**Universidad Nacional de Lomas de Zamora**

Facultad de Ciencias Sociales  
Secretaría de Investigaciones

**Proyecto:**

“Factores que favorecen la trayectoria pedagógica en el primer año de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Profesorado y Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora”

Período 2016-2017-2018

**Director/a:** Lic. Rubén García

**Co-director/a:** Lic. Graciela Fernández

**Equipo de investigación:**

Lic. Mónica Montero

Lic. Rebeca Peña

Lic. María Emilia Trinidad

Lic. Ingrid Tornay

Lic. Lucas Sotelo

Fecha: Marzo 2019

**INDICE**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | DESCRIPCIÓN | PÁGINA |
| **I** | [**Resumen**](#1fob9te) | 4 |
| **II** | [**Introducción**](#3znysh7) | 5 |
| II.1 | [Definición del problema](#definificion_del_problema) | 5 |
| II.2 | [Antecedentes](#antecedentes) | 7 |
| II.2.1 | [Estado del Arte](#estado_del_arte) | 7 |
| II.2.2 | [Consulta a Expertos](#consulta_expertos) | 8 |
| II.3 | [Justificación del Estudio](#justificacion_estudio) | 11 |
| II.3.1 | [Contextualización Institucional](#contextualizacion_institucional) | 12 |
| II.3.1.A | [Sobre la](#sobre_universidad) [Universidad](#sobre_universidad) | 13 |
| II.3.1.B | [Sobre la Facultad de Ciencias Sociales](#sobre_facultad) | 16 |
| II.3.2 | [Algunos Datos Estadísticos](#algunos_datos_estadisticos) | 17 |
| II.3.2.A | [Del Sistema Universitario Argentino](#del_sistema_universitario_argentino) | 17 |
| II.3.2.B | [De la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora](#de_facultad_Sociales) | 18 |
| II.3.2.C | [De la Asignatura Introducción a la Educación](#de_introduccion_educacion) | 19 |
| II.3.3 | [Breve Análisis de los datos contextuales](#Breveanálisisdelosdatoscontextuales) | 20 |
| II.4 | [Marco Teórico](#Marco_teorico) | 22 |
| II.4.1 | [La Democratización de la Educación Superior](#democratización_educación_superior) | 23 |
| II.4.2 | [Multiplicidad de Juventudes](#Multiplicidad_juventudes) | 26 |
| II.4.3 | [Juventudes, identidades y tecnologías de la información y la comunicación](#juventudes_identidades_tecnologias) | 27 |
| II.4.4 | [La dimensión temporal](#dimensiontemporal) | 31 |
| II.4.5 | [Las causas del fracaso](#lascausasdelfracaso) | 32 |
| II.4.6 | [Estrategias del estudiante exitoso/a](#estrategiasexitoso) | 36 |
| II.4.7 | [Las implicancias de la enseñanza](#implicanciasenseñanza) | 39 |
| II.5 | [Objetivos](#objetivos) | 41 |
| II.6 | [Grado de cumplimiento. Razones](#gradocumplimiento) | 42 |
| II.7 | [Hipótesis](#hipotesis) | 42 |
| II8 | [Limitaciones y alcances del proyecto](#limitacionesalcances) | 42 |
| **III** | [**Materiales y Métodos**](#2et92p0) | 44 |
| III.1 | [Unidades de análisis](#unidadanalisis) | 44 |
| III.2 | [Instrumentos](#instrumentos) | 44 |
| III.3 | [Diseño de la investigación](#diseñoinvestigación) | 44 |
| III.3.A | [Diseño de los Instrumentos](#diseñoinstrumentos) | 45 |
| III.3.B | [Métodos de análisis de la información](#metodoanalisis) | 46 |
| III.4 | [Problemas detectados](#problemaspresentados) | 47 |
| III.5 | [Descripción del plan de tareas realizadas](#plandetareas) | 48 |
| **IV** | [**Resultados**](#tyjcwt) | 51 |
| IV.1 | [Principales categorías analizadas](#principalescategoriasanalizadas) | 51 |
| IV.1.1 | [La perspectiva de los estudiantes](#perspectivaestudiantes) | 51 |
| IV.1.1.A | [Ser estudiante de primer año](#serestudiante) | 51 |
| IV.1.1.B | [Encontrar sentido a la carrera y a la materia](#encontrarsentido) | 54 |
| IV.1.1.C | [Sobre las formas de aprender](#formasdeaprender) | 57 |
| IV.1.1.D | [El entorno familiar](#entornofamiliar) | 63 |
| IV.1.1.E | [Sobre las buenas trayectorias anteriores](#buenastrayectoriasanteriores) | 68 |
| IV.1.1.F | [El contexto como variable influyente en las trayectorias](#contextovariableinfluyente) | 70 |
| IV.1.2 | [Algunos Analizadores Didácticos](#algunosanalizadoresdidacticos) | 71 |
| IV.1.2.A | [Sobre las expectativas del desempeño docente](#expectativasdesempeñodocente) | 71 |
| IV.1.2.B | [Sobre las características de una clase real](#caracterizacionclase) | 76 |
| IV.1.2.C | [Las decisiones docentes que más valoran los estudiantes](#decisionesdocentes) | 77 |
| IV.1.2.D | [Las diferencias entre teóricos y prácticos](#diferenciasteoricospracticos) | 80 |
| IV.1.2.E | [Una didáctica que empodere a nuestras estudiantes mujeres](#didacticaqueempodere) | 81 |
| IV.1.3 | [La revalorización del espacio del Taller de Lectura y Escritura](#revalorizaciontallerlectura) | 84 |
| IV.1.4 | [El uso de las Tecnologías de la Información y la](#usotic) [Comunicación](#usotic) | 87 |
| **V** | [**Discusión y propuestas sugeridas**](#3dy6vkm) | 91 |
| **VI** | [**Conclusiones**](#1t3h5sf) | 93 |
| **VII** | [**Bibliografía Consultada**](#BIBLIOGRAFIA) | 105 |
| **VIII** | [**Productos**](#4d34og8) | 108 |
| VIII.1 | [Divulgación de resultados](#divulgacion) | 108 |
| **IX** | [**Evaluación del equipo de investigación**](#2s8eyo1) | 110 |
|  | [**Anexos**](#17dp8vu) | 111 |
|  | [Anexo estadístico](#anexoestadistico) | 111 |
|  | [Anexo de instrumentos de recolección de datos](#anexoinstrumentos) | 137 |
|  | [Anexo de Documentos](#anexodocumentos) | 192 |

CAPITULO I

R e s u m e n

[Volver al índice](#gjdgxs)

**PALABRAS CLAVES:**

Universidad – Primer año - Permanencia – Abandono- Trayectorias pedagógicas - Aspectos facilitadores - Estudiante exitoso.

**DURACIÓN DEL PROYECTO:** Período 2016-17-18

CAPITULO II

Introducción

[Volver al índice](#gjdgxs)

**DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**

El proyecto se propone indagar sobre los factores que facilitan la permanencia en la carrera al cursar el primer año de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía. Trae a un primer plano la vida escolar de las/os cursantes de dichas carreras y la pone en relación con su desempeño en el primer año de la universidad. Esta propuesta de investigación valora los aportes que facilitan la continuidad de las trayectorias, comprendiendo en éstas desde el entramado complejo de aspectos subjetivos, externos e institucionales propios de nuestra facultad.

Nuestra investigación: “Factores que favorecen la trayectoria pedagógicas en el primer año de las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Profesorado y Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora” surge del interés del grupo de profesores que integramos el equipo de la Materia “Introducción a la Educación”, que se encuentra en el primer año de dichas carreras. Nuestra cátedra trabaja con compromiso en la concreción de espacios de acompañamiento, facilitadores de la cursada y dispositivos de reflexión sobre nuestras estrategias de enseñanza, procurando que los planteos de nuestras prácticas en la materia favorezcan la realización del primer año de la Universidad, cuya concreción resulta muchas veces difícil. Los índices de desaprobación de la materia, así como los de abandono momentáneo o definitivo de la carrera se constituyen en un desafío para replantear nuestras prácticas como profesores que buscamos fortalecer la democratización del acceso y permanencia a la universidad.

En el caso de nuestra asignatura Introducción a la educación, analizando los años 2014, 2015 y 2016, se puede apreciar que en promedio un 30% no se presenta a cursar o abandona en las primeras clases, un 32% desaprueba y un 38 % aprueba la cursada.

Desde la masificación del ingreso a la universidad con la democratización de los sistemas de ingreso y la valoración de la educación superior como un derecho para todos, la preocupación no se centra tanto en el acceso a los estudios sino en la permanencia en los mismos.

Uno de los problemas más recurrentes que afronta la Universidad son las altas tasas de abandono, especialmente durante el primer año. Por otra parte las estadísticas no reflejan con exactitud esta problemática, ya que en muchos casos no se trata de abandono definitivo, sino de interrupción temporaria de los estudios.

La información disponible a través del “Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias” de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación, da cuenta de lacantidad de alumnos/as inscriptos, nuevos inscriptos, re-inscriptos y egresados para el total del sistema y discriminando por áreas, carreras, provincias e instituciones pero no brinda información sobre el abandono temprano de los estudios, es decir cuántos estudiantes dejan las carreras durante el primer año o en el transcurso de las mismas.

Por otra parte, las estadísticas poco aportan acerca de la forma en que los estudiantes construyen sus trayectorias académicas en la Universidad. La cantidad de estudiantes que aprueban las asignaturas de primer año, las calificaciones que obtienen son datos observables que poco nos dicen acerca de los factores que hicieron posible esos resultados favorables.

Vemos como las aulas superpobladas, al inicio de las clases, terminan con muchos bancos vacíos. Podemos cuantificar cuántos estudiantes dejaron de asistir a nuestras clases después del primer parcial, cuántos regularizan la materia, cuántos desaprueban pero sólo tenemos conjeturas, hipótesis de cuáles son las causas del éxito o del fracaso.

Indagar sobre los factores que facilitan la permanencia en las carreras al cursar el primer año trae a un primer plano la vida escolar previa de las/os cursantes en relación con su desempeño en la universidad al tiempo que pone en juego el entramado complejo de aspectos subjetivos, externos e institucionales propios de nuestra facultad.

Conocer los factores que favorecen las trayectorias pedagógicas de nuestros/as estudiantes resulta crucial para revisar nuestra propuesta didáctica, nuestras prácticas, así como para generar espacios de reflexión entre las/os docentes de primer año y también para brindar información a la institución sobre los aspectos que resulta necesario considerar para trabajar en pos de la permanencia de las/os estudiantes.

Nos preguntamos ¿Qué favorece que un estudiante permanezca en la universidad? ¿Por qué a pesar de tener algunas dificultades algunos continúan y otros no? ¿Cuáles son las dificultades que deben afrontar? ¿Qué aspectos institucionales resultan de ayuda a las/os estudiantes? ¿De qué manera la propuesta didáctica condiciona los resultados? ¿Qué factores marcan la diferencia? ¿Cómo inciden las trayectorias educativas previas en el éxito o el fracaso en la universidad? ¿Cuál es el peso de las condiciones materiales de vida?

**Antecedentes**

Estado del Arte

El desempeño de las/os estudiantes en el primer año de la carrera universitaria reúne una amplia variedad de investigaciones que aportan análisis sobre la temática y sobre aspectos relacionados con ella, como el abandono o el fracaso de los estudios en relación al primer año.

Germán Torres (2013) en su trabajo “Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes” analiza las trayectorias estudiantiles de abandono y permanencia en el Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. La investigación se desarrolló a partir de un trabajo cualitativo basado en entrevistas a una muestra intencional de estudiantes que abandonaron ese ciclo inicial y con encuestas a las/os estudiantes que cursaron hasta el tramo final del Curso de Ingreso, durante el primer cuatrimestre de 2012. Tomando como eje las nociones de trayectoria estudiantil y de oficio de estudiante, se destacan los nudos de sentido que aparecen en los relatos de los estudiantes; indicando las dificultades extra-académicas que enfrentan, los modos en que se representan a sí mismos como sujetos de aprendizaje en la Educación Superior, las dificultades frente a los nuevos saberes y formas de conocerlos, (especialmente en Matemática y Lengua), en definitiva, los modos en que construyen afiliaciones intelectuales e institucionales en su ingreso a la Universidad.

Manuale Marcela (2013) desarrolla su artículo “El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas” en el que da cuenta de que las universidades públicas argentinas enfrentan desde hace tiempo diversas problemáticas vinculadas especialmente con el ingreso y con los primeros años de la trayectoria universitaria. Plantea que, si bien ha habido en la última década un fuerte crecimiento de la matrícula, todavía es persistente el abandono de los estudiantes en el primer año, así como el rezago y la lentificación de los estudios. Hay diversas interpretaciones que intentan analizar y explicar las causas que intervienen en los fenómenos de deserción, fracaso o abandono y existe un consenso en diversos especialistas en reconocerlos como un problema muy complejo y multicausal, que se relaciona tanto con las condiciones del contexto social, político y económico, como con variables personales e institucionales y académico-administrativos, es decir, de la institución educativa de nivel superior, que inciden especialmente en el ingreso a la vida universitaria. En este trabajo, la autora se propone abordar algunos conceptos claves para analizar estas problemáticas vinculadas con el ingreso universitario y la conflictiva transición desde la escuela media a la universidad.

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje que son consideradas desde la perspectiva de la autorregulación de las/os estudiantes exitosas/os son analizadas en profundidad por María Victoria Pérez, Marco Valenzuela Castellanos, Alejandro Díaz M, Julio Antonio González Piendas y José Carlos Núñez (2013) en su investigación “Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año”. Las/os autores arriban a la conclusión de que la/os estudiantes exitosa/os se caracterizan por poseer estrategias de autorregulación y adoptar un enfoque profundo de aprendizaje. El desarrollo de tales habilidades se hace especialmente notorio en el primer año de los estudios universitarios. Por ello, examinan las relaciones entre estos aspectos en la situación de estudiantes de primer año de diversas carreras de la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Los resultados muestran importantes vínculos entre la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo y el empleo de estrategias de autorregulación del aprendizaje. Se discute la conveniencia de enseñar , sobre todo en el primer año de las carreras, estrategias de autorregulación en el contexto propio del currículum ya que estas últimas están vinculadas a factores motivacionales y organizativos de las tareas que deben desarrollar las/os estudiantes y que vuelven sobre su autopercepción positiva en tanto tales, así como en la posibilidad de transformar lo que las/os estudiantes saben y advierten necesario cambiar de sus maneras de aprender pero que muchas veces no saben cómo llevarlo a cabo.

Consulta a experta/os

El 28, 29 y 30 de abril de 2016 se realizó el III Congreso Internacional de Educación “Formación, Sujetos y Prácticas” organizado por el Instituto de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de La Pampa**,** al que asistieron varios miembros de este equipo de investigación con el objetivo de exponer sobre nuestra investigación anterior “El valor didáctico de los registros pedagógicos en el nivel superior: Análisis del caso de los profesores universitarios que participaron del Programa Apoyo al último año del nivel secundario para la articulación con el nivel superior”

Al mismo tiempo, el congreso nos permitió aprovechar el espacio de encuentro para contactarnos con otros investigadores que estuvieran desarrollando líneas de indagación en relación con nuestro presente proyecto.

La Profesora Mónica Ross, de la Universidad de La Plata, relató su experiencia investigativa respecto a las trayectorias estudiantiles, desde una mirada descriptiva y explicativa. Realizó, junto con su equipo un relevamiento, a través del sistema SIU Guaraní, de quienes no tenían aprobadas 2 materias por año, con el propósito de conocer las lógicas que operan en el rezago estudiantil.

La investigadora realizó un recorrido desde la universidad de élite a la de masas, haciendo hincapié en el derecho a la educación y en los nudos para desentrañar ligados a ésta transformación. Entre ellos compartió la complejidad que conlleva la comprensión de los estudiantes como un grupo heterogéneo y el primer año como punto crítico por la afiliación a la cultura institucional, con momentos de enganche y desenganche, condicionados por las vidas particulares de las/os estudiantes y por las condiciones curriculares. Destacó entre los rasgos de estas trayectorias:

-La fragmentación entre las instancias de cursada y las de evaluación.

-El desfasaje entre cursar y aprender, muchas veces ocasionado por falta de tiempo para leer para las cursadas o porque la carga bibliográfica es excesiva, lo que lleva a que estudien cuando ya no están con sus profesores.

-La recurrencia, por desaprobación o en intento por promocionar, que lleva a que al recursar, lo hagan con la misma bibliografía, las mismas guías de preguntas, etc.

- La apropiación paralela de otros apoyos que brinda la universidad (tutorías, apoyo) que quedan por fuera, agregadas, pero que no se relacionan ni modifican la propuesta curricular de carrera.

- La dificultad para realizar devoluciones individualizadas de lo que se ve en clase o se evalúa en forma escrita.

Por otra parte, consultamos a la Profesora Diana Martín de la Universidad del Comahue, quien estaba llevando adelante tres proyectos investigativos. El primero de ellos hacía foco en los procesos de aprendizaje intencional, caracterizados como autorregulados, con metas establecidas e intencionalidad clara. Estos procesos son puestos en juego con la escritura académica, indagando qué tipos de escritura favorecen el aprendizaje intencional. En los dos ámbitos, el del aprendizaje y el de la escritura, lo importante es encontrarle el sentido, ya sea a lo que estudian o a lo que escriben.

Su segundo proyecto indagaba sobre las consignas de escritura académica, analizando si solicitaban contenidos o comprensión, ya que en relevamientos previos se había detectado que la principal problemática para la comprensión de los alumnos era la relación entre conceptos de distintos autores, solicitada muchas veces en el final.

El tercer proyecto se refería a las configuraciones de aprendizaje de los estudiantes de secundaria y su continuidad o ruptura respecto a las del nivel superior. Analizaron así las configuraciones de linealidad y las de construcción configurada, que resignifica el sentido, relacionando autores, recursos, etc. Uno de los problemas de la universidad, se sostuvo, es su escolarización, rasgo que se acentuó cuando se masificó.

Se recalcó la importancia del dominio del “Oficio del Alumno” (Perrenoud Philippe, 2007), cuyo logro se comienza a construir en los primeros peldaños de la escolaridad, y se relacionó con la mirada de sobre las relaciones de interioridad y exterioridad. Diana Martín, sintetizó su visión en una conclusión inquietante: “*Tras primer año, los que sobreviven son los que soportaron el tedio, el desconcierto. O claudicaron y se enajenaron, aceptando que pueden, sintiéndose abrumados y aceptando lo opaco*”.

Los días 19 y 20 de Abril de 2018 en La Plata se llevaron a acabo las “2° Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos”; organizadas por la dirección de capacitación y Docencia y la Especialización en Docencia Universitaria de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata. Parte de nuestro equipo de investigación participó de las mismas como expositora/es en el Eje “El primer año en la universidad: Desafíos de la enseñanza y el currículum en pos de una educación superior inclusiva”.

En el espacio de intercambios con otros equipos de investigación o de intervenciones tutoriales de otras universidades, compartimos nuestra experiencias y las apreciaciones a las que habíamos llegado hasta ese momento; dando cuenta de la cercanía a las preocupaciones centrales tales como: abandono temprano, necesidades de acompañamiento y personalización de las trayectorias durante el primer año en la universidad, posibilidad de generación de tutorías ordenadas en un proyecto institucionalizado, cambios en los perfiles formativos e inclusión de nuevas generaciones de estudiantes sumamente diversas - en términos sociales, culturales y comunicativos-, cambios en las orientaciones por las cuales se inicia y proyecta la formación universitaria para la/os estudiantes de hoy.

La Dra. Myriam Southwell, en la presentación “ La enseñanza universitaria : a 100 años de la Reforma, legados y diálogos entre generaciones” planteó que la forma adulta de hacerse cargo de lo incompleto y duro del mundo implicaría volver a autorizarnos como adultos referentes de la cultura con formas pedagógicas democráticas; la universidad entonces requeriría llevar adelante una formación humana, comprensiva y que tuviera en cuenta la realidad del otro, que transmitiera la cultura y que generará nuevas articulaciones en proyectos comunes entre generaciones adultas y jóvenes. Para ello, la estructura universitaria desarrollaría una filiación generacional nueva, recuperando y validando sus formas democratizantes, incluyendo a generaciones tradicionalmente excluidas, con una proyección y miradas feminista y latinoamericana.

**Justificación del estudio**

Nuestro universo de estudio, alumnos/as de primer año (durante 2016) de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y Psicopedagogía resulta muy representativo si tenemos en cuenta que componen el 32, 7 % del total de alumnos que ingresaron a la Facultad. Si lo proyectamos a los estudiantes que ingresaron ese año a dichas carreras en el total del sistema universitario argentino, los que Ingresaron a la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ representan el 22% y un 36% de los que lo hicieron al sistema universitario público. (Ver anexo estadísticos, Cuadro IV)

Según los datos proporcionados por el Prosecretario Académico de la Facultad, Martín Carlomagno, se estima que en promedio, entre un veinte y un treinta por ciento de estudiantes dejan la carrera, ya sea de forma transitoria o definitiva, durante el primer año, y los que continúan sus estudios no necesariamente lo hacen de manera regular. Algunos no llegan a cumplir con la exigencia de aprobar dos asignaturas por año académico para conservar su condición de alumnos regulares; muchos cursan la mitad o menos de las asignaturas del primer año, que en nuestro caso son 7; otros regularizan las cursadas de las materias pero no se presentan o no aprueban los exámenes finales. Un alto porcentaje que puede variar de entre el 20 y el 40 % , dependiendo de la asignatura y del turno, se inscriben para cursar las materias de primer año y no se presentan nunca a cursar o abandonan a mitad de cuatrimestre.

En el caso de nuestra asignatura, Introducción a la Educación, durante el 2014 se inscribieron 1095 alumnos/as, de los cuales un 34% no asistió nunca, o lo hizo a menos de tres clases; un 28% desaprobó las instancias de evaluación o no se presentó a ellas y el 38% aprobó la cursada. En el año 2015, el total de inscriptos fue muy similar, 1142, el 25% de ellos nunca asistió o lo hizo a menos de tres clases, el 37% desaprobó o estuvo ausente en los parciales y un 38% aprobó la cursada. Durante el 2016 hubo un leve crecimiento en el número de inscriptos,1167 alumnos/as, con porcentajes similares en cuanto a desgranamiento, aprobación y desaprobación de la materia, 32 % no asistió nunca, o lo hizo a menos de tres clases; otro 32 % desaprobó las instancias de evaluación y sólo un 36 % aprobó la cursada.

Estos datos no necesariamente expresan el abandono temporario o definitivo de las carreras pero nos alertan sobre cursadas que no han sido exitosas para más del 40%. Como docentes nos lleva a preguntarnos las causas y nos interpela a buscar formas de intervención para mitigar el problema.

En las charlas informales que tuvimos con docentes del primer año de las asignaturas “Taller de Lectura y Escritura”; “Filosofía”, “Introducción a la Sociología” y “Psicología general”, compartimos las mismas preocupaciones y el mismo diagnóstico. Las aulas se van vaciando a lo largo de la cursada, más del 20% no se presenta a cursar y al final del cuatrimestre el porcentaje de aprobados no llega al 40 **%.**

Incluso el equipo de cátedra de Psicología general propuso realizar una investigación conjunta con todos los docentes de las asignaturas de primer año sobre desempeño académico y abandono.

Contextualización institucional

El intento por comprender cuáles son los factores que han favorecido o ayudado a la permanencia de las/os estudiantesen el primer año de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora**,** supone atender a las características del contexto institucional en el que se desarrollaron. Por lo que nos detendremos a realizar una breve reseña de la historia de la universidad.

Sobre la Universidad

A fines de la década del 60, el Programa de las Nuevas Universidades creado por el Ministro Alberto Taquini, impulsa a nivel nacional la creación de universidades en todo el territorio nacional y específicamente tiende a ampliar la oferta de universidades en el conurbano y en los partidos del interior de la provincia de Buenos Aires.Este proyecto de expansión del sistema propone también la creación de carreras no tradicionales**.**

La creación de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, la primera universidad pública del conurbano, se enmarca es este proyecto pero tiene a su vez una impronta particular, el interés, la iniciativa y la participación de la comunidad lomense.El 21 de diciembre de 1971, en el Partido de Lomas de Zamora, se constituye oficialmente la comisión “pro universidad” que estaba integrada por el Intendente de ese momento, Enrique Roig, junto con el Ingeniero Civil Néstor Vinelli y el ingeniero Agrónomo Luis Mazoti. Durante ese año la comisión trabaja intensamente realizando diversas gestiones, estudios de factibilidad y propone la cesión de 100 hectáreas de Santa Catalina para el funcionamiento de la nueva Universidad. El 13 de octubre de 1972 se firma el Decreto Ley 19.888/72, por el cual se crea la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. El 2 de marzo de 1973 se firma el Decreto 1675/73, en el que se aprueba con “carácter provisional” la estructura orgánica de la Universidad. En el organigrama aprobado, figuraban las tres Facultades que dan origen a la vida académica de la Universidad: Facultad de Ciencias Sociales, de Ingeniería y Ciencias Agrarias y, de Ciencias Económicas. Las carreras que comenzaron a dictarse fueron la Licenciatura en Comunicación Social, la Licenciatura en Administración e Ingeniería Rural.

A partir del año 1973 las instalaciones correspondientes a Rectorado, Secretarías de la Universidad, Decanatos y oficinas administrativas se ubicaban en un edificio sito en la calle Hipólito Yrigoyen 8308, de la ciudad de Lomas de Zamora. Las correspondientes al Departamento de Publicaciones, Biblioteca y Servicio Médico, en Hipólito Yrigoyen 8392, de la misma ciudad. Las clases, que comenzaron a mediados de 1973, se dictaban en establecimientos educativos, cedidos por convenio, por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Las carreras correspondientes a la Facultad de Ciencias Sociales funcionaban en la Escuela Nacional Normal Mixta Superior “Antonio Mentruyt” en la calle Manuel Castro 990 Lomas de Zamora y en la Escuela Nacional de Educación Técnica. N° 1 de Temperley, en Pringles 27 Temperley. Más tarde, también se utilizaron las instalaciones del Colegio Nacional de Adrogué ubicado en Esteban Adrogué y la avenida Tomás Espora y del Colegio Comercial “ Tomás Espora” en la calle Santa María de Oro de Temperley. Todas estas instituciones facilitan sus instalaciones en turno vespertino y días sábado.

El contar con una sede propia donde pudieran funcionar las distintas facultades y el rectorado se constituyó no solo en un anhelo sino en una lucha permanente.

Luego de ininterrumpidas tramitaciones en el año 1974 y por Resolución N° 2466/74, del mismo Ministerio “se obtienen 41 hectáreas, sin mejoras, ubicadas sobre el Cruce de Lomas, linderas al Tiro Federal (...) cedidas por la Universidad Nacional de La Plata”. En el año 1975 la Universidad aprueba el anteproyecto correspondiente al Complejo Universitario que se levantará en esos terrenos. Al año siguiente, la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Plata cede a la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agrarias de esta Universidad el uso total de los pabellones del Centro de Estudios y Ensayos de Maquinaria Agrícola, existentes en Santa Catalina.

En los largos años de la dictadura cívico militar la Universidad de Lomas , al igual que el resto de las universidades del país, sufrió la intervención, la interrupción de la vida democrática,la prohibición de realizar elecciones libres de los distintos claustros y por ende de la elección de las autoridades;persecución ideológica, desaparición y asesinato de estudiantes**.**

Para 1977 la facultad de Ciencias Sociales ya contaba con las carreras de licenciatura en Ciencias de la Educación, Comunicación Social, Periodismo, Publicidad, Relaciones Públicas y Relaciones Laborales.La Carrera de Licenciatura en Comunicación Social, fue la primera oferta académica en el país.

En cuanto a la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, se pone en vigencia a partir de estudios realizados en la zona en los que se pone de manifiesto la existencia de estudios de nivel terciario con orientación educacional y el “interés del magisterio de la zona, por elevar su nivel profesional” (Calvo, Abel).

El 5 de mayo de 1977, mediante un convenio firmado con la Universidad Nacional de La Plata y por gestión del entonces Rector Dr. Abel Calvo, logra sumar a lo poseído hasta entonces la radicación en su predio central, del Rectorado y del Departamento de Ingeniería y Ciencias Agrarias, en su total de aulas, laboratorios y campo experimental. El 7 de mayo del mismo año, se logra su locación definitiva. La Universidad celebra su 5° aniversario en Santa Catalina con su primera colación de grado. Los egresados de Ingeniería y Ciencias Agrarias cursaron todas sus prácticas y los dos últimos años de la carrera, íntegramente en Santa Catalina.

En el año 1982 se crean nuevas carreras dependientes del Rectorado, Ingeniería Industrial (Decreto Nacional Nº 469), Derecho (Decreto Nacional Nº 519) y Lic. en Letras (Decreto Nacional Nº 920), esta última incorporada a la Facultad de Ciencias Sociales.

Ese mismo año se habilita el edificio de la Facultad de Ciencias Económicas en el complejo universitario de Juan XXIII y Camino de Cintura.

Al asumir el gobierno democrático del Dr. Raúl Alfonsín, en diciembre de 1983 se establece un período de normalización que significó la organización de los 3 claustros: docentes, alumnos y graduados, con el objeto de elegir a sus representantes en elecciones libres y democráticas y, de esa forma, designar a las autoridades de la Universidad, en el marco de los Principios de la Reforma Universitaria. Las elecciones debían culminar con la elección de un nuevo Rector, en condiciones de participación que por primera vez se daba en esta Universidad.

El primer Rector normalizador fue el Dr. Marcelo Arteaga, fallecido al poco tiempo de asumir, designando posteriormente al Dr. Miguel Pujol, quien desempeñará el cargo hasta 1985, siendo designado como tercer Rector normalizador el Ing. Eduardo Crnko. En su período, habiendo sido elegidos libremente los representantes de cada claustro para conformar la Asamblea Universitaria, se aprueba el Estatuto de la Universidad. Con su aprobación, la normalización cumplía uno de sus grandes objetivos: aplicar los principios de autonomía universitaria, gratuidad de la enseñanza superior, docencia libre, acceso a la cátedra por concurso, periodicidad de la cátedra, publicidad de los actos universitarios, bienestar estudiantil, orientación social universitaria y libertad de juramento. A mediados de 1986, se inicia una nueva etapa, al ser elegido por Asamblea Universitaria el Ingeniero Eduardo Crnko, como primer Rector surgido de una elección democrática.

A partir de allí, se sucedieron hasta la actualidad los siguientes Rectores: Dr. Norberto Conzani (1989), Dr. Carlos Clerc (1992), Ing. Carlos Petignat (1995), Lic. Omar Szulak (1998, 2001), Lic. Horacio Gegunde (2001 a cargo del rectorado y en 2004 es elegido como Rector hasta el 2012) y el Dr. Diego Molea (elegido como Rector para el período 2012 – 2016 y 2016 – 2020).

En 1986 se inaugura el edificio de la Facultad de Ciencias Sociales en el campus universitario. Entre 1985 y 1989 se agregan a la oferta de la Facultad de Ciencias Sociales las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Trabajo Social y la tecnicatura en Minoridad y Familia.

La creación de la carrera de Psicopedagogía como un desprendimiento de Ciencias de la Educación y no como parte de ella significó que, por primera vez, el sistema público universitario contara con esta oferta académica muy demandada por la comunidad educativa en su conjunto. Desde 1998 la Facultad cuenta con un Servicio de Atención y Orientación Psicopedagógico a cargo de graduados/as de la casa que atiende a los niños/as de la zona y que es un espacio de formación e investigación para estudiantes y profesionales.

En la década del ´90 y principios del 2000 se incorporaron al campus universitario la Facultad de Derecho, un Laboratorio de Medios de última generación, la Biblioteca Central y la Facultad de Ingeniería. En 2011 se inauguró la sede del Rectorado y en 2017 el edificio de la Facultad de Ciencias Agrarias. El predio cuenta además con un complejo deportivo.

Le pedimos al actual Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Gustavo Naón que en una frase caracterice nuestra universidad y nos respondió:

“En nuestra Facultad el 80% de nuestras/os alumnas/os son primera generación en sus familias de estudiantes universitarios. Con 48 años de vida la Universidad Nacional de Lomas de Zamora alberga alrededor de 45 mil estudiantes. Mantiene una identidad institucional que la vincula profundamente con la comunidad y lleva con orgullo las banderas de la democratización, la inclusión y la justicia social”.

Sobre la Facultad de Ciencias Sociales. Aspectos académicos

La Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ cuenta con quince carreras, cuyas titulaciones corresponden a nueve licenciaturas, tres profesorados y cinco tecnicaturas.

La propuesta de formación que presentan los planes de estudio se estructura a través de un Ciclo de Formación Básica como tramo inicial (1° año) para todas las carreras, un Ciclo Formativo Técnico, para las carreras de Minoridad y Familia, Publicidad, Periodismo, Relaciones Laborales y Relaciones Públicas, (2° y 3° año) y un Ciclo de Formación Alternativo y Profesional (Profesorados y Licenciaturas), correspondientes al 4° y 5° año.

El Ciclo de Formación Básica está conformado por un grupo de asignaturas Comunes, de formación general, pertenecientes a las Ciencias Sociales, vinculadas a la Filosofía, la Sociología, la Psicología, la Comunicación y la Historia que, desde sus aportaciones, posibilitan la construcción de una formación básica inicial; y una asignatura considerada Específica, definida en tal carácter por la mayor pertinencia que reviste en relación a los objetos de estudio de cada grupo de carreras.

Este ciclo sienta una sólida base conceptual, epistemológica y metodológica y contribuye a construir saberes complejos previos, que secuencialmente dan lugar a los específicos de cada carrera al tiempo que posibilita anclar los aprendizajes posteriores.

En el caso de las carreras que conforman nuestro universo de estudio, en la presente investigación, (Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía y Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación), la asignatura “Introducción a la educación”, forma parte del ciclo de formación básica como materia específica de las mismas.

De las siete materias que conforman el primer año sólo una, el Taller de Lectura y Escritura, es de cursada anual el resto tiene un régimen de cursada cuatrimestral. Se pueden cursar como máximo 4 asignaturas por cuatrimestre.

En el anexo de documentación se pueden ver los listados de asignaturas que conforman los planes de estudio de estas carreras.

Algunos datos estadísticos

Del sistema Universitario Argentino

Según la información recabada a través del Sistema de Consultas de Estadísticas Universitarias de la Secretaría de políticas Universitarias, para el año 2016 el total de alumnos universitarios de carreras de grado y pregrado era de 1.939.419, de los cuales el 78,4 % corresponde a las 66 instituciones que conforman el sistema universitario público. (Anexo estadístico Parte 1, Cuadros I y II).

En lo referente a las carreras que estamos analizando en todo el sistema universitario del país en 2016, Ciencias de la Educación tenía un total de 38.677 estudiantes pertenecientes en un 73 % a Universidades Públicas. El 79 % mujeres y un 50 % de más de 30 años de edad. Teniendo en cuenta que nuestro universo de estudio son los ingresantes cabe aclarar que 13.211 son nuevos inscriptos. En el caso de las/os ingresante el 54 % está ubicado en el rango de edades que va de menos de 19 a 24 años.

En lo que respecta a Psicopedagogía tenía un total de 14.872 alumnos distribuidos la mitad en el sector público y mitad en el privado. Con una población femenina del 92% y con mayoría de estudiantes (55%) ubicados en el rango de edad de 18 a 24 años. Los nuevos inscriptos en 2016 para esta carrera fueron 3838. (Anexo estadístico Parte 1, Cuadros V, VI, VIII y X).

La información disponible no diferencia entre Profesorados y Licenciaturas.

Si realizamos un promedio de los ingresantes del sistema para estas dos carreras vemos que un 82% son mujeres. Un 13 % tenían menos de 19 años de edad , un 22 % entre 20 y 24 años, un 19 % entre 25 y 29 años y un 46% más de 30 años.

Para el mismo año la cantidad de graduados, en todo el sistema, de Ciencias de la Educación fue de 2326 estudiantes y de Psicopedagogía de 1502. Según estos datos aproximadamente 17 de cada 100 alumnos de Ciencias de la Educación finalizan sus estudios mientras que 39 de cada 100 se gradúan de Psicopedagogía.

Otro dato significativo es que de los graduados en Ciencias de la educación el 52% pertenece al sector público y el 48 % al privado, en cambio en Psicopedagogía la mayoría de las/os graduadas/os pertenecen al sector privado, 74%, esto se debe a que hay más oferta privada de esta carrera. (Anexo estadístico, Parte 1, Cuadros XIII)

Podemos agregar también que la mayoría de las/os graduados/as son mujeres, 80 % en Ciencias de la Educación y 98 % en Psicopedagogía.

No está disponible la información sobre edades.

De la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ

Según los datos obtenidos del Sistema de Información Universitaria (SIU GAUARANI y ARAUCANO), suministrados por la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Sociales, encontramos que para el 2016 las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía conformaban el 25,7% del total del ingreso, con 950 nuevos inscriptos, mientras que la Licenciatura en Ciencias de la Educación, representaba un 7 % de la matrícula con 261 ingresantes.

En Ciencias de la educación los estudiantes se inscriben a la carrera sin diferenciar profesorado de licenciatura en cambio si está diferenciada la licenciatura del profesorado en Psicopedagogía. En 2016 el número de ingresantes para la Licenciatura en Psicopedagogía fue de 818, mientras que para el profesorado el número fue muy inferior, 132 alumnos.

La Facultad contaba para ese año con un total de 754 estudiantes de Ciencias de la Educación y 2790 de Psicopedagogía (sumando profesorados y licenciaturas) de un total de 10.809 alumnos. (Anexo estadístico, Parte 1, Cuadro XIV).

El 93 % de las ingresantes a Psicopedagogía son mujeres, y llega a un 95 % si nos extendemos al total de las estudiantes de esa carrera. En Ciencias de la educación también hay mayoría de ingresantes y estudiantes mujeres, el 82 %.

Respecto a las edades en Ciencias de la Educación el 3 % tiene 19 años o menos; el 14 % entre 20 y 24 años; 20 % entre 25 y 29 años y el 63% 30 años o más. En psicopedagogía notamos algunas diferencias, de 19 años de edad o menos el 8 %; entre 20 y 24 años un 28 %; de 25 a 29 años un 22 % y de más de 30 años un 42 %. (Anexo estadístico, Parte I, Cuadros IX y XI).

En el año 2016 la Facultad tuvo 170 graduados de Psicopedagogía y 39 de Ciencias de la Educación. Según nos informaron la tasa de graduación para Ciencias de la Educación es de alrededor del 20 % y para Psicopedagogía del 19 %. (Anexo estadístico, Parte I, Cuadros XIII).

De la Asignatura Introducción a la Educación

Durante todo el ciclo lectivo 2016 se inscribieron a cursar la asignatura un total de 1167 estudiantes de ambas carreras, un 18 % pertenecientes a Ciencias de la Educación, un 73 % a la la Licenciatura en Psicopedagogía y un 9 % al Profesorado en Psicopedagogía. Del total de inscriptos el 32 % no asistió nunca o sólo lo hizo a 2 clases. Otro 32 % desaprobó o no se presentó a las instancias de evaluaciones parciales y un 36 % aprobó la cursada, de los cuales la mitad obtuvo además la Promoción Directa, es decir la aprobación de la materia sin examen final.

La asignatura tiene un régimen de cursada cuatrimestral. El régimen de aprobación de la cursada, para regularizar la asignatura y poder rendir el examen final, supone la aprobación de dos instancias de examen parcial presencial e individual con nota entre 4 y 6 y la presentación de un trabajo grupal. La materia puede acreditarse por promoción directa, sin examen final, la condición es la aprobación de las instancias parciales con nota 7 o más puntos y aprobar el trabajo grupal.

Si comparamos ambos cuatrimestres se aprecia que hubo más inscriptos en el primero ( 751 alumnos) que en el segundo ( 416). El porcentaje de ausentes fue muy similar, 31 % para el primer cuatrimestre y 33% para el segundo. En cuanto a la cantidad de alumnos desaprobados o libres fue mayor en el primer cuatrimestre (en un 10 %) y por ende también varía la tasa de aprobación que fue de un 33% en el primer cuatrimestre y de un 41 % en el segundo. (Anexo estadístico, Parte 2 , Cuadros I y II) *.*

Breve análisis de los datos contextuales

En principio resulta pertinente resaltar la importancia que tiene la Universidad Nacional de Lomas de Zamora no solo por la cantidad de alumnos, sino también por su relación con la comunidad, que ha sido, como lo hemos señalado, artífice de su creación.

Las carreras de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía fueron creadas a partir de la demanda de la comunidad educativa de poder contar con profesionales preparados para afrontar las problemáticas de enseñanza y de aprendizaje surgidas en el sistema educativo local.

El 18 % de las/os estudiantes de estas carreras de todo el sistema universitario argentino pertenecen a la UNLZ. Y llega al 30% si lo analizamos sólo dentro de las instituciones públicas. (Anexo estadístico, Parte I, Cuadros III y IV)

Llama la atención que el 27 % de los alumnas/os de Psicopedagogía de Universidades públicas sean de la UNLZ entendemos que este porcentaje elevado se puede deber por un lado a que fue la primera universidad pública en dictar la carrera y por otro a que hay un predominio de instituciones privadas que la dictan.

Si nos centramos en los estudiantes del primer año, es decir los nuevos inscriptos, este porcentaje es aún mayor un 22 % pertenece a la UNLZ. Dentro de las universidades públicas el Ingreso a estas dos carreras de la UNLZ representa un 36 %. Sólo los Nuevos inscriptos (ingresantes) de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ representan un 33% del total de la matrícula de dicha carrera de las universidades públicas del país. (Anexo estadístico, Parte I, Cuadro VII)

Estos datos muestran lo altamente representativo que es nuestro universo de estudio.

La composición del estudiantado por género da cuenta que en todo el sistema, incluida la UNLZ, la mayoría son mujeres con un porcentaje del 80 % para Ciencias de la Educación y un 92 % para Psicopedagogía.

Creemos que este universo femenino nos obliga a pensar la problemática de la permanencia en la universidad atendiendo particularmente a las cuestiones de género.

En relación a las edades de nuestras/os alumnas/os observamos que más de la mitad tiene 30 años o más, porcentaje algo superior al del total del sistema. En el grupo que va de los 25 a los 29 años prácticamente no hay diferencia, ronda el 20 %. Como es de esperar el grupo que llega hasta los 24 años se concentra en los nuevos inscriptos. Estos datos también nos sirven para pensar factores de abandono y permanencia en las carreras ya que nuestra población estudiantil no es la descripta en el perfil del estudiante ideal, no son jóvenes recién salidos de escuela secundaria, sino adultas posiblemente con otras trayectorias escolares, con otras carreras anteriores (ligadas al magisterio) y con otras experiencias y proyectos de vida.

En cuanto a la tasa de graduación, según los datos estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias, el 2% de las/os estudiantes de ciencias de la educación de todo el sistema universitarios argentino pertenecen a la UNLZ, y llega al 3% si lo analizamos dentro de las instituciones públicas.

Respecto a Psicopedagogía, el 11% de los/as graduados/as de todo el sistema universitarios argentino pertenecen a la UNLZ y en las instituciones públicas del país, representa el 43%. No hay datos respecto a la cantidad de años que les lleva culminar las carreras.

En la facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ en particular, hay varios factores que dificultan calcular con exactitud las tasas de graduación y los años que les lleva terminar la carrera a nuestros/as estudiantes, ya que muchos completan el plan de estudios pero no inician los trámites para obtener el título, o los inician pero muchos años después. Otros, cursan más de una carrera y esperan a terminar ambas para solicitar el título.

Por otra parte los planes de estudio de las carreras se actualizan y hace que los años de duración puedan ser modificados, en consecuencia quienes interrumpen los estudios y vuelven después de varios años para finalizarlos, se encuentran con más materias para cursar, y/o con asignaturas que ya no forman parte del plan de estudio de cuando la cursaron.

Tomando como referencia la asignatura Introducción a la educación, encontramos que el 32% de los alumnos/as que se inscriben para cursar no asisten nunca o lo hacen a menos de 3 clases. Una cifra similar, según nos informan nuestros colegas, comparte el resto de las materias del primer año de las carreras analizadas.

El plan de cursada que ofrece la facultad le permite a los alumnos/as inscribirse hasta en cuatro materias por cuatrimestre; la mayoría de los estudiantes se anotan en todas las asignaturas posibles pero no sostienen el ritmo de cursada y a poco de andar, no asisten regularmente a todas las materias o directamente abandonan algunas.

Según lo que podemos observar, otro momento clave a la hora de tomar la decisión de continuar o no con la cursada de la materia es la proximidad del primer exámen parcial y la desaprobación del mismo. Los índices de desgranamiento aumentan considerablemente después de los parciales y especialmente después de la desaprobación del primero.

Introducción a la educación, así como el resto de las materias de primer año, son asignaturas de régimen cuatrimestral, que para acreditarse necesitan ser *regularizadas* (aprobar las instancias de evaluación con nota 4 o más y cumplir con el régimen de asistencia) y *aprobadas* a través de *promoción directa* (aprobar las instancias de evaluación con nota 7 o más y cumplir con el régimen de asistencia), *final* (tener regularizada la materia) o *Libre* (rendir todos los contenidos de la materia en una instancia escrita y oral).

Frente a éstas condiciones de aprobación y como dato importante para pensar los factores de permanencia y abandono de los/as estudiantes, encontramos que algunos/as, al no poder alcanzar la promoción directa de la materia, abandonan la cursada y vuelven a inscribirse en los próximos cuatrimestres..

Como mencionamos anteriormente un 32% nunca asistió, mientras que un 33% desaprobó o quedó libre, un 18% regularizó la materia y accedió a la instancia de final, y un 17% promocionó la materia.

Las carreras de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía, durante el primer año cursan en los tres turnos disponibles (Mañana, Tarde y Noche). Encontramos que en lo que respecta a nuestra materia, quienes forman parte del turno mañana son generalmente estudiantes que recientemente salen de la escuela secundaria y la edad promedio es menor a 30 años; en el turno tarde, encontramos mayor heterogeneidad y en el turno noche, en su gran mayoría son mayores a 30 años.

Según los datos relevados, gran parte de nuestro alumnado trabaja mientras estudia.

El 24% de ellos tiene o se encuentra cursando una carrera docente, y el 58% son primer generación de estudiantes universitarios en su familia.

**Marco teórico**

El propósito de nuestra investigación es  develar cuáles son los factores que han favorecido o ayudado a la  permanencia de las/os estudiantes en la universidad. La identificación de estos factores no sólo permite tener un conocimiento de nuestro estudiante “real” sino también, y sobre todo, brinda información útil para hallar  la forma de potenciar esos facilitadores.

Los ejes de análisis estarán relacionados, por un lado, a la identificación de las características del “estudiante exitoso”, y por otro lado, los “facilitadores” que las/os estudiantes pudieron encontrar en la universidad; o aquellos que se desprendan de la investigación y que no fueran identificados en forma directa por las/os estudiantes.

**La** **democratización de la educación superior**

Antes de adentrarnos en el desarrollo de las estrategias de las/os estudiantes universitarios, debemos hacer un breve recorrido sobre la historicidad de la Educación Superior, escenario en el que estos desempeñan todas las herramientas y estrategias necesarias para lograr la mejor trayectoria educativa.

La Educación Superior se desarrolla en escenarios complejos que es  necesario describir y comprender para realizar un análisis del estado actual del derecho a la Educación Superior. Siguiendo a Ozollo y Paparini (2016) el escenario actual de la Educación Superior se puede dividir en un escenario global y otro local, mostrando una fotografía de la actualidad en materia de derecho de la Educación Superior en estos dos ámbitos.

En el escenario global, tomando en cuenta el Informe preparado para la Conferencia Mundial de Educación Superior del 2009 de la Unesco, los cambios destacados en el pasaje del Siglo XX al Siglo XXI  tienen que ver con la internalización, la masificación, la desigualdad de acceso, los cambios en los planes de estudio, la preocupación por la calidad y el advenimiento de los procesos de evaluación y acreditación de la Educación Superior. El informe incorpora la categoría de estudiantes “no atendidos debidamente” que va a colocar al llamado fracaso en el Nivel Superior como  una responsabilidad de las Instituciones y ya no sólo de los sujetos.

En el caso argentino el proceso de masificación comenzó a mediados del Siglo XX a partir de la gratuidad de la educación universitaria (1949), la expansión de la oferta educativa y el incremento de la terminalidad de los estudios  de nivel medio. Al respecto, podemos señalar cómo a comienzos de este el Siglo, se sumaron otras políticas como la obligatoriedad del nivel secundario y las acciones que fomentaron la terminalidad de ese nivel educativo, lo que generó un aumento en la demanda de los estudios superiores  y una mayor democratización del acceso a la universidad.

Según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias, del año 2001 al 2011, el incremento anual de la matrícula en Universidades argentinas fue de 2,5% y entre el 2012 y el 2016 del 2,1 %.

A partir de la Ley de Educación Superior, promulgada y sancionada en 1995,  en Argentina hubo un incremento en el número de personas que tuvieran acceso a la Educación Superior, en función de la diversificación de la oferta generada por la creación de nuevas Universidades en todo el país. Proceso que se extendió hasta hace unos años. En la actualidad el sistema universitario argentino cuenta con 66 instituciones universitarias públicas, con una amplia oferta de carreras de grado y pregrado,

Junto con el incremento en la matriculación universitaria creció también  el número de estudiantes que dejan de cursar las carreras a poco de ingresar. Si bien se puede decir que este aumento en el abandono, indica que los dispositivos institucionales para garantizar el derecho a la Educación Superior no favorecen la permanencia y egreso de los estudiantes en la Universidad, las Instituciones siguen colocando la mirada en las/os estudiantes. Se estigmatiza a las/os estudiantes como responsables del fracaso poniendo como causas de la no permanencia la formación previa, las dificultades económicas, los entornos familiares, etc.

Ozollo y Paparini (2016) agrupan  en tres colectivos generales a los estudiantes que abandonan los estudios superiores.  Un primer grupo está integrado por aquél sector de la población para el que los estudios superiores no están en sus proyectos de vida. Más allá de la masificación no encuentran que la Educación Superior esté dentro de sus derechos. Un segundo grupo está integrados por estudiantes que se inscriben en la Universidad pero que luego por diversas razones desisten de la idea. El tercer grupo se trata de aquellos que efectivamente comienzan el curso de admisión pero desisten, generalmente porque no adquieren a la ciudadanía estudiantil.

Entre los estudiantes que efectivamente ingresan  se pueden diferenciar aquellos que ingresan y abandonan tempranamente, los que se mantienen con mayor o menor dificultad y llegan a niveles medios de la carrera, los que cursan hasta el tramos superior pero no logran egresar y aquellos que efectivamente egresan pero con diferencia importantes en tiempo con respecto a ese estudiante ideal.

Como ya hemos señalado nuestra preocupación está puesta en la permanencia, en la continuidad de los estudios, ahora bien: ¿ Qué entendemos por  permanencia?

La permanencia supone  que el/la alumno/a continúe sus estudios universitarios en forma ininterrumpida y pueda beneficiarse al obtener un título. Esta definición da cuenta de un estudiante ideal que tiene un proyecto claro y que puede llevarlo a cabo más allá de cualquier dificultad. Pero, las universidades tiene estudiantes reales que por diferentes motivos, interrumpen momentáneamente sus estudios lo que no necesariamente implica el abandono de  la meta de terminar la carrera. Y si aún lo hicieran tendríamos que preguntarnos si el paso por la universidad no genera en sí mismo un beneficio para los jóvenes.

La permanencia entonces, es construida para sí mismo por cada sujeto, de acuerdo a sus propias trayectorias   educativas, y que se ajustará a sus propias posibilidades.

La permanencia para algunos será cursar todas las materias propuestas, para otros la permanencia será cursar una materia , para otros no cursar pero rendir finales.

Según Ozollo y Paparini los estudiantes que pertenecen a un mismo estrato socioeconómico “circulan por diferentes fragmentos, por distintos mundo educativos” (Ozollo y Paparini 2016: 50).

Este fenómeno de fragmentación educativa da cuenta de la heterogeneidad de las instituciones como así también de la distancia y diversidad de los grupos institucionales. Estos fragmentos son heterogéneos a su interior, con fronteras poco claras y la distancia está dada por las referencias culturales y no por la calidad o prestigio.

Entendemos que las instituciones deben atender a la diversidad de estudiantes, facilitando su permanencia, aunque su recorrido sea diferente al modelo propuesto.

Figuera, P. y  Torrado (2015) analizaron el tema del  acceso y de la permanencia en la universidad de Barcelona y allí vieron que las situaciones de retraso académico, fracaso y abandono son significativamente superiores entre el alumnado que accede a través de vías no convencionales (Secundarios específicos, mayores de 25 y 45 años, etc.)

Así mismo,  rescatan la idea de desarrollar en las instituciones condiciones de mayor flexibilidad, vías alternativas de acceso, reconocimiento de experiencias profesionales e implementación de propuestas de orientación y acompañamiento en vistas a lograr el desarrollo de políticas de equidad en el nivel superior.

Otras medidas complementarias que se llevan a cabo  en este sentido, señalan los autores, están representadas por la supresión de la prueba de acceso a las carreras de grado  para determinados estudiantes y también por el establecimiento de normativas respecto a la orientación y tutoría de los alumnos. Este espacio de apoyo y orientación tiene como objetivos manifiestos favorecer la adaptación a la universidad del conjunto del estudiantado, su rendimiento, su persistencia en el sistema y graduación.

**Multiplicidad de juventudes**

El Derecho al acceso a la Educación Superior, sienta las bases para la democratización de este nivel, pero aun así, mucho queda por hacer ya que la garantía del acceso y, mucho más, el de la permanencia de las/os estudiantes está atravesada por distintos factores ajenos a la propia institución. Esto nos lleva a poner el foco sobre las/os estudiantes.

Desde hace ya tres décadas al menos, se plantea en el ámbito de la educación  la existencia de diferentes formas del ser joven, acorde no sólo a su condición biológica y etaria sino además simbólica, en tanto construcción socio- histórica “...las formas de vivir la juventud y, por ende, de ser joven, varían” (Braslavsky 1986). Se impone así como necesario hablar de juventudes, para no caer en la simplificación de asumir el mito de la juventud homogénea, que consiste en identificar a todos los jóvenes con algunos de ellos.

Surgen también formatos diferentes de transmisión. Juan Carlos Tedesco (2000) indicaba que se inauguraba para ese momento un período de crisis en la transmisión, que ha deja de ser vertical para constituirse como una red de relaciones. Acompañando estos cambios, las modificaciones en la conformación de las familia tradicional conlleva una modificación en los principios de autoridad, en la que las formas de ejercerla mutan de una paternidad simbólica vertical a principios más democráticos, en los que prevalece el diálogo y la relativización de las opiniones.

La multiplicidad de juventudes es un desafío actual de las instituciones universitarias, resultante de los procesos de democratización y expansión que modificaron la composición del alumnado en términos de género, etnia y origen sociocultural, entre otros.

Un señalamiento central que realizan Coronado Mónica y Gómez Boulin (2015),  consiste en considerar que los procesos de aprendizaje de los jóvenes se constituyen de manera particularmente extensa y amplia, excediendo en mucho a los espacios formales, y que se conforman de manera inédita en cuanto a lo cognitivo, cultural y motivacional.

Siguiendo a las autoras, debemos entender a la juventud en su complejidad, esto constituye una tarea imprescindible de la universidad y permitirá comprender los cambios profundos que se produjeron y producen en ellas en gran parte por las tecnologías de la información, por las relaciones que ellas generan, por la preeminencia de la imagen y por las nuevas formas de conformar la identidad de los jóvenes y la comprensión de pertenencia a grupos que ellas generan. Son estas mismas particularidades del avance tecnológico las que plantean actividades cognitivas diferentes  y nuevas formas de acceso a la información. La consideración de la tecnología como elemento estructurante de su vínculo con el universo cultural, con el conocimiento y con los demás, debería ser una preocupación para la universidad.

Desde otra perspectiva, surge como urgente la necesidad de poner en crisis las definiciones de alumnado cristalizadas en los discursos institucionales, invitando a colocar en el centro de los análisis universitarios la vida real de los jóvenes, entendiendo que no existe la y el estudiante medio o tipo, sino una gran diversidad de sujetos, que generan imágenes siempre provisorias y a los que es necesario escuchar.

**Juventudes, identidades y   tecnologías de la información y la comunicación**

Considerando entonces que esas juventudes constituyen diversas identidades - desde una multiplicidad de elementos culturales y sociales -  y que las instituciones educativas deben no sólo visibilizar esas conformaciones sino además procurar integrarlas en sus dinámicas, intentaremos aquí acordar sobre algunas de las implicancias que traen aparejadas las mediaciones tecnológicas para dichas constituciones, a partir de la incorporación de las TIC en las realidades sociales en general,  y en las prácticas educativas en particular. Por otra parte, trataremos de reflexionar sobre cómo podría ser más efectivo un proceso de dinamización para aquella integración.

En una contextualización general de la importancia que tiene internet y las tecnologías de la información y la comunicación para nuestras sociedades, pensemos en la web 2.0 como un “fenómeno tecno-social” (Cobo Romaní; Pardo Kuklinski 2007) , en tanto a partir de la participación abierta, los usuarios son generadores de contenidos. Sean éstos considerados amateurs o expertos, las condiciones de paridad que propone esta web gratuita, hace que las personas encuentren en esta vía, posibilidades de expresión y significación propia de nuestra actualidad. En ese fenómeno tecno-social situaremos a nuestra/os estudiantes y sus prácticas sociales en cualquiera de los roles que puedan desarrollar dentro de la web 2.0, a la vez que remitiremos la misma como espacio de interpelación de nuestras prácticas educativas e institucionales.

Siguiendo con esta línea más global , atendemos a la idea de la conectividad ubicua como derecho social y valor personal (Castells, 2008) propio de las sociedades del conocimiento,  condición que habilita a la  transformación del lenguaje o como también  puede interpretarse (Igarza en Artopoulos; 2013), al hecho de que las lecturas de hoy fueron modificadas a partir de la incorporación de las TIC en la sociedad; lecturas que se entrelazan con el compartir y el comunicar,  porque ya no leemos sola/os sino que lo hacemos porque encontramos sentido con las demás personas con las que significamos esos contenidos, dentro de un  “ecosistema cultural mediático” que enmarca nuestros consumos culturales hibridados. Hoy leemos cada vez más, pantallas en la web. Como plataforma de “la sociedad en red móvil” (Pardo Kuklinski, 2007), los espacios virtuales de generación de contenidos accionan como “piel cultural” o mecanismo de contacto permanente con las demás personas, en la búsqueda de alguna forma de interacción, dinamizada gracias a la conectividad móvil.

En términos de inclusión a la educación formal y en relación a los aprendizajes que se podrían promover con las distintas herramientas web disponibles, a decir de Coll (2009)  no podemos evadir la necesidad de la inclusión a nivel curricular de los usos de TIC en todos los niveles educativos, porque las mismas – diseñadas de forma pedagógica e instruccionalmente correctas- tienen potencial para promover la formación para toda la vida y en ciudadanía.

Pensemos solamente en tres de las posibilidades de enriquecer nuestro trabajo con el uso de tutoriales, la creación de canales propios de cátedra, o la generación de prácticas colaborativas con fines educativos; sean estas opciones u otras, todas pueden potenciar el fortalecimiento de una propuesta educativa que pretenda democratizar las relaciones pedagógicas, que las entendemos como sociales y culturales. Asimismo, el uso puede potenciar en la tríada didáctica: a la/os estudiantes al acceso diferenciado y de entradas múltiples a la búsqueda de información, su producción y elaboración; a docentes a tutorar; al contenido a ser generado como conocimiento por los usuarios; para docentes y estudiantes, puede funcionar como amplificador de sus actuaciones y en tanto entorno, permite incorporarse y salir cuando se considera necesario o pertinente.

Cualquiera de las herramientas del “aula aumentada” (Sagol; 2012) por cruzarse y combinarse desde el entorno virtual con el presencial, puede acompañar en la generación de  un contexto donde apropiarse de experiencias de otros sujetos, porque se pueden crear y difundir/compartir contenidos digitales de manera abierta e intercambiable y se da potencialmente una mediación que genera nuevas experiencias de enseñanza y aprendizajes.

Por otro lado, los aprendizajes mediados instrumentalmente por las TIC median a la vez, las relaciones sociales y son “instrumentos simbólicos” (Suárez Guerrero; 2003) que en un contexto que le da sentido de producción, puede bien encaminados, generar condiciones con miras a la transformación; ésto será por supuesto en tanto las prácticas sociales más generales acompañen de manera consecuente,  al igual que las políticas institucionales y públicas en educación. No podemos olvidar que la educación es una variable dependiente y/o condicionada por otras y no genera desde sí misma la transformación; en todo caso colabora desde un posicionamiento ético con la misma y ayuda a desarrollar sujetos críticos que pueden llevar a cabo las transformaciones.

Sin caer en un optimismo ingenuo en cuanto al poder social de la educación formal, siguiendo a Dussel (Artopoulos; 2013) es bueno identificar que algunas especificidades de las herramientas web  dan opciones para mejorar nuestras acciones y prácticas pedagógicas; aquellas que permiten la participación de la/os jóvenes en los medios pueden ser orientadas en sentido educativo, partiendo de sus orígenes afectivos y por intereses particulares o comunitarios, de forma que podamos seguir sosteniendo el sentido de lo público como elemento constitutivo y central de la educación formal.

Necesitamos no perder de vista a nuestra/os estudiantes vinculada/os a distintos contextos: un contexto social y cultural más amplio que les enmarca; un segundo  contexto institucional y entorno pedagógico de la experiencia didáctica; el tercero, a la enseñanza y los aprendizajes.

Mucha/os jóvenes estudiantes  con quienes interactuamos hoy se definen por ser parte de una cultura donde se enfatiza el plano  visual, breve, acaso a veces efímera y les resulta un facilitador -para construir conocimiento y significarlo-  el hecho de introducir material audiovisual e interactivo. Además tienen acceso fácil a las propuestas mediadas tecnológicamente, en tanto lugar y tiempo, así como disponibilidad de dispositivos móviles para hacerlo.

Aquí, la educación pensada como relación entre distintos contextos – formal e informales- (Burbules, 2010) nos permite entender de manera concreta cómo, el aprendizaje social y ubicuo es un elemento central de las relaciones entre las personas y con el aprendizaje; acompañamos hoy a múltiples sujetos/jóvenes y juventudes, que se vinculan a partir de compartir sus experiencias en la web social (Reig Hernández, 2011) se insertan desde distintos contextos informales y se integran formalmente a partir de una propuesta de trabajo, mediada por las TIC.

Asisten a la búsqueda de información y la interacción con la misma porque es una posibilidad de apropiarse de la cultura de la que forman parte; otorgan sentido a sus conocimientos a partir de los vínculos que establecen entre sí, con las herramientas TIC y consigo misma/os. La portabilidad, la conectividad wireless y las nueva tecnologías de las que esta/os estudiantes disponen, son claves para que el conocimiento y el aprendizaje se produzcan en cualquier momento y lugar, conforme a las posibilidades singulares de realizarlo.

Posiblemente hay una preconcepción acerca de la comunidad educativa, en tanto juventudes en la que son pensados y mirados como “nativos digitales”, para quienes se supone no hay demasiada necesidad de formar en cuanto a la apropiación del acceso a las tecnologías  en un entorno educativo institucional. Sin embargo, las propuestas formativas de digitalización deberían estar integradas en un ambiente planificado si es que realmente queremos aprovechar la potencialidad de las TIC en los procesos formativos, sin dar por sentado que docentes y estudiantes “ya saben” cómo utilizarlas.  Tal planificación puede favorecer que las personas integren a sus planes de acción, de interacción y reflexividad las TIC, desarrollen competencias propias de esos contextos formativos y les permita entenderse como “migrantes digitales en permanente construcción” (Cabello, 2013).

Por el contrario, un entorno pedagógico indefectiblemente situado en “la periferia” de la digitalización, sujeto a una “nueva configuración social descentrada y diseminada” (Barbero, 2003) se nos presenta en una construcción identitaria oscilante – personal e institucional- confrontada a  discursos y significados paradójicos en cuanto a qué tipo de ciudadanos se supone que debemos formar. Consecuentemente, se desdibujan las posibilidades de enriquecimiento de las acciones formativas mediadas por las tecnologías en las instituciones educativas.

Tomar y ejecutar, entender y se posicionarse en tanto sujetos formadores en competencias en “sentido cognitivo” (Barbero, 2003), requiere saber con qué estudiantes se trabaja, identificar sus trayectorias educativas y su capital cultural;  repensar las experiencias didácticas desde una perspectiva cultural de los conocimientos así como desde lo práctico, tomar como una unidad formativa las experiencias didácticas, experiencias culturales y con ello, educativas.

Teniendo en cuenta a Litwin (2011),  las mediaciones tecnológicas disponibles bien instruidas proponen un entorno de formación variado que respeta los intereses y posibilidades de la/os estudiantes y forma en participación ciudadana, en tanto se andamia en la lectura crítica del mundo. Respetar  las propuestas pedagógicas necesariamente compuestas por contenidos culturales y llevar a generar estrategias cognitivas significativas, es entender que estamos formando profesionales que son sujetos sociales activos que construyen ciudadanía.

Las estrategias didácticas mediadas con y por las TIC apuestan al desarrollo de la inteligencia colectiva; un docente que entiende que no tiene el monopolio del saber sino que lo fundamental es crearlo colaborativamente o participativamente – cuando lo primero no se da de pleno derecho- genera condiciones de posibilidad para que la fuerza productiva que tiene la web social fortalezca los saberes de los que habla Barbero (2003): lógico- simbólicos, históricos y estéticos, que nos duran toda la vida. Sin lugar a dudas, los contextos de producción coherentes son indispensables; mientras que las propuestas comprometidas singulares son un paso en un recorrido que debe ser colectivo para tener fuerza transformadora.

**La dimensión temporal**

La variable deltiempo, en la  resulta un factor destacado a la hora de analizar las trayectorias educativas relacionada no solo con  la variabilidad del tiempo con que cuentan los jóvenes para estudiar, sino también porque influye desde la dimensión de  la temporalidad vital de los sujetos, que se configura en diferentes etapas, con problemáticas específicas.

Plantear una carrera de cinco años, para muchos,  genera incertidumbre, lo ven como un gran periodo de tiempo en el que pueden aparecer otras inquietudes, necesidades, intereses.

Elegir una carrera, inscribirse pensando en graduarse en ella, requiere planificar, considerar los recursos disponibles, proponerse metas parciales a alcanzar y considerar algunos obstáculos posibles. Todo ello depende, en parte,  de la iniciativa, la autonomía y la dirección que sostenga e imprima el sujeto.

Podemos ver que en las necesidades que se imponen a las/os estudiantes, en los plazos futuros que consideran para concretar su carrera, en los costos que implica el sostén de la misma, en la incertidumbre que los acompaña y los posibles obstáculos que surgen, hay mucha vulnerabilidad.

Los tiempos en la universidad están pensados para el estudiante ideal  por eso, transitar los estudios universitarios se convierte para muchos estudiantes reales  en una carrera contra el tiempo, tiempo para asistir a todas las clases, para preparar los trabajos académicos requeridos, para estudiar, para realizar los trámites administrativos, para sostener la condición de alumno y por supuesto para culminar la carrera en un plazo razonable.

**Las causa****s del fracaso**

En numerosos estudios teóricos (Coronado, 2016) se señala  que en el Nivel Superior, se hace responsable al alumno de los problemas de acceso, retención y promoción, acusándolo de poca motivación, escasa disposición al esfuerzo, tendencia a postergar sus obligaciones de estudio, insuficiente dominio de desarrollos profundos de aprendizaje, entre otras recriminaciones.

Así  mismo, ponen en evidencia la importancia de analizar los aspectos contextuales: las políticas educativas,  la propuesta curricular de la carrera, el clima de la institución estudiada, la conducción académica, las prácticas pedagógico-didácticas del aula y otros aspectos que se entrelazan en cada caso.

Es importante también incluir la problemática de la transición del nivel medio al superior, las representaciones de aquellos que no se sienten capaces de seguir  sus estudios, las características plurales de los ingresantes, los problemas que pueden afectar a las/os estudiantes al ingreso y en el transcurso de la carrera así como la complejidad de la experiencia educativa para quienes perseveran.

Muchos de ellos reconocen que la universidad es “difícil” y dudan de estar preparados para ella.

Diremos que cuando está presente la meta de estudiar, el ingreso pasa a ser el siguiente desafío.  La experiencia indica que los estudiantes tienen una mirada sobrevalorada sobre las exigencias académicas de la universidad acompañada de una infravaloración de sus capacidades. Es frecuente que lleguen al ingreso provisto de un optimismo muy frágil que no ayuda a sobrellevar las frustraciones.

La gran mayoría  de las explicaciones sobre el fracaso de los estudiantes en la universidad, en lugar de analizarlo desde la sociedad, las instituciones o el mismo sistema, hacen caer las responsabilidades sobre los jóvenes, considerándolos individualmente deficitarios, representantes de la deteriorada población que accede al nivel.

Esta concepción, que persiste en muchos actores del sistema educativo, se apoya en la creencia de que la selección por méritos es una materia asociada a la igualdad de oportunidades, ocultando así las causas fundamentalmente socioeconómicas del fracaso.

En el análisis de la situación de quienes no pueden, no quieren o no saben concretar sus proyectos de estudio universitario, Castel advierte sobre **“**las trampas de la exclusión”, y cuestiona la perspectiva que  reconoce en el excluido alguien que carece de recursos personales de modo tal que queda instalado fuera de ciertos circuitos. Plantea que la invalidación de los sujetos surge y es promovida por una determinada coyuntura u orden político. Y así como la trayectoria escolar, social y laboral de un sujeto no puede ser analizada fuera de un contexto, tampoco pueden ser analizadas fuera de algunas políticas de inclusión que en definitiva, resultan funcionales para incrementar la vulnerabilidad de los sujetos.

Al comenzar la carrera las formas más evidentes del desborde que sufren los ingresantes son las bajas calificaciones y el ausentismo, así como la desorientación por sentir que lo que ofrece la carrera no es lo priorizado.

En diferentes artículos se  señala que los estudiantes aumentan  su desarraigo cuando intentan superar las exigencias académicas y no aprueban, cuando se bloquean en los exámenes por la angustia, cuando no llegan a compatibilizar estudio y trabajo o sus responsabilidades familiares y las exigencias de la universidad.

De todas formas,  esta mirada contextual no es  suficiente; es necesario incluir en el análisis a las diferencias subjetivas, como lo son los modos de construcción del problema y los modos de afrontarlo.

El bajo rendimiento académico, el excesivo tiempo invertido en el estudio de una titulación, el abandono de los estudios son problemas que se presentan en el universitario de todo el mundo. Al analizar los factores que inciden en este hecho, las conclusiones  de la mayoría de estos estudios vinculan las problemáticas de los estudiantes a situaciones de origen, trayectorias educativas anteriores, variables institucionales y cuestiones de tipo personal.

Cabe destacar que para muchos estudiantes “abandonar” significa fracasar, el no poder concretar una meta deseada, que no depende exclusivamente de sus intenciones y de sus esfuerzos, sino también de procesos sociales de inclusión-exclusión que los exceden. Pero  ¿Qué es el abandono?

Para hablar de abandono tomaremos a Zandomeni (2013), de la universidad del Litoral, quien afirma que “*puede definirse al abandono como la situación en la que se encuentra un sujeto que se matricula para cursar una carrera universitaria, pero por factores exógenos y/o endógenos a la institución universitaria, no continúa con sus estudios.”* ( Zandomeni y otros 2013 )

Si bien esto puede interpretarse a través de diferentes líneas teóricas, los autores sugieren analizar el abandono como un proceso, ya que en la mayoría de los casos se produce como consecuencia de una serie de situaciones y no como producto de un sólo hecho puntual.

Si entendemos entonces que el abandono  es un proceso, debe ser analizado a la luz de las trayectorias académicas de los estudiantes, pero sin desconocer la dinámica propia de la institución universitaria y sus propuestas de acompañamiento, como así también las relaciones que se establecen entre los sujetos y las instituciones.

Es entonces que nos preguntamos ¿Qué esperan estos jóvenes de la universidad?

Se trata de estudiantes que si bien están comprometidos con el proyecto educativo asumido, carecen de los recursos necesarios para ingresar, permanecer y graduarse. Entendemos recursos en un sentido amplio: económicos, apoyo familiar,  cognitivos (habilidades de pensamiento), temporales (tiempo disponible), cognoscitivos (conocimientos previos), entre otros.

En estos casos es fundamental el papel de la orientación para ayudar a los sujetos que no ingresan o que dejan sus estudios para que reformulen sus proyectos formativos, busquen alternativas y se cualifiquen para el mundo del trabajo.

Stella Maris Vázquez retomando a Atkinson (1964) explica que alguien se motiva, en primer lugar, si la meta que se le presenta es vista como valiosa, es decir como importante en sí misma, útil para alcanzar otras metas e interesante. Pero también, se requiere que el sujeto piense, crea que puede alcanzarla, que las acciones que están en su poder, su habilidad, sus fuerzas, son suficientes para darle ciertas garantías de que si emprende la acción, logrará la meta.

Si dividimos las carreras en tres tramos, uno inicial, el del primer año; una segunda etapa intermedia y una  tercera constituida por el último año, encontramos diferentes factores que se ponen en juego en cada uno de ellos  para lograr la persistencia. Así, en la primera, se juegan la habilidad académica previa, los factores socioeconómicos y su autopercepción sobre la posibilidad de resolverlos. En la segunda etapa, se estiman los costos y beneficios de sus estudios, y se revisa el compromiso inicial. En la tercer etapa en la cual su desempeño académico se pone en primer plano.

Otro estudio que explica  los problemas de persistencia y atraso académico es el de  Kim (2007), citado por Figueroa y Torrado, donde se reconocen  tres criterios para definir a los estudiantes.

-El primero está relacionado con la edad en el momento de la inscripción (y vincula al concepto deestudiante maduro)

-El segundo incluye a los que son diferentes a la mayoría en términos de background (etnia, estatus socioeconómico más bajo, ser   la primera generación en su familia en llegar a la universidad y situación laboral)

-El tercero hace hincapié en los factores de riesgo para el abandono de los estudios: atraso en la inscripción tras los estudios previos, matrícula a tiempo parcial, autofinanciación de los estudios, tener roles familiares, y/o ausencia de diploma de estudios de secundario.

Así mismo, las autoras antes mencionadas rescatan que los problemas de persistencia y atraso académico están íntimamente relacionados con las falencias (o ausencias) de las propuestas de orientación y tutorías de las instituciones universitarias.

Las experiencias en el primer año en la universidad son muy relevantes  de cara a conformar el imaginario de expectativas respecto a la carrera y la decisión de abandonar o persistir. La percepción del estudiante sobre el ajuste entre sus expectativas previas  y la realidad constituye un elemento fundamental de motivación e implicación.

Las autoras señalan que, por otro lado, son muchos los estudios que afirman que la ampliación de acceso a la universidad no ha venido acompañada por losnecesarios cambios institucionales, organizativos y pedagógicos para su concreción.

En su investigación, los resultados obtenidos apoyan las tesis actuales sobre la permanencia del estudiante en el sistema. Esta no solo depende de la capacidad del estudiante en integrarse y adaptarse a la universidad sino, también, de la capacidad de las instituciones de adaptarse a las características de los estudiantes, en toda su diversidad.

Por lo tanto, es frecuente que los alumnos encuentren, en su trayectoria académica, obstáculos que los desalienten. Muchos de ellos visualizan algunas materias como “filtros”, que seleccionan  a los alumnos de manera informal. Son, muchas veces, materias de primer año que se dictan con alto grado de complejidad y que resultan

complejos de sobrellevar por sus exigencias. Generalmente se trata de materias multitudinarias donde lo que se trabaja en el  “teórico” no tiene vinculación con lo que se trabaja en el “práctico”.

En el trabajo de Ozollo y Paparini (2016) se realizaron encuestas a docentes de cursos de ingreso y primer año universitario donde se esgrimieron razones que sustentan la interrupción temprana de las/os estudiantes. Más allá de las razones que involucran las capacidades intelectuales y las condiciones ambientales de las/os estudiantes se planteó que existe una subestimación del primer año con respecto a los años superiores, una menor jerarquización de las/os docentes de primer año y la creencia naturalizada de que el primer año debe funcionar como un filtro de la carrera.

Los planes de estudio también pueden constituirse en obstaculizadores, por sus contenidos, sus formas de tratamiento, su descontextualización que llevan a la falta de significatividad. Si esto se suman formas de ejercer el poder por parte de los profesores que resulten antidemocráticas, la desmotivación de los alumnos se incrementa.

Por otra parte las formas en que las instituciones educativas organizan el calendario académico, la oferta académica, la apertura de materias, los cursos de verano, los períodos de exámenes, etc.,  pueden constituirse tanto en un facilitador como una carrera de obstáculos que desmotiva a los estudiantes.

**Estrategias** **del estudiante exitoso/a**

Es necesario definir los aspectos que hacen que un/a estudiante universitario “tenga éxito”,  entendiendo al éxito como el hecho de aprobar materiales, mantener su condición de alumno, es decir tener continuidad en los estudios y llegar a  graduarse.

El primer aspecto que consideramos  importante para definir es el de autorregulación del aprendizaje. Concepto tomado del  trabajo realizado por Pérez y Valenzuela (2013), en el que afirman: *“El estudio de los factores que distingue a los estudiantes universitarios que poseen éxito ha permitido concluir que éstos se identifican por sus capacidades de autorregulación, las que, junto a sus habilidades, posibilitan controlar y ajustar sus conductas de aprendizaje”* (Pérez y Valenzuela, 2013)

Cuando hablamos de aprendizaje auto-regulado nos referimos a un tipo de aprendizaje donde la y el estudiante es capaz de manejar su forma de conocer y de comportarse con respecto al aprendizaje. De esta manera  organiza sus tiempos, selecciona estrategias de estudio, planifica sus metas y es capaz también de regular sus emociones como la decepción o frustración. Son capaces de direccionar sus acciones si éstas no funcionan y buscar nuevas motivaciones.

El desarrollo y afianzamiento  de estas habilidades se hace especialmente notorio durante el primer año de estudios universitarios. Por lo que consideramos importante centrarnos en   alumnos durante su primer año de cursada.

En paralelo con las estrategias de autorregulación, Valle, Barca, González Cabanach y Núñez, hablan sobre las estrategias de aprendizaje que las/os estudiantes ponen en juego para alcanzar el éxito:

*“Las estrategias de aprendizaje se entienden como un conjunto de procesos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información”* (Cabanach y Núnez 1995)

Podríamos decir que se trata de   procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) mediante los cuales la y el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita para satisfacer una determinada demanda o lograr un objetivo.

Cabe aquí preguntarse si los estudiantes son conscientes de sus estrategias de aprendizaje, si las conocen, si buscan adaptarlas a las nuevas necesidades a las que se enfrentan, si han tenido que desplegar nuevas estrategias a partir de incorporarse a los estudios universitarios.

Los enfoques de aprendizaje designan las formas en que un estudiante se dispone u orientan para desarrollar las tareas de aprendizaje (Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000).

Aquí las autoras  distinguen dos tipos de aprendizaje, uno hacia la reproducción (enfoque de orientación superficial) y otro hacia la comprensión (enfoque de orientación al significado), que sugieren que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje poseen un enfoque de aprendizaje profundo, dirigido a la comprensión o dominio del conocimiento.

Otra de las características presentes en las/os estudiantes que  logran concluir los estudios universitarios, tiene que ver con el grado de motivación de estos estudiantes, y por supuesto  con sus creencias respecto a sus propias capacidades y el juicio acerca de la capacidad para resolver una tarea.

*“El abordaje de cualquier actividad no se hace en blanco sino cargado de recuerdos, expectativas, habilidades, intereses, actitudes y características personales”* (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1994)

Como factores externos, que intentan originar o estimular el interés de las/os estudiantes, la enseñanza despliega estrategias de apoyo  que contribuyen a generar una disposición motivacional, actitudinal y emocional adecuada para que la resolución de la tarea se lleve a buen término (Valle, González Cabanach, González, Martínez, Fernández y Pérez, 1997). Las estrategias motivacionales permiten mantener un nivel de interés necesario para emprender y mantenerse en la tarea. Las actitudinales favorecen disposiciones positivas hacia la actividad de aprendizaje.

Pensamos que es aquí, en las estrategias de apoyo,  donde nosotros, profesores universitarios podemos enfocarnos para facilitar esa permanencia.

En relación con lo anterior, nos parece pertinente lo que afirma Nurmi (1993),quien desarrolla una teoría sobre la autodirección del ciclo vital, y considera que esta noción resulta fundamental para analizar las metas que el sujeto se propone. Esta implica tres componentes: motivación, planificación y evaluación prospectiva. En cuanto a la motivación, es evidente que los motivos, intereses y metas que formula un sujeto están orientados por la promesa de la carrera y anclados en el futuro, por lo que involucran una proyección y una anticipación.

Pensamos que este proyecto a pesar de ser “individual” está altamente influenciado por su historia familiar, su realidad económica, pero también por el modelo de país que se proyecta.

Otro aspecto considerado por Nurmi es la planificación, que se despliega en tres fases: búsqueda de metas, construcción de planes y realización concreta de éstos. La planificación implica la construcción de una estrategia para realizar la meta en el contexto elegido. La evaluación prospectiva, incluye la evaluación del grado de control primario que el sujeto percibe sobre la realización de sus metas. Este proceso de evaluación de logro de metas y tiempo disponible es continuo, sujeto a reformulación y quebradizo. (Nurmi 1989)

El desarrollo de su carrera está íntimamente ligado  a un proyecto de vida que se va concretando de acuerdo a los vaivenes  sociales, políticos, económicos y personales. Los años en los que transcurren los estudios universitarios son también los que marcan el paso a la adultez y por  ende traen aparejados otro proyectos de vida además del de alcanzar un título universitario, la conformación de una pareja, una familia, tener hijos, sostener un hogar, estabilizarse en el ámbito laboral, adquirir compromisos civiles (contratos, propiedades, etc.), cambiar de estilo de vida, viajar, etc. Por eso resulta fundamental que a lo largo de la carrera el/la  estudiante renueve la motivación que lo lleva a tener como meta proseguir  la carrera, planifique estrategias para lograrlo y evalúe permanentemente los logros para revisar su plan.

**Las implicanci****as de la enseñanza**

Si hablamos de la trayectoria exitosa del estudiante universitario, solamente poniendo el foco en este y su aprendizaje, estaríamos dejando de lado la otra “cara” de la moneda, la práctica de enseñanza docente.

Siguiendo a  Alicia Camillioni (2001),  quien enseña pone en acción su idea acerca de cómo se construyó el conocimiento de su propia disciplina y tiene una idea acerca de cómo aprenden los alumnos, de cómo los alumnos construyen el conocimiento en general y, en particular, en su propia disciplina.

Analía Chiecher (2011) realiza un Estudio comparativo en contextos presenciales y virtuales afirma que  en un contexto más flexible y menos estructurado que el de la clase, donde además el profesor reduce notablemente su intervención, los estudiantes potencian o fortalecen comportamientos estratégicos que les ayuden a encontrar la estructura y la jerarquía de los contenidos a aprender. Por lo tanto potenciarán su autonomía y predisposición a “verse” como estudiantes universitarios.

Si el ambiente o entorno no es neutral, como asegura la autora,  respecto de los resultados de aprendizajes logrados por los sujetos, entonces parece crucial atender a la importancia de crear contextos permisivos en diversidad de ideas, ricos en recursos, variados en oportunidades y flexibles en cuanto a tiempos exigidos.

En relación a lo anterior nos planteamos los siguientes interrogantes:¿Cuáles son las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje? ¿Creemos que si se enseña de una determinada manera los alumnos van a aprender y van a hacerlo tal cual pretendíamos que ellos aprendan? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que tenemos que utilizar para que los alumnos realicen determinados tipos de aprendizajes? Son cuestiones de muy difícil resolución.

Los actuales análisis del campo de la didáctica, se alejan del antiguo paradigma prescriptivo-normativo que definía al objeto de estudio del campo como el proceso de enseñanza-aprendizaje. El actual paradigma interpretativo centra su análisis en la enseñanza contextualizada, entendiendo que es un proceso diferente al de aprendizaje, que depende en mayor medida del/la estudiante. Enseñamos para muchos, pero el aprendizaje es individual; cada sujeto tiene su propio ritmo, su propio tiempo. Por lo tanto, esta cuestión de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje y las relaciones que debe haber entre docente y alumno son fundamentales en la definición de un programa de formación.

Otras cuestiones se van añadiendo. Entre ellas, ¿cuáles son las características de los estudiantes que recibimos? ¿Qué competencias presentan? ¿Todos están capacitados para aprender o solamente algunos? Se trata de reflexiones que se hace cada uno de los docentes de manera cotidiana: ¿todos los estudiantes son capaces de aprender o mi función como docente universitario es identificar a aquellos estudiantes que son capaces de aprender y, por lo tanto, seleccionarlos, promoverlos y dejarlos avanzar?

Son definitorias para nuestras decisiones acerca del currículo las ideas que tenemos acerca de quiénes aprenden y cómo aprenden. Y entre otras cuestiones, es de la mayor importancia la respuesta a la pregunta que se refiere al perfil de graduados que queremos formar. Ésta preside cada una de las decisiones que tomamos.

¿Cómo se relaciona cada uno de nosotros con esa concepción del graduado que queremos formar? ¿Cómo es que se forma un profesional?

La demanda actual hacia los docentes, es que se ocupen de enseñar a “aprender a aprender”,  de manera crítica y autónoma. Lejos está la situación, para los estudiosos, de mejorar, la enseñanza en el aula permanece estable e inmune a los que las propuestas de reformas sugieren.

Russo, Sarobe y otros señalan *“Diseñar estrategias de aprendizaje adaptativas involucra considerar diversos aspectos, tanto pedagógicos como técnicos. Los sistemas adaptativos existentes para el aprendizaje basados en estilos de aprendizaje o en estilos cognitivos han utilizado en su diseño distintos modelos y teorías de estilos de aprendizaje y de estilos cognitivos para basar su adaptación”* (Russo 2014)

Jorge Steiman (2018) profundiza la mirada didáctica. Propone una exhaustiva búsqueda del significado de prácticas de enseñanza, y las contextualiza en el ámbito de la educación superior, estableciendo como necesario *“...considerar esa noción de prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen con estudiantes en los sistemas escolarizados”, y ubicándolas como prácticas incluidas dentro de las prácticas docentes. Prácticas preñadas de habitus y de mitos, que es posible desarticular  desde la reflexividad.”*

Los profesores sabemos que la motivación es determinante  para el aprendizaje; con qué ánimos, expectativas, los alumnos afrontan las actividades académicas y  qué invitaciones reciben desde el polo de los docentes para hacerlo. Mariana Maggio (2018) sostiene que en gran medida, los docentes al diseñar sus estrategias de enseñanza, tienen el desafío de generar una enseñanza que provoque, conmueva e inspire: lo que ella denomina una enseñanza poderosa, es decir, *“Aquella que podemos reconocer cuando el tiempo pasa, al recordar a aquellos docentes que nos marcaron y cuyas prácticas nos ayudaron a ser quiénes somos”.*

Si un alumno está motivado se pone antes a la tarea, se concentra más en lo que hace, persiste más en la búsqueda de solución a los problemas con que se encuentra, y dedica más tiempo y esfuerzo en general que aquél que carece de la motivación adecuada.

Esto implica que el profesor no sólo ha de poseer competencias científicas, investigadoras y didácticas, sino también competencias en comunicación y relación empática. Según los estudios realizados, los estudiantes valoran a los profesores que son accesibles, cercanos, amables, respetuosos. (García-Valcárcel, A. 2008).

Los desafíos que plantea el primer año de cursada en la universidad, como arroja la abundante bibliografía al respecto, son importantes y gravitan sobre la permanencia y el éxito en la trayectoria académica. Coincidimos con Bombini  y otros (2017) quien describe este primer año de la universidad como un período de desafíos y afirma “ Los autores incluyen a las primeras materias universitarias como “Zonas de pasaje” entre lo conocido en el secundario y en otros contextos de aprendizaje y los nuevo. Se plantean en esos espacios nuevas relaciones con los conocimientos, nuevos textos, nuevas escrituras, entre otros desafíos, que se especifican en las forma de leer y escribir demandadas” Estas demandas hacia la didáctica, entre otras, son las que nos proponemos develar en la presente investigación.

**Objetivo****s**

Objetivo general:

Analizar de qué manera se articulan las trayectorias de las/os estudiantes exitosas/os, de las carreras de Ciencias de la educación y Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ, con sus formas de encarar los estudios; las estrategias que ponen en juego; las propuestas didácticas y la relación docente alumno; las características de la institución; los aspectos ligados a su situación familiar, laboral, política, económica y cultural.

Objetivos específicos:

Delimitar los aspectos que facilitan la conformación de perfiles de estudiantes exitosos en el primer año de las carreras.

Contemplar mecanismos institucionales que podrían acompañar y fortalecer las trayectorias de los alumnos para consolidarlas como exitosas.

**Grado de cumplimie****nto- Razones**

Entendemos que se han podido lograr los objetivos propuestos en gran medida ya que fue posible indagar teóricamente acerca de las variables expresadas y analizarlas a través de los casos investigados. Este proceso permitió reconocer y delimitar aspectos que conforman el perfil de estudiantes exitas/os. Por otra parte el estudio de casos nos llevó a visualizar los aspectos institucionales que favorecen las trayectorias de los estudiantes y que facilitan su permanencia en la Universidad.

**Hipót****esis**

Frente a las dificultades que presenta el primer año de la carreras de Psicopedagogía y Ciencias de la Educación a las/os estudiantes que cursan la materia Introducción a la Educación, de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ existen factores reconocibles que favorecen la permanencia en la carrera, sosteniendo su trayectoria académica.

**Limitacione****s y alcances del trabajo.**

Si bien la permanencia en la Universidad durante el primer año es una problemática compartida y que puede ponderarse a través de diferentes datos estadísticos, el indagar en profundidad acerca de los factores que favorecen las trayectorias pedagógicas implica abordarlo no sólo desde el método cuantitativo sino que requiere también del análisis cualitativo. Se trata de una comprensión que no parte únicamente de la mirada del investigador, sino que reconoce como valiosos los significados que los hechos tienen para los actores, y estos significados tratan de irse entramando con los significados del investigador, con los esquemas conceptuales que se van estructurando a medida que se conoce y se comprende.

Pero este tipo de estudio representa una limitación en tanto se circunscribe a las/os cursantes de la asignatura Introducción a la educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora durante el año 2016, por lo tanto no puede generalizarse a otras cohortes ni a otras instituciones .

Más allá de esta implicancia la producción de conceptualización en torno a los factores que favorecen las trayectorias pedagógicas en el primer año de la Universidad alcanza un grado de generalidad que puede ser utilizado en el análisis de otras cohortes y contextos similares.

Por otra parte se trata de un problema compartido por las distintas cátedras que integran el primer año de nuestra Facultad por lo que entendemos que socializar los resultados obtenidos resulta un insumo valioso para el análisis y la discusión en las reuniones intercátedras que se realizan.

Así mismo, transmitir los resultados de la investigación a las/os estudiantes de Introducción a la Educación permitirá que puedan resignificar sus propias prácticas pedagógicas, al tiempo que nos permitirá evaluar los alcances de las conceptualizaciones realizadas.

El producto de esta investigación será puesto a disposición de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Sociales ya que podría contribuir a la implementación de procedimientos administrativos y recursos académicos que faciliten las trayectorias de las/os estudiantes en el primer año de todas las carreras.

Es de destacar que el marco teórico desarrollado nos ha permitido enriquecer la propuesta bibliográfica de nuestra materia.

CAPITULO III

M a t e r i a l e s y M é t o d o s [Volver al índice](#gjdgxs)

**U****NIDAD DE ANÁLISIS**

La unidad de análisis del proyecto es la Trayectoria Educativa de los estudiantes del primer año de las carreras de Psicopedagogía y Ciencias de la Educación.

**INSTRUMENT****OS**

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron son los siguientes:

* Encuestas a los estudiantes de las carreras de Psicopedagogía y Ciencias de la Educación.
* Entrevistas a estudiantes seleccionados de acuerdo las distintas variables de análisis.

**DISE****ÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente proyecto se propone generar teoría sobre un hecho social específico como los son los factores que favorecen la trayectoria pedagógica en el primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Pretendemos con esta propuesta generar teoría, aproximándonos a la idea de Glaser y Strauss, quienes afirman que:

“*Generar una teoría desde los datos significa que la mayoría de las*

*hipótesis y conceptos no sólo provienen de los datos, sino que son*

*sistemáticamente trabajados en relación con los datos durante el proceso de*

*investigación. Por contraste, la fuente de ciertas ideas, o hasta modelos*

*pueden provenir de otras fuentes que los datos. La biografía de los científicos*

*está repleta de historias de repentinos flashes de insight, de ideas*

*fructíferas, recolectadas de fuentes ajenas a los datos*” (Glaser y Strauss 2009pp)

Es por ello que pretendemos generar conocimiento sobre la problemática explicitada y esa intencionalidad se orienta hacia un tipo de estudio cuanti-cualitativo. El método cuantitativo nos permitirá apreciar la trayectoria de los/as estudiantes del primer año.

El método cualitativo supone una forma de trabajo espiralado, un ida y vuelta entre teoría y empiria. La teoría está presente desde un primer momento, ya que la mirada del investigador no es a-teórica. De hecho los supuestos teóricos existen incluso como intuiciones de respuesta a la problemática reconocida.

La propuesta investigativa reúne el uso de encuestas, entrevistas y realización de biografías de vida.

La intención de utilizar un método mixto de investigación responde a la concepción que entiende que con este tipo de métodos se puede obtener una visión más completa del fenómeno a investigar.

El diseño aquí elaborado tiene una línea de trabajo: abierta, dinámica, sujeta a los cambios que permitan aprovechar lo que se registra en la empiria, y crear desde ella nuevos aportes, aunque sean modestos.

**DISEÑ****O DE INSTRUMENTOS Y/O ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

La encuesta fue realizada a estudiantes de la materia tanto de la carrera de Psicopedagogía como de Ciencias de la Educación. Esta fue suministrada a través de correo electrónico, siendo el instrumento un formulario en línea de Google Forms.

Esta modalidad virtual nos permite acercarnos a los/as estudiantes más allá del horario de clases y al mismo tiempo permite que los/as encuestados/as realicen la encuesta en el momento en que consideran que tienen el tiempo suficiente para hacerlo.

El uso permanente que la cátedra de Introducción a la Educación hace de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permite que tengamos contacto virtual constante con nuestras/os estudiantes ya que utilizamos como medio de comunicación continuamente el correo electrónico, un blog y una página de Facebook. Esto hace que la encuesta virtual no sea tomada como algo “anormal” sino que se corresponde con la cotidianeidad de la cursada. La encuesta cuenta con preguntas cerradas y otras abiertas. La intención es conocer en detalle las características de los/as estudiantes del primer año por lo que, si bien es necesario contar con preguntas cerradas para un tipo de análisis, también es necesario leer a las/os estudiantes con sus

singularidades.

Se realizaron preguntas sobre las cuestiones personales y familiares. Desde las preguntas tradicionales como la edad, el género, etc. hasta cuestiones de la autopercepción como estudiante y su mirada sobre el futuro en la carrera.

También indagamos acerca de la experiencia escolar personal y de la familia así como también sobre cuestiones laborales y económicas que consideramos, a priori, relevantes para nuestro estudio.

**MÉ****TODO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Empleamos una técnica de análisis documental para la cual se relevaron a tal fin datos generales sobre estas carreras en la totalidad del sistema universitario argentino a través de la información suministrada por la Secretaría de Políticas Universitarias y específicamente la correspondiente a las/los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ a través de la información suministrada por la Secretaría Académica provenientes de los sistemas SIU GUARANÍ Y SIU ARAUCANO. Para indagar sobre el rendimiento académico acudimos a las actas de regularidad y actas de exámenes finales y a  registros de situación académica.

Vale aclarar que el dato cuantitativo no es utilizado como un dato frío y descontextualizado de la realidad, sino que por el contrario los datos duros nos servirán para evaluar las situaciones y poder tomar decisiones de acuerdo a lo que los datos reflejan.

El método cualitativo nos lleva a analizar en profundidad las entrevistas a las/os estudiantes, partiendo de nuestros supuestos teóricos para resignificarlos después de atender a la mirada que del problema tienen los propios protagonistas. La teoría está claramente presente desde el primer momento, pero no para suscribir a ella, si no para resignificarla, enriquecerla, contradecirla, a través del conocimiento que genera el trabajo empírico.

La línea de trabajo indica la preeminencia del razonamiento inductivo sobre el deductivo, en una lógica que busca construir conceptos que apoyen la comprensión de un hecho social, en este caso, la permanencia en la universidad, a pesar de las dificultades.

La búsqueda de la comprensión entrama la mirada del investigador con los significados que los hechos tienen para los actores y con los esquemas conceptuales que se van estructurando a medida que se conoce y se comprende.

**Probl****emas presentados durante la ejecución del proyecto:**

En 2016, y alentados por lo analizado en la investigación sobre el enriquecimiento de las prácticas de enseñanza que realizamos en el anterior proyecto, nos propusimos avanzar en el conocimiento de las trayectorias pedagógicas de nuestras/os estudiantes para conocer qué factores  inciden en el abandono y en la permanencia de las alumnas y alumnos durante el primer año.

Con este objetivo, nos abocamos en el primer año de la investigación, 2016, a estudiar el estado del arte pertinente mientras asistíamos a Congresos y encuentros que nos permitieran ahondar en nuestro objeto de investigación. Durante ese año ahondamos en el marco teórico en que se apoyaban nuestras hipótesis y  comenzamos a elaborar herramientas metodológicas. Decidimos realizar un cuestionario a nuestro universo de

estudio, estudiantes de la materia “ Introducción a la Educación”,  elaborado a través de Google Forms en el que indagábamos sobre cuestiones personales, familiares, socioeconómicas y de carácter académico. Los resultados obtenidos fueron analizados y cotejados con los que indicaban el desempeño académico de dichos alumnos al finalizar el año lectivo.

Manteniendo nuestro objetivo, en diciembre de 2016 elaboramos la muestra representativa de estudiantes para realizar las entrevistas personales en mayor profundidad, escogiendo estudiantes con trayectorias educativas exitosas y aquellos que habían desaprobado o abandonado circunstancialmente la cursada de la carrera. Para contactarlos, enviamos mails solicitando un encuentro a concretarse en el primer cuatrimestre de 2017. Sin embargo, aunque sí obtuvimos gran cantidad de respuestas por parte de estudiantes que habían aprobado y continuaban su trayectoria académica en el que sería el segundo año de las carreras, no obtuvimos ninguna respuesta de aquellos que no habían aprobado las materias, o de quienes habían interrumpido sus estudios. Pese a intentarlo nuevamente, e incluso probar contactarlos telefónicamente, quienes pertenecían a este segundo grupo no contestaron nunca nuestras invitaciones.

Este obstáculo se vio potenciado por lo complejo de la tarea de discriminar quiénes fueron los que dejaron de sostener su trayectoria, ya que los lapsos para ponderarlo y hacer un seguimiento de su situación académica fueron muy breves y el seguimiento de las cursadas para aseverar su discontinuidad requiere mayores plazos.

Esto nos obligó a cambiar el objetivo de la investigación, que a partir de principios de 2017 se abocó a estudiar los factores que favorecían las trayectorias educativas de las/os estudiantes durante el primer año de la Carrera de Licenciatura y profesorado en Psicopedagogía y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

**DESCRIPC****IÓN DEL PLAN DE TAREAS REALIZADAS**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| PLAN DE TAREAS - CRONOGRAMA |  | | | | | | | | | | | |
| DESCRIPCIÓN DE LA TAREAS - DENOMINACIÓN CONCISA | MESES | | | | | | | | | | | |
| 1er. Año | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Elaboración del Estado del Arte | X | X | X |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Recopilación de información estadística sobre alumnos. |  |  | X | X |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Entrevista Informantes válidos |  |  |  | X |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Elaboración de primeras categorías teóricas. ( Marco Teórico) |  |  |  | X |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Elaboración de Hipótesis |  |  |  |  | X |  |  |  |  |  |  |  |
| Retroalimentación teoría empírica |  |  |  |  | X |  |  |  |  |  |  |  |
| Elaboración de encuestas para selección de casos |  |  |  | X | X |  |  | X |  |  |  |  |
| Suministro de encuesta a estudiantes |  |  |  |  |  | X |  | X |  |  |  |  |
| Transferencia a estudiantes |  |  |  |  |  | X |  |  |  |  | X |  |
| Tratamiento estadístico de la información. |  |  |  |  |  |  | X | X | X | X | X |  |
| Elección de alumnas/os. |  |  |  |  |  |  |  | X | X |  |  |  |
| Consultas a especialistas |  |  |  |  |  |  |  |  | X | X |  |  |
| Elaboración de cuestionarios y entrevistas |  |  |  |  |  |  | X | X | X |  |  |  |
| Realización de entrevistas |  |  |  |  |  |  |  |  |  | X | X | X |
| Trabajo con primeros resultados de cuestionarios y entrevistas a sujetos |  |  |  |  |  |  |  |  |  | X | X |  |
| Retroalimentación teoría práctica.  Primeras conceptualizaciones |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | X |  |
| Elaboración de informe de avance |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | X |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| DESCRIPCIÓN DE LA TAREAS - DENOMINACIÓN CONCISA | MESES | | | | | | | | | | | |
| 2do. Año | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| Replanteo del proyecto de investigación | X |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Análisis de material teórico y recogido en trabajo de campo |  | X | X |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Replanteo de los objetivos de la investigación |  |  | X |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reajustes teoría –empiria |  |  |  | X | X |  |  |  |  |  |  |  |
| Consulta a especialistas y Búsqueda de nueva información teórica. |  |  |  |  |  | X | X |  |  |  |  |  |
| Nuevas Conceptualizaciones |  |  |  |  |  |  |  | X | X |  |  |  |
| Fortalecimiento de marco teórico.  Transferencia de los avances a cátedras. |  |  |  |  |  |  |  |  |  | X | X |  |
| Concreción de nuevas entrevistas |  |  |  |  | X |  |  |  |  | X |  |  |
| Análisis de las desgrabaciones de entrevistas |  |  |  |  |  |  |  | X | X |  | X | X |
| Elaboración de informe de avance |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | X | X |
| DESCRIPCIÓN DE LA TAREAS - DENOMINACIÓN CONCISA | MESES | | | | | | | | | | | |
| 3er. Año | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 |
| Propuestas de categorías conceptuales generadas a partir del análisis de las entrevistas. | X | X | X |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Establecimiento de relaciones entre categorías |  |  | X | X |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Entrecruzamiento de datos estadísticos |  |  |  |  | X | X |  |  |  |  |  |  |
| Primeros avances de conclusiones. |  |  |  |  |  |  | X | X |  |  |  |  |
| Transferencia a cátedras |  |  |  |  |  | X |  |  | X |  |  |  |
| Consolidación de conclusiones. |  |  |  |  |  |  |  |  | X | X |  |  |
| Preparación de informe final |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | X | X |
| Socialización de los resultados de investigación |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | X |  |

CAPITULO IV

R e s u l t a d o s Obtenidos [Volver al índice](#gjdgxs)

**PR****INCIPALES CATEGORÍAS ANALIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN**

La perspectiva de las/o s estudiantes

La decisión de estudiar en la universidad pone en juego una gran diversidad  de necesidades, posibilidades y obstáculos. Combinados de distintas maneras, se juegan a la hora de conformar los puntos de partida desde los cuales transitar la carrera formativa que se emprende: las diferentes experiencias, exitosas o no tanto de las trayectorias formativas previas, la continuidad o discontinuidad entre niveles educativos, los perfiles de formación por orientaciones, las conformaciones familiares y culturales, el capital cultural, los condicionamientos económicos y la vida laboral entre otros.

Para algunas/os ingresantes, la vida académica y el ambiente les resultará familiar justamente, mientras que para otras personas les será un mundo ajeno; sin embargo, para ambos colectivos, las formas en las que se requiere organizar el estudio en la universidad - acorde a las lógicas institucionales, disciplinares, docentes, profesionales, etc.- les presentará un grado o nivel de especificidad del cual deben apropiarse y ejercitar. Las formas de estudiar en el nivel superior delimita posibles estrategias a desplegar y a las mismas, cada sujeto les dará su propia forma adecuándolas a su posición frente al conocimiento, el compromiso con su formación profesional, sus posibilidades materiales de existencia, sus objetivos y metas, en el contexto de su proyecto de vida.    
**Se****r estudiante de primer año**

En las entrevistas realizadas, se dejan ver de formas más o menos explícitas- de acuerdo a quién lo dice- que hay una serie de factores ordenadores o facilitadores sobre los cuales las/os estudiantes de primer año se van encontrando tanto en la dinámica institucional singular de nuestra Facultad como en el contexto más general de los estudios universitarios.

El primero de los mismos podría relacionarse con las características de las/os primeros docentes que les reciben, su disposición - o al menos la forma en que son percibidos por el conjunto de ingresantes- y la amplia gama de personalidades, preferencias y experiencias de las que son portadora/es la/os estudiantes. Podemos ejemplificarlo:

- María Eugenia: *“Hay docentes y docentes. Muchas veces son los culpables de que el alumno deje de estudiar. Un mal docente en primer año arruina todo. Esto sumado a que el alumno está vulnerable a lo nuevo y desconocido hace que muchas veces dejé de estudiar.”*

María Eugenia , más adelante, afirma que el deber ser de un docente de primer año se define *“súper paciente, comprensivo pero no permisivo. Es decir una cosa es ser paciente y otra cosa bajar el nivel académico*”.

Daniela, comenta parte de su trayectoria en primer año de la siguiente forma *“Acá me dí cuenta que no podía tanto [ ] Y, me pasó con el primer examen que tuve, fue el de Introducción a la Educación, me saqué un 4 y yo con mi pensamiento jajaja pensaba que me iba a sacar un 10 !ja !! (ambas reímos) estaba con Mario yo! ¡Jaja! me tenía una fe impresionante y me di la cabeza contra la pared. No desaprobé pero no me gustó sacarme un cuatro y después yo dí el final con Mónica y ella me dijo “¿qué te pasó?”, porque en el otro me saqué un 8*”.

Podemos ver cómo surge un segundo factor de análisis:  las/os estudiantes depositan sus expectativas en lo que encontrarán en la universidad y esperan, que las/os profesores sean una guía en ese “nuevo mundo” por eso destacan algunas características que esperan encontrar en ellos más relacionadas a lo actitudinal que al saber en sí mismo.

Ponen en primer lugar el acompañamiento, el “enseñarles a aprender” ellos entienden que el primer año es un desafío, un redescubrirse como alumno con otras exigencias y características;  también a aprender.

Como un tercer facilitador podemos considerar la existencia de elementos autoperceptivos y en función de ello, las posibles estrategias genéricas para organizarse en el nivel superior de estudios. Recogemos a continuación varias afirmaciones que muestran distintas combinaciones de estos aspectos:

*Vanesa “Siento como que… perdón, es una estupidez lo que voy a decir. Siento que no di el 100% si me la llevo a final.”*

“¿Tal vez porque tu plan de carrera está muy vinculado a tu plan de vida?”

Vanesa: *Sí.*

*-Vanesa  “Generalmente trato de tener la lectura al día. Es decir subrayada. Además grabo las clases y luego las desgrabo. Eso te lleva mucho tiempo pero la verdad es que te súper sirve porque siempre se te escapa algo de lo que dice el docente. Antes me hacÍa resúmenes. Ahora solo vuelvo a leer los textos subrayados y de ahí hago un segundo subrayado con lo más importante del texto. Para poder terminar de estudiar diálogo con los textos. Tener la clase desgrabada te sirve para extraer los temas o conceptos importantes entonces ya sabés qué es importante y podés cotejar con el resumen.”*

*-Erica:  “Es difícil pero vale la pena. No solo desde el aspecto de la superación personal sino que vale la pena estudiar en una universidad pública porque te abre la cabeza.”*

Gladys: “*Primero, pasión por aprender. Segundo, ir a las clases y estando en clase no calentar la silla sino aprovecharla. Tercero la cuestión de los grupos para no flaquear, y también sostener y saber que  vos también tenés tus momentos de debilidad. Y también esta cuestión de los … ecaths, creo que son. Bueno eso también que te lo tiren los profes está bueno, porque es tan amplio a veces lo que hay que estudiar, que que te digan, enfoquen acá, vayan a  este link, como que es más puntual y sabés que está relacionado con lo que estás viendo en la cursada”*.

Se trata aquí de características propias que los estudiantes creen que deben estar presentes en las/os estudios superiores, qué se espera de ellas/os en la universidad, qué competencias debe poner en juego.

Otro estudiante entrevistado, Carlos, menciona algo interesante en relación a otro factor que les interpela: la necesidad de generar una progresiva toma de consciencia sobre sus propias trayectorias de formación:  “- *En una palabra te lo diría es disfrutar. Yo lo disfruté. No me alteré como me pasó otras veces que empecé un año nuevo. No me estresé. El primer día me senté, no entendía nada como cualquiera le puede pasar que no entiende nada, pero lo que sí es tener paciencia y confianza en vos*.”

Aquí vemos cómo interpreta el "no entender nada al principio" como algo propio del alumno de primer año, pero agrega “tener paciencia” porque sabe que en algún momento se dará el aprendizaje, el elemento de “confiar en vos” es lo que lo posibilitará.

Entiende que ser estudiante de la universidad es un compromiso que debe partir desde ellos mismos, ya que cuando le preguntamos qué les diría a los ingresantes nos contestó: *“Primero les contaría lo que me pasó a mí los primeros días. Les diría “chicos aquí no es un secundario, primero tómenselo en serio*”

También, durante el primer año el estudiante está analizando la lógica universitaria, tratando de formar parte de ella.

Vanesa- “*Yo creo además que todo está diagramado para que una materia apoye a otra en primer año, visto desde distinto punto de vista. Es como que se apuntalan una con la otra.*”

Buscan interpretar cuál es el recorrido de materias que deben realizar, para qué estudiar  esas materias en la carrera elegida, pero también dentro de cada materia cuál es la lógica propuesta y adecuarse al estilo del profesor.

Erica “*en filosofía el profesor pensó que me copié  y lo dijo delante de todos!., y yo después fui a explicarle que yo… no es que me copié, sino que estudié de memoria, en realidad…yo estudié, lo que entendí, pero como me costaba expresarme…bueno obviamente que no me creyó, me hice 3 preguntas y me dijo igual no te voy a corregir la nota. Igual estuve de acuerdo, pero yo quería demostrarle que no me copié. Aprobé el segundo parcial, fui al recuperatorio y fui a dar final y terminé con un final de un 8 y él me dijo,  después yo entendí lo que querías poner, pero estás en una facultad*…”

Ser un/a estudiante de primer año universitario comprende entonces en general, una serie de elementos de disposición, posicionamiento personal e institucional, vinculaciones y relaciones sociales propias del nivel, transformación de procesos comunicativos y de interacción, lógicas que se van entrecruzando y la asunción de estrategias propias de estudiar y ser en la universidad; sujeto todo, a las particulares formas en las que cada quien puede ir tejiendo, a la conformación de un nuevo rol.

**Enc****ontrar sentido a la carrera y a la materia**

En algunas entrevistas se destaca cómo el sentido atribuido a aquello que se realiza apalanca las acciones cotidianas y compromete a las/os estudiantes en sus trayectorias de formación, ya sea con carácter profesional, personal o ambas al mismo tiempo. Se visualizan, se proyectan y se van reconociendo en sus recorridos personales, anclados desde ya a sus trayectorias escolares anteriores y sus experiencias de vidas personales; se van encontrando o reformulando junto a la formación en la universidad, tanto para quienes hacen su primera formación en este nivel educativo, como para quienes han tenido experiencias previas.  
En la entrevista a Vanesa algunos de estos aspectos surgen en sus palabras al referirse a la carrera como “*que me gusta, la empecé y ahora quiero ver si la puedo terminar. Es lo que sueño también, lo que me gusta… en la secundaria nunca me llevé materias… siempre me interesaron los niños, tratar con diferentes sintomatologías o ayudar con problemas. Cuando vi que era de problemas de aprendizaje me gustó, me interesé más todavía*”

.  
Otro de los ejemplos lo podemos encontrar en Gladys cuando afirma “*Me sucede que estoy perfilada en la carrera que estoy haciendo… me encanta… [aclara] que quiero, me gusta*”

Asimismo, María Eugenia dice “*estudié la secundaria… No me llevé ninguna materia… yo era muy estudiosa… La segunda carrera la elegí  porque nunca me terminó de llenar el alma mi otra carrera. Sentía que no hacía demasiado por otras personas, como que no podía dejar algo en el otro y eso no me cerraba… encontré que lo que me apasionaba tenía un nombre y ese nombre era Psicopedagogía [  ] La elección de la carrera correcta es para mí, el motor de toda la carrera*”.

De manera similar, Carlos cuenta “*Y a mí me gusta estudiar… Y decidí estudiar esto porque es un futuro ya más fijo, algo que a vos te gustaba, ya te define… Ya desde el principio. Yo te dije que tengo un hermanito que tiene 9 años que tiene autismo... Y yo iba todos los días con él a un centro de integración donde lo que hace que el nene se desarrolle como es. Que progrese en sí. Y cuando hablé con la directora me dijo que eran psicopedagogos y ahí me fue gustando. Vi como laburaban y dije” está bueno”*.

Si bien nos encontramos con diferentes sujetos en etapas distintas de su ciclo vital, se destacan en toda/os la iniciativa y direccionalidad, pues se proponen para sí misma/os la planificación y ordenamiento de la carrera, con miras a la finalización del ciclo formativo.  
Encontrar las coordenadas de por qué y para qué están en la universidad es un elemento central que se va acompañando con los sentidos y propósitos atribuidos en cada materia que van cursando, más aún cuando en cada una de estas últimas se les explicitan con claridad los propósitos y objetivos desde el cuerpo docente y, enfatizan, que es mejor aún si se les ofrece con el apoyo y acompañamiento a partir de diferentes estrategias pedagógico-didácticas.

Así, Vanesa lo identifica cuando dice “*la que más me gustó, pero de verdad más, más, es Psicopedagogía, que es la de introducción a mi carrera, me fascinó, me enamoré. Todas las materias que cursé me dejaron algo positivo… me encantan un montón de conceptos. [en otro momento, sobre Introducción a la Educación] “había temas tan interesantes… uno elige estar acá. Las clases eran muy claras, los temas muy lindos y los trabajos dinámicos*”.

En palabras de Érica se distingue la impronta de determinadas atribuciones positivas a la elección de la carrera y el nivel superior “*y es una inversión a futuro… es una inversión, vengo a estudiar. He pasado muchos tropiezos pero sigo porque tengo una meta*”

Por su parte Gladys considera sobre su propia experiencia en primer año “*La verdad bien. Las promocioné a todas. Porque yo también me desafío, y me digo: si no la paso yo, que enseño a comprender textos, apago la luz y me voy, me muero de vergüenza… Pero bueno, yo también estoy en otra postura que me corre la edad, y pienso en mí… Porque mi sueño a corto o largo plazo, es enseñar en un magisterio*”.

Las cuatro entrevistadas aquí citadas han tenido experiencias anteriores en la educación superior y han llegado a distintas instancias: ser profesionales universitaria y terciaria dos de ellas y haber dejado una primera carrera las otras dos. En tres de las cuatro, la elección de la carrera pareciera ser una decisión que atribuyen a sus gustos y necesidades, incluso sus sueños personales y profesionales, por lo tanto, su formación se vincula fuertemente con la vida que desean para sí mismas y sus familias; la profesión es una instancia constitutiva de este momento de sus vidas y en parte, de allí que es viable darle y encontrar sentidos de pertenencia, identificación, proyección en torno a su formación.

Abrazar tempranamente la idea de esos vínculos indicados en el párrafo anterior entre la carrera  universitaria y la vida misma, sirve al mismo tiempo de marco con el que estas/os estudiantes piensan a las materias, buscan encontrarles el sentido y la interrelación  ya sea conceptual o de desarrollo de otras habilidades y competencias profesionalizantes, que redundan en su crecimiento. La situación de entrevista, más allá de las reflexiones a las que pudieran haber arribado anteriormente cada una de las personas con las que trabajamos, fue un momento en el cual pudieron en todo caso,  sistematizar el pensamiento sobre sus acciones y logros hasta el corte en el tiempo en el que coincidimos; y puesta/os a dar cuenta de ello, pudieron expresar justamente la necesidad de establecer un plan general que dé cohesión y sentido a cada instancia de aprendizaje en las materias, que nuclee y ordene acciones y decisiones y finalmente, que favorezca la concreción de un proyecto de autorrealización.  

**So****bre las formas de aprender**

Cada forma de aprender aún siendo singular remite a los ajustes que realiza cada persona conforme entre otras cosas, a los contextos sociales en los que participa  y las vinculaciones sociales y afectivas que dentro de los mismos desarrolla, la autopercepción y valoración de sí y, en el caso de los estudios en la universidad también es importante la valoración que realizan la/os estudiantes sobre la dificultad que puede presentarles el estudio en este nivel educativo.

Pongamos para ilustrar, las palabras de Daniela al respecto: “ *no fue como… yo pensaba que las respuestas y esas cosas era más parecido a la secundaria y no, me dí cuenta que no, que había que formularlas de otra manera, introducción, desarrollo, conclusión… eso del taller lo saqué (risas) y yo no pensaba que era así… como en la secundaria es todo en el mismo lugar, ya te conocen, ya saben qué esperar de vos… acá no, acá sos uno más*…”. Las primeras impresiones y vivencias que se llevan la/os estudiantes en sus ingresos cuando se inscribe en  su primera experiencia con la universidad suele generar este tipo de sensaciones que comenta Daniela y a la vez, les hace posible un registro de sí que puede colaborar en modificar las formas de aprender anteriores.

En el caso de ser al menos la segunda experiencia, de alguna manera podemos considerar que refuerza la autopercepción positiva vinculadas a estilos de aprendizaje comprometidos y a cómo van percibiendo a nuestra institución, así como la pertenencia a la misma; como lo plantea Vanesa *“Hice el CBC (UBA) para Ciencias Políticas y cuando estaba cursando el primer año, me di cuenta que no me gustaba [ ] Ya la conocía (a nuestra Universidad) porque casi empezaba Derecho en ésta y vine a ver…. siempre me dieron buenas referencias de lo que es Sociales y aparte es el único en el que se cursa Psicopedagogía [ ] La ví más humana a esta facultad. Como que no somos tan número [ ] Es solamente el trato. La cantidad de personas, acá también hay mucha gente cursando [ ] Es más inclusiva acá [ ] yo vi más una dedicación acá y eso te exige más”*. Por su parte, María Eugenia dice: *“conocía la facu y siempre me sentí muy cómoda acá. Para mí es como mi segundo hogar”.*

Como establecimos en el apartado anterior, cuanto más claridad tengan las personas sobre por qué y para qué están en la universidad y en la carrera que eligen, es más probable que pongan en juego diferentes posturas y estrategias de aprendizaje profundo o en vías de serlo; de manera tal que este tipo de aprendizaje les facilita la apropiación de los conocimientos y desarrollo de las competencias sociales, personales y profesionales que se esperan para un/a estudiante universitario/a. Desde la mirada de Vanesa, Gladys y María Eugenia *“estudiar en la universidad pública...te abre la cabeza” o desde la de Daniela que dice “no me siento tan capacitada para ir a dar clase… me parece que en el 50% de la carrera...y es medio como faltarles el respeto ¿cómo voy a ir y no tengo didáctica?”*; en todos los casos puede vislumbrarse el posicionamiento responsable en relación al conocimiento, a su formación, aún cuando tienen historias de vida y edades distintas.

Uno de los caminos - en vías del aprendizaje profundo- puede estar sostenido por las metas de logro académicas, en al menos dos posiciones. La primera de ella es la de orientación al logro de la tarea, donde existe la implicación en sí en la tarea misma, el saber está en el mismo conocer y ello genera el placer por el conocimiento en sí mismo, por lo tanto la/os estudiantes comprenden o dan sentido al realizar la tarea; aprender se constituye en una forma placentera de crecimiento personal y social, habilitante profesionalmente e implicado en la persona misma.

Lo podemos observar cuando  Gladys dice *“uno viene buscando certezas y nos dicen que todo es incertidumbre, que todo es subjetivo. Y es, después de todo lo es, es así, tienen razón. Todas las ciencias sociales, tiene  ese sesgo subjetivo… porque está hecha por personas”*. Aquí, la búsqueda de sentido no solamente reaparece, sino que además, la comprensión - aunque parcial - de las lógicas científicas, da la pauta de estar aprendiendo de manera significativa y de cierta disposición hacia la implicación profesional.

También en la entrevista a Gladys habla del “disfrute” en relación a su formación; habla acerca de disponerse a conocer y saber y que en ello encuentra satisfacción; vale decir que demuestra la posibilidad de orientarse en la tarea misma.

ME afirma *“Es importante amar lo que uno estudia”* como un pilar de la organización de las acciones y recomienda intentar tener en claro qué es lo que apasiona a las personas antes de decidir qué van a estudiar; pues para ella es el principio de un recorrido que puede llegar a ser extenso y del que se ven los resultados al final del trayecto formativo. Desde esta perspectiva además, puede considerarse que existen rasgos de la segunda posibilidad para orientar el propio aprendizaje.

La segunda de las posiciones es la orientación a demostrar habilidad o evitar mostrar inhabilidad; aquí se da más la implicación con la persona misma en relación a la tarea pues se considera el aprender en una relación de competencia con las demás personas o en la realización de esfuerzos de reconocimiento por parte de los demás si se cumple con la tarea; hay una orientación que busca por ello, lograr premios; aprender se constituye en una forma de mediar para obtener tales reconocimientos, ganar, mostrarse competente ante las demás personas o al menos, que no se evidencie una baja habilidad en determinado tipo de tareas o campo de conocimiento.

Cuando Vanesa dice *“dar final… me pone muy nerviosa, muy ansiosa; sufro mucho”;* frente a la repregunta de los motivos a los que le atribuye esto, contesta *“Miedo al fracaso creo yo que es… Siento como que… perdón, es una estupidez lo que voy a decir. Siento que no di el 100% si me la llevo a final [ ] sacarse una mala nota no es la muerte de nadie, me he sacado malas notas y no es la muerte de nadie; es una meta mía no querer sacarme malas notas”*. Se presenta ante la la estudiante la idea de la mirada externa, ante la cual debe mostrarse competente, combinada con factores internos emotivos, en los cuales sentirse ella misma poco competente,  la llevan a esforzarse por ganar el reconocimiento al promocionar la materia de manera directa.

Otro ejemplo es el de Carlos que dice de sí mismo: *“Yo soy un poco especial porque yo empecé el jardín desde la sala de 3 pero empecé con un año menos [ ] y terminé la secundaria con 17. El más joven era” y luego, proyectándose sobre sí mismo y un estudiante de primer año decía: “ ´lo que yo quiero ser es esto´y viene acá para seguir progresando en su vida [ ] Se lo tienen que tomar con responsabilidad, con lo que más puedan hacer y que lo hagan con gusto. Siempre es importante que lo hagan con gusto, porque eso es lo que implementa el progreso [ ] Y vos tenés que pensar ´yo vengo acá para ser alguien´”*. En este caso, predomina de manera sostenida un estilo de aprendizaje que se orienta a cómo él mismo supone que ven las personas y la sociedad en general a un estudiante universitario; requiere y reclama el deber ser de la responsabilidad que se estaría implícita y  le compete a alguien que asiste a la universidad y además destaca la importancia de la realización de méritos, para luego alcanzar la meta como premio a sus esfuerzos. La búsqueda del reconocimiento externo se hace presente en este tipo de afirmaciones.

Puede darse incluso en  estas orientaciones, el logro y superación de unas primeras formas de relacionarse con el conocimiento, más de tipo reproductivas hacia otras de carácter comprensivas; muchas veces acompañada de las mediaciones que les proponen sus docentes y poniendo desde sí misma/os una cuota sensible de reflexión, auto observación y autocorrección. Por ejemplo como podemos apreciar en el apartado 7.1.a, en los relatos de Erica y Daniela sobre sus experiencias con el “estudiar de memoria”, el “estudiar de otra manera”,  el tener parámetros de medición distintos en cuanto al rendimiento alcanzado comparándolo con el del nivel secundario, en la necesidad de corregir y modificar dichas cuestiones para poder continuar de manera acorde a las nuevas exigencias cognoscitivas en la universidad.

Tal como explicitamos en el marco teórico y en otras experiencias en investigación de los primeros años en la universidad, además de la autorrealización en los procesos de  aprendizajes profundos y autorregulados, existe una vinculación de los mismos con una alta motivación interna y externa, por parte de quienes aprenden.

Ejemplificamos aquí a través de las palabras de Erica: *“Y la verdad que cuando mi nena iba a entrar al jardín dije, listo ya puedo empezar a hacer algo. Y todos me decían  “hacé un profesorado, son 4 años, el sistema es como el secundario, es fácil” y mi hermana venía acá, estudiaba letras y me llevó el papel de todos las carreras de todas las facultades y me dijo “ no te fijes si es fácil o difícil, vos hacé lo que te guste” y mi hijo más grande también me dijo fíjate, la vida es una sola, ya estás grande, hacelo” [ ] Entonces yo dije si, puedo, por qué no voy a poder? Y nadie me decía si!! Dale! metete en la facultad!, no, al contrario, me decían “ay qué difícil la  facultad” [ ] Hasta mi mamá… mi hermano me dijo estudia algo de 3 años, despachante de aduana, algo así… y yo dije no importa el tiempo que me lleve, voy a hacer lo que me gusta, pero lo que más me motivó fue el no vas a poder. Hasta mi marido, mirá que él siempre alienta, me dijo son 36 materias! Por qué no elegías esta de 3 años? Algo del menor, algo así… y no!, si no me va bien…bueno no voy a seguir intentando!, pero quiero darme una oportunidad para ver qué es esto y me encanta! Y yo vengo acá y me encanta vengo a divertirme, obviamente estaba encerrada en mi casa… y salí y ví la luz!"*

Por su parte, cuando Vanesa decía *“es mi sueño, lo que me gusta*”, Gladys “*que quiero, me gusta*” o María Eugenia habla de “*amar lo que uno estudia*” ponen  en evidencia un alto grado de motivación interna que las hace a las cuatro, aunque de forma distinta, ir encontrando posibilidades variadas para empezar la carrera y luego continuarla,  aún cuando tienen condicionamientos materiales y emocionales en contra. Autorregular las conductas en favor de la permanencia es un trabajo arduo que deben sostener la/os estudiantes y durante el primer año de la universidad es fundamental sin lugar a dudas.

Pareciera ser que de manera positiva o negativa, resultan motivantes de forma externa: las situaciones familiares, las aspiraciones sociales sobre la realización profesional, el poder ganar un desafío, ser reconocida/os por las demás personas tanto del entorno familiar como académico, proyectarse para lograr un título universitario. Se alimentan y apuntalan así las configuraciones sociales en las que se inscriben nuestra/os estudiantes, en vías de enriquecerlas y que de esa forma, retornen en mejoras personales.

Entre la/os estudiantes con quienes trabajamos en esta investigación se dieron de alguna manera dos grupos, en relación al contexto general en el que se mueven: por un lado María Eugenia, Daniela y Carlos conformarían aquel  grupo que no presenta demasiadas dificultades en su actualidad: dos jóvenes cuyo principal objetivo es mantener un ritmo de vida constante y relativamente tranquilo para continuar estudiando y una profesional ya asentada en su vida laboral y personal. Por el otro, Vanesa, Galdys y Erica compondrían el segundo grupo con una mayor cantidad de factores que las hacen proclives a tener que repensar y reorganizarse de forma más frecuente o que requieren ir generando más seguido cambios para mantener la motivación: poco tiempo para administrar entre sus diversas actividades, responsabilidades familiares que parecieran estar fundamentalmente a su cargo, momentos de sus vidas en los que tienen que hacer un uso lo más eficiente posible de sus energías personales.

Poder autoevaluarse, autoobservarse  y autocorregirse son signos y habilidades propias de quienes pueden autorregular su comportamiento y afectividad, al mismo tiempo que autorregulan los elementos ambientales del contexto en el que se circunscribe su aprendizaje y piden ayuda cuando les resulta pertinente  . Finalmente, llevan adelante así, un tipo de aprendizaje que resulta autónomo.

Dentro de las  estrategias de aprendizaje profundo y acompañando a la motivación se encuentra el plano de la organización concreta de las tareas y recursos o elementos ambientales del propio contexto  de situaciones donde se producen los aprendizajes. Nuestra/os entrevistada/os tienen muy en claro que las probabilidades de ir siendo exitosa/os no es producto del azar y que aumentan en tanto ordenan y sistematizan diferentes  factores, desde ya, conforme a sus propias posibilidades personales, familiares y laborales.

Entre estos factores podemos considerar los emocionales como el compromiso personal y grupal, el respeto por sí misma/os y las tareas que llevan a cabo la/os docentes que encuentran referentes o significativa/os, la capacidad para sobreponerse a situaciones que les son adversas o la/os alejan de su ideal de rendimiento. Pongamos algunos ejemplos:

*“Lo que sí me molesta a mí, que nunca lo hice ni lo hago, es irme antes [ ] lo importante es el docente y el respeto [ ]  (el grupo) Complicado [ ] la falta de compromiso. Y el “lo hace el otro”. Mentiras: estoy estudiando, no llegué ¡Yo también!”* (Vanesa)

*“Yo trato de no faltar [ ] tomo mucho apunte [ ] Las que más me gustan y entiendo (materias) esas las leo y no paro. Y después [ ] si tengo alguna duda preguntar [ ] y la cuestión de los grupos para no flaquear [ ] estaría bueno pedirnos un poquito más de compromiso [ ] lo había leído y no entendía nada… Y dije, voy a esperar a que lo explique la profe. Y después de la explicación [ ] me cayó la ficha [ ] Y hay que dedicarse; leer; mucha lectura*” (Gladys)

Asumen por otra parte la responsabilidad consciente de organización de factores académicos como el mantenimiento de tiempos de estudio, la realización de resúmenes y apuntes, la grabación de clases, la asistencia y puntualidad, la anticipación de tiempos para la preparación de evaluaciones prácticas y teóricas, plantearse metas acotadas en tiempos determinados (por ejemplo, cantidad de materias a aprobar por cuatrimestre), pretender alcanzar promociones directas de las materias, obtener determinadas calificaciones.

Estudiantes exitosa/os entonces,  serían aquella/os con perfiles de autorregulación y aprendizaje profundo que necesitamos leer de manera acorde al contexto de situación más amplio en el que se desenvuelven; eso por otra parte nos aleja bastante de la existencia de un único modelo de estudiante universitario tal vez viable en otras épocas históricas o para otros modelos institucionales universitarios. Hay multiplicidad de maneras de ser un/a estudiante exitoso/a,   y es necesario que desde nuestras casas de estudio nos acerquemos a su reconocimiento y valoración positiva así como, se nos plantean realidades que nos desafían a encontrar formas de acompañar a serlo estudiantes, pues muchas veces nuestra/os ingresantes quieren serlo pero no encuentran rápidamente cómo concretarlo y ello aumenta las posibilidades de una abandono temprano.

La existencia de docentes y prácticas pedagógicas que andamian, orientan, sostienen a la/os estudiantes resultan constitutivas de estas posibilidades de autorregulación, ya que se ordenan en un ida y vuelta que progresivamente lleva a la/os estudiantes al centro de la acción pedagógica. Asumimos de formas más o menos conscientes la responsabilidad que nos compete en tanto docentes, para trabajar en una experiencia de acompañamiento que les resulta condicionante al momento de definir la continuidad de la carrera, después del primer año o durante el mismo en la universidad. De ésto nos ocuparemos más extensamente en la categoría analítica de los analizadores didácticos de nuestra investigación.

**Entorn****o familiar**

Pensar en la definición del entorno nos convoca en relación a cuáles son las condiciones en las que se mueven nuestra/os estudiantes desde sus familias, en parte en su actualidad: cómo se la/os considera intrafamiliarmente, qué se dice, se piensa o actúa en las mismas a partir de las decisiones tomadas de emprender el estudio universitario y si estas cuestiones afectan o no el desempeño académico, la filiación a la Facultad, la proyección a alcanzar la titulación entre otras cuestiones. Pero por otro lado también las relacionamos en términos de  qué posibles vinculaciones existen con el núcleo familiar primario del que provienen y tratando de sostener una mirada comprensiva o de contextualización, ver si existe o no alguna implicancia con esos núcleos primarios que también incida en la toma de decisiones.

Encontramos que a excepción de Vanesa y Carlos, el resto de las personas entrevistadas constituyen la primera generación de estudiantes universitarios de sus familias, tanto primarias como actuales.

Tanto Vanesa como Daniela vienen de familia de docentes, por lo tanto tienen cierto conocimiento que puede servir de orientación sobre la carrera:

Daniela dice “.*.. me dijo (haciendo referencia a un docente de escuela secundaria)  de qué se trataba la carrera porque yo, la verdad no la conocía… tampoco había investigado mucho…y  dije “bueno listo, sé que me gusta esto” maestra de primaria sabía que no quería ser, mi mamá es maestra de primaria y yo la veía con los cuadernitos…y no, eso no quería… y bueno después me decidí… y justo estaba en la facultad de Lomas así que vine y me anoté.”*

Vemos cómo le es familiar la profesión, conoce de algunas de las prácticas propias de la misma a través del trabajo de su madre o de parte del mismo; entiende o siente que   “sabía” que maestra no era, pero sí que sus gustos o intereses para elegir una formación profesional estaban relacionados a la educación, ella asegura “me decidí” dando a entender que no estudiar no era una opción, la decisión pasaba sólo por qué carrera elegir.

También es importante mencionar cómo el entorno familiar reconoce como valiosa su actividad de estudiante universitaria y colabora con ella: su madre la despierta, su padre la trae a la facultad, ofreciendo condiciones que facilitan su tarea, pero que además son motivadores para continuar.

Podemos pensar que tener un entorno familiar profesional, y que además sigue estudiando, como en el caso de Carlos es un incentivo, un modelo a seguir:

*“Mi padre es enfermero. Es licenciado. Ahora tiene un cargo más: es infectólogo. Por lo que sigue estudiando. Estudió el año pasado una maestría justamente de esto. Y ahora quiere seguir estudiando para ser gerente de una clínica.”*

Consideramos que la influencia de la imagen de su padre se instala como  un modelo de planificación para él. Al preguntarle por su cursada dice tener todo el año entrante programado, qué materias cursar y con quiénes. Vemos que “la vida del estudiante” no le es ajena, puede identificarse en su entorno familia y sin lugar a dudas esto representa una ventaja.

En ambos casos desde sus familias además la/os apoyan en cuanto a que no necesitan asumir responsabilidades laborales independientes, factor que luego retomaremos en otro apartado, pero que sí, podemos establecer ya aquí como condición favorable desde el entorno en el que conviven.

En otro sentido pero de forma complementaria, el conocimiento y familiaridad de determinadas prácticas académicas, necesarias en tanto organizadores de las propias experiencias universitarias juegan a favor: como decíamos antes Carlos sabe cómo ordenar sus cursadas y la importancia de tener un grupo de estudio consolidado, algo que seguramente ha experimentado de ese “modelo” familiar; Daniela asimismo conoce también de la organización académica, en su caso de la regulación de tiempos y distribución de tareas reflejados en el trabajo de su madre y sobre todo, de la proyección que en este caso, ella no quisiera repetir para sí misma.

Sobre Vanesa podemos entender que  también reconoce en sus experiencias familiares primarias un panorama similar al propio,  en cuanto al capital cultural de las prácticas académicas: *“Sí, lo que es universitario mi papá es médico; cirujano, traumatólogo. mi mamá, docente; de las docentes sarmientinas (risas) esas… y mi hermana es docente también, y nada más, bueno y yo que hice Psicología; empecé, dejé y ahora estoy acá en Psicopedagogía”*. Las implicancias en parte, de haber tenido contacto con la vida académica de su padre hace a un cúmulo de conocimientos sobre la vida universitaria que seguramente la animaron como situación contextual a elegir, buscar, cambiar su rumbo formativo incluso; pero en todos los casos, motivarse en la continuidad de los estudios universitarios. Consideremos además que de sí misma no solamente cuenta con el conocimiento de  la carrera aquí mencionada, sino que además en otros apartados hemos citado de ella la carrera de Ciencias Políticas.

En su actual entorno familiar sin embargo, no pareciera haber evidencias de la existencia de apoyo real o que sea llevado a la práctica, pero tampoco de oposiciones explícitas: *“(De lunes a viernes) Me levanto 6.30, 7 de la mañana; me baño, me preparo para todo el día; ya a la noche anterior dejo preparado la bolsita del gordo; me voy a trabajar. Vuelvo de trabajar o hago una artesanía o hago algún trabajo que me quede; limpio, ordeno. Si no vengo a la facultad, estudio un ratito antes de ir a buscar al enano, porque él va al jardín a la tarde, le hago la leche, jugamos un rato y cuando él ya se pone a jugar a algo en su habitación o a entretenerse un rato con algún dibujito, ya te digo: termino de ordenar lo que está desordenado, y limpio si no llegué a limpiar el fin de semana; o me pongo a leer algún apunte; hago una artesanía, algún trabajo pendiente. Después ya viene mi esposo; me p… nos ponemos a cocinar. Después miramos una peli y nos vamos a dormir.”* Claramente lograr permanecer y avanzar en la carrera podríamos atribuirlo más a aspectos motivacionales propios, sociales e institucionales que a un contexto familiar que lo aliente; tanto en este extracto como en el resto de la entrevista no dio cuenta de la formación de expectativas por parte de otras personas sobre su objetivo profesional, sino que lo ha hecho en referencia a sí misma.

En el apartado sobre los aprendizajes hemos establecido la autonomía y autorregulación de factores propios y externos que hacen a una  persona flexible y consecuente, como condiciones para elegir y sostener una formación universitaria. Las experiencias sobre la organización y planificación de las distintas tareas y responsabilidades propias de la vida de la/os estudiantes en la universidad seguramente les han sido menos preocupantes en este caso a Vanesa y a María Eugenia, pues ya las tenían bastante bien consolidadas, al menos en sentido general - ambas reconocen que las condiciones e impronta de nuestra institución mereció una adecuación de sus experiencias formativas anteriores a nuestros requerimientos-; mientras que para quienes hacen su primera experiencia es un recorrido en principio y obviamente novedoso; en algunos casos resultará motivador y en otros  tan lejano de lo conocido como para tal vez, incidir en la decisión de no continuar estudiando.

Considerando la experiencia en otras formaciones universitarias anteriores, María Eugenia es una persona que ha sabido capitalizar su carrera anterior. Sabe y conoce además la dinámica institucional; con una actual independencia económica - al menos en sus necesidades personales- habiendo atravesado situaciones personales justamente en la reorganización de su núcleo familiar propio,  tras su separación, retorna al grupo primario con el que convive actualmente y en el mismo, se encuentra con una vida tranquila y ordenada que favorece su actual desempeño académico. A este último le encuentra un gusto personal muy importante y con el cual siente que se está superando, o al menos eso podemos identificar de su relato. En sus palabras: *“(su familia) Mi mamá, mi papá y mi hermano [ ] trabajo haciendo redacciones para diferentes sitios web. Generalmente relacionados con educación infantil,  primaria y secundaria [ ] yo soy la primera egresada de una carrera universitaria. Estudié en Lomas la carrera de Publicidad [ ] Historia larga… viví con mi marido pero las cosas no funcionaron, me separé y volví a la casa de mis viejos”*.

Podríamos decir que aún teniendo en cuenta las particularidades de las vidas de María Eugenia, Daniela y Carlos, esta/os tres estudiantes tienen un entorno familiar que les es favorable y motivador, condición que consideramos puede ser un elemento que apoya a las personas durante el primer año de la universidad, en cuanto a mantenerse dentro de la misma.

El caso de Gladys para nuestro equipo de investigación representa una situación intermedia en el sentido de entorno familiar favorable. Habiendo tenido una experiencia previa en educación superior terciaria y siendo cabeza de familia, esta estudiante altamente motivada ha logrado equilibrar en términos generales su vida personal, familiar, laboral y universitaria. En una gran estrategia organizativa que le permite combinar todos estos elementos, Gladys encuentra en su actualidad el apoyo de sus hijas y se ha formado distintas redes de contención para lograr sostenerse en la carrera: *“Somos mis dos hijas y yo [ ] Soy docente de primaria, a la mañana y a la tarde [ ] ¿Más todo lo que hecés en tu casa? Sí, sí. [ ] Se me dieron las cosas. Conseguí un segundo cargo en una escuela cerca de la ruta para poder tomar la Costera o el 406… vengo en el 406 cuando me para [ ] Quise incentivar a mis compañeras como para que vengamos en grupo, como para que fuera más llevadero”.*

Erica representa un punto antagónico a todos los casos anteriores. Su familia está compuesta por dos hijos grandes, y una hija de tres años, su marido trabaja todo el día, ella ocasionalmente para poder estudiar. Terminó el secundario *“de grande [ ] siempre tuve que abandonar, por la familia o por lo económico”*, y su finalidad la logró en varios intentos ya que tenía dos hijos e intentó otra carrera antes de ésta.

Luego, cuando su hija pequeña comienza el jardín considera y planifica el  ingresar a la universidad:

*“Entonces yo dije si, puedo, por qué no voy a poder? Y nadie me decía si!! Dale! metete en la facultad!, no, al contrario, me decían “ay qué difícil la  facultad*”. Aquí hace referencia a su familia y amigos que estigmatizan no solamente a ella misma, sino además su propio contexto, así como parecen no confiar en sus capacidades.

Su entorno familiar actual le presentó la necesidad de establecer con claridad cuáles son sus prioridades, adecuando la vida conjunta con las personales: “*Hasta mi marido, mirá que él siempre alienta, me dijo son 36 materias! Por qué no elegías esta de 3 años? [ ] Antes (de dedicarse a estudiar) tengo que limpiar, preparar a la nena para el jardín…mi marido me dice y cómo vamos a hacer si yo trabajo todo el día y sos  vos la que se ocupa de la casa? bueno, entonces vamos a dividir las cosas de la casa. Decime vos de qué te gustaría ocuparte: del baño, de la ropa sucia…¿en qué podés ayudar para que yo estudie? Y se quedó pensando, seguro!*” Pero vemos cómo su familia no sólo no  representa un estímulo para que pueda estudiar, en especial la disposición de su marido, sino más bien se constituyen como  una traba para su proyecto personal.

Similar panorama se le plantea desde sus orígenes familiares: *“mi mamá me dijo vas a poder? ¡No te dá la cabeza !  Esa frase! Me hace quererlo más, encima vino de mi mamá !” Y luego alude que su madre no entiende mucho de sus logros y conquistas académicas ya que “ni siquiera pudo terminar la primaria. Sabe leer y escribir gracias a que una patrona la ayudó con eso. Mi papá terminó la secundaria hace dos años atrás… y tiene ya 65 años y mi hermano terminó el secundario y es policía de la Federal”.*

Aún y más allá de la desfavorabilidad de su entorno familiar, vemos cómo Erica toma estos “inhibidores” y los convierte en un reto, se proyecta y ordena en función de alcanzar sus metas: *“quiero darme una oportunidad para ver qué  es esto y me encanta! Y yo vengo acá y me encanta vengo a divertirme, obviamente estaba encerrada en mi casa… y salí y ví la luz! Oooh”.*

Nos queda considerar hasta aquí - y no por establecer una medida cuantitativa- cuántas veces, ante contextos desfavorables similares la/os estudiantes se inclinan por abandonar tempranamente y no encuentran formas concretas de sostenerse más allá de las dificultades. El apoyo del contexto familiar no es condición per se que explique la permanencia en la universidad, pero sin lugar a dudas es un aliciente necesario para la autoestima de quienes estudian.

**So****bre las buenas trayectorias anteriores**

Considerar una buena trayectoria académica anterior nos llevó a tratar de definirla como aquella en la que las/os estudiantes se han agenciado para sí conocimientos teóricos- conceptuales, habilidades para operar con los mismos, condiciones para conformar sus propias redes de contención con amigos o compañeros y grupos de estudio, han logrado reconocimientos para sí y desde la mirada de las instituciones por las que han atravesado; han logrado tener el éxito necesario y suficiente como para sentir que dichas trayectorias son la base desde la cual inician luego sus carreras universitarias y esperando que sean lo suficientemente flexibles, logren ajustarse a las nuevas realidades y prácticas institucionales del nivel educativo en el  que se insertan.

Sin lugar a dudas, la referencia exitosa anterior juega a favor de la confianza y estima de sí para iniciar la universidad, no infravalorarse ni tampoco sobrevalorar las nuevas condiciones de estar y permanecer en aquella.

Cuatro de las personas entrevistadas hacen referencia a haber tenido buenas o muy buenas trayectorias anteriores:

Carlos incluso nos da a entender que tendría capacidades cognitivas superiores, al hablar de sí mismo como alguien especial. Recordemos un extracto que hemos utilizado en otros apartados: *“Yo soy un poco especial porque yo empecé el jardín desde la sala de tres pero empecé con una año menos. yo empecé la primaria con seis años y terminé la secundaria con 17 años. El más joven era”*. Más allá de las apreciaciones que podamos atribuirle a esa condición de “especial” que nos indica, lo cierto es que ha estructurado una forma de pensarse en relación al conocimiento en la universidad  que le facilita organizarse, planificar, desarrollar vínculos sociales positivos y llevar adelante su actual trayectoria con nuevos éxitos en las materias.

Las situaciones y autopercepciones de Vanesa, María Eugenia y Daniela pueden aunarse si pensamos en que las tres han sido estudiantes también exitosas anteriormente:

*“Sí, en la secundaria nunca me llevé materias [ ] Es un concepto que también mi mamá [ ] ella como que me incentivaba mucho ´bueno, descansás en el verano´ … disfruto a mi hijo” (Vanesa)*

*“No, nunca me llevé materias, era muy obsesiva y tenía el mejor promedio de todos los años de secundaria; pero porque me esforzaba en tenerlo. No tuve promedio 10 pero tenía el mejor promedio” (Daniela)*

*“Hice la escuela secundaria entre el 94´ y el 98´. No me llevé ninguna materia excepto Física que casi me la llevo en 3° año pero ´me puse las pilas´y la aprobé. [ ] yo era muy estudiosa” (María Eugenia)*

Gladys no hizo referencia directa acerca de su condición de “exitosa o no” pero sí a la admiración con las que veía a sus docentes, a haber cursado todos los niveles educativos en instituciones del ámbito público y en que no tiene quejas al respecto. Podemos pensar en este caso que ha habido cierta mirada también positiva sobre su propia trayectoria.

Finalmente tenemos a Erica como contrapunto al contarnos sobre su formación anterior: *“lo describo con tropiezos. Con muchos abandonos. Fui a gabinete, a maestra particular, después todos mis intentos de terminar la secundaria… que finalmente pude terminar. Aunque tuve 7 intentos [ ] igual no nos explicaron mucho en el secundario (sobre gramática)... creo que no nos puso muchas fichas la profe [ ] El secundario lo tuve que hacer a distancia porque yo estaba sola con mis dos nenes, entonces era mi sueldo y nada más [ ] Cuando terminé el secundario lloré de alegría”*. Érica, en relación a sus experiencias formativas anteriores acumula factores de riesgo que inciden en el abandono y sin embargo elige confiar en sí misma y alcanzar su meta de recibirse en la universidad.

En todos los casos, hacen referencia a la existencia de “malas notas” y “desaprobaciones” en la universidad, pero no importando si se tratan de trayectorias anteriores exitosas o no, muestran una disposición a la superación o sobreposicionamiento; atribuyen mucho peso a sus propios méritos para sobrellevar situaciones desfavorables y constancia para la continuidad. Toman también en todos los casos dichas  situaciones como formativas; instancias que las/os templan y experiencias valiosas aún cuando preferirían lograr el éxito sin pasar por los momentos que cada quien menciona como temeroso, generador de ansiedades o elemento de displacer: un final, un recuperatorio, una calificación de 2 puntos, un llamado de atención ante las/os compañeras/os.

Es viable acaso pensar que tratamos con un grupo de “estudiantes maduras/os”, más allá de sus edades al momento de inscribirse en las carreras. La madurez podría asociarse a su autopercepción, sus proyecciones profesionales y las diversas formas en las que hoy son exitosas/os. Cada una de estas personas, proponiéndose la misma meta (el éxito de recibirse), buscan sus propios caminos, tiempos y ritmos de estudio y rendimiento; todas sostienen la continuidad de sus propias historias y eso podemos considerarlo otro de los elementos que favorecen el seguir estando y aprovechando esa instancia.

**El Co****ntexto como variable influyente en la trayectoria.**

El contexto socioeconómico es una variable a tener en cuenta en nuestro análisis. Daniela en la entrevista afirma que es diferente el rendimiento de quien trabaja respecto a quien no lo hace. Desde la mirada de los propios estudiantes se evidencia la importancia de lo contextual.

La misma Daniela, sobre su forma de estudiar y aprender, pone en relieve la importancia de la variable socioeconómica  *“Se nota mucho, del grupo hay una sola que trabaja y  se nota mucho la diferencia entre ella y nosotras porque  capaz yo llego a mi casa y ya puedo ponerme a estudiar y ella tiene que ir a trabajar… y se nota mucho, no en la nota del examen porque podés haber estudiado un montón y te ponés nervioso… yo soy muy responsable pero no puedo hacerlo rápido… con la clase yo no entiendo todo, tengo que leer, sentarme, tiempo… y hay chicas que termina la clase y ya les quedó todo, pero la diferencia es que pueden cursar menos materias o en vez de promocionar va a final o no puede darlos porque tiene que trabajar… lo que más se nota es eso… igual con 4 me asusté un poquito… se notó la diferencia”*

La trayectoria no se va a allanar por tener un contexto socioeconómico favorable, pero el no contar con este pone una dificultad al proceso. Tal es el caso de Gladys que, teniendo la responsabilidad de ser el único sostén de una famila con dos hijos y con la complejidad de tener que cambiar de trabajo para estar cerca de la parada del colectivo que la acerca a la facultad, ha logrado tener un paso por el primer año de la carrera que no todos pueden lograr. Ha promocionado directamente todas las materias. Incluso la misma Daniela que dice textualmente “me pagan todo” no ha podido realizar ese recorrido.

Esto no es una enarbolación del mérito y el esfuerzo, por el contrario, estamos revalorizando la importancia del contexto. Pero tal es la complejidad de este aspecto que el poseer un buen contexto socioeconómico no asegura el mejor desarrollo de la carrera.

En todos lo/as entrevistado/as encontramos recorridos del primer año con una buena cantidad de materias aprobadas, son a lo/as que les fue bien. Sin embargo los contextos no son los mismos.

Más allá de lo económico, el apoyo de los más cercanos también influye en la dificultad del recorrido. El caso de Érica que nos cuenta sobre las pocas palabras de aliento de su esposo y madre que les dicen que la facultad es muy difícil, que elija “algo de tres años”. Incluso le han dicho que “la cabeza no le da”. Sin embargo las palabras de los hijos le dió la confianza para intentar ese sueño frustrado otras veces.

Érica nos habla de una trayectoria escolar con “tropiezos” pero que con el apoyo de los otros ha podido transitar este primer año de la mejor manera.

Vemos  casos de estudiantes con responsabilidades de trabajo y/o hijos que transitan exitosamente el primer año. Encontramos los casos de María Eugenia y de Vanesa que si bien deben trabajar su sueldo no representa el ingreso principal de la casa. María Eugenia vive con los padres y no tiene hijos, lo que le permite tener un trabajo en el que maneja sus horarios. Vanesa tiene un hijo pero comparte los gastos del hogar con su pareja.

Una cuestión no menor a la hora de pensar el contexto socioeconómico de lo/as entrevistado/as es que, salvo lo/as dos entrevistado/as de 20 años, todo/as tienen experiencia en otra carrera. Algunas la concluyeron, otras no. Pero no es la primera experiencia de transitar el primer año en el nivel superior.

Algunos analizadores didácticos

**So****bre las expectativas del desempeño docente en primer año**

El primer año de la carrera universitaria se constituye en un hito fundamental para las/os estudiantes, que sobrellevan desafíos de distinta índole : adaptarse a nuevas formas didácticas, socializarse en una nueva institución, acomodar su vida a la nueva distribución y asignación horaria, ajustar sus formas de estudio anteriores a las nuevas demandas, poner a prueba su capacidad de estudio en nuevas disciplinas y vincularse de una manera particular en aulas masivas y con mayor autonomía en lo que respecta al conocimiento.

Para algunas de las/os estudiantes entrevistados, esta nueva etapa en su trayectoria  educativa que significa cursar primer año, resulta favorecida por aquellas dimensiones que pueden visualizar como de interconexión o apoyo. Así, Vanesa  afirma “ *Yo creo además que todo está diagramado para que una materia apoye a otra en primer año, visto desde distinto punto de vista. Es como que se apuntalan una con la otra.*” Y esta integración, que depende en parte de la propuesta curricular y en parte del posible conocimiento de las materias que se cursan simultáneamente por parte de las/os profesores que conforman el cuerpo docente de primer año, resulta un facilitador para quienes cursan. Refieren los/as estudiantes que esta forma de interrelación se visualiza en algunas materias del primer año

Mariana Maggio (2018) remarca esta posibilidad de interconexión, señalando el rasgo como uno de los que definen a una enseñanza poderosa: *“Aquella que podemos reconocer cuando el tiempo pasa, al recordar a aquellos docentes que nos marcaron y cuyas prácticas nos ayudaron a ser quienes somos*”. Y profundiza al agregar que esos pequeños consensos colectivos provisorios que se realizan alrededor de un tema, ya sea de forma  explícita o por interpretaciones curriculares. Desde nuestro punto de vista, contribuiría a construir el sentido de cada disciplina dentro de la carrera en general, que supone recorridos científicos específicos en cada materia mientras se orientan a la formación de un profesional que se apropie del conocimiento integral. En el corto plazo, permite y darle cohesión al primer año de la carrera, mientras se respeta la especificidad de campo disciplinar.

La realización de trabajos escritos, incluyendo las evaluaciones, señala una importante falta de conexión entre la secundaria y el primer año de la universidad, que surge como demanda a la didáctica de las materias de este año. Poder leer de forma guiada, escribir textos propios de cada materia debieran ser prácticas de enseñanza consideradas necesarias y  productivas por la apropiación del campo de conocimiento de cada disciplina. Al respecto, Bombini y Labeur (2017) consideran que *“Poder analizar las prácticas de lectura y escritura en relación con el saber de los diferentes campos de conocimiento y en profunda interrelación con las decisiones docentes, desnaturalizar la existencia de conocimientos de lectura y escritura académica como condición previa y ya lograda en los ingresantes,  resulta imprescindible como estrategia de real inclusión de estos jóvenes en la universidad*.”  Y este aspecto se constituye en una clara demanda, no sólo hacia el espacio del Taller, si no a cada profesor/a que se desempeña en primer año, como alfabetizadores/as de su disciplina.  
El trabajo de análisis con textos académicos presenta otra posibilidad de ampliación de la red de construcción de conocimientos de los alumnos, ya que se relacionan  con otros textos de diferentes materias, poniéndolos en diálogo también con sus saberes previos, no solo escolares de sino de su historia sociocultural, y esta relación puede ser potenciada cuando intencionalmente se planifica el establecimiento de estas relaciones en las clases que dictamos en el primer año.

La importancia de escribir en las cursadas del primer año de la carrera reside en su alto valor cognitivo. El hecho de escribir permite a quien escribe (alumnas/os de primer año de la universidad) repensar los conceptos, cuestionarlos y profundizarlos. Al leer su propio escrito, se distancia del mismo, es decir de su desarrollo de pensamiento plasmado en papel o pantalla, y puede cuestionarlos y reformularlos, y esta, es una estrategia de aprendizaje que debemos acompañar desde las consignas que elaboremos al pensar la clase. Por ello, genera  la necesidad de revisar el lugar que ocupan en los planteos didácticos la lectura y la escritura, reformulando la manera en que se trabajan los nuevos formatos de los mismos, sus posibilidades y exigencias.

La importancia del perfil docente de aquellas/os profesores que se desempeñan en primer año es fundamental en este espacio de encuentro de didácticas.  
María Eugenia manifiesta en la entrevista que un mal profesor, en un momento tan vulnerable, puede ser el factor que determine que un/a estudiante abandone la materia o la carrera. Como ella, varias/os de las/os entrevistadas/os señalaron las características de las/os profesores que favorecieron su permanencia y éxito en las materias, y cuáles no. Y lo hace desde el posicionamiento de analizar sus prácticas de enseñanza.

Otra estudiante entrevistada, María Eugenia, puso en primer plano la relevancia de las características de las/os docentes de primer año desde su visión de integrarse a este momento de la carrera. *“Hay docentes y docentes. Muchas veces son los culpables de que el alumno deje de estudiar. Un mal docente en primer año arruina todo. Esto sumado a que el alumno está vulnerable a lo nuevo y desconocido hace que muchas veces dejé de estudiar.*” Su mirada también atiende a lo que Tinto (Coronado  y Gomez Boulin ,2016 Ob. Cit) señala como dificultades lógicas de la integración: Por la complejidad que las constituyen, las universidades plantean un nuevo tipo de contactos y relaciones, comportamiento autónomo y adhesión a las normas de grupo, formas de acceso a la información, identificación de canales de comunicación y habilidad para su uso, modalidades de interacción propia de la institución y adecuación e integración a las mismas. Los estudiantes deberán adaptarse, integrarse y expresarse en las mismas. La integración tiene una importancia fundamental en la persistencia en la institución, sobre todo si los estudiantes tienen alguna desventaja de partida (sobreedad, trabajadores, etc.) Y en esta integración resultan claves los profesores hospitalarios, acogedores. Como la misma entrevistada advierte que a ella la favoreció un tipo de docente *“súper paciente, comprensivo pero no permisivo. Es decir una cosa es ser paciente y otra cosa bajar el nivel académico.*” Al respecto, los autores apuestan a poner también en primer plano de análisis el rol jugado por los estudiantes, en un interjuego productivo.

Esta perspectiva,  desde el punto de vista de alumna de primer año, pone en primer plano el estilo docente y su impacto en los alumnos ingresantes. Su visión, al mismo tiempo, debe ser contemplada la influencia fundamental de enseñar en contextos académicos. El habitus docente que se ha forjado desde que surgieron los sistemas escolares, modela fuertemente la concepción y las prácticas de la enseñanza. Resulta imposible analizar la vinculación entre docente y alumna/o si no se considera dentro del sistema educativo. Y ello se constituye como contexto de fuerte condicionamiento para enmarcar esta relación Steiman (2018) considera a las prácticas de enseñanza como  imposibles de escindir de las prácticas sociales de los sistemas escolarizados. Esto significa que es imposible  pensar en las intervenciones en el vacío, sino desde la complejidad de la interrelación en el campo, de sujetos y conocimiento .Y de esta manera  invita a complejizar la mirada sobre la enseñanza que desarrollan las/os agentes que enseñan.

Daniela, respecto a los rasgos que definen a un profesor que no favorezca el éxito académico de sus estudiantes, afirmó *“Lo que les falta es la empatía, o de hablarte y decirte mirá pasa esto o yo también hago esto otro, eso me gusta a mí porque muestran al ser humano… los hace más…reales, eso de saber quién es la persona que se para delante mío y me explica… sé que tiene conocimientos…pero desde dónde me habla*”.

Esa distancia, la asimetría expresada en su definición, también en puesta en situación de análisis, en alguna medida, por Steiman  (2018) . El autor afirma que las prácticas de enseñanza entrecruzan cuestiones epistemológicas, sociales, ideológicas, éticas, lo que genera muy diferentes mediaciones, no exentas de conflicto, entre sujetos intervinientes y conocimiento, entre otras Nuevamente se impone, sobre un primer análisis que señala la caracterización de la  individualidad, la complejidad de importantes enlazamientos de influencias, controles, objetivos que marcan su impronta a las/los docentes, y lo que la estudiante identifica como posesión o no de empatía, resulta de un interjuego que condiciona en gran medida  las actitudes y el posicionamiento que son leídos por la alumna como particulares y que merecen otro análisis más sistémico.

Gladys, reflexionando sobre los profesores, sostiene *“Me sorprende la polenta que tienen. Y lo digo sinceramente. Porque yo vengo agotada. Venir después de estar con, promedio, 25 nenes a la mañana, 25 nenes a la tarde, con dolor de cabeza. .. venir y venir y ver que un profesor a la noche, que tal vez tuvo el mismo trajín que yo, o no, o viene viajando dos horas desde capital , o desde La Plata, o por ahí desde más cerca. Y que vengan y den clase, viendo que por ahí, uno está con el celular… la verdad es que a veces me da… Pero a mí me gusta y me dan muchas ganas de seguir.”*   
El compromiso con la tarea, la ética de la función de enseñar que invoca Gladys, es un tema que compone la agenda actual de la enseñanza.  Esto abre al análisis de la dimensión moral de la enseñanza. La práctica educativa siempre implica objetivos e intenciones morales, son la elección de medios, las formas de vinculación, el posicionamiento frente a las problemáticas a trabajar y el tipo de principios de acción que provocan los que diferencian una buena práctica de otra considerada mala o indiferente.

Al respecto , Carlos Cullen afirma: *“hemos sugerido la idea que la docencia es, por definición, un compromiso ético-político por un mundo más justo, lo cual implica que la educación se mueve siempre entre “huellas socio-históricas” y “horizontes emancipadores” Para continuar afirmando: “Compromiso ético quiere decir poner el trabajo educativo, tanto al formarnos como docentes como al poner en práctica la docencia, bajo estrictos principios de justicia, libertad e igualdad, que de alguna manera deben regir este núcleo central del contrato social que es el “contrato educativo".*Daniela presenta otras experiencias, no tan gratas: “*Yo creo que muchos profesores… igual depende también de uno, si  vos querés hacerlo vas a ver siempre lo bueno o lo menos malo, yo creo que también hay un montón de profesores… no creo que los profesores quieran que no estés acá, es obvio ellos tienen trabajo acá… pero a veces no se nota que  quieren que te quedes.”*

Esta  manera de describir la percepción  de rechazo que menciona Daniela, resulta preocupante y convoca a la reflexión. Al pensar en el rol docente, las/os estudiantes lo perciben como una actitud particular y fruto de una decisión consciente por parte de las/os  docentes. Rescatar la individualidad, la subjetividad docente, no es un análisis que pueda descartarse. Si bien la enseñanza tiene, como afirmábamos con anterioridad, un complejo entrecruzamiento de influencias, existen limitados pero aprovechables espacios de intersticios en los cuales se puede aprovechar un margen de libertad áulica. Y en ese espacio de decisión, surge la subjetividad docente con claroscuros: intereses personales, ideología, prejuicios…. Litwin (2007) también enmarca la subjetividad docente cuando reflexiona sobre el impacto de las prácticas reflexivas  y morales del docente, a través de su estilo de enseñanza. Y en “estilo” incluye un conjunto de actitudes, prácticas concretas que se visualizan en hábitos que incluyen gestos, movimientos corporales, expresiones faciales y tonos de voz. Reconoce, al mismo tiempo que las situaciones estructurales del empleo, así como las dimensiones culturales y sociales de la interacción en el aula, contextualizan la práctica. Así mismo, incluye en su composición de estilo que cada persona lo ha conformado a partir de sus entornos sociales y de su historia personal.  
Nuevamente, se abre el doble juego de analizar a las/os profesores desde la óptica del fuerte condicionamiento institucional, sumada al estilo que incluye hasta su historia personal. Y que invitan a las/os docentes, a revisar la conformación de ese estilo, que carece de inocencia o de naturalidad y que puede, de ser producto de una ideología meritocrática o elitista, perjudicar la consecución de los estudios de las/os estudiantes si no están posicionados con seguridad en su estudio.

**So****bre la caracterización de una clase real**

Como dimensión de análisis didáctica, resultó valioso analizar qué reflexiones hacen  las/os estudiantes sobre la que sería una clase “promedio” o representativa de la mayoría de las clases. Partiendo de la aceptación de que no existe igualdad de criterios para definirla, una de las posiciones consiste en valorar sobremanera la palabra del/la docente en clase, la exposición.

María Eugenia destaca la importancia de grabar lo que dice el docente: “ *Generalmente trato de tener la lectura al día. Es decir subrayada. Además grabo las clases y luego las desgrabo. Eso te lleva mucho tiempo pero la verdad es que te súper sirve porque siempre se te escapa algo de lo que dice el docente.(...)  Para poder terminar de estudiar diálogo con los textos. Tener la clase desgrabada te sirve para extraer los temas o conceptos importantes entonces ya sabés qué es importante y podés cotejar con el resumen.”* La clave entonces, es recuperar la palabra del docente en clase, atenerse a la misma al estudiar el texto, remarcando la importancia de la presencialidad en las clases. Es un ejemplo de lo que Steiman (2018,Ob.Cit.) denomina mito de la autosuficiencia de la clase, y que tiene como supuesto básico que no es posible aprender si los estudiantes no asisten a las clases, alineado con la idea de que el saber acabado lo tiene el docente única fuente verdadera del saber. De esta manera, pareciera que el proceso de aprendizaje de las/los estudiantes sólo se puede iniciar y desarrollar en el aula. Luego de asistir a los encuentros , se amplía con los materiales teóricos, aunque sigan siendo los apuntes de clase los materiales más importantes a la hora de estudiar.

Gladys, al solicitarse que se describa una clase representativa de la mayoría , lo hizo diferenciando dos tipologías: “Había profesores que eran muy didácticos, muy participativos. ( …) Había un ida y vuelta, ahí uno se daba cuenta quién leía y quién no, que a algunos parece que les hace falta. Y otros, tal vez, muy, muy expositivo, todo el tiempo.(...). Pero, algunos profes dan pautas orientativas. Es así, variado.”   
El rasgo de la centralidad docente también lo destaca  Mariana Maggio(2018), quien al analizar las clases que predominan en las aulas universitarias, sostiene que es la explicación el rasgo central. Así, aparece la didáctica clásica y su principal rasgo positivista. El tiempo de explicación, se complementa con actividades, individuales o grupales, que al ser muchas veces de aplicación o verificación, que resaltan el sesgo de conocimiento acabado que se transmite. Y el conocimiento acabado se puede apropiar de otras formas, que no son la clase.

Desde su perspectiva, valora el espacio de  participación propiciado por algunas/os profesores. Litwin(2005, Pág. 84) denominaría a este tipo de encuentro clase reflexiva, caracterizado por ella de la mano de los planteos de Raymond Nickerson, y sus cinco principios para favorecer la comprensión: Comenzar a enseñar a partir de los conocimientos del estudiante, sin presuponerlos erróneamente, o dejando de analizar los estereotipos e intuiciones que los estudiantes poseen o incluso ignorando lo que saben. Promover el pensamiento activo, haciendo un balance entre la instrucción y el descubrimiento. Usar representaciones adecuadas, utilizar simulaciones y proveer de entornos de apoyo, considerando importante genera una atmósfera estimulante para el pensamiento y en la que se apoyen los esfuerzos.

**Las decisi****ones docentes que más valoran las/os estudiantes**

Analizar las decisiones didácticas más valoradas por las/os estudiantes de primer año también deviene en un buen analizador de las prácticas de enseñanza .María Eugenia afirma: *“En una de las materias, hicimos un trabajo de campo. Con este trabajo de campo te termina cerrando toda la materia.”* Y en esta misma línea afirma más adelante *“Creo que esa materia fue un muy buen ejemplo para mí, porque tenía mucho contenido. Nada tenía sentido (para mí) si leía los textos de forma aislada , pero al hacer el trabajo de campo, todo me cerró en la cabeza. Entendí la materia y super bien*.”  Esta opción que rescata la estudiante es lo que Mariana Maggio (2018, Ob. cit) considera una de las formas de la enseñanza poderosa, que favorece la visión de los contenidos entre sí y en relación con la finalidad por la que los enseñamos, con su significatividad social. La autora considera que resulta valiosos promover la invención en todas sus formas, ya que este tipo de propuesta abre la posibilidad de que sean las/os estudiantes los que creen conocimiento original, aunque resulte modesta, para un contribuir al desarrollo de un campo disciplinar. O, como alternativa, invitar a las/os estudiantes para insertarse en la comunidad, conformando  equipos que aborden los problemas reales de algunos de sus posibles trabajos al egresar de la carrera.

Cuando a Vanesa se la interroga  qué esperaría encontrar en una clase, ella manifiesta “ *Que inviten a abrir el google y buscar”* . Esta forma de intervención pedagógica, es una de las posibilidades que Maggio (2018) incluye en lo que entiende  como clase poderosa. La didacta postula que cada vez que estamos enseñando una disciplina, debemos hacerlo desde una versión actualizada, abierta, que tenga en lugar central la relación entre educación y Tics. Y que incluya los interrogantes que, en la actualidad, se plantean en ese campo Gladys recomienda a los profesores *“Por ahí, este, estaría bueno pedirnos un poquito más de compromiso. Distribuirlo. Por ejemplo decir: a ver, qué grupo puede explicar este texto. Y hacer esta dinámica constantemente. Que digan qué es lo que entendieron y qué es lo que no entendieron y a partir de ahí, el profe agarrarse, supongo, no?, y dar el contenido correspondiente. Sería tal vez un mayor compromiso. No todo el texto, sino una partecita, una partecita nomás. Este creo, que esto estaría.”* La estudiante apela así al trabajo con la concepción de conocimiento distribuido. En esta misma líneas interviene *Daniela  cuando afirma que “estaría bueno pedirnos un poquito más de compromiso*” quien  pareciera estar pensando en una características de los alumnos, pero que debe ser fomentada desde los profesores, casi como una decisión didáctica. Las dos estudiantes  sostienen que llegar a saber algo implica una acción situada y distribuida, reconociendo la naturaleza social y cultural del conocimiento, y al carácter social y cultural de la adquisición de ese conocimiento. El conocimiento de una persona no sólo se encuentra en la información que  escucha e incorpora, o en las capacidades que adquiere, sino también en su saber de alumna/o: las decisiones que toma al consultar, la forma en que toma apuntes, los/as compañeras con los/as cuales se estudia

Por otra parte, resolver un problema implica pensar en sus consecuencias, buscar en algún libro problemas similares o resoluciones a otros problemas, elaborar hipótesis.  Como ya lo señalamos, ambas ideas se refieren a la naturaleza del conocimiento distribuido y a la inteligencia situada que destacan su naturaleza social y cultural. La inteligencia se logra más que se posee y cobra vida en los actos  cotidianos y escolares. Se funciona más inteligentemente con sistemas de apoyos físicos, sociales y simbólicos.

Así,  desde la didáctica, si entendemos al conocimiento como situado, se pondrán en primer plano los esfuerzos de colaboración, los propósitos compartidos los diálogos y desafíos que se plantean desde la diferencia entre personas.  Y este conocimiento se construye en entornos, entendidos como estructuras mediadoras que promueven u obstaculizan la actividad, e incorporan o no elementos del medio físico, la gente en el entramado social, y las herramientas y representaciones como gráficos, mapas, diagramas, textos, ilustraciones. A su vez, la presencia de los artefactos culturales, representa también la inteligencia distribuída en esas estructuras mediadoras. Esto debilita la idea de la inteligencia como atributo de los individuos, que se transforman en solitario al transformar mentalmente símbolos, de manera descontextualizada.

Érica, rescatando lo más importante de las clases que considera valiosas, sostiene: “Esa materiate hace abrir la cabeza**.** Te muestran diferentes autores, diferentes nacionalidades… comprender que un texto lo puede comprender cualquiera. Me parece que esa materia te ayuda para todas las cursadas, a mí me sirvió mucho. Bueno y que todas las materias de primer año están todas englobadas y podés conectar todo lo que te están enseñando decís a ¡ahhh! Todo tenía que ver con todo! jjaja”

Estaríamos así frente a las clases que varios autores compilados por Litwin denominan Clase reflexiva. Los autores que investigan la clase reflexiva, coinciden en reconocer una cultura de las prácticas de enseñanza que privilegia el pensar en el aula e implica la utilización de un lenguaje de pensamiento durante la clase, propiciando la reflexión del alumno que acompañe el proceso reflexivo del docente, la generación de hábitos en relación con el interrogarse y una disposición  del pensamiento en cuanto a actitudes y valores. De esta manera, algunos de los investigadores entienden que existen disposiciones para pensar bien, pero que no se transmiten, sino que se cultivan en clase. Son observables cuando se piensa con apertura, se cuestiona, se excede a lo dado. No es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar. No se trata de una estrategia cognitiva que pueda enseñarse fuera de los contextos de las actuaciones compartidas  en la escuela. Adhiriendo a la concepción de enseñanza como proceso de construcción cooperativo, el pensamiento reflexivo y crítico nace en el aula, con los sujetos implicados.

**Las diferen****cias entre teóricos y prácticos**

Otro aspecto mencionado reiteradamente entre las/os alumnas/os es la discordancia entre el teórico y el práctico. Erica aseguraba que en varias materias “el práctico es como otro teórico” y agrega “inclusive hasta con otra bibliografía” . Pareciera que la expectativa de las/os estudiantes  es desarrollar los temas en el teórico y poder trabajar lo mismo pero con ejemplos concretos, casos “modelo” en el práctico, y si esto no sucede, desconcierta al estudiante.

Siendo una de las formas posibles para trabajar en aulas masivas, la separación entre teóricos y prácticos conlleva, sin embargo, una racionalidad que sería necesario replantear. Sostiene Steiman (2018, Ob. Cit) que pareciera haber en la universidad un divorcio entre la teoría y la práctica. Y que cada uno de esos espacios aparecen, a veces como opuestos, o a veces como considerados de diferente jerarquía de conocimientos. Así, el conocimiento teórico supone un tipo de saber explicitado, organizado desde la lógica epistemológica propia del campo disciplinar, orientado hacia una búsqueda de generalizaciones que aunque sean relativas tienen aspiraciones universales, caracterizado como crítico, descriptivo o deductivo, resultado de la investigación científica, reconocido como capital cultural objetivado y validado como una forma de saber sobre algo.

Por otra parte, en los espacios de trabajos prácticos, se producen saberes que se suponen acercan a la implementación, práctica o herramientas de acción cercanas a la profesión o al campo de aplicación de las disciplinas, que al entender del mismo autor, explica qué hacer y cómo hacerlo, se asienta sobre la experiencia, es propositivo y  orienta sobre la acción,

María Eugenia explica “En el  teórico todo es muy lineal: tomas nota, escuchas lo que dice el profe. Generalmente no se opina mucho por parte del alumno. La gran mayoría no abre la boca en toda la cursada. Yo era así el primer año de ambas carreras. En el práctico es más un ida y vuelta. Generalmente se expone un texto y se da una guía de preguntas (prácticas o teóricas) luego se nos da unos minutos para que podamos contestar las preguntas en grupo (pero hay que tener el texto leído, sino no entendés ni jota). Finalmente se hace una exposición de los temas abordados. Dependiendo del caso a tratar se pueden dar ejemplo de la vida cotidiana” Mencionábamos al principio que la masividad de las aulas del primer año en la universidad configura necesariamente teóricos a cargo de un/a profesor/a, dictados en forma simultánea para la totalidad del alumnado,  y que al momento del trabajo práctico permite la organización en grupos con menor cantidad de alumnos a cargo de más profesores/as. A la luz de la racionalidad que subyace a esta división y la separación que conlleva en el saber disciplinar, resulta también una invitación a pensar otros formatos, que superen este divorcio y plasmen su profunda e inseparable interdependencia, diseñando clases en las que el saber teórico sea presentado en la forma en que el saber práctico de cada disciplina constituye su epistemología.

**Una did****áctica que empodere a nuestras estudiantes mujeres.**

Las mujeres integran el 90,5 % de nuestro universo de estudio, y dentro de este grupo, si analizamos las respuestas a nuestro cuestionario, el 44% son madres. Y los estudios que acompañan esta investigación señalan un alto riesgo de abandono de las estudiantes madres ante situaciones que consideran de mayor responsabilidad como la resolución de situaciones problemáticas con sus hijas/os y el cuidado de sus progenitores.  Esta situación nos llevó a pensar la relación entre la propuesta didáctica y la alta proporción de mujeres en el alumnado analizando cómo responder desde la didáctica a este grupo de estudiantes, la mayoría primeras en su familia a acceder a estudios universitarios y que además de trabajar fuera de casa se hacen cargo de importantes tareas domésticas. Pensamos si ameritaba considerar una didáctica pensada para  estudiantes mujeres en el primer año de la carrera

Una de nuestras entrevistadas, Gladys,  comenta que tiene 44 años, y familia nuclear conformada por dos hijas y ella. Trabaja en doble turno en escuelas primarias, y es ama de casa. Su sueldo representa el 100% del ingreso familiar.

Se expresa con poco tiempo libre” .*Bueno, trabajar, estar con las chicas porque son las dos una adolescente y una preadolescente, tratar de cumplir como hija… el alma quiere seguir pero el cuerpo ya me está pasando factura”*

*“Generalmente trato de hacer lo que me comprometo, dejando de lado por ahí un poco la salud, pero también apuntalando con mamá, pintarle el panorama a ella porque como yo estoy mucho tiempo afuera*…”

Galdys, para poder cursar la carrera, diseñó  una red familiar de mujeres que se sostienen mutuamente:

E. *Ella [mi mamá] vive un poquito más lejos pero, en el sentido de que mis chicas estén con alguien porque si no, eh… y también bueno, hablarlo con ellas, decirles miren que mamá pasa esto, esto y esto. Medio que pedí un poco de permiso porque, bueno, iba a estar mucho tiempo afuera. Pero bueno”.*

Su decisión de ser madre, en situación de una menor edad de sus hijas, hizo que abandonara la carrera que estudiaba, y postergara sus sueños académicos.

*“Yo antes había empezado el Profesorado de Historia en Almirante Brown. Pero, cursé, aprobé todas las regularidades, pero, bueno, la busqué a Paloma..  y no pude, me ocupó toda la cabeza, no podía pensar. Y hace, 16 años y a trabajar, a educar a las chicas, y todo lo de la casa*.

Vanesa, agrega otra visión de los desafíos que plantea la cursada de las mujeres en primer año de las carreras investigadas: acompañar una larga jornada laboral de 10 Hs. diarias, con las tareas domésticas y el estudio, con casi todo a su cargo:

“(*De lunes a viernes) Me levanto 6.30, 7 de la mañana; me baño, me preparo para todo el día; ya a la noche anterior dejo preparado la bolsita del gordo; me voy a trabajar. Vuelvo de trabajar o hago una artesanía o hago algún trabajo que me quede; limpio, ordeno. Si no vengo a la facultad, estudio un ratito antes de ir a buscar al enano, porque él va al jardín a la tarde, le hago la leche, jugamos un rato y cuando él ya se pone a jugar a algo en su habitación o a entretenerse un rato con algún dibujito, ya te digo: termino de ordenar lo que está desordenado, y limpio si no llegué a limpiar el fin de semana; o me pongo a leer algún apunte; hago una artesanía, algún trabajo pendiente. Después ya viene mi esposo; me p… nos ponemos a cocinar. Después miramos una peli y nos vamos a dormir.”*

Erica, otra de las alumnas entrevistadas, que trabaja algunas horas limpiando casas y se hace cargo de todas las tareas del hogar, sintetiza muchos de los obstáculos que experimentan muchas de las mujeres al momento de estudiar en la universidad:

Hablando de las postergaciones que realizó respecto a su secundario y una carrera terciaria que abandonó, comenta *“siempre tuve que abandonar, por la familia o por lo económico….”   
“ Pero bueno siempre tuve que abandonar. El secundario lo tuve que hacer a distancia porque  yo estaba sola con mis nenes, entonces era mi sueldo y nada más, entonces entre la comida y el estudio…¡la comida! Aparte siempre la que sale perjudicada en todos estos ámbitos es la mujer: que te quedás embarazada… el chico sigue pero vos… y quién me cuida los chicos? … y bueno así es.*”   
También incluye en su entrevista los distintos apoyos y sabotajes que experimentó al empezar esta carrera:

*“ Entonces yo dije si, puedo, por qué no voy a poder? Y nadie me decía si!! Dale! metete en la facultad!, no, al contrario, me decían “ay qué difícil la  facultad”  
E- ¿Todos quiénes ?*

*A-Todos! Hasta mi mamá…(..) “ mirá mi mamá me dijo ¿vas a poder? ¡No te da la cabeza!  Esa frase! Me hace quererlo más, encima vino de mi mamá!*

*Mi hermano me dijo estudia algo de 3 años, despachante de aduana, algo así… y yo dije no importa el tiempo que me lleve, voy a hacer lo que me gusta, pero lo que más me motivó fue el no vas a poder. Hasta mi marido, mirá que él siempre alienta, me dijo ¡son 36 materias! ¿Por qué no elegías esta de 3 años?”*

La sobrecarga de tareas que desarrollan las mujeres, también genera una tensión que muchas veces origina el abandono de la carrera. Érica la describe así:

*“Mi marido me dice ¿y cómo vamos a hacer si yo trabajo todo el día y sos  vos la que se ocupa de la casa? bueno, entonces vamos a dividir las cosas de la casa. Decime vos de qué te gustaría ocuparte: del baño, de la ropa sucia…en qué podés ayudar para que yo estudié? Y se quedó pensando, seguro no! No puede ser qué le pasó!? Porque bueno uno asume todos los roles, él va a trabajar entonces yo hago,  hago! Y bueno ahora que mi hija empezó el jardín, quiero hacerlo! Y estoy con esa adrenalina!”* …Parece que para éstas mujeres estudiar no es un derecho adquirido, sino casi un privilegio, y a veces hasta un atrevimiento.

Las dificultades cotidianas de las mujeres a cargo de una familia y que además, muchas veces, también trabajan fuera de su hogar, generan en las/os docentes imbuídos en ideas no patriarcales un mayor compromiso con el desarrollo de estrategias que permitan que se sientan sostenidas, valoradas y retroalimentadas en sus propósitos de cumplir con sus planes de estudio.

Somos conscientes de la complejidad de analizar el lugar de la mujer en la universidad, y hacerlo con la necesaria contextualización histórica, significa comprender esta situación como conquista de luchas antiguas  y que dieron origen a diferentes oleadas del feminismo. Tenemos claro, así mismo, que el enfoque que analiza y destaca la construcción del rol social de las mujeres es un estudio contextual, y supera la construcción binaria de lo femenino y masculino, para pensarlos dentro de áreas de estudio sobre diversidad  sexual. Y que ello incluye necesariamente a los movimientos de reivindicación política de los grupos GLTTTBI (Gays, lesbianas, transexuales, travestis, transgénero, bisexuales e intersex) así como de otros movimientos que luchan por la justicia y el reconocimiento de las diferentes identitarias.

Sin dudas, los avances en la incorporación de las mujeres a los estudios universitarios han experimentado importantes avances, claros al analizar las estadísticas. Sostenemos, igualmente, que sigue siendo muy dificultoso para las mujeres hacerlos, debido a la sobrecarga de tareas que tienen a cargo. Y es la marcada mayoría de mujeres en nuestras aulas, la que hace que nos enfoquemos en su realidad educativa. Para quienes trabajamos en la cátedra, es una gran responsabilidad proponer clases en las que se acompañe el esfuerzo de mujeres que, como las entrevistadas, se comprometen a estudiar ocupándose al mismo tiempo de cumplir con sus funciones como hijas, madres y empleadas.  Y las trayectorias académicas individuales de las alumnas entrevistadas, nos permitieron comprender en mayor profundidad algunos de los aspectos sociales, culturales y familiares de la experiencia de las mujeres en la universidad. Pensar en clave de su condición de mujeres, nos incita a plantear nuevas preguntas y dudar de algunas certezas. Creemos que sería relevante, en posteriores propuestas de investigación , pensar cómo enseñar con perspectiva de género que aspira a una educación igualitaria, centrándonos en el lugar de las mujeres estudiantes en particular y de otros grupos minoritarios, en general.

La revalorización del espacio de Taller de Lectura y Escritura: un emergente significativo

Durante las entrevistas notamos que muchos alumnos hacían referencia al taller de Lectura y Escritura. Se trata de una materia anual, común a todas las carreras, con  formato taller donde se trabaja sobre las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes durante el primer año. “su propósito es contribuir a la adquisición y el fortalecimiento de una serie de competencias concernientes a las actividades de lectura y escritura exigidas por los procesos de formación académica” (Calbi, 2017)

El taller de Lectura y escritura es mencionado por todos los “alumnos exitosos”. Podemos pensar entonces, que el taller ofrece a los estudiantes por un lado herramientas para su desempeño como lectores y escritores de textos académicos, pero por otro lado el taller los acompaña como alumnos, en un universo que desconocen y esta materia destinada especialmente a los ingresantes es “para ellos” y por eso se sienten acompañados.

La modalidad de esta materia, taller, proporciona cierta cercanía con el profesor que quizá no tienen en todas las materias, esto hace que el alumnos se “anime” a preguntar, a participar, a equivocarse.

Es común que en el taller  se trabaje con información que excede a la materia en sí pero que es necesaria para los ingresantes (qué es ser alumno regular, cómo se regulariza una materia, qué son las correlatividades, etc) esto también colabora en la seguridad del alumno y percibe al taller como “cercano” “que le sirve”.

También  sitúa a los estudiantes como productores de textos, algo nuevo para muchos, habituados a la mera “copia” o repetición de las palabras de otros, tanto pensadores  como profesores.

María Eugenia “*Otra materia que sirve mucho es Taller de lectura y escritura porque, para mí, el error fundamental es la falta de comprensión de textos por parte de los chicos y la pésima redacción en muchos casos. Me ha pasado con muchas compañera que saben, han estudiado y mucho pero no saben cómo volcarlo a una hoja de papel, ni te digo en una oral. Pero ese taller debería darse durante los primeros 3 años de la carrera. Porque con un año, no alcanza*.”

Gladys, sostiene: “*Me gustó mucho el taller de lectura y escritura. Lo admiré al profesor porque la verdad que remó… Hernán Metz, se llamaba, cómo remó, como remó. Porque él después nos dijo. “Era trabajar con lo que ustedes decían, chicos”. Y las únicas que hablábamos éramos un grupo de maestras, jardineras, directoras que participaban, yo… pero después es como que no se tomó conciencia de que era importante y lo que te podía ayudar ese curso*”.

María Eugenia- “*Que hagan hincapié, sin duda, en el taller de lectura y escritura para ver el modo en que los chicos puedan sacarle aún más el jugo a esa materia, porque la gran mayoría trata de “zafarla” pero para mí el problema central es que los chicos no comprenden los textos ni saben extraer las ideas principales en muchos casos. Hay poca elaboración de la redacción, lo que les cuesta muchísimo más en los parciales escritos. Yo haría mucho énfasis ahí, que el taller sea más extenso en tiempo y que se enfoque mucho mucho en la redacción de TP o de actividades que ayuden a que los chicos aprendan a escribir con lenguaje académico*”.

Realizamos una pequeña encuesta, específicamente sobre el Taller de Lectura y Escritura, preguntándoles cuáles eran las fortalezas del Taller y la mayoría respondió el trabajo sobre resúmenes, mapas conceptuales e identificación de la Tesis de un texto. Entendemos que valoran las estrategias para el trabajo con textos, que los ayudan a organizar su estudio.

Hemos  preguntado a  los alumnos del Taller de lectura y Escritura sobre “los beneficios” que, según ellos le proporciona al ingresante, rescatamos algunas de sus respuestas:

*“El taller de por sí es la base de las herramientas para el estudio, desde hacer un resumen, mapa conceptual. Tanto como para analizar y entender sobre lo que estás leyendo”*

*“Brindarte herramientas para mejorar a la hora de escribir, de hablar, es como una ayuda directa al alumno”*

*“Taller es bastante beneficioso para los alumnos, ya que no todos tuvimos la suerte de tener este tipo de herramientas en el colegio, nos brindan estos tipos  de métodos de estudio que alimentan nuestro rendimiento*”

Otra de las cuestiones valoradas por los estudiantes es el trabajo en grupo y las explicaciones en clase.

*“Una de las ventajas del taller es el diálogo y el análisis de los textos”*

*“El trabajo en grupo me era de gran ayuda*”

Aquí podemos ver que los estudiantes entienden  que el taller les brinda elementos para conformar su propia “alumnidad” ya que mencionan las técnicas de estudio, la  mejora en su propia escritura entre otros. Pensamos entonces que valoran este espacio porque lo sienten suyo, rescatan como   importante el “*diálogo*” que puede darse en las clases  y que “*alimentan nuestro rendimiento*”.

Inclusive Una de las entrevistadas asegura “*Pero ese taller debería darse durante los primeros 3 años de la carrera. Porque con un año, no alcanza*”

Pensamos que los estudiantes buscan identificarse con los profesores y la cercanía a ellos favorece esta situación.

Daniela asegura que “*se compromete más si en  la clase cuentan experiencias o ejemplos*” vemos que en el caso de taller muchas veces los alumnos preguntan por las trayectorias de los profesores. Preguntas como : “*profe: usted estudió acá, cómo hizo para…*” entre otras, son comunes.

Pensamos que los estudiantes buscan identificarse con los profesores y la cercanía a ellos favorece esta situación.

Saber por ejemplo, que sus profesores atravesaron, muchas veces, las  mismas dificultades que ellos los motiva a seguir, a confiar en ellos mismos. Ver como sus profesores fueron “como ellos” y llegaron a ser, inclusive, profesores en la universidad, es sin duda una gran motivación.

El uso de las Tecnologías de Información y Comunicación

Hemos considerado en nuestro marco teóricoaspectos vinculados a las TIC como:  los comunicacionales, de interacción social y conformación en las redes de grupos de referencia e identificación, del establecimiento de formas participativas y colaborativas en cuanto al trabajo desde propuestas pedagógicas y estrategias didácticas centradas en la/os estudiantes y mediadas tecnológicamente, de la potencialidad educativa de las herramientas web, entre otras variables fundamentales; por contraposición encontramos breves referencias en las entrevistas realizadas de parte de la/os estudiantes,  acerca de los usos que les dan a las que disponen; tanto en sus condiciones materiales y simbólicas personales, como en las propuestas de mediación acercadas por nuestra cátedra.

Más allá de ello, algunos ejemplos potentes nos valen para establecer puntos de interpretación:

Gladys decía refiriéndose a la/os estudiantes de primer año: “*ahora que ellos tienen tantas alternativas, lo mismo que le digo a mi hija, buscá, tenés Google. Nosotras íbamos a la biblioteca, era un trabajo de hormiga, las fotocopias. Qué se yo, ustedes tiene todo al alcance de la mano*”.

Luego, específicamente sobre nuestra cátedra agregaba: “*Y también está la cuestión de los… ecaths, creo que son. Bueno eso también que te lo tiren los profes está bueno, porque es tan amplio a veces lo que hay que estudiar que,  que te digan ´enfoquen acá, vayan a este link´, como que es más puntual y sabés que está relacionado con lo que estás viendo en la cursada*”

Es viable pensar que en el caso de Gladys entiende a las herramientas web como “instrumento simbólico” y lo valora positivamente; reconoce que su utilidad se sostiene sobre las opciones variadas para encontrar, acceder, seleccionar información valiosa. Pareciera ser que tanto dicha información, como su procesamiento serían condiciones que favorecen y apoyan los aprendizajes; por ende, la disponibilidad y accesibilidad a las tecnologías actuales serían caminos válidos para favorecer el éxito en los estudios universitarios.

Sin embargo, no pareciera reconocerse a sí misma integrada en la dinámica social, comunicacional y educativa de las herramientas web, sino más bien estaría situada en la “periferia de la digitalización” y aún reconociendo la riqueza de la formación en y con competencias tecnológicas, no llega a apropiárselas para sí. Tal vez se trate de diferencias marcadas en su lógica- simbólica de los conocimientos entre los propios y los que le proponen las TIC, así como a la distancia entre su propio contexto de formación anterior que le ha servido de trayectoria formativa previa a la universidad y el contexto formativo o educativo que hoy propone la web 2.0.

Vanesa  consultada sobre el uso que le damos en la cátedra a las tecnologías reconoció su utilidad: “*Sí, siii. Las tecnologías… nosotros hicimos tecnologías de tema* (refiere al eje del Trabajo Práctico Obligatorio de la cursada); *y el acceso a la tecnología que ya está… antes cuando yo estudiaba* (su primera carrera) *era ir a la biblioteca; hasta el último momento. Yo dejé en el 2006 y no era esta dinámica de poder fijarse en internet, o de poder hacer un trabajo… o capaz en la misma clase* (refiere a las actuales) *yo tenía una duda,  agarraba y miraba el Whatsapp. Abría el Google y me fijaba. [ ] Te ayuda la dinámica de todo el tiempo fijarte y poder aprender también de eso. Y que nos dejen… [ ] para mí es muy positivo, si está bien guiado ¿no?. Obviamente*. “

Consideramos  que en Vanesa aparecen para la web 2.0, dos lecturas por lo menos: el plano más general en el que sitúa a nivel social y cultural a las TIC y por otro lado, su propia representación y referencia vincular con las tecnologías.

Destaca sobre la web 2.0 el valor de la conectividad ubicua, el enriquecimiento que genera las consultas “en clase” para potenciar tanto la enseñanza como los aprendizajes; la dinamización de los espacios educativos que genera la conectividad móvil y cómo, la incorporación de las TIC han dado a las sociedades en general, oportunidades y opciones para comunicar y compartir que “antes” no existían.

Sobre sí misma, analiza cómo ha podido generar de manera colaborativa trabajos en red,  que han potenciado sus aprendizajes y la han situado como generadora de contenidos que pudo ir intercambiando a medida que los iba realizando; da cuenta asimismo de la existencia de lecturas en distintos espacios virtuales que para ella representarían movimientos propios y de sus compañera/os en el “ecosistema cultural mediático”, lecturas en pantallas donde abastecerse de información variada que abona a sus propios aprendizajes, tanto a nivel personal como social.

Si tomamos por otro lado el hecho de que la mayoría de nuestra/os estudiantes entrevistada/os no han indicado nada sobre las tecnologías en su formación, es posible considerar que este grupo se encuentra en general en la “periferia de la digitalización” y que no han podido todavía leerse en términos de “migrantes digitales en permanente construcción”. Aún dando cuenta de la existencia de transformaciones estéticas, históricas y lógico-simbólicas significativas que generan conocimientos de manera colectiva y que estos últimos son realmente potentes para favorecer sus trayectorias, los mismos quedan lejanos en relación a sus propias experiencias como estudiantes de primer año de la universidad y dejan ver que habría otras personas que sí pueden aprovechar esta instancia formativa virtual, como si no les fuera propia o no encontrasen un contexto de producción pertinente para que ello suceda. Solamente en el caso de Vanesa atendemos a la existencia de una posición y disposición migratoria, un principio de implementación de las TIC en su carrera.

Desde nuestra cátedra trabajamos en una incipiente experiencia de hibridación de  aula aumentada: desarrollamos el ecaths que guarda carácter académico formal y proponemos allí el acceso a la información valiosa que consideramos ordenar en una estrategia pedagógico-didáctica, que distribuye esa información en diferentes instancias analíticas y sintéticas, organizamos los contenidos y/o temas en ejes estructurantes del programa y las presentamos a través de actividades y guías, trabajos prácticos, calendarización, fichajes, vinculaciones a sitios de interés, materiales audiovisuales, bibliografía ampliatoria. Además de ello contamos con la página de Facebook, de carácter  social y que la implementamos con miras a la conformación de una red o comunidad más informal y con contenidos ampliatorios en relación a los temas que vamos desarrollando en las clases. Por otro lado, a través de la casilla de email generamos una propuesta de tutoría, en el seguimiento puntual sobre el desarrollo del trabajo práctico obligatorio que deben llevar a cabo los grupos de estudiantes y que representa para nosotra/os una práctica de escritura académica.

Estas tres herramientas web han sido para nosotra/os una forma de inclusión curricular con un diseño instruccional concreto y tratando de guardar coherencia lógica, social y psicológica para que su uso y aprovechamiento resulte significativo, tanto para docentes como para estudiantes. Haber optado por esta forma de mediación tecnológica se debió a la realidad social e institucional periférica antes indicada; siendo además nuestros principales   propósitos el establecer espacios alternativos y ampliatorios de formación que nos permitan democratizar el acceso a la información y apostar a la generación del conocimiento en prácticas colaborativas.

Al respecto, de las devoluciones y evaluaciones que realizan la/os estudiantes en general en los distintos cuatrimestres podemos considerar que colaboramos en los procesos de alfabetización tecnológica de la mayoría de ella/os; hacen uso de las herramientas disponibles y nos quedaría como mejora, ajustar en la profundización y ampliación del mismo, al menos en lo referente a nuestra responsabilidad docente.

CAPITULO V

Discusión y propuesta sugerida [Volver al índice](#gjdgxs)

La discusión que surge del análisis de las entrevistas, de las voces de los propios estudiantes, tiene que ver sobre todo con preguntarnos cómo puede la facultad y las cátedras de primer año en particular, generar mejores condiciones para acompañar la trayectoria académica de las/os estudiantes.

Es en este sentido que resultaría muy enriquecedor favorecer la creación de espacios de intercambio entre las/os profesores de primer año que permitan en principio visibilizar el problema del abandono y la permanencia de las/os estudiantes en las diferentes cursada, al tiempo que sean espacios de intercambio de experiencias.

Es necesario contraponer la mirada que las/os estudiantes tiene de las clases y el vínculo pedagógico con las voces de las/os docentes acerca de sus miradas sobre las/os estudiantes, perfiles de graduadas/os, saberes que es necesario transmitir en el primer año, sus propia tarea como docentes, sus prácticas didácticas y criterios de evaluación. De esta manera esperamos que el poner en palabras, el compartir problemas y experiencias redunde en más reflexión y nuevas propuestas.

Así mismo, este espacio común a varias/os profesoras/es que intercambian experiencias, vencería uno de los principales obstáculos para la revisión de las prácticas internalizadas: el individualismo de la tarea áulica, atenuado en los casos más favorables por un fructífero trabajo al interior de las cátedras compuestas por varias/os docentes.

También podríamos preguntarnos si hay cuestiones generales del primer año o podría hacerse una distinción entre las diferentes carreras, es decir ¿tiene las mismas características un/a estudiante de primer año de la carrera de Publicidad que un/a de Psicopedagogía o de Ciencias de la Educación?

Sabemos que la/os profesores del taller de Lectura y Escritura intercambian de manera informal semana a semana, sus experiencias de clase en las diferentes carreras ¿podría esto sistematizarse de un modo institucional?

Un espacio intercátedra pondría en tensión lo deseable y lo posible, descartaría al momento de la reflexión necesaria sobre cómo se está enseñando, la mera enumeración de anécdotas sencillas de clase o relatos de catarsis y potenciaría la reflexión sobre nuestras prácticas de enseñanza como profesoras/es de primer año, movilizando los mandatos, los mitos, cuestionando los habitus docentes por confrontación y en cooperación con ideas alternativas en un grupo de colegas.

Por otra parte nos parece un terreno fértil para repensar las prácticas de enseñanza desde una perspectiva de igualación de los derechos de las mujeres, que debería relacionarse con las instancias que ya se encuentran trabajando en esta dirección tanto desde la facultad como desde la universidad y las redes comunitarias.

Ahora bien el tema de la permanencia y de la trayectoria exitosa de las/os estudiantes durante el primer año en la universidad no es solo un problema de las/os alumnas/os y/o de las/os docentes. Es y debe ser una problemática a analizar por todos los actores que conforman la institución.

Significa poner en debate la organización de los planes de cursada, los circuitos administrativos, los canales de comunicación, entre otros aspectos.

Es también en ese sentido que resulta fundamental revisar la hospitalidad institucional, entendida como el rasgo de las instituciones educativas que hace que las mismas se perciban como acogedoras para los estudiantes, creando oportunidades de interacción significativa y estimulante con sus pares y el personal de la institución.

Preservar y potenciar estas características resulta un desafío para nuestra institución.

Como señalaron las/os estudiantes y coinciden las/os autoras/es consultados, se podrían recomendar entre otras acciones:

\*el trabajo con tutorías de acompañamiento y orientación a ingresantes

\*la implementación de clases ampliatorias opcionales

\*la divulgación de la existencia y forma de obtención de becas de apoyo a estudiantes

\*la implementación de programas de formación pedagógica para las/os profesores a cargo de materias de primer año, que permitan la interconexión entre ellos y un mínimo conocimiento de lo desarrollado en las materias simultáneas, para poder recuperar en las clases los saberes comunes, próximos o diferentes que se presentan en cada campo de conocimiento.

\*el trabajo con la grupalidad de la/os estudiantes, fomentando su interconexión, así como la inclusión en instancias institucionales.

\*la utilización de las TIC y los entornos virtuales de aprendizaje

Consideramos además que es necesario profundizar el debate respecto a lo presencial y lo virtual en la universidad, la integración de las tecnologías a la formación universitaria, contextuados y adecuados a nuestra realidad institucional, es un desafío que hay que afrontar. La implantación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el primer año de nuestra facultad debería estar enmarcada en una propuesta de integración que conlleve la capacitación o formación docente correspondiente.

CAPITULO VI

**Conclusiones** [Volver al índice](#gjdgxs)

La permanencia en la universidad está emparentada con los procesos de democratización del acceso a este nivel, más democrática será la universidad cuando la composición social del conjunto de los estudiantes se acerque a la composición de la sociedad en la cual el sistema universitario está inserto, es decir que todos los estratos sociales tengan acceso a este nivel.

Desde la Reforma Universitaria de 1918 y a lo largo de todos los gobiernos democráticos que se fueron sucediendo en nuestro país la agenda de la política universitaria tuvo como eje las discusiones sobre el acceso. Podemos afirmar que el sistema universitario argentino que mantiene y defiende la bandera de la gratuidad se presenta comparativamente, frente a otros sistema del mundo, como un sistema democrático e inclusivo.

Pero democratizar el acceso no garantiza la permanencia. Como lo hemos visto a través de los datos estadísticos mucha/os estudiantes abandonan tempranamente sus estudios y quienes permanecen lo hacen afrontando muchas dificultades. Democratizar la universidad implica un trabajo permanente para impedir que las diferencias sociales sean determinantes en la obtención de resultados poco satisfactorios en el nivel y lleven al abandono temporal o definitivo de las carreras. Por eso las políticas de admisión deben venir acompañadas de políticas de retención. La permanencia en la Universidad es un proceso complejo en cuya configuración participan diversos factores entre los cuales ocupan un lugar significativo los extraeducativos, tales como el contexto socioeconómico y político; los relacionados con la organización educativa, como las características de la Universidad, los planes de estudio, la organización administrativa, académica y la cultura institucional; los didácticos que incluyen la relación docente, alumno, contenido, las estrategias de enseñanza, las formas y criterios de evaluación y por supuesto los relacionados con la/el estudiante, sus trayectorias de vida y educativas, sus condiciones psicológicas y socioculturales y sus formas de aprender entre otras.

El estudio de los factores que favorecen las trayectorias exitosas de la/os estudiantes en nuestra materia, nos ha permitido identificar diferentes aspectos que confluyen para dichos recorridos se concreten. Estas variables no actúan en forma aislada ni paralela, sino en un permanente interjuego entre las que pertenecen al orden de lo institucional, lo contextual y lo personal.

Los resultados que surgen de nuestra investigación, incluyen principalmente como dimensiones en el logro de esas trayectorias al ámbito de la institución universitaria en general y de la facultad en particular, la dimensión curricular de la carrera, las particularidades del aprendizaje de las/os estudiantes y sus condiciones de contexto, los aspectos didácticos y la inclusión y el aprovechamiento de las tecnologías de la Información y la comunicación . Desarrollaremos algunas conclusiones a las que arribamos en el estudio de los mencionados aspectos.

Tanto los estudios consultados como la propia narrativa de las/os estudiantes entrevistados resaltan la **importancia de la institución** a la hora de presentarse como un lugar hospitalario que invita a ser vivido o como un lugar expulsivo. El ingreso a la universidad se percibe como un momento de vulnerabilidad frente a lo desconocido, a lo nuevo, requiere de más autonomía, de la incorporación a nuevos grupos, de conocer nuevas normas y nuevos canales de información.

Por eso es decisivo que en este primer encuentro la institución se muestre abierta e inclusiva y ponga en marcha todos los mecanismos posibles para que todos las/os ingresantes se integre a este nuevo entorno social.

La historia de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora la muestra, desde sus comienzos, como una institución muy cercana a su comunidad y su proyecto institucional tiene como prioridad, al decir de sus autoridades, la decisión de ser una institución inclusiva a la que concurren en su mayoría estudiantes que son primera generación de sus familias en ingresar a la universidad.

El alto porcentajes de alumnos que ingresan a la UNLZ a las carreras estudiadas, especialmente a Psicopedagogía da cuenta de esta política institucional.

Los propios entrevistadas/os caracterizan a la facultad de Ciencias Sociales como una facultad humana, en la que se sienten cómodos y con la que tienen sentido de pertenencia. Es sentido de pertenencia refuerza las motivaciones para seguir estudiando.

Construir una identidad y sentido de pertenencia fuertes puede llevar incluso más de un año, pero para sobrellevar las transformaciones y novedades durante el primero en la universidad es esencial que por lo menos, se inicie tal construcción en los ingresos y luego pueda profundizarse a lo largo de la carrera. Y aunque no podamos en el marco de nuestra investigación explicitar un “modelo o patrón único” de construcción sino más bien como decíamos, son múltiples las formas y estrategias - tantas como las juventudes que habitan nuestra institución -, lo cierto es que hay correlación entre la constitución de ese sentido identitario de pertenencia y quienes tienen el perfil de “estudiante exitoso/a”. ¿Podríamos pensar que esas formas del éxito y ese proceso identitario implica estar menos expuesta/os al abandono temprano de la materia y tal vez, del primer año?

Otros factores institucionales que favorecen las trayectorias pedagógicas están ligadas a aspectos administrativos, organizativos y de comunicación. La falta de información clara, las tramitaciones engorrosas, la falta de flexibilidad en los planes de cursada son visualizados como escollos para continuar con los estudios.

El acompañamiento en este primer año, ya sea encarnado por miembros del centro de estudiantes, por compañeros más avanzados en las carreras, o por algún profesor “tutor” se pondera como altamente valioso.

La estructura formal de los planes de estudio y más que nada el **currículum** en acción son factores que pueden convertirse tanto en facilitadores como en obstaculizadores de las trayectorias pedagógicas del primer año. Una propuesta curricular que presente un primer año articulado, donde las asignaturas guarden relación epistemológica, representa para el ingresante encontrar sentido a lo que está estudiando.

Construir sentido dentro de cada disciplina no es una tarea sencilla. Las/os estudiantes al ser entrevistados manifestaron que les costaba encontrar, muchas veces, el hilo conductor dentro de alguna de las materias, otras veces era tanto el material, los temas, la desconexión entre las clases teóricas y los prácticos que también les resultaba difícil identificar el objetivo central o la perspectiva de la materia.

Esto suele pasar, en primer año, con las asignaturas comunes a todas las carreras, donde el número de alumnos es elevado, la proporción docente- alumno es muy alta y las clases son más impersonales, con propuestas de clases expositivas, que generan poca participación del estudiantado.

Los Planes de estudios de las carreras de la Facultad está organizado por materias, por años y por ciclos. El primer año constituye el ciclo de formación básica. Esta organización formal no implica el trabajo articulado de las distintas cátedras que componen el primer año. Se bien como asignaturas de formación básica general guardan una relación lógica la integración de contenidos y de enfoques queda en manos de cada estudiante, de las herramientas conceptuales que tenga para realizar dichas correlaciones o de las estrategias utilizados por los docentes a la hora de dar sus clases.

Pensamos que lograr, no sólo esta articulación curricular, sino también una correlación metodológica y de criterios podría lograr la cohesión necesaria para que el estudiante se sienta “en sintonía” cursando las materias de primer año, y pueda identificarse con su carrera, y con su futuro perfil de egresado.

Dado que son pocos las/os alumna/os que dentro del primer año son capaces de visualizar la red de conexiones que pueden tejerse entre las diferentes materias, podríamos apuntar a hacer más explícita dicha relación.

Hemos analizado, como un emergente significativo, de que manera el espacio del Taller de Lectura y Escritura es valorado por las/os entrevistados/as como facilitador de sus trayectorias. Este espacio curricular fue incorporado a los planes de estudio en el año 2011, justamente con la finalidad de integrar, acompañar, brindar estrategias al estudiantado para facilitar su tránsito por el primer año. En este sentido parece existir una correlación entre los objetivos que el curriculum formal plantea y lo que se pone en juego en las aulas.

En otro orden o grupo de facilitadores nos propusimos indagar sobre **las formas en las que aprenden las/os estudiantes**, las estrategias que ponen en juego para aprender.

Podemos afirmar que no hay una única manera de **ser exitosa/o** en el aprendizaje. Así como hay múltiples y complejas formas del aprender, también hay diversas formas del éxito y por ende, cada estudiante hace sus propios recorridos y opciones para organizar y llevar adelante su experiencia formativa en la universidad.

Más allá de ello, consideramos exitoso/a a aquel/lla estudiante que presenta características y condiciones autogestionadas en sus estudios, se constituye de manera autónoma y realiza aprendizajes en profundidad.

Nuestra/os alumna/os que hacen referencia a que “les fue bien” con la materia Introducción a la Educación e incluso en primer año, nos permiten visualizar a través de sus relatos que sus habilidades autogestivas se constituyeron sobre algunos aspectos básicos y centrales, tales como: los conocimientos previos y la significatividad encontrada en relación a los nuevos contenidos y temas; a las nuevas miradas y respuestas académicas a problemas que les ocupan y preocupan; a las buenas prácticas docentes, aquellas potentes que sirven para guiar y acompañar en sus trayectorias educativas; a las experiencias reales en la universidad que les impliquen poner en marcha sus potencialidades autogestivas.

Junto con la autogestión se erige en simultáneo, como parte de un perfil exitoso, la competencia de la autorregulación que es necesario ejercer sobre: las emociones, sobre todo aquellas que se vinculan con sentimientos negativos que pueden mover a la/os estudiantes hacia el abandono; las propias formas de aprender, aspecto que deben primero aprender a reconocer y luego tratar de evaluar; los elementos externos y de apoyo, en tanto puedan constituirse como administradores eficientes.

Hemos podido comprobar, tal como lo señalan diversos autores, que una adecuada autorregulación de tales elementos resulta un mecanismo valorado a la hora de afrontar con éxito el primer año en la Universidad.

En relación con lo anterior los aspectos motivacionales resultan cruciales a la hora de definir la permanencia en los estudios y capitalizar lo aprendido.

Queremos en este punto reforzar la idea que ya veníamos anunciando sobre las diferencias entre tener una alta motivación y capacidades autogestivas y una concepción meritocrática del aprendizaje y los procesos formativos . Lejos de ello, en nuestra investigación encontramos que además de una cuestión íntima o personal, la alta motivación se relaciona con el compromiso, las estrategias docentes que incentivan.

Hacer “la carrera” y llegar a la meta también se vincula con que cada estudiante pueda trabajar con su propio deseo; esta cuestión en cierta forma nos excede ya que requiere de una tarea más vale relacionada con cada proyecto de vida que con nuestro ejercicio profesional. En lo que sí podemos intervenir es en intentar sintonizar con el placer por el saber y el conocimiento académico - tal vez ese no sea sino un ideal- , a partir de las mediaciones pedagógico-didácticas que desarrollemos; cuando menos de poner a la/os estudiantes en situación educativa que forme realmente en un perfil profesional acorde a las exigencias y necesidades culturales y sociales existentes.

Estas cuestiones entonces nos permiten intentar desidealizar a los “individuos exitosos” que compiten en una carrera para ganar individualmente y que si finalmente lo logran, se atribuya únicamente a sus esfuerzos y voluntad sostenida, aislados de los contextos y las personas. Nuestro impulso en este sentido es intentar desnaturalizar y estar alertas frente a posturas y concepciones meritocráticas de la educación y la sociedad.

Pudimos identificar por otra parte, que la capacidad autogestiva efectivamente se encuentra ligada a las experiencias académicas antecedentes a la formación universitaria. Estas trayectorias educativas anteriores forman parte del material con el que se va construyendo la autopercepción y valoración de nuestra/os estudiantes en su “alumnidad”:

Haber sido alumnos “exitosos” antes les sirve para profundizar su autopercepción positiva para el nuevo nivel formativo; les ayuda a adaptarse más rápido a las nuevas exigencias académicas, porque en algún/os punto/s les resulta familiar el conjunto general de prácticas a llevar a cabo.

Cuando fueron negativas la conclusión no es tan lineal ni evidente; pues no podemos identificar como un universal una única explicación. Para algunas personas las experiencias que la/os colocaron en el estatus del “mal alumno o alumno promedio” vuelve a ser una condición de imposibilidad para afrontar la nueva realidad académica; mientras que para otra/os estudiantes partir de una aparente situación en desventaja frente a otros grupos de estudiantes y superarse a sí misma/os con nuevas experiencias, ahora sí exitosas, es un desafío que deciden encarar y resolver, apropiándose así de un nuevo estatus antes no experimentado.

Recapitulando entonces, cobran importancia algunos factores que potencian el éxito de la/os estudiantes de primer año desde el aprendizaje, tales como una autopercepción positiva reforzada desde una estrategia de aprendizaje profundo, en tanto la confianza en sí misma/os orienta hacia la riqueza y significatividad, a la relevancia de lo aprendido y a su aplicación a la resolución de situaciones problemáticas, y una adecuación nueva o una readecuación de acciones de organización de tareas y realización de buenas prácticas de estudiantes, a las exigencias cognoscitivas que impone el nivel universitario

Otros aspectos muy relevantes a la hora de analizar las experiencias exitosas de la/os ingresantes en nuestra materia están vinculadas al  **contexto socioeconómico y cultural** de origen o de procedencia actual, sortear las problemáticas y obstáculos provenientes de los mismos no va a asegurar per se el éxito en nuestra materia; más sin embargo, por un lado que la/os alumna/os sean bien considerados en su decisión de ir a la universidad y que los patrones culturales en donde se han venido constituyendo no choque o se oponga con la nueva propuesta formativa es una condición necesaria para que vivan la nueva experiencia cultural como crecimiento. Por otro lado, hemos visto que si lo económico acompaña favorablemente les permite a la/os estudiantes determinada seguridad o tranquilidad, que fortalece las condiciones de posibilidad para permanecer en la Facultad, sin el peso de la preocupación en dicho plano y sabiendo que pueden asumir las erogaciones indispensables que implica el estudio universitario.

Otra de las cuestiones influyentes tienen que ver con el reconocimiento de las propias capacidades y disposiciones, en relación a haber transitado o no una experiencia formativa universitaria anterior; asimismo vale el conocer determinadas prácticas del nivel educativo a través de las experiencias de otros cercanos - por ejemplo integrantes de la familia que son profesionales-; cuando el “paisaje” les es conocido se vehiculiza más fácilmente la adaptación e integración a la dinámica de nuestra materia y Facultad; o a lo mejor les es un punto de inflexión para un reordenamiento e interpelación de lo ya conocido. Esto tampoco significa que para quienes es su primera experiencia formativa en la universidad haya una línea directa hacia el abandono, pero sí es cierto que les requiere una mayor nivel de acomodación entre las nuevas experiencias y sus expectativas y saberes previos.

Un último elemento que debemos apreciar dentro de este conjunto es el **entorno familiar:** pareciera ser que en el caso de la/os estudiantes más jóvenes el apoyo abierto y explícito de sus núcleos familiares les sirve de espacio de contención y encuentran que ese respaldo se hace eco de sus proyecciones en el estudio, jugándoles como un factor a favor de sus logros. En el caso de las estudiantes adultas nuevamente encontramos que el panorama se complejiza bastante más, ya que mientras que para algunas todas las responsabilidades recaen sobre ellas, un entorno que las apoye o no, no es determinante a la hora de construir experiencias exitosas; lo mismo vale para el caso donde las responsabilidades son compartidas con otros integrantes de sus familias. Lo que sí pudimos identificar es que para este grupo de adultas, en algunos casos la falta de apoyo se les instituye como un desafío a superar o quizás un aliciente que las motoriza a posicionarse en el rol de exitosas.

No podemos actuar sobre los contextos y entornos de proveniencia de nuestra/os alumna/os, pero sí cabe la consideración de los mismos y de ser posible un análisis integral o sistémico al momento de pensar nuestras prácticas institucionales y docentes; la idea es poder a partir de ello, ayudar a nuestra/os estudiantes a sobrellevarlos cuando resulte necesario. Salir de la predeterminación, analizar la sobrevaloración de la desfavorabilidad como signo de imposibilidad desde la Facultad y nuestra materia, puede ser una medida concreta para apostar a la inclusión social de nuestra población estudiantil.

En lo referente a **TIC y las mediaciones** de las mismas en el proceso formativo, podemos observar que la/os estudiantes de Introducción a la Educación son efectivamente usuaria/os de las primeras, pueden incluso considerarse generadores de contenidos web, pero en general dichos contenidos guardan carácter social. En el plano de los contenidos de tipo académicos que son los que más centran nuestro interés y pretensiones educativas, en muchos casos son más bien espectadores o destinataria/os de la información que les hacemos llegar a través de los recursos y herramientas que hemos sistematizado instruccionalmente.

Como ya veníamos indicando, nuestra población y los recursos de los que disponen en el plano tecnológico está en la periferia digital aunque no se trata aparentemente de una cuestión de dificultad en el acceso, sino más bien en el uso dado; como si el uso eficiente de las mediaciones tecnológicas y el estatus de productores de contenidos académicos fuera por ahora una posibilidad que poca/os de nuestra/os estudiantes manejan y si lo hacen, el impacto generado en sus experiencias es vivido como otro elemento que apoya su éxito.

Cuando nuestra/os estudiantes logran pensarse como migrantes digitales en permanente construcción esa situación misma ya se les instituye como un facilitador, tanto para aprender como para tener en cuenta que los recursos tecnológicos la/os fortalecen y consecuentemente, les ayuda a acercarse y apropiarse de los mismos porque sienten que sí pueden hacerlo, que no les es un lenguaje ajeno y que las acciones que pueden llevar a adelante con y en los mismos profundiza sus aprendizajes de los contenidos de la materia y de sus habilidades con las TIC.

Como docentes, también necesitamos proponerles e invitarla/os a participar en experiencias formativas más potentes en tanto interactivas y atractivas; esa es una cuestión sobre la que pudimos reflexionar durante el proceso de construcción de nuestra investigación; de ahí que estamos actualmente trabajando en un entorno virtual de enseñanza y aprendizajes, explorando nuestra primera experiencia con dicho recurso y tratando de mejorar nuestra perspectiva de aula aumentada. El cambio introducido con el entorno virtual responde a su vez a la decisión formativa de no desacoplarnos o divorciarnos de la vida cultural que nos enmarca, signada por un fuerte predominio de la interactividad, las nuevas lecturas y la dinamización audiovisual.

Es indudable que el **papel que los/las profesores universitarios** desempeñamos a diario tiene influencia formativa en nuestra/os alumna/os. La manera en que se presentan las clases hará más o menos cercano el conocimiento a nuestra/os estudiantes, pero también influirá en la forma en que ella/os puedan acercarse a él, manipularlo, cuestionarlo. Y la forma en que se acerquen al conocimiento constituye su propia visión de alumnos, su posibilidad de continuar la carrera o no. Por este motivo pensamos que el primer año es fundamental para muchos; es aquí donde deciden si la universidad “es para ella/él o no”.

Encontramos en este estudio que la **dimensión didáctica es un factor fundamental** en las trayectorias exitosas de nuestras/os estudiantes. Si tenemos en cuenta que las prácticas de enseñanza entrecruzan cuestiones epistemológicas, sociales, ideológicas y éticas, se entenderán que se trata de una variable compleja que asume distintos sentidos según los sujetos que intervengan y el conocimiento que se transmita.

Los **estilos de enseñanza** incluye un conjunto de actitudes, prácticas concretas que se ve en gestos, movimientos corporales, expresiones, miradas y tonos de voz que no son neutrales y que son percibidas negativamente por las/los estudiantes como demostraciones de descrédito, desaprobación o rechazo

Las formas de enseñanza que resultan del análisis de las entrevistas, son diversas. Y así como es valorada la explicación creativa, clara y ordenada que puede sistematizar un/a docente, también son valoradas formas que interpelen al protagonismo de las/os estudiantes, su compromiso y autonomía.

Pero es llamativo que para las/os entrevistados los aspectos actitudinales, vinculares y éticos son fundamentales a la hora de evaluar el desempeño docente. Un buen docente, ese que hace la diferencia, es aquel que genera empatía, un buen vínculo; que no queda instalado en la asimetría docente- alumno, