, D. (2014). Avances de la coordinación e implementación del dispositivo tutorial en la Facultad de Trabajo Social- UNLP. Ponencia presentada en 2º Encuentro

Nacional de Orientación Universitaria. Desafíos permanentes. Otras miradas en contextos actuales. UNR. Rosario.

Cano, D. (1985). *La educación superior en Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparada de la organización académica*. México: Editorial Nueva Imagen.

Chiroleau, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*. 6, (7).

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris: Presses Universitaires de France.

D Emilio, A. L. (2010). Tres aspectos de la inclusión: a quién, en qué y cómo. En *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafío de la inclusión de los adolescentes*. Unicef.

Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa (2016). *Cuadernillo de Estrategias de Trabajo Intelectual en la Universidad*. FTS. UNLP.

____ (2016) *Informe sobre encuesta a ingresantes 2016. Perspectiva comparada respecto a ingresantes 2011 - 15*. FTS. UNLP.

Equipo pedagógico. (2011). *Proyecto de Tutorías*. FTS. UNLP.

Ezcurra, A. M. (2011) Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En Elichiry, N (comp.). (2011) *Políticas y Prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc.

Facultad de Trabajo Social (2009) *Programa Institucional del Ingreso*. UNLP.

García de Fanelli, A. M. (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. UNESCO-IIPE-OEI.

Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno de la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario* (10)

Márquina, M; Mazzola, C y Soprano, G. (Comps.) (2009). *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. - 1a ed. -Buenos Aires: Prometeo Libros.

Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, Política y Sociedad*. Buenos Aires: Eudeba, Colección Temas.

Quiles, C. y Cha, R. (2012). *Abandono y permanencia en la Universidad de La Plata. Avances de investigación*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología. UBA

Sigal, V. (1993). El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? En *Desarrollo Económico* 33, (133).

Tedesco, J. C. (1985). Reflexiones sobre la Universidad Argentina. *Punto de vista*. VII, (24).

Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Bs. As: IIPE-UNESCO

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Disponible en:

http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios__de_flavia_terigi.pdf [Consultado el 5/6/2016].

Vélez, G. (2005). *Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto.

FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS

La intervención académica y el perfil del estudiante universitario como parámetros para construir modelos de aprendizaje formativos

*Cambiaggi, Vanina Laura
Gómez María Verano
Zuccolilli, Gustavo Oscar
Migliorisi, Ana Lorena
Piove, Marcela Lucrecia
Santelices Andrea
Tittarelli, Claudia Marcela
Pellicer, Karina
Barbeito, Claudio*

Introducción

La carrera de Medicina Veterinaria es particularmente representativa de la Universidad Nacional de La Plata por su acervo histórico, ya que representa la primera de este tipo que aparece en la República Argentina. Como institución educativa de trayectoria centenaria atravesó diferentes contextos socioeconómicos y culturales que consolidaron la identidad institucional. Este largo proceso fue acompañado por distintas modificaciones del currículo del médico veterinario que representan la expresión institucional para adecuar la formación del graduado emergente con el perfil profesional requerido por un momento social particular.

Desde el año 2006 la carrera de Medicina Veterinaria ingresó en procesos de autoevaluación y acreditación nacional por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Comisión Nacional de Eva-

luación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En el año 2015 la carrera obtuvo una acreditación nacional por un período de 6 años, y además durante el año siguiente la carrera fue reconocida por un período de 6 años por la Acreditación de calidad académica MERCOSUR de carreras universitarias (Sistema ARCU-SUR).

El cambio realizado en el plan de estudios aprobado en el año 2004 fue en todos los sentidos radical en la concepción del modelo de enseñanza-aprendizaje que adopta la institución educativa. Se desarrolló en pleno periodo de la reforma educativa nacional y culminó un trabajo de más de 10 años de revisión, análisis y debate de toda la comunidad universitaria de la unidad académica.

El desafío de cambiar un plan de estudios (plan 1982) que poseía una tradición centenaria y adecuarlo a las nuevas formas de enseñanza sin perder la valiosa idiosincrasia de la institución fue un logro de todos los actores universitarios que se expresaron a través de los representantes de cada claustro. *Docentes, estudiantes, graduados y no-docentes trabajaron en conjunto para consensuar un nuevo plan que dejaba la tradición enciclopedista y giraba hacia la formación de un Médico Veterinario capaz de superarse y de autogestionarse el conocimiento en una sociedad de enorme cambio tecnológico y vertiginoso incremento de la información científica.*

El trabajo departamental continuo, las sucesivas autoevaluaciones de la institución y las recomendaciones de los organismos nacionales han introducido algunas modificaciones del plan 2004. La última modificación aprobada y acreditada se realizó en el año 2014 (plan 2014), inmediatamente antes de finalizar el trabajo de autoevaluación institucional. De manera que el plan de estudios vigente propone una carrera de 6 años de duración y tiene como meta la formación de un *Médico Veterinario generalista*. Se encuentra organizado en 54 cursos obligatorios de formación básica, general y superior, y la acreditación de conocimientos elementales de informática. También contempla un ciclo orientado y electivo, que propone la orientación como un trayecto formativo compuesto de 3 *cursos optativos electivos* y la rea-

lización de *una práctica pre-profesional electiva*, según la preferencia del estudiante.

