

ISSN 2525-0132



UNR Universidad
Nacional de Rosario

Facultad de Ciencias Económicas y Estadística
Secretaría Académica

Revista de Asesoría Pedagógica



Número 10
JULIO 2017

Revista de Asesoría Pedagógica

>>Staff Evaluador<<

Secretaria Académica:

CP Patricia Giustiniani

Asesora Pedagógica:

CP Esp. Marcela Cavallo

Arte:

Lic. Gabriel Bibiloni

Rosario, julio 2017

Revista de Asesoría Pedagógica- Número 10/ Año 2017

Director: Patricia Giustiniani

Dirección postal: [Boulevard Oroño 1261](#) - S2000DSM Rosario - República Argentina

Tel. +54 (341) 4802791 al 99 #121 - Fax +54 (341) 4802795

Correo-e: apedagogica@fcecon.unr.edu.ar

Estimados Docentes:

En la presente edición de la revista digital de Asesoría Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, presentamos en “Artículos de divulgación” la producción de la Profesora Romina Craparo que aborda la problemática de las tensiones y desafíos del curriculum universitario en la sociedad actual.

En “Investigación educativa en nuestra facultad” divulgamos la producción de la Lic. Marcela San Miguel, fruto de su trabajo de investigación en el marco del cursado del Seminario Pedagógico de posgrado “Sujetos y Procesos Educativos en la Universidad”

Cordialmente,

Marcela Cavallo

Asesora Pedagógica

Patricia Giustiniani

Secretaría Académica

<i>Índice</i>	<i>Pág.</i>
ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN	4
<i>“A propósito de la inclusión social: tensiones y desafíos en el currículum universitario”.</i>	
Prof. Romina Luján Craparo	
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN NUESTRA FACULTAD	8
<i>Indagación en torno a las dificultades de adaptación a la vida universitaria</i>	
Por Marcela San Miguel	
RECOMENDACIONES	27
Lecturas sugerentes y bibliografía pedagógica recomendada	

Los artículos publicados expresan exclusivamente la opinión de sus autores

**“A PROPÓSITO DE LA INCLUSIÓN SOCIAL:
TENSIONES Y DESAFÍOS EN EL
CURRÍCULUM UNIVERSITARIO”.**

Prof. Romina Luján Craparo

**ALGUNAS NOCIONES SOBRE EL CURRÍCULUM
UNIVERSITARIO.**

Para comenzar a analizar tensiones en el currículum universitario debemos explicitar, en primer término, que entendemos por currículum y por currículum universitario, específicamente. Al posicionarse desde la idea de tensión no podemos ignorar la definición de currículum acuñada por Alicia de Alba (1988):

“el currículum conforma una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos

mecanismos de negociación e imposición social.”

Es así que el proyecto curricular está en constante movimiento, más aún en el ámbito universitario donde esa propuesta político-educativa no se plasma solamente en los planes de estudio de las carreras de grado sino que la conforman todos aquellos espacios que intervienen en la formación del estudiante universitario: cátedras libres, centros de estudios, proyectos de investigación, vinculación y extensión, seminarios extracurriculares, programas de articulación social, núcleos de discusión y producción teórica, etc.

Si entendemos al *currículum* como una construcción cultural que no escapa a la lógica de la esfera pública y de las relaciones de poder, podemos ver en estos movimientos una permanente articulación entre lo prescriptivo y las prácticas, entre lo global y lo local. Lleva al reconocimiento de discursos relacionados con las políticas que los orientan y que marcan una tensión entre *la hegemonía y la contra-hegemonía* ya que puede ocurrir que esos discursos remitan a prácticas dominantes, hegemónicas, conservadoras del orden

instituido o que se refieran a prácticas no legitimadas, de resistencia.

LA INCLUSIÓN SOCIAL: UNA PROBLEMÁTICA QUE INTERPELA.

En nuestro país se vienen desarrollando, principalmente desde la implementación de los Voluntariados Universitarios como política pública y educativa, una serie de políticas académicas que ponen en escena la relación entre la institución universitaria y su contexto social. A partir de la implementación de estas nuevas políticas y de proyectos político-institucionales que abogaron el origen y desarrollo de las mismas es que comenzó un, llamémosle así, proceso de desnaturalización de las prácticas cotidianas en las instituciones universitarias. Ello permitió visualizar y diagnosticar los rastros concretos de la penetración de las políticas educativas neoliberales y sus impactos en el currículum universitario así como la creación de nuevos espacios curriculares.

Alicia de Alba (2007) nos desafía a pensar, en clave de tensiones, la posibilidad de cambio curricular a través de la construcción de *contornos sociales*: reconstruir con trabajo concreto,

imaginación, compromiso, profesionalidad y flexibilidad, los escombros de la educación neoliberal. Nuestra tarea, como artífices responsables de la educación universitaria, es viabilizar la posibilidad de creación de dichos contornos sociales. Debemos visualizar que en todo cambio de política educativa, por mínimo que este sea, se evidencia una tensión entre lo instituido y lo instituyente. Esta tensión se resuelve en un conflicto imprescindible entre aquello por lo que los actores universitarios abogan -pero no termina de traducirse en una política académica concreta- y aquello que aparece como norma pero que no parte de un interés genuino de los mismos. En este sentido, podemos coincidir con el siguiente planteo:

“... la gran tensión que enfrenta el currículum universitario latinoamericano: está diseñado y legitimado por los sujetos que circulan dentro del mismo y en estas primeras décadas del siglo XXI está siendo interpelado por la participación y las demandas de tantos otros sectores.”

(Antequera, M. F. y otras,
2015: 51)

Enfrentamos, entonces, el desafío de repensar en este sentido espacios y dispositivos curriculares en la universidad pública con profesionalidad y compromiso. Debemos reconocer y analizar las tensiones que la inclusión de estos nuevos sujetos e intereses genera en la universidad pública para construir desde nuestro rol propuesta de enseñanza y de construcción del conocimiento legítimas, no excluyentes.

Es así que la inclusión social se configura como una de las problemáticas más relevantes en el escenario universitario y, por lo tanto, un debate emergente que interpela su currículum. Un debate emergente, porque en su carácter contingente, la inclusión social pertenece a un sistema de opciones que fueron históricamente desechadas, negada como problemática en el escenario universitario y, por lo tanto, tratada por fuera de los espacios curriculares.

**SABERES ACADÉMICOS – SABERES POPULARES:
UNA TENSIÓN PRESENTE.**

Como venimos desarrollando la inclusión de nuevos sectores sociales en la universidad pública es un hecho que se viene sedimentado en los últimos años y que ha sido acompañado por diversas políticas educativas: desde creación de nuevas universidades, pasando por el desarrollo de numerosos programas de becas, hasta la presentación de una propuesta pedagógica. Siendo este último punto el cual interpela directamente al campo del currículum, pues reestablece los objetivos, los criterios de selección de los contenidos y las formas de enseñanza universitaria.

En varias universidades del país se canalizó este cambio pedagógico a través de diferentes dispositivos de curricularización de la articulación social como: programas y/o secretarías de prácticas sociocomunitarias, seminarios optativos u obligatorios de prácticas socioeducativas, prácticas profesionales comunitarias, trayectos transversales de trabajo social comunitario, etc.

La aparición de estos espacios en el escenario universitario, con sus nuevos contenidos y formas de trabajo pedagógico, comenzó a hacer notar lo que De Sousa

Santos (2009) llama ausencias: “estas ausencias son las cosas que nosotros no vemos, que son invisibles -prácticas, conocimientos, ideas- porque nuestros anteojos, nuestros conceptos, nuestras teorías no nos permiten ver.” (p. 142), ausencias que ahora eran presencias. Una de ellas era la inclusión de saberes populares desestimados a la luz de la legitimación de los saberes científicos y académicos como los únicos válidos para el sistema universitario tradicional. La presencia de los saberes populares crea resistencias, tensiones, sorpresas, pero sobre toda las cosas crea nuevos espacios de conocimiento, nuevas relaciones, nuevos huecos de ignorancia, nuevos desafíos, nuevas preguntas hacia la enseñanza y el currículum universitario que provienen de otros colectivos sociales.

Pensemos en la palabra “universidad”, que refiere a lo uno, a lo todo, a lo universal. ¿Cómo llamarnos universidad si en nuestro currículum arbitrariamente se toma como válido un solo saber particular? López Melero (2010) plantea que las currícula de nuestras universidades son *pobres currícula* y que deberíamos apostar a la construcción de *currícula universales*: aquellas que se

encuentran con “lo que moviliza a los seres humanos con mayor radicalidad indagadora (...) Ahí los currícula y los conocimientos, cultura, ciencias y valores se tornarían universales (...), no particulares, abiertos al diálogo de esa rica diversidad.” (p.147)

Creemos que la inclusión social como debate emergente en la universidad propende un proceso para aprender a vivir con las diferencias, un proceso de humanización y, por lo tanto, supone respeto, participación y convivencia: aspectos imprescindibles para garantizar la educación de cualquier sujeto que la transite.

A MODO DE REFLEXIÓN: PENSAMIENTOS DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL.

Hemos propiciado en estos últimos años en nuestras universidades la creación de intersticios para promover y sostener la inclusión social, y hemos logrado institucionalizar mediaciones curriculares:

“transformaciones intermedias de los intereses, expectativas y propuestas de los sujetos del currículum universitario sobre la direccionalidad específica

que debe imprimirse a la formación profesional, en contenidos y actividades organizados formalmente en el currículum universitario concreto.” (Martínez Delgado, 2009: p. 72)

Sin embargo, podemos reconocer que estas mediciones no fueron suficientes para universalizar nuestras currícula, que queda mucho camino por andar, mucho por construir. No podemos dejar de reconocer que por el momento transitamos un proceso de cambio hacia lo que constituye un objetivo más a largo plazo: el cambio estructural hacia la perspectiva inclusiva, que es la única que permitiría el desarrollo de currícula universales.

En esta instancia intermedia es que no podemos dejar de prestar atención, de estar alertas en relación a los posibles cambios en política educativa, puesto que estos podrían cohesionar dicho objetivo o podrían abrir un nuevo juego de tensiones entre el proyecto universitario inclusivista (un proceso instituyente) y lo que se pretenda instituir. En este sentido, es que me gustaría compartir en este artículo una

de las propuestas para el sistema universitario y para los planes de estudio en particular que se declara en el “Plan Maestro”¹:

“Propiciar y fomentar la revisión de las distintas dimensiones que conforman los planes de estudios, propendiendo a la reducción de la duración teórica de las carreras, de modo tal que los requerimientos en términos de plazos y contenidos puedan homogeneizarse interinstitucionalmente y de manera regional e internacional.” (Plan Maestro, p. 37)

Esta propuesta utiliza de términos como “homogeneización”, “reducción”, “internacional”, conceptos que pertenecen a un proyecto exclusivista: no tiene en cuenta lo heterogéneo, lo diverso; no prioriza las características sociales y

¹ El “Plan Maestro” es un proyecto de ley presentado al Congreso de Nación por la Presidencia de la Nación y el Ministerio de Educación y Deportes en mayo de 2017 donde trabaja en su Anexo propuestas y metas para la educación argentina, incluyendo en el capítulo 5 un tratamiento específico para el sistema universitario. Dicho plan no ha sido tratado aún por el congreso. La cita parte de un borrador del mismo extraído de la página del MEyD el día 19-4-2017.

culturales del contexto institucional ni de los actores que circulan en el mismo; no amplía el horizonte de formación sino que lo reduce estableciendo los plazos como condicionante primordial de los contenidos curriculares y, por lo tanto, reduce tanto la distribución como la producción de conocimiento.

Si este escenario llegara a instituirse, tenemos la responsabilidad de preguntarnos: ¿Volveremos a negar la problemática la inclusión social? ¿Desconocemos nuevamente la importancia de los saberes populares en la formación de profesionales? ¿Abogaremos por las currícula universales o apostaremos porque nuestros profesionales se formen con currícula pobres?

Frente a la coyuntura actual y frente a nuestro compromiso como actores privilegiados en la universidad pública, no podemos perder la vigilancia curricular y tampoco podemos desentendernos de cuál es el proyecto que estamos construyendo con nuestras prácticas curriculares. Para ello, sería una herramienta fundamental crear espacios colectivos de reflexión desde

la perspectiva inclusiva, teniendo en cuenta que:

“la construcción de espacios de reflexión debe ligar de forma activa a todos los sujetos (docentes, estudiantes, actores de la comunidad) tanto en función de poder revisar nuestras actividades y propuestas, como para dinamizar la reconstrucción de nuestras creencias, concepciones y prácticas educativas” (Elsegood, L. et al., 2014: p. 51).

El desafío es reconocernos como parte necesaria de un colectivo de *sobredeterminación curricular*: reflexivo, inclusivo y con fuerza instituyente.

BIBLIOGRAFÍA

Antequera, M. F.; Chevasco, M.; Craparo, R y Serra M. F (2015). Articulación social y prácticas sociocomunitarias. Un desafío para la universidad pública. Rosario: UNR editora.

Cueto, A. y Salinas, D. (2010). “Proyecto de territorialización: universidad e inclusión

social". Ponencia REDMUNI. Universidad Nacional de Cuyo .

De Alba, Alicia (1988). *En torno a la noción de currículum (Mimeo)*

De Alba, A. (2007). Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: Plaza y Valdés-UNAM IISUE.

De Souza Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La Paz, Bolivia: Plural.

De Sousa Santos, B. (2009). Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales; Buenos Aires. CLACSO.

Elsegood et al. (2014). *Universidad, territorio y transformación social. Reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Avellaneda.

González Arroyo, M. (1991). "Los colectivos depauperados repolitizan los currícula". En Sacristan, G. (Comp.). (1991). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.

Laclau, E. (1990). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión.

Martínez Delgado, Manuel. (2009). *El currículum universitario. Sujetos sociales y poderes de decisión*. Zacatecas. Universidad Autónoma de Zacatecas.

Rinesi, Eduardo (2012a) *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?* en Documentos para el Debate. Buenos Aires. IEC – CONADU – CTA.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FACULTAD

INDAGACIÓN EN TORNO A LAS DIFICULTADES DE ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA

Por **Marcela San Miguel**

INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son señaladas como las principales dificultades de los ingresantes para adaptarse a la vida universitaria? Esta pregunta de investigación auspició de base y guía al presente trabajo, cuya finalidad consistió en indagar la problemática de la adaptación a la vida universitaria a través la experiencia concreta de los alumnos de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas de la Universidad Nacional de Rosario. Para ello, el objetivo general planteado consistió en describir y reconocer las principales dificultades de los ingresantes a la carrera de Licenciatura en Economía en el proceso de adaptación a la vida universitaria.

De dicho objetivo general se desprendieron tres específicos:

1. Describir y reconocer las principales dificultades señaladas por los alumnos de la licenciatura en Economía en su proceso de adaptación a la vida universitaria.
2. Describir y reconocer cuales son a juicio de los docentes de la licenciatura en Economía las principales dificultades en el proceso de adaptación de los ingresantes a la vida universitaria.
3. Cotejar ambas perspectivas, atendiendo a sus similitudes y diferencias en relación a la temática propuesta.

Es menester señalar que la problemática abordada se encuentra inmersa dentro de un contexto en el cual el conocimiento se erige como base de la economía internacional y cobra relevancia el nivel educativo de la población, en particular, el acceso a la Universidad. A continuación, en las indagaciones preliminares se ampliarán algunos aspectos relativos al contexto mencionado, antes de pasar a las cuestiones metodológicas y finalmente los resultados arrojados por el trabajo de campo.

INDAGACIONES PRELIMINARES

No puede pensarse la problemática de adaptación a la vida universitaria sin antes contextualizarla. Como refiriera anteriormente, en la actualidad, el conocimiento conforma la base de la economía internacional, cobrando de esta manera relevancia el nivel educativo de la población y el acceso al nivel universitario. Ezcurra (2011) señala la masificación a escala global de la educación superior, dicho fenómeno se acompaña de un proceso de inclusión social de las franjas de población anteriormente excluidas, al tiempo que, de manera paradójica se consolida otra tendencia estructural: el abandono y fracaso del nivel universitario, entrañando una desigualdad aguda y en alza.

La tendencia a la masificación de la enseñanza universitaria, es además un fenómeno ligado al crecimiento de las universidades a nivel mundial y el aumento sostenido de la matrícula a lo largo de todo el siglo XX. En este sentido, la construcción de la categoría “estudiante universitario”, posibilita el análisis de los procesos de reproducción y transformación de las sociedades occidentales, además de dar cuenta de la construcción del conocimiento

académico. Carli (2012) repasa las representaciones latinoamericanas, pero fundamentalmente argentinas, de los estudiantes a lo largo del siglo XX que oscilaron entre la condición heroica de la juventud, su papel de herederos y el papel político del movimiento estudiantil. La autora se aboca a explicar la situación de los estudiantes en la escena contemporánea, poniendo el foco en la condición juvenil, pero sin descuidar el contexto signado por las transformaciones socioeconómicas globales y la crisis de representación política. En este sentido, con la apertura del ciclo democrático, la universidad argentina experimentó en su población estudiantil una mayor heterogeneidad y fragmentación. En un país que comenzaba a percibir profundos cambios en su estructura social, durante el proceso de crisis política, económica, social e institucional que la autora ubica entre los años 1995² y 2007 . En el terreno

² Que abarcó los gobiernos de los presidentes Menem (1995-1999); De la Rúa (1999-2001); Duhalde (2002-2003) y Kirchner (2003-2007)

universitario, hubo una retracción presupuestaria que impactó fundamentalmente en las universidades públicas grandes. Carli analiza la experiencia de los estudiantes universitarios de la UBA. Como tendencias generales señala una erosión, a partir de los noventa, de los signos identitarios que caracterizaron al estudiante de los cincuenta y los sesenta³, un descenso social representado en una mayor cantidad de estudiantes que trabajan

y un marcado desinterés por la política. Además una gran explosión de la matrícula estudiantil en el momento en que se redujo el presupuesto y un incremento en el interés por las ciencias humanas y sociales. Estas tendencias repercuten sin lugar a dudas en el tema que me ocupa, es decir las dificultades de los estudiantes para la adaptación a la vida universitaria.

Retomando el trabajo de Ezcurra, primeramente la autora describe una óptica causal dominante que explica las dificultades académicas y se visibiliza tanto en las políticas públicas como en los programas, ellos apuntan a innovaciones periféricas⁴. Desde esta perspectiva, la deserción estaría ligada a problemas de desconcentración, desmotivación, etc. de los alumnos, donde los docentes apelan a un mítico tiempo pasado donde éstos llegaban mejor preparados a la Universidad (Ezcurra, 2011:35).

³ Durante la segunda mitad del siglo XX, los estudios de la sociología se ocuparon de comprender las cuestiones de deserción y alargamiento de los estudios universitarios, en un contexto de ampliación de la base social del reclutamiento de las universidades, por la expansión de las clases medias y las tendencias de ampliación de su acceso. La propia reflexión del movimiento estudiantil se identificó con la figura del *estudiante trabajador*. Hacia finales de la década del sesenta, luego del Mayo Francés, se produjo una crisis de legitimidad en el saber transmitido por la universidad. La figura de la “juventud universitaria” se renovó al calor de los debates de los sesenta y setenta encarnando en América Latina bajo la figura del *movimiento estudiantil*, signado por los ideales de cambio revolucionario, participación política y debate ideológico, discutiéndose además la función pública de la universidad

⁴ Ezcurra hace referencia a medidas que apuntan exclusivamente a los alumnos, haciendo caso omiso a los docentes, donde las acciones se dirigen a esquemas de apoyo y orientación, agregados de cursos regulares y focalización en algunos estudiantes necesitados de asistencia, juzgados en riesgo (ayuda económica, académica, etc.)

En cierta parte, la afirmación que algunas dificultades derivan del cambio de perfil del alumnado (explicable mediante el fenómeno de la masificación), existe un corpus de investigación que sostiene que la preparación académica en el punto de partida constituye un factor decisivo en la permanencia (o deserción) universitaria. Sirviéndose del concepto de capital cultural, acuñado por Bourdieu para dar cuenta de la insuficiencia de las carencias económicas como único causal de las disparidades en el logro educacional de las diferentes clases sociales, la autora arroja la siguiente hipótesis:

“la preparación académica y más en general el capital cultural del alumnado en el punto de partida de la educación terciaria, es fruto en particular del nivel medio, que incluso puede remontar ciertas determinaciones familiares, como el estatus de primera generación, y así reducir las brechas sociales de graduación en el ciclo postsecundario” (Ezcurra, 2001:43)

En contraste con la lectura causal hegemónica brevemente reseñada, Ezcurra propone una lectura alternativa, centrada en el papel crucial que cumplen los

establecimientos de educación superior en el éxito (o fracaso) del alumnado, aquí el capital cultural de los estudiantes en el punto de partida constituye una cuestión medular. Cobra relevancia para esta lectura el concepto de capital estructural esperado, esto es: las formaciones de sentido común denominadas hábitos en el pensamiento de Bourdieu. Así, el alumnado esperado constituye el eje organizador del hábitus académico y por derivación, de la enseñanza. Como corolario, el hábitus dominante de las instituciones, favorecería a los estudiantes con un mayor capital cultural, de modo que al conjunto de rasgos académicos que definen al “alumno ideal” deben ajustarse los estudiantes reales, instaurándose de esta forma una violencia simbólica. Afirma entonces la autora que

“la enseñanza usualmente dominante del ciclo superior, y en particular el hábitus organizativo, el capital cultural esperado, induce fracaso académico y así porta una lógica de reproducción de aquella desigualdad cultural socialmente condicionada que aquí consideramos propia a la nueva cuestión social latinoamericana” (Ezcurra, 2011:60)

Ezcurra marca claramente la necesidad de superar la brecha académica, en dicho sentido, el estudio reseñado pretende además dar cuenta de las dificultades de los alumnos de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en torno al saber omitido en los programas de las asignaturas y planes de estudio que sería de crucial importancia enseñar⁵. Por otra parte, el capital cultural incluye también la imagen de sí mismo y en este punto, los alumnos impugnan sus colegios secundarios, debido al escaso aprendizaje, pérdida del tiempo y escasa dedicación al estudio. Las incertidumbres y vulnerabilidad, gestan dificultades en la interacción alumno-docente, relación de carácter fundamental para el aprendizaje y crecimiento estudiantil.

Sin perder de vista la necesidad de superar la brecha académica, avistando como objetivo fundamental la necesidad de

⁵ Conocimientos como tomar apuntes en clase, preparar exámenes, estudiar mucha bibliografía y comprenderla, utilizar el diccionario, efectuar búsqueda documental, crear un índice, usar la biblioteca y herramientas informáticas, leer cuadros estadísticos y gráficos, etc.

asistencia para el logro de una exitosa transición a la vida universitaria, la autora propone una reforma educativa con centro en la enseñanza, focalizada en el primer año a modo de estrategia redistributiva del capital cultural.

De lo hasta aquí señalado cabe entonces interrogarse sobre ¿qué vivencian los ingresantes a la universidad? ¿En qué se diferencian las expectativas de la realidad? ¿Qué relación entablan con sus docentes? ¿Y con los otros estudiantes? ¿Cómo superan sus dificultades? ¿Qué lugar le asignan a sus experiencias/conocimientos anteriores? ¿Cómo los perciben sus docentes? ¿Cómo acompañan este proceso?

ALGUNAS

ACLARACIONES

METODOLÓGICAS

Para el desarrollo de la investigación, utilicé exclusivamente metodología de tipo cualitativa. Como herramienta metodológica para dar cuenta de mi primer objetivo específico (relativo a la percepción de los alumnos) me serví de la encuesta, dadas las ventajas que representa trabajar

con información estructurada mediante el diseño del cuestionario⁶. Tomé una muestra de la población de alumnos cursantes del segundo año (28 en total), es decir alumnos que han superado el Ciclo Introductorio Común (CIC) a las cuatro carreras dictadas en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas de la UNR. A fin de no condicionar las respuestas, a la población encuestada se garantizó el anonimato.

En lo que respecta a mi segundo objetivo específico (relativo a la percepción docente), como estrategia de investigación, realicé cuatro entrevistas con un cuestionario prediseñado⁷ adocentes que dictan sus materias en el mencionado ciclo introductorio. Precisamente porque son estos docentes quienes entablan el primer

⁶ En el cuestionario, combiné preguntas de tipo abiertas y cerradas (en algunos casos con las opciones “otro” y/o “NS/NC”). Mientras las ventajas de las preguntas cerradas consisten en las facilidades que brindan a la hora de responder, la reducción de la ambigüedad en la respuesta y el menor requerimiento de esfuerzo para el encuestado. La principal ventaja de las respuestas abiertas, radica en que dicha respuesta se expresa en los términos propios del encuestado, como contracara, ello dificulta la tarea del encuestador.

⁷ El cuestionario prediseñado, resultó ser herramienta útil para sistematizar la información, además de guía al momento de las entrevistas. Cada entrevista fue grabada, a fin de no perder información de utilidad.

contacto con los ingresantes a la vida universitaria. En líneas generales, los entrevistados en esta oportunidad, llevan en el primer año una trayectoria cercana a los treinta años, en algunos casos previa a la implementación del CIC. Algunos, iniciaron sus actividades docentes en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas y se desempeñan en más de una cátedra. Al no ser mi intención puntualizar en los emisores de las respuestas, sino por el contrario arribar a conclusiones generales, se preservará la identidad de los entrevistados.

Dicho esto, a continuación pasaré al análisis de los datos arrojados, para finalmente, a modo de conclusión y desarrollo del tercer y último objetivo específico, cotejando las percepciones de los alumnos y la de los docentes.

LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS: RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

Como lo anticipara, respondieron a la encuesta 28 alumnos de segundo año con carácter anónimo, un 79% de sexo masculino (22 alumnos) y el 21% restante del sexo femenino (6 alumnas). En cuanto a la franja etaria, mi muestra oscila entre los

19 y los 40 años, representando un 50% de la misma los jóvenes de 20 años.

Casi la totalidad de los alumnos encuestados culminaron sus estudios de enseñanza media en la década de 2010 (entre 2010 y 2014, este último año, representa un 58% de la muestra). El 53% culminó sus estudios en establecimientos de enseñanza pública y un 43% en establecimientos de enseñanza privada, el 4% indicó la opción “NS/NC” contemplada en el diseño del cuestionario.

Para evaluar la percepción de los estudiantes en torno a la enseñanza media recibida, incluí una pregunta de tipo cerrada, con una escala del 1 al 5 donde: 1= mala; 2=regular; 3=buena; 4=muy buena y 5=excelente. El 75% de los encuestados ubicaron su formación secundaria entre 3 (buena) y 4 (muy buena), un 7% optó por 2 (regular), el 18% la calificó con 5 (excelente), la alternativa 1(mala) no apareció en ningún caso.

Luego de indagar sobre la calificación que los estudiantes hacían de su enseñanza media, la pregunta siguiente versaba sobre las habilidades adquiridas en su recorrido académico por la enseñanza media, el

diseño del cuestionario contemplaba una serie de respuestas estandarizadas y también la opción “otras” y permitía además la posibilidad de elegir más de una opción. De las opciones estandarizadas, encabezó la lista la “lectura comprensiva” (22 elecciones), seguida por la capacidad de “elaboración de cuadros sinópticos” (19 elecciones), las “habilidades para la redacción” (18 opciones), las “habilidades para la expresión oral” (15 opciones), finalmente la “elaboración de resúmenes” y la “elaboración de redes conceptuales” fueron las menos elegidas (13 opciones cada una de ellas). En solo cuatro cuestionarios figuraban otras opciones, entre las que se destacaban las “aptitudes para el estudio” obtenidas en la enseñanza media y la enseñanza de “computación”. En el diseño del cuestionario, no estaba contemplada la opción “NS/NC”, por lo que la falta de respuesta en uno de los casos arrastró “el error de la no respuesta”.

Una serie de preguntas del cuestionario fueron dedicadas a algunos aspectos socioeconómicos: el máximo nivel de estudios alcanzado por los padres, el lugar de procedencia, la situación laboral y la cantidad de horas dedicadas al trabajo.

En relación al máximo nivel de estudio alcanzado las madres de los alumnos encuestados, el 71% de las mismas pasaron por las aulas de las universidades, logrando titulación un 53% de ellas. Del 29% restante, la mayoría alcanzó la completitud de sus estudios secundarios. En este caso, podría afirmarse que la mayoría de los alumnos que participaron de mi muestra no pertenecen a la primera generación. Sin embargo, los resultados varían en cuanto máximo nivel de estudio alcanzado por los padres: del 68% de los que pasaron por el nivel universitario, sólo el 43% lo completó. Del 32% restante, el 21% completó el nivel secundario.

De los alumnos encuestados, el 54% era oriundo de la ciudad Rosario y el 46% procedente de otros lugares. Un 75% de ellos tenía dedicación exclusiva al estudio y un 25% trabajaba y estudiaba: o sea 7 alumnos del total de la muestra (5 cumplían jornadas laborales de menos de 4 horas y 2 de ellos de más de 6 horas diarias).

En cuanto a la opción por la Licenciatura en Económica, un 64% de los estudiantes comprendidos en la muestra manifestó que esta fue su primera opción a la hora de

elegir la carrera, un 36% (10 alumnos) optó previamente por otras opciones (Contador Público, Relaciones Internacionales, Ciencia Política, Derecho, Psicología, Traductorado, Medicina). De los 10 alumnos inscriptos en otras carreras, solo 3 continuaban realizando paralelamente las dos carreras, 6 de ellos se dedicaron exclusivamente a la Licenciatura en Economía y uno no emitió respuesta. En referencia a las horas de estudio, del total de los estudiantes, un 75% dedicaba diariamente entre 2 y 4 horas al estudio, un 14% dedicaba menos de 2 hs y un 11% entre 4 y 6 horas.

Hacia el final del cuestionario, las preguntas estuvieron casi exclusivamente destinadas a conocer las percepciones de los estudiantes en torno a la vida universitaria propiamente dicha: expectativas al ingreso de la carrera, relación docente/alumno, relación entre los estudiantes, instancias de apoyo, materias cursadas y aprobadas, aplazos, replanteos en la elección de la profesión y sus causas.

Para conocer las expectativas de los estudiantes a la hora del ingreso a la carrera, creí oportuno incluir en el diseño del cuestionario un tipo de pregunta abierta. Las respuestas registradas en este

caso fueron múltiples, pero se destacaron en primer lugar la adquisición de nuevos conocimientos, seguido por la falta de expectativas, la idea de llevar el estudio al día, el gusto personal, las expectativas laborales, la construcción de nuevas relaciones. En menor medida, otros participantes de la muestra optaron por la obtención del título y el desarrollo profesional; la continuación de la formación profesional (especialización y posgrado), la obtención de un alto promedio, el desempeño como “buen profesional” y la continuidad de ritmo de vida de la secundaria.

Para indagar la percepción del estudiante en torno a la relación docente/alumno, establecí una pregunta de tipo cerrada con cuatro opciones (inexistente, lejana, jerárquica, cercana) abriendo el abanico de respuestas al contemplar la opción “otras”. De las respuestas obtenidas, un 43% consideró esta relación como jerárquica, un 29% lejana, un 7% cercana y otro 7% inexistente. Por otra parte, del 14% de alumnos que optaron por la opción “otras” indicaron que ello “dependía del docente” y la calificaron además de “respetuosa.”

Para obtener información de la relación entre los estudiantes, diseñé una pregunta de tipo cerrada, donde establecí una escala del 1 al 5, donde: 1= insignificante; 2= relativamente importante; 3=importante; 4=muy importante y 5=fundamental. La mayoría de los estudiantes de mi muestra, calificaron la relación entre muy importante (39%) e importante (32%), del 29% restante, un 14% la considera relativamente importante, un 11% fundamental y un escaso 4% insignificante.

Otro punto que me pareció interesante para indagar, consistía en la concurrencia a instancias de apoyo (tanto las brindadas por la facultad como un particular) del total de la muestra, un 39% de los alumnos nunca asistió a instancias de apoyo y un 61% si lo hizo. La mayoría de estos últimos, asistió fundamentalmente a clases de consulta brindadas por profesores de la misma facultad, otros asistieron a clases particulares, también combinaron ambas opciones. Un alumno manifestó haber asistido a instancias de apoyo brindadas por la Asesoría Pedagógica y otro haber asistido a clases de apoyo brindadas por una agrupación estudiantil, sin especificar cuál de ellas.

En referencia a la cantidad de materias cursadas y aprobadas, varía enormemente, como generalidad, la mayoría de los estudiantes habían cursado aproximadamente unas 14 materias y rindieron entre 9 y 10. Del total, un 54% rindieron mal alguna vez.

Por último, al consultar en torno al replanteo sobre la elección de la carrera, el 75% manifestó no haberse replanteado su opción. Para conocer la opinión del 25% restante, incluí una pregunta de tipo abierta, a cerca de las causas del replanteo, obteniendo como respuestas la preocupación por la salida laboral, la duración de la carrera, el desaliento, las dudas en relación a las capacidades propias como estudiante y la brecha entre la teoría y la práctica.

LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES: RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

En lo que respecta a las entrevistas a los docentes en relación a las dificultades que como docente implica la vida universitaria, el espectro de respuestas fue amplio: los profesores pusieron el acento en la problemática estudiantil, a excepción de uno de los entrevistados que se centró en la

problemática exclusivamente docente. En referencia a las respuestas de la problemática vista desde el lado del estudiante, en una de las entrevistas, fue resaltada la diferencia de niveles de conocimiento con el que llegan los alumnos a la enseñanza superior. Otro docente por su parte, señaló la “mala predisposición al estudio”, la pobreza del lenguaje, la práctica de estudiar de memoria, la desconexión y desinterés por la realidad que en la práctica intenta saldar ejemplificando con casos de su ejercicio profesional. En línea similar con la idea de la “mala predisposición al estudio”, otro profesor resaltó la “falta de compromiso por parte del alumno”, la falta de formulación de la pregunta “¿Qué es lo que se necesita para formar parte de esta comunidad educativa?”, que generalmente llega en instancias de examen, cuando ya es tarde. Ampliando su respuesta, remarcó la necesidad que tienen los alumnos de que “todo les venga dado”, buscan ayuda en los institutos particulares que preparan para los parciales y va allí formándose un círculo vicioso, obligando a las cátedras a exigir menos pensamiento complejo en los exámenes. En una de las entrevistas, fue aclarado que la culpa de la situación no

recae sobre la secundaria, sino sobre el propio sistema educativo. En este sentido, aclaró el entrevistado que pareciera que la universidad se vuelve obligatoria por carácter transitivo y la misma está destinada para "alguien que quiera estudiar toda su vida". Remarcó además que la secundaria tiene otros objetivos, entre ellos se encuentra el preparar al alumno para la enseñanza superior, pero no es ese el único objetivo. Señalé previamente que en solo caso el foco de la respuesta estuvo puesto en la problemática docente, específicamente de los que integran las cátedras del primer año, en tal sentido se destacó que al ser numerosas las comisiones y heterogénea la formación del equipo docente, es imperante lograr una homogeneidad en cuanto a los contenidos que deben impartirse. Por otra parte, se hizo alusión al conflicto gremial y el diferente impacto del mismo en el primer y el segundo cuatrimestre⁸, los esfuerzos por parte del

docente y del estudiante para concluir los contenidos en el primer caso y para comprenderlos en el segundo. La necesidad del docente, en su calidad de profesional de realizar estudios de posgrado, investigación y desarrollo.

En referencia a los cambios que los entrevistados notaron desde su incorporación a la docencia hasta la actualidad, coincidieron en señalar que la mayoría de los ingresantes provienen de la enseñanza media, por lo tanto, es su primera experiencia en la Universidad. La mayoría, hizo hincapié en la existencia de una gran diferencia entre los alumnos que trabajan, que generalmente cursan en los turnos tarde/noche y los que no trabajan, que asisten durante la mañana. En uno de los casos, mi entrevistado puso énfasis en señalar que la mayoría de los estudiantes del primer año que trabajan, lo hacen en el sector informal. Entre las respuestas más comunes que arrojó la entrevista, son señaladas entre otras cosas la falta de participación de los alumnos por varios motivos (timidez, miedo a equivocarse, desconocimiento total de los temas), las prácticas de estudiar de memoria, en un caso fue señalada la incorporación de

⁸ Dado el número de alumnos, las materias del CIC si bien son cuatrimestrales, se dictan por comisiones en ambos cuatrimestres, además cuentan con extensiones áulicas en otras ciudades (Venado Tuerto, San Nicolás, Marcos Juárez,, Casilda, Cañada de Gómez)

estudiantes extranjeros que no conocen el idioma. Muy significativa me pareció una de las respuestas obtenidas, en que se comparaba el alumno de hace veinte años, poseedor de una vocación con el actual que ingresa a la universidad cumpliendo con una suerte de “mandato”. Esto último impacta en la necesidad de un cambio de paradigma de docente que necesariamente debe ser más inclusivo. En esta respuesta, apareció también la idea de brecha generacional con los alumnos: “si yo tuviera 22 años los vería exactamente iguales a mí (...) son gente joven, con falta de experiencia que están ingresando a una ciencia”.

Sobre la opinión que les merecía la preparación con que los estudiantes provenientes de la enseñanza media arribaban a la universidad, la percepción estuvo dividida. Mientras dos docentes enfatizaron la mala preparación con que los alumnos ingresan a la vida universitaria, los otros dos docentes consideraron mejor hablar de responsabilidades compartidas. En los primeros casos, reflexionaron sobre el vaciamiento de contenidos de la enseñanza media, alegando que los

estudiantes “no están acostumbrados a estudiar más de dos hojas, ni a participar, ni a preguntar y hasta a algunos ni les interesa”, siguiendo esta línea de pensamiento, la otra respuesta obtenida, hacía referencia a que el incentivo hacia la creatividad y la búsqueda de información propio de la enseñanza primaria se pierde por diversas razones durante el cursado de la enseñanza media. En el caso de las docentes que plantearon la idea de las responsabilidades compartidas, obtuve como respuestas por un lado la idea de no generalizar, pudiendo los alumnos agruparse en tres “cortes”: el estudiante de las escuelas universitarias de Rosario, que cuenta con una gimnasia de estudio; estudiantes de diferentes escuelas de Rosario, que pueden adaptarse rápidamente a la universidad y finalmente el grupo de estudiantes del interior. A este último le es más difícil la adaptación, por los cambios que la misma implica: vivir en una ciudad, lejos de su familia, con otra gente o solo y además el inicio de la vida universitaria propiamente dicha, las costumbres universitarias, las materias, las responsabilidades, los exámenes, etc. En todos los casos, la cuestión de los

conocimientos (la comprensión lectora o el razonamiento abstracto) puede ir adquiriéndolos paulatinamente, lo que resulta crucial es la adaptación a la vida en la universidad. En cuanto a las responsabilidades en el sistema educativo son compartidas: “el alumno cuando entra en la universidad, la responsabilidad es del sistema universitario”. Coincidentemente con esta línea de pensamiento, uno de los interrogados sostuvo que el éxito o fracaso del profesor dependía del grado de compromiso del alumno. En referencia a este razonamiento, citó un ejercicio que hiciera en una de sus clases al consultar a sus alumnos: ¿Qué consideraban una buena clase? Retrotrayéndolos a sus escuelas secundarias, intentó demostrar con ello las diferencias entre el estudio universitario y secundario. La idea de ir más allá de definición y contextualización de los términos, la distinta profundidad en el abordaje de los temas. Ejemplificando con casos concretos, este docente descreía de la idea de la mala enseñanza del nivel medio que inclusive muchos de sus alumnos sostienen, si bien reconocía la diferencia de niveles: “La secundaria siempre deja algo, por más mala que sea, lo que pasa es que

no son capaces a los dieciocho años de ver lo que les dejó, eso es normal en todos los niveles.”

Seguidamente se les pidió a los docentes que describieran el proceso de adaptación a la vida universitaria de sus alumnos y que señalaran cuáles eran las dificultades que ellos percibían en dicho proceso. Casi por unanimidad, pusieron el acento en el apego de los estudiantes a la cátedra y el papel del docente como una especie de referente, aunque reconocieron que un aspecto fundamental en la adaptación lo constituye la personalidad del ingresante para iniciar el proceso de sociabilización y resolver problemas de toda índole. Entre los aspectos dificultosos, también fue mencionado el ritmo de estudio exigido por la universidad, que en uno de los casos retrotrajo al docente a sus épocas estudiantiles, hallando en este sentido similitudes con sus alumnos. Mención aparte mereció el hecho de que los alumnos no se conocen entre sí, dificultándose de este modo la integración para realizar tareas grupales, pesa enormemente, a juicio de los docentes el miedo de los alumnos a mostrarse y ser estigmatizados. Abalados en la experiencia personal y

profesional, la mayoría de los entrevistados hicieron hincapié, en tanto profesores del primer año en “obligar” a sus alumnos a formar parte de un grupo, a forjar una suerte de sentimiento de pertenencia.

Puntualizando en las materias específicas de cada docente del CIC, les consulté por las principales dificultades detectadas en las cátedras. Unánimemente, se refirieron al nivel de conocimientos, los ritmos que imprime la vida universitaria, la necesidad de adquirir un lenguaje técnico propio de la disciplina estudiada y la interpretación de textos. En cuanto a las herramientas que las cátedras utilizaban para saldar estos déficits, las respuestas fueron extremadamente heterogéneas. En uno de los casos, fue juzgado como necesario a futuro tener en cuenta incorporar algún tipo de nivelación, fundamentalmente para los alumnos que no cuenten con conocimientos contables previos. En otro de los casos, a las clases de consulta, las guías de lectura y los cuadernillos, fue incorporado un glosario, para solucionar de alguna forma el recurrente problema de la falta de comprensión. El docente entrevistado se refirió particularmente a sus clases y manifestó en ellas poner el

acento en el aspecto actitudinal: es decir en la forma en que los estudiantes deben abordar la bibliografía de la cátedra y a su juicio, ello da buenos resultados. En otra de las entrevistas, apareció como estrategia superadora de las dificultades de los estudiantes del primer año el trabajo con textos académicos y no con las fuentes. En dos oportunidades fue destacada la política adoptada por la Secretaría Académica, el criterio de evaluación común con promedio ponderado que adoptaron las cátedras de Introducción a la Economía, Introducción a la Administración, Introducción a la Teoría Contable e Introducción a las Ciencias Sociales. La evaluación común con promedio ponderado, que brindó a juicio de los profesores la posibilidad al alumno de recuperar nota y detectar sus dificultades en las primeras instancias evaluativas, cuando aún está a tiempo de superarlas. Estos dos docentes además coincidieron en destacar positivamente la implementación de las tutorías académicas.

Finalmente las últimas preguntas se refirieron al fenómeno de deserción. Por unanimidad, los entrevistados coincidieron en que la misma es más visible durante el primer cuatrimestre, debiéndose a causas

múltiples: falta de adaptación a la vida universitaria, falta de objetivos claros en torno al proyecto profesional (la salida laboral), falta de adaptación al ritmo estudio, darse cuenta de que lo que eligieron para estudiar no les gusta, problemas económicos que impiden costear gastos colaterales al estudio en la universidad pública (materiales de estudio, vivienda, comida en el caso de los estudiantes provenientes de otros lugares, etc.), imprevistos familiares y demás cuestiones personales.

CONCLUSIÓN: LA PUESTA EN DIÁLOGO DE DOS PERCEPCIONES DEL FENÓMENO

Finalizado el trabajo de campo, he podido dar cuenta del primer objetivo específico: “describir y reconocer las principales dificultades señaladas por los alumnos de la licenciatura en Economía en el proceso de adaptación a la vida universitaria” a partir de las encuestas realizadas a los alumnos que superaron el CIC. También di cuenta del segundo objetivo específico: “reconocer cuales son a juicio de los docentes del Ciclo Introductorio Común las principales dificultades durante el proceso de adaptación de los ingresantes a la vida

universitaria” a través de las entrevistas realizadas a los docentes que dictan sus materias durante el primer año. Queda aún desarrollar el último objetivo, es decir cotejar las respuestas de estudiantes y docentes en búsqueda de similitudes y diferencias en torno a sus opiniones relativas a la adaptación de la vida universitaria.

Previamente a la comparación, quiero destacar la composición de la población de alumnos encuestados y los docentes entrevistados. Para el primer caso, la población estudiantil encuestada, en su mayoría había concluido sus estudios durante la década de 2010, representando esta su primera experiencia en la vida universitaria, mayoritariamente con una dedicación exclusiva al estudio y en más de la mitad de los casos, oriundos de Rosario. Para el caso de los docentes entrevistados, la trayectoria de casi treinta años en el ejercicio de la docencia, permite a mi juicio una lectura amplia en relación a los cambios del estudiantado. Al poner en diálogo las percepciones de docentes y alumnos a través de las respuestas obtenidas, puedo concluir el presente trabajo señalando una serie de puntos en los cuales destacar las

disidencias y coincidencias en cuanto a la adaptación a la vida universitaria.

En primer lugar, en cuanto a la percepción de la enseñanza media y su influencia en la vida universitaria, la mayoría de mis encuestados consideraron que la misma había sido entre buena y muy buena, adquiriendo principalmente en dicho nivel la habilidad de llevar a cabo una “lectura comprensiva” (además de la capacidad de elaboración de cuadros sinópticos, habilidades para la redacción, para la expresión oral, elaboración de resúmenes, redes conceptuales y aptitudes para el estudio). Rescatando los diferentes niveles de conocimiento con que arriban los estudiantes a la vida universitaria, los docentes marcaron en sus respuestas un primer contrapunto con la percepción estudiantil. En tal sentido, al ser consultados sobre las principales dificultades detectadas en sus materias, pusieron precisamente el acento en la interpretación de los textos (la comprensión lectora), además de los ritmos que imprime la dinámica universitaria, la falta de lenguaje, la necesidad de adquirir un lenguaje teórico apropiado a la disciplina y la falta de hábitos de estudio. En cuanto a la

opinión docente relativa a la enseñanza media, algunos entrevistados, en oposición a la percepción de los alumnos calificaron el nivel secundario como malo y vacío de contenidos. Otros matizaron la situación: reconocieron las diferencias entre los alumnos de las escuelas universitarias rosarinas y las demás escuelas, pero sostuvieron la posibilidad de nivelación. Particularmente un docente remarcó su descreimiento sobre la idea de mal secundario, dado que todo nivel deja su enseñanza, en la misma línea, otro entrevistado prefirió hablar de “responsabilidades compartidas”, de modo que no todas las culpas recaigan sobre la enseñanza media. Las diferentes respuestas obtenidas en este punto, reflejan el contraste marcado por el citado texto de Ezcurra al presentar la lectura hegemónica del fracaso universitario (centrado en la mitificación de un tiempo pasado donde los alumnos ingresaban a la universidad mejor preparados) y la lectura que al respecto la autora propone (centrada en el peso de los establecimientos de enseñanza superior).

En referencia a las respuestas obtenidas en las encuestas sobre las expectativas con que los alumnos ingresan a la vida

universitaria, la formulación de la pregunta contemplaba múltiples respuestas, aunque mayoritariamente los estudiantes respondieron casi unánimemente esperar la “adquisición de nuevos conocimientos”. Llama poderosamente la atención que entre las respuestas más recurrentes figuraba la “falta de expectativas”, lo que en parte coincidiría con algunas respuestas arrojadas por las docentes. En tal sentido, entre las respuestas docentes, adquiere protagonismo la idea de una mala predisposición para el estudio y la falta de compromiso por parte del alumno. Como parte de los cambios registrados en los últimos veinte años, un entrevistado hizo referencia a la falta de vocación, a la idea que la universidad se ha vuelto un mandato a seguir, es decir “obligatoria por carácter transitivo”. Consecuentemente se genera en su opinión un círculo vicioso que obliga por una parte a las cátedras a exigir menos pensamiento complejo y por otra al docente a ser más inclusivo. Esta idea de “carácter transitivo” expresada, puede verse entre algunas de las respuestas obtenidas en las encuestas aplicadas al alumnado, donde entre las expectativas de la vida universitaria figuraba la idea de

continuidad con el ritmo de vida del secundario.

Con respecto a la relación docente-alumno, la mayoría de las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes, la consideró “jerárquica” (entre las opciones cerradas, estaban contempladas además otras tres opciones: inexistente, lejana y cercana) la pregunta quedaba abierta además a “otras” opciones, los alumnos que optaron por esta respuesta, señalaron que dicha relación dependía del docente. Al menos en el primer año, los docentes enfatizaron la importancia de esta relación en el proceso de adaptación. Particularmente por el apego de los estudiantes a las cátedras y el papel del docente como una especie de referente, considerando el rol de los mismos como parte importante en el proceso de adaptación, el otro componente de dicho proceso, depende de la personalidad del ingresante para iniciar el proceso de sociabilización y la capacidad de resolución de problemas de todo tipo. Las respuestas obtenidas en las entrevistas, infieren la idea de que el docente como parte del sistema universitario, es también partícipe del proceso de adaptación, que el mismo es multi-causal y no solo

dependiente del nivel con el que arriban al mismo los estudiantes provenientes del nivel medio. Se esboza allí una idea de compromiso mutuo entre el docente y el alumno.

Extremadamente relacionado con el punto anterior, se encuentra la relación del estudiante con sus pares, a juicio de los docentes del CIC, resulta fundamental que el docente “obligue” a los ingresantes a formar parte de un grupo, a vencer sus barreras de timidez y miedos a participar, debiendo incentivar la interacción y formación de grupos de trabajo y estudio. Coincidentemente, en los resultados arrojados por las encuestas, los estudiantes consideraron entre importante y muy importante la relación entre sus pares en su adaptación a la vida académica.

En cuanto a las instancias de superación de los obstáculos académicos, mientras que algunos alumnos nunca asistieron a ninguna instancia de apoyo, la mayoría de los que sí lo hicieron, recurrieron fundamentalmente a las clases de consulta dictadas por los profesores en la facultad. Como instancias positivas para la superación de dificultades los docentes por su parte pusieron

principalmente el acento al sistema de tutorías implementadas por la facultad, además de la utilización de recursos propios de cada cátedra (trabajo con textos académicos, utilización de glosarios, clases de consulta, etc.). Algunos profesores además destacaron la labor de la Secretaría Académica en relación al promedio ponderado para las evaluaciones de primer año que permitieron la detección temprana de las dificultades de los estudiantes. Todos estos recursos que contribuyeron y contribuyen una mejor adaptación a la vida universitaria y evitar así la deserción.

Por último, en cuanto al replanteo profesional y el fenómeno de deserción, una minoría de los entrevistados reconoce haberse replanteado la opción, entre las causas de la misma, figuraba la preocupación por la salida laboral, la duración de la carrera, la brecha teoría/práctica, el desaliento, las dudas relativas a las capacidades propias. Por su parte, los docentes también reconocen múltiples causas para el abandono de la carrera, en coincidencia con sus alumnos, a juicio de ellos, la principal causa de deserción está representada por la salida laboral (el proyecto profesional), seguidos de la falta

de adaptación al estudio o la falta de vocación para encarar la carrera elegida, además de la existencia en algunos casos de asuntos personales y económicos que impiden la continuidad.

TAYLOR, S. y BOGAN, R. “Entrevista en profundidad” en TAYLOR y BOGAN. Introducción a los métodos cualitativos de las ciencias sociales. Paidós, Barcelona, 1992.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLI, S. (2012) “Los estudiantes universitarios. Entre el pasado y el presente” en CARLI, S. El estudiante universitario: Hacia una historia de la educación pública. Siglo XXI Editores. Buenos Aires

CAVALLO, M “Algunas concepciones que atraviesan el hábitus profesoral universitario.” VII Jornadas de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Córdoba. 2011.

CEA D’ANCONA, M. “La investigación social mediante encuesta” en CEA D’ANCONA, M (1996) Metodología Cualitativa: Estrategias y técnicas de la investigación social. Ed. Síntesis, Madrid.

EZCURRA, A. (2011) Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.

RECOMENDACIONES

Lecturas Sugeridas

¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? en

Documentos para el Debate. Buenos Aires. IEC – CONADU – CTA.

La pregunta que titula el trabajo guió las exposiciones del segundo día de trabajo en I Jornadas Nacionales “Compromiso social universitario y políticas públicas” (2011). Nos parece una buena propuesta para la reflexión acerca del rol de la Universidad en la actualidad.

RINESI, Eduardo (2012.)

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20130313025141/Cuadernillo-Eduardo-Rinesi-01.pdf>

Construir competencias desde la escuela

“¿Se va a la escuela para adquirir conocimientos o para desarrollar competencias? Esta pregunta oculta un malentendido y revela un verdadero

dilema. El malentendido consiste en creer que, al desarrollar competencias, se renuncia a transmitir conocimientos.” Así introduce Perrenoud su libro.

Tomar conciencia de los límites de la transferencia de los aprendizajes escolares y la reflexión acerca de qué hablamos cuando nos referimos a formación de competencias en educación son algunas de las cuestiones que plantea el autor. Este libro propone un interesante camino para pensar la función docente en relación a este tema.

PERRENOUD, Philippe

(J. C. Sáez Editor , 1999)