El presente documento analiza las condiciones actuales de ingreso y el perfil del estudiante en esa etapa del trayecto de la vida universitaria. Además, se realiza un análisis de la situación de aquellos estudiantes que no logran acreditar dos materias por año para determinar probables causas de dificultades en la afiliación académica e institucional. El análisis de las trayectorias estudiantiles ha posibilitado la implementación de estrategias de intervención en los diferentes momentos de la carrera, incluso en el tramo final de la misma donde se está trabajando con el programa de egreso impulsado desde de la UNLP.

Las instituciones universitarias argentinas tienen como premisa inexcusable garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso como así también la permanencia de los estudiantes en sus casas de estudio. Sin embargo, pese a las estrategias de ingreso y permanencia que muchas de ellas llevan adelante, la deserción y la repitencia en los primeros años es un tema que preocupa hoy a la mayor parte de las universidades nacionales. Los jóvenes ingresantes traen consigo la experiencia de un camino educativo previo tanto formal como informal que tal vez no haya sido uniforme y ecuaníme para todos los aspirantes, por lo tanto, deben aprender dentro de la universidad el *oficio de estudiante*. En este recorrido formativo el aspirante debe aprender los roles inherentes al sistema de convivencia educativa que cada institución establece a través de su normativa. Las trayectorias educativas se pueden dividir en trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias teóricas son aquellas que definen la organización e itinerarios cronológicos estándares que condicionan el tránsito de los estudiantes por el sistema. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar y aprender. Cuando se comienza a mirar las trayectorias no encauzadas, aquellas que rompen con la linealidad de las trayectorias teóricas, cobran vida las trayectorias reales, o sea, aquellas que plantean nuevos desafíos (Pierella, M. 2014). En la Facultad de Ciencias Veterinarias a partir del año

2014 se comenzaron a analizar las trayectorias reales de los estudiantes en el marco de un programa conjunto entre la Facultad y la Universidad. Los datos examinados fueron extraídos del sistema SIU ARAUCANO y organizados en categorías que posibilitaron analizar el recorrido de los estudiantes según la cantidad de cursos aprobados, la cantidad de cursos en los que se matricularon y otros indicadores de interés examinados a lo largo de un año lectivo. A partir de estos agrupamientos se trató de encontrar indicios que permitieran entender la lógica, si la hubiere, de las trayectorias estudiantiles no encauzadas y de esta manera, aportar datos concretos para comenzar a debatir estrategias de intervención académica o de otra índole que permitan ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos propuestos por la carrera y la institución.

La inserción a la vida universitaria como primer etapa de la trayectoria del estudiante

Las ciencias veterinarias poseen un interés creciente para los graduados de la escuela secundaria y esto se traduce en una carrera con un incremento de la matrícula año a año. El número de aspirantes fue ascendiendo gradualmente en los últimos años pasando de 600 estudiantes en el año 2011 a 806, 845 y 883 en los años 2014, 2015 y 2016 respectivamente. Esta tendencia obliga a la institución a pensar en estrategias inclusivas que permitan asistir a un mayor número de estudiantes anualmente.

La comunidad de la Facultad de Ciencias Veterinarias entiende el ingreso como la etapa de inserción a la vida universitaria donde el aspirante proveniente de distintos lugares debe adaptarse a un nuevo estilo de vida que entre otras muchas cuestiones requiere transformarse en el corto plazo en un estudiante universitario. En el caso de la carrera de veterinaria los estudiantes provienen: del interior de la provincia de Buenos Aires (13%), del gran Buenos Aires (38%), de La Plata, Berisso y Ensenada (35%), de otras provincias (13%) y de otros países (4%).

Para favorecer la inserción estudiantil, en la institución se desarrollan encuentros generales con los estudiantes en los cuales se les

da la bienvenida y se les informa sobre cuestiones administrativas, de organización de la institución, programas de bienestar estudiantil, se realizan visitas a la biblioteca, al museo de anatomía y al hospital escuela. También se imparten una serie de charlas que abarcan las variadas actividades reservadas del título de médico veterinario en las áreas de salud animal, producción y salud pública y bromatología. Estos encuentros diarios más el trabajo con los docentes en cada uno de los 5 módulos disciplinares específicos (Bioestadística, Biología Celular, Bioquímica, Biofísica y Embriología y Anatomía Sistemática) pretenden aportar información concreta para disminuir la situación inicial de incertidumbre y alienación que el estudiante posee. De esta forma, se procura favorecer la afiliación institucional e intelectual para atravesar con la mayor celeridad posible la dimensión de lo desconocido. Es evidente que la nueva institución educativa a la cual se accede es para el estudiante ingresante la incógnita, lo inexporado y esta sensación debe ser rápidamente reemplazada por un sentimiento de ser reconocido (Pierella, 2014).

Las estrategias de ingreso llevadas adelante durante los últimos años fueron pensadas a partir de la opinión de los estudiantes, de los docentes participantes, de los consejeros estudiantiles, de la secretaria de asuntos estudiantiles, de la asesora pedagógica y de la secretaria de asuntos académicos. Los estudiantes realizan una encuesta en la etapa final del curso de inserción a la vida universitaria, las cuales son analizadas y los resultados observados son utilizados para el diseño de las estrategias de ingreso del año siguiente.

Al pertenecer a una Universidad Nacional, el ingreso a la carrera de Medicina Veterinaria es irrestricto y sólo se plantea como estrategia de ingreso, la asistencia al 80% de las clases y la realización de las evaluaciones diagnósticas al final de cada módulo. En el año 2016 se planteó una evaluación para cada uno de los 5 módulos de manera obligatoria, donde la condición de aprobado otorga una serie de créditos válidos para acceder a la promoción de los cursos del primer cuatrimestre de la carrera. Mientras que la condición de desaproba-

do no genera cambios en la situación académica del estudiante que puede matricularse libremente en todos los cursos del primer cuatrimestre. Esta estrategia favorece el interés de los estudiantes en los contenidos impartidos y ha mejorado el porcentaje de asistencia de los estudiantes a los módulos en comparación con el ingreso 2015.

Todos los docentes que trabajaron en el curso de inserción a la vida universitaria en los últimos años, debieron acreditar la asistencia y aprobación de un curso impartido en la institución sobre alfabetización académica. Este curso se diseñó con la precisa intención de disminuir la brecha entre aquello que los docentes esperan que los estudiantes adquieran y los logros reales que el estudiante obtiene, tomando como guía la experiencia de Paula Carlino en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad* (Carlino, 2006). Esta capacitación más el trabajo con pequeños grupos de estudiantes permitió generar un vínculo más personalizado entre docentes y estudiantes y también un entendimiento por parte del docente de las dificultades con las que se encuentra el estudiante ingresante en esta etapa de su vida universitaria. Entendemos y compartimos la idea de María Paula Pierella, “los docentes de los primeros años constituyen actores institucionales claves a considerar en el diseño de políticas de admisión de carácter inclusivo” (Pierella 2014).

Con estas estrategias de ingreso que se desarrollan durante 5 semanas previas al inicio del (febrero-marzo) ciclo lectivo 2016 se observó que los estudiantes ingresantes habían logrado cierta afiliación académica que se evidenciaba por la adquisición de un lenguaje disciplinar básico que favoreció el desarrollo de las primeras actividades en cada uno de los cursos del primer cuatrimestre de la carrera. El ausente entendido como el estudiante que se matricula pero nunca asiste al curso disminuyó en relación al ciclo lectivo 2015.

Sin embargo, no deja de ser una gran preocupación institucional el número de estudiantes ingresantes que abandonan las cursadas del primer cuatrimestre por no haber finalizado sus estudios secundarios. En el año 2015 la facultad recibió a 845 aspirantes de los cuales

solo figuraron en el sistema estadístico como ingresantes 559 estudiantes ya que 291 de ellos no terminaron los estudios secundarios en el período establecido como límite para la UNLP. Es lógico comprender que un estudiante que adeuda materias de la escuela secundaria no encontrará ni el tiempo, ni la motivación para ocuparse de las actividades del curso de inserción y de los cursos del primer cuatrimestre que comienzan a mediados del mes de marzo. Esta coyuntura que afecta a un 30-34% de los estudiantes aspirantes se presenta como muy compleja para los cursos del primer cuatrimestre del plan de estudios. La disponibilidad de aulas, la relación docente-estudiantes, el trabajo y la coordinación de tareas de los diferentes grupos docentes en cada uno de los cursos se altera en forma importante durante los dos primeros meses del ciclo lectivo.

Las dificultades de los estudiantes detectadas por los docentes coinciden con las postuladas por otros autores como Martínez Silvia (2006) en cuanto a problemáticas referidas a la lectura y escritura, tales como: la falta de comprensión lectora de enunciados y consignas, la falta de interpretación de textos, los errores en la jerarquización de las ideas, la escasa actividad lectora, el escaso desarrollo de la competencia para la comunicación oral y escrita (gramática), las dificultades referidas al uso y administración del tiempo, la ausencia de conocimientos básicos, el desaprovechamiento de la clase de consulta, entre otros (Martínez S., 2006). Estas carencias que habitualmente se le han atribuido a determinadas orientaciones del polimodal o a la procedencia del estudiante, en las investigaciones realizadas con los estudiantes de veterinaria, no mostraron correlación entre los indicadores mencionados y el desempeño académico de los estudiantes en el primer año de la carrera de Medicina Veterinaria (Piove y col. 2012).

Trayectorias estudiantiles en la carrera de Medicina Veterinaria

En la Facultad de Ciencias Veterinarias a partir del año 2014 se comenzaron a investigar las trayectorias reales de los estudiantes de la carrera, como parte de un programa conjunto entre la Facultad y la Universidad. Como primera etapa del programa, se indagó sobre los trayectos académicos de los estudiantes que no cumplieron con el requisito mínimo de dos materias (cursos) acreditadas ya sea, por examen final o por promoción durante el ciclo lectivo 2013 (datos suministrados por el CESPI). A partir de esta información se conformaron diferentes grupos de estudiantes con la intención de encontrar factores comunes que permitieran entender la lógica de las trayectorias estudiantiles no encauzadas y de esta manera empezar a discutir estrategias de intervención académica o de otra índole que permitan auxiliar a los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos por la institución a través del plan de estudios vigente.

Como objetivos de trabajo se plantearon los siguientes:

- Conocer los recorridos curriculares de los estudiantes de la carrera de Medicina Veterinaria de la UNLP que han perdido la condición de estudiante regular en el año 2013.
- Detectar factores comunes que condicionen la pérdida de la regularidad.
- Diseñar estrategias o potenciar las existentes para acompañar el recorrido curricular de los estudiantes.

A partir de la base de datos se analizó el recorrido académico anual de 562 estudiantes, a los cuales se los agrupó en las siguientes categorías:

Estudiantes sin finales y sin cursadas aprobadas (n= 154)

En este grupo se observó una alta población (65%) que no logró superar los primeros niveles del plan de estudio. El 60% de los estudiantes se matriculó en la carrera hace 2-4 ciclos lectivos. Sólo un 9% se matriculó en 5 o más cursos. Es muy probable que esta población tenga problemas de aprendizaje que trae aparejada la no aprobación de los cursos básicos, pero se descartaron inconvenientes generados por el sistema de correlatividades del plan de estudios.

Estudiantes sin finales aprobados y con una cursada aprobada (n= 70)

Es un grupo de estudiantes muy similar al anterior, con la única diferencia notable es del menor porcentaje de estudiantes que no tienen cursos previos acreditados. También se observa la ausencia de estudiantes que no se matriculan en ningún curso. Estos elementos parecen indicar que el fracaso académico del grupo en general es mayor que en el anterior. Es posible que la causa esté asociada a la imposibilidad de aprobar los cursos básicos y de esta forma no poder continuar por el plan de correlatividades vigente.

Estudiantes sin finales aprobados y con dos o más cursadas aprobadas (n= 76)

Esta categoría fue analizada subdividida en dos grupos. Un grupo representado por 60 estudiantes que aprobaron 2 o 3 cursadas y un pequeño grupo de 16 estudiantes que acreditó entre 4 y 6 cursadas. El primer grupo tiene las mismas características de ingreso y aprobación de la carrera que las dos categorías previamente analizadas. Pero en esta población es interesante notar que a medida que aumenta el nú-

mero de cursadas en las que el estudiante se matricula se incrementa el fracaso académico. La mayoría de los inscriptos en 2 o 3 cursadas las aprueban satisfactoriamente, mientras que los que se han matriculado en 4, 5 y 6 sólo pueden aprobar 2 o 3 de ellas. Esto refuerza la hipótesis de problemas para aprobar los cursos básicos de la carrera. El segundo grupo de 16 estudiantes mayoritariamente estaba formado por estudiantes que habían ingresado entre el 2010-12 y no mostró problemas al momento de aprobar las cursadas en las que estaban inscriptos por lo cual se registran un alto nivel de éxito académico.

Estudiantes con un final aprobado y ninguna cursada aprobada (n= 28)

Es un grupo muy heterogéneo de estudiantes donde la mayoría (57%) aún se encuentra en los primeros tramos de la carrera. Destaca su escasa actividad académica que se evidencia por el bajo número de cursadas en que se inscriben. Con excepción de pocos estudiantes (5) que fracasan en un alto número de cursadas, el resto no se inscribe o lo hace en muy pocas. Es probable que existan problemas de disponibilidad horaria o estén detenidos por el sistema de correlatividades vigente.

Estudiantes con un final aprobado y una cursada aprobada (n= 90)

Existen 3 subgrupos según el grado de avance en la carrera: (a) Los estudiantes que han acreditado los dos primeros años de la carrera (23%) que eligen inscribirse en 1 o 2 cursos de los cuales aprueban uno. (b) Los estudiantes que se encuentran entre el primer y segundo año (34%) donde aparecen muchos de ellos que fracasan en aprobar varias cursadas en las cuales se han matriculado. (c) Los estudian-

tes que aun transitan el primer cuatrimestre de la carrera (42%) que también muestran un alto nivel de fracaso en los cursos que se matriculan. No se observó correlación entre la permanencia en la carrera y el número de cursos aprobados. El alto porcentaje de estudiantes (grupo b y c) que fracasan en los cursos en los cuales se matriculan sugiere un seguimiento pormenorizado de cada estudiante para conocer los datos de desempeño en cada uno de los cursos. Sin embargo, por el momento que están transitando se descartaron problemas de correlatividades.

Estudiantes con un final aprobado y dos o más cursadas aprobadas (n= 144)

Este es un grupo de estudiantes muy diferente a los analizados previamente. Más de la mitad de ellos se inscriben en 5 o más cursos y también casi la mitad aprueban tres o más cursos durante el ciclo lectivo. Son un grupo que muestra un aceptable grado de actividad académica pero que pierde varios de los cursos en los cuales se matricula y posee una baja participación en los exámenes finales. El 74% de estos estudiantes se encuentra transitando el primer o segundo año de la carrera y es muy probable que su desempeño se deba a la dificultad para aprobar los cursos básicos. Por el momento que están transitando en la carrera se descartaron problemas de correlatividades.

Para complementar los resultados del análisis de las distintas categorías expresado en los párrafos precedentes se realizó un seguimiento individual de la trayectoria de cada uno de los estudiantes a través del sistema SIU-Guaraní con el fin de encontrar indicios que permitan sacar conclusiones más precisas sobre las trayectorias de los estudiantes y de esta forma comenzar a pensar posibles intervenciones. De este seguimiento se observó que:

1. El retraso, en muchos casos, se debe al fracaso en múltiples asignaturas, no pudiendo identificarse un curso en particular como de mayor dificultad para el estudiante.
2. Con respecto a los estudiantes del Plan 1982 que ya han superado los primeros años de la carrera pero mostraron un retraso en el avance de sus estudios, es muy probable que tenga origen en factores externos a la carrera (familiar, laboral, entre otros).
3. Los estudiantes inscritos en el plan 2004 que ingresaron a la institución antes del año 2006 poseían la matrícula en la carrera entre el año 1984 y 1999. Por lo tanto, estos estudiantes se inscribieron y transitaron parte del plan de estudios 1982 y en algún momento perdieron la condición de regular. Para obtener la reincorporación o reinscripción en la carrera (al menos una vez) y asumieron ser cambiados al último plan de estudios vigente.

El análisis realizado en este trabajo posibilitó establecer categorías claras de los recorridos académicos de los estudiantes con mayores problemas de desempeño, y de esta forma establecer criterios para intervenir con mejoras educativas para estos grupos. Las categorías y parámetros utilizados han sido apropiados para realizar un primer análisis de las trayectorias de los estudiantes con bajo desempeño académico. A su vez se puede advertir cuales son las categorías con peor desempeño y al menos se han podido descartar la influencia de algunos elementos institucionales como el plan de correlatividades o el modelo de plan de estudio vigente.

El análisis del tiempo que el estudiante invierte para recorrer los primeros años de la carrera aportó valiosos datos para evaluar el grado de dificultad, que una población importante de los estudiantes encontró en la primera parte del recorrido del plan de estudios. La correlación de los tiempos con la eficacia que el estudiante muestra

en los cursos en los cuales la matrícula resultó ser un importante indicador del grado de dificultad del plan de estudios de la carrera.

Trayectorias en el último tramo de la carrera

Promoción del egreso

En conjunto con la presidencia de la UNLP y a través de un programa colaborativo se está trabajando con los estudiantes que se encuentran en el tramo final de la carrera. A través de entrevistas personales se recaba la información que permita acceder rápidamente a soluciones para que estos estudiantes puedan completar sus estudios en el menor tiempo posible.

Durante el año 2015 se trabajó con el grupo de estudiantes pertenecientes al plan de estudios 1982 (última cohorte de inscripción año 2005) que poseían el 80% de la carrera acreditada y habían perdido contacto con la institución. Se plantearon los siguientes objetivos de trabajo:

- Relevar y contactar en forma personalizada a los estudiantes de dicho plan.
- Reinsertar a este grupo de estudiantes al ambiente universitario.
- Brindar las condiciones institucionales necesarias para promover el egreso de los mismos.
- Facilitar el acceso de los estudiantes al contenido de los cursos.
- Favorecer el acceso de los estudiantes a las aulas virtuales de los cursos adeudados.
- Favorecer dentro del proyecto, el contacto y la interacción de los estudiantes entre sí y con el grupo de docentes a través de la red social Facebook.

La problemática de esta población estudiantil es el alejamiento de la unidad académica, ya sea por poseer un trabajo (el 64% de los entrevistados) de medio tiempo o tiempo completo, por poseer familia a cargo (25% de los entrevistados) y/o por haber tenido que cambiar su domicilio a grandes distancias de la ciudad de La Plata (11% de los entrevistados). Esta situación resultó en el dilatación de los tiempos de la carrera con la consecuente pérdida de afiliación a los grupos de estudio y el vencimiento de las cursadas teniendo que revalidar o volver a cursar las materias adeudadas, además de la pérdida de los hábitos de estudio.

Este programa brinda las condiciones institucionales necesarias para promocionar el egreso de los estudiantes antedichos a través de intervenciones concretas detectadas a partir de entrevistas y del contacto directo con los estudiantes ya sea de manera presencial o a través de redes sociales. Se investigaron todos los datos en relación a sus cursadas y exámenes finales (adeudados, vencidos, etc.), como así también los datos de contacto del estudiante (correo electrónico y/o el teléfono). Se convocó a una reunión a todos los estudiantes del plan 1982 con el fin de comunicarles la puesta en marcha del *Programa de Promoción de Egreso*. En dicho encuentro, se les especificó los destinatarios y se plantearon los objetivos y fundamentos del proyecto. Finalmente, se les informó la decisión de la facultad de brindarles herramientas para promover su egreso e incentivarlos a rendir las últimas materias. La red social tuvo como finalidad convocar a los estudiantes a participar y que fueran ellos mismos multiplicadores del programa ante los pares que tuvieran una situación similar. En el grupo, se brindó información de todo los elementos inherentes al programa: novedades, fechas de exámenes, horarios de consulta, y toda aquella información que se creyó relevante. La participación dentro del grupo fue, no sólo con los docentes tutores o coordinadores afectados a tal fin, sino también entre los mismos estudiantes y con docentes de otras asignaturas. Asimismo, se incentivó al grupo estudiantil a contactarse,

solicitar fechas y horarios de consulta flexibles, coordinar exámenes especiales a través del grupo de la red social.

Los profesores no sólo aclararon contenidos no comprendidos por los estudiantes, sino también asumieron cuando era requerido, el rol de facilitadores, de tutores, de guías, de co-aprendices y de asesores. Los estudiantes, por su parte, asumieron la responsabilidad de aprender y crear vínculos entre ellos y con los docentes, interactuaron entre todos para resolver variedad de contenidos, aclarando dudas a otros compañeros, enfatizando algunas ideas y, al mismo tiempo, nutriéndose de los aportes de sus pares. Al tratarse de estudiantes del último tramo de la carrera, se los estimuló para que se transformaran en aprendices avanzados comprometidos para obtener aprendizajes significativos que pudieran volcar la teoría en la práctica cotidiana del médico veterinario.

El programa contó con modificaciones en la normativa del plan de estudio para facilitar el progreso de los estudiantes y acortar algunos tiempos burocráticos. El Consejo Directivo autorizó a estos estudiantes a recuperar la regularidad sin la necesidad de solicitar la readmisión, de forma que al estudiante se le abría inmediatamente la oportunidad de revalidar los trabajos prácticos de asignaturas vencidas. De la misma forma, se aprobó la posibilidad de rendir re-válidas y exámenes finales en mesas especiales no consideradas en el calendario académico oficial. Se flexibilizaron todos los plazos y estrategias para que los estudiantes pudieran acreditar los cursos sin la necesidad de volver a cursar los trabajos prácticos que por distintas razones se les habían vencido.

Los resultados obtenidos hasta el momento son alentadores, el 22% de los estudiantes del plan 82 han logrado egresar en el ciclo lectivo 2015, mientras que en el ciclo lectivo 2016 egresaron el 32% de los estudiantes. El desafío es seguir trabajando con este grupo de 85 estudiantes y además proyectar el programa a los estudiantes del plan 2004.

Las principales inquietudes que motivan nuestra reflexión

El análisis de las diferentes etapas que transita el estudiante a lo largo de la carrera nos permitió reflexionar sobre las intervenciones coyunturales y prioritarias que debían llevarse adelante. En este sentido, fue necesario implementar los cambios en el plan de estudio en todos los años de la carrera al mismo tiempo. Los datos obtenidos del análisis de las trayectorias mostraban un “cuello de botella” en los años superiores donde el estudiante terminaba de cursar adeudando muchos finales. Esto llevaba a un alargamiento de la carrera y del vínculo con la institución. La implementación de bandas horarias y el aumento del número de mesas de exámenes finales permitieron hacer más dinámica la trayectoria de los estudiantes que se evidenció por el aumento de las promociones en los cursos y la acreditación de los mismos por examen final.

Actualmente, se está trabajando en una mejor y más amplia difusión de los diferentes aspectos que forman el plan de estudio, así como de los ámbitos de la actividad profesional y su vinculación con la salud animal, la producción y la salud pública. Ambas estrategias intentan que el estudiante conozca más en detalle la profesión y realice una mayor concientización sobre la carrera elegida. Paralelamente, el trabajo realizado indicó que es necesario explicar reiteradamente a la comunidad de estudiantes, que los planes de estudio tienen un tiempo de duración acorde a los contenidos que se trabajan y a la adquisición de competencias específicas. Por esta razón, la dilatación del tiempo para que el estudiante transite cada etapa del plan trae como consecuencia inevitable la pérdida del hilo conductor de la carrera y la desactualización de los contenidos aprendidos hace mucho tiempo.

Las investigaciones educativas realizadas en la Facultad de Ciencias Veterinarias y en especial la implementación de los programas institucionales impulsados por la presidencia de la UNLP han sugerido que el éxito o fracaso académico de los estudiantes del primer

año no se correlaciona con la escuela de procedencia, el nivel socioeconómico del estudiante, la profesión de los padres o los años de permanencia dentro del sistema universitario. Por otro lado, se observó que dentro de las trayectorias educativas analizadas, la mayoría de los estudiantes de los dos primeros años abordan sus estudios con recorridos curriculares alternativos donde toman unos cursos y dejan otros sin un patrón común en la toma de decisiones.

Es evidente que estas observaciones indican que las expectativas de la institución se encuentran muy alejadas de las expectativas de los estudiantes. El tiempo, esfuerzo y dinero que invierte la institución educativa para formar un profesional, no es percibido de la misma forma por el estudiante universitario. Por lo tanto, es difícil pensar en proyectos generales que involucren a todos los estudiantes, debido a que no se encontraron, como se mencionó previamente, factores comunes que dificulten las trayectorias. En este sentido, se ha enfocado el esfuerzo institucional en implementar estrategias niveladoras previas al inicio de la carrera que aporten al aspirante los medios necesarios para favorecer su afiliación tanto institucional como académica. Para seguir esta lógica de acción, se diseñaron e implementaron cinco módulos introductorios no eliminatorios para los cinco cursos del primer cuatrimestre de la carrera cuyo impacto como indicador de mejora se evidencia en las primeras actividades de la carrera, aunque los resultados finales aún se encuentran en etapa de análisis.

El ingreso universitario irrestricto carece de un sistema de selección previa de los estudiantes, pero en realidad realiza un proceso de selección largo que expulsa, después de varios años, a aquellos estudiantes que no logran afiliarse y progresar en sus estudios. En este modelo, una consecuencia previsible es el incremento progresivo de la matrícula de los cursos de los primeros años. Esto trae aparejado como consecuencia nociva, que los docentes de los primeros cursos cada vez tienen a su cargo mayor número de estudiantes y esta modificación de la relación docente/alumno favorece el anonimato del estudiante y posterga su compromiso con la institución. De esta forma,

se ingresa en un círculo vicioso que se transforma en una situación crítica para la institución educativa: mayor abandono y desaprobación del curso que al año siguiente se traduce en una mayor matrícula y esto, en forma sucesiva se incrementa matemáticamente cada año. Sin embargo, el análisis realizado permitió identificar a los grupos de estudiantes que mayores dificultades muestran en su trayecto inicial, a ellos se los categorizó por desempeño académico y se dejó abierta la posibilidad de implementar estrategias grupales para mejorar su rendimiento.

El trabajo de aula con un número reducido de estudiantes (30-35) se ha mostrado como el mejor sistema para motivar el aprendizaje de conocimientos y la adquisición de competencias, este es el camino que nos gustaría seguir si pretendemos generar una educación universitaria inclusiva y de excelencia donde el estudiante pueda generar un vínculo espiritual con su docente como principal factor motivador. Un modelo de enseñanza como este reduce al máximo la posibilidad de invisibilidad del estudiante en la clase y como consecuencia directa inicia la participación activa del mismo estudiante en los trabajos de aula, el debate de las ideas y el crecimiento de la autoestima en su función de aprendiz y maestro al mismo tiempo.

En este trabajo se ha planteado que un 30-34% de la matrícula original (aspirantes) de la carrera son estudiantes que no finalizan el secundario en el tiempo requerido por la UNLP pero transitan por las aulas universitarias durante varios meses. Esta superposición de los compromisos que tiene el estudiante lo mantiene en un estado de confusión sobre sus prioridades, pues mientras la Universidad lo recibe con plazos administrativos predeterminados, la escuela secundaria le indica que puede finalizar sus estudios cuando él lo crea conveniente.

Si bien es ineludible, en el corto plazo, que las instituciones de la educación superior comiencen un trabajo conjunto con las escuelas medias para facilitar la inserción del estudiante en las universidades, la implementación de los programas impulsados por la presidencia de la UNLP y las investigaciones educativas propias de la Facultad de Ciencias Veterinarias abrieron una importante alternativa para que

cada unidad académica pueda modificar algunos aspectos específicos que afectan al estudiante. La flexibilización de las condiciones para los estudiantes que se encuentran a poco de recibirse y la colaboración de la planta docente para asistir a estos ha sido un logro que si bien matemáticamente parece poco importante, posee un gran valor social y humano pues influyó para obtener nuevos profesionales a partir de personas que por distintas razones pensaban que no podían lograrlo. En el lado opuesto de la pirámide y enfocando en los estudiantes que comienzan sus estudios, la iniciativa institucional para mejorar la división de las tareas y las condiciones de trabajo de los docentes de los primeros años, con el objetivo de poder trabajar en las aulas con un número más reducido de estudiantes ha tenido un impacto positivo en el ambiente donde se enseña y aprenden las ciencias veterinarias.

Bibliografía

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica ISBN: 9505576536

Malbrán, M. (2004). *La tutoría en el nivel universitario*. Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales Vol. 1(1), págs. 5-11. ISSN 1667-8338 © LIE-FI-UBA.

Matas Terrón, A. (2012). *Evaluación de los aprendizajes*. Universidad de Málaga. En Beltrán, J.F., Conradi, M., Gutiérrez, J.J. y Rodríguez, M. Eds. *Nuevos estándares en la innovación docente en Historia Natural. Actas del I Congreso de innovación docente universitaria en Historia Natural*. 473 pp. Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla. Sevilla.

Pierella, M. (2014). *El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional Universidades*. Lugar: México DF; Año: 2014

Piove ML.; Sánchez HL., Silva L., Cambiaggi VL.; y Zuccolilli GO (2012). *El perfil del estudiante del curso de Anatomía I de la carrera de Ciencias Veterinarias. Algunas consideraciones*. Actas del IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. (pp. 1105-1111). Argentina: Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0875-9

Zuccolilli G.O, Cambiaggi VL, Silva LB y Jeanneret LM (2012). *Algunos parámetros relacionados con el éxito y el fracaso académico en un curso del primer año de la facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP*. Actas del IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias

Agrarias y Forestales. (pp. 121-130). Argentina: Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0875-9

Conclusiones

La experiencia transitada y los desafíos que quedan planteados

Los trabajos que compartimos en este libro son resultado del recorrido que han realizado los equipos de trabajo de las distintas UUAA, en el marco del Programa de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles impulsado por la UNLP. Más allá de las diferencias en las modalidades de puesta en práctica y en los procesos transitados en las diferentes facultades, este Programa ha permitido interpelar y poner en tensión los hilos que condicionan los recorridos y las experiencias formativas, generando objetivos comunes con miras a comprender y mejorar las trayectorias académicas desde una perspectiva amplia y compleja. Los artículos aquí compilados dan cuenta de esta diversidad en pos de un horizonte común. En este sentido, cada uno de ellos permite poner en discusión diferentes aspectos de las trayectorias académicas, al tiempo que habilita la reflexión en torno a experiencias de intervención implementadas y/o propuesta de trabajo futuras.

Los artículos fueron organizados y presentados en función de categorías de análisis que resultan significativas en relación a los ejes de reflexión que cada escrito propone. Así, un grupo de artículos centró su mirada en las prácticas docentes, interpelándolas, problematizándolas, proponiendo instancias de trabajo que puedan viabilizar modificaciones, así como generar nuevas prácticas. Un segundo gru-

po de artículos hizo referencia a ciertos aspectos de algunas condiciones institucionales y curriculares y su impacto en las trayectorias. Aquí se incluyen reflexiones que en algunos casos suponen un punto de vista más analítico y de diagnóstico, mientras que en otros casos se hace hincapié en estrategias de intervención. Por último, un grupo de artículos focalizó sus reflexiones en torno a los sujetos, evidenciando la heterogeneidad de la condición estudiantil y la diversidad de trayectorias posibles.

Como fue mencionado al inicio de este libro, la noción de trayectorias académicas que ha orientado el diseño y la implementación del Programa, refiere a la posibilidad de reconocer la diversidad de recorridos que pueden realizar los estudiantes en la universidad. Las trayectorias se piensan como recorridos en permanente construcción, con continuidades y discontinuidades, siempre situados y contextualizados. Por ello, habilitar una instancia de trabajo y reflexión sistemática acerca de los recorridos académicos universitarios se vuelve un desafío y un objetivo primordial para la gestión de la UNLP.

El itinerario de trabajo y discusión que queda planteado en este libro intenta recuperar lo más significativo del proceso vivenciado y despliega un conjunto de dimensiones problemáticas en torno de las prácticas de formación en la universidad, que fueron identificadas y abordadas por los equipos de trabajo conformados. Se trata de las primeras aproximaciones que nos permiten iniciar algunos análisis desde perspectivas teóricas diversas, sin la pretensión de agotarlas. Asimismo, reconocemos la importancia de seguir avanzando sobre líneas de acción que, inicialmente solo dejamos planteadas.

En este sentido uno de los desafíos se relaciona con la necesidad de repensar la problemática de las trayectorias estudiantiles sin circunscribirlas exclusivamente a las condiciones de los estudiantes. En otras palabras, se trata de poner en diálogo estas condiciones, disposiciones y expectativas de los sujetos, y las condiciones configuran la formación universitaria a partir de las tradiciones, planes de estudio y normativas, constitutivas de las instituciones educativas. En el marco

del proceso que hemos venido desarrollando, dentro de estas lógicas institucionales, se evidencian como cuestiones prioritarias a revisar: la condición de homogeneidad de las estrategias y dispositivos que las instituciones sostienen; los ordenamientos, selecciones, jerarquías y relaciones de los saberes que conforman el currículo; las prácticas de evaluación y acreditación de los aprendizajes. La experiencia transitada supuso recuperar y profundizar el aporte de indagaciones que ahondan en las condiciones de la experiencia y las trayectorias estudiantiles, identificando nuevas dimensiones de los procesos de inclusión-exclusión educativa en la enseñanza universitaria. Se intentó superar las perspectivas que se han centrado en la descripción de las condiciones de “entrada” de los estudiantes como única condición del desajuste de los procesos pedagógicos que se despliegan en el aula, para situar dichas condiciones en relación a las condiciones históricas, institucionales y pedagógicas de la experiencia.

Por otra parte reconocer el incipiente movimiento o pasaje de un conjunto de estrategias institucionales, que inicialmente surgen en los “bordes” del currículum o como dispositivos periféricos, sin por ello lograr necesariamente impactar en el núcleo duro de las lógicas y condiciones estructurantes. En este sentido, otro desafío supone interpelar los nuevos sentidos sobre los cuales las universidades reactualizan los procesos de inclusión /exclusión.

Por último, los artículos que compartimos en este libro, aportan procesos de análisis y proponen estrategias de intervención que focalizan su mirada en el primer año de las carreras universitarias, en tanto representa el momento crítico de la afiliación académica. Además se evidencia la importancia y la necesidad de relevar, ordenar y organizar datos e información referida a las trayectorias estudiantiles, generando el compromiso de su actualización permanente. Entendemos que esto constituye un insumo fundamental para la comprensión y la consecuente toma de decisiones, superando perspectivas que se limitan a pensar las trayectorias estudiantiles desde la lógica de la eficiencia.

Confiamos en que la experiencia colectiva de trabajo que hemos compartido en esta publicación, constituya un aporte que promueva la problematización de las condiciones estructurantes de la formación universitaria. Confiamos también en que cada una de las UUAA implicadas en el proceso iniciado pueda apropiarse de este Programa generando procesos de análisis que pueden ser sostenidos en el tiempo.

Este libro recupera distintas experiencias que se vienen desarrollando en las Unidades Académicas de la Universidad Nacional de La Plata, en el marco del Programa de Seguimiento de las Trayectorias Estudiantiles impulsado por la Secretaría de Asuntos Académicos. Los artículos dan cuenta de los recorridos realizados y las iniciativas implementadas por los equipos de trabajo en las facultades implicadas a partir de dos ejes: conocer el perfil y las características de los y las estudiantes y comprender cómo construyen sus trayectorias educativas; y pensar las trayectorias de una manera integral, posibilitando el posterior diseño de estrategias de acompañamiento.

La implementación del Programa supuso un trabajo horizontal, viabilizando la contextualización y apropiación de la política a partir de las características singulares de cada Unidad Académica. Se asumieron como posicionamientos el reconocimiento de la educación superior como derecho y de la diversidad de las experiencias estudiantiles.

Mónica Ros, es Lic. en Ciencias de la Educación y Mg. en Didáctica, UBA. Docente en el Profesorado en Comunicación Social, FPyCS, UNLP y en la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Pro Secretaria de Grado de la Secretaría de Asuntos Académicos, UNLP.

Lucila Benito, es Lic. en Sociología, UNLP. Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones, FLACSO. Directora de Sistemas de Información sobre Procesos Académicos, Secretaría de Asuntos Académicos, UNLP.

Lorena Germain, es Lic. y Prof. en Sociología, UNLP. Maestranda en Educación por la FAHCE, UNLP. Integrante del Equipo Pedagógico de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP.

Silvina Justianovich, es Prof. en Ciencias de la Educación, UNLP. Maestranda en Educación, FaHCE-UNLP. Docente del Profesorado en Ciencias de la Educación, FaHCE-UNLP. Docente colaboradora en la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Integrante del Equipo Pedagógico de la Secretaría de Asuntos Académicos, UNLP. Asesora pedagógica del Liceo Víctor Mercante, UNLP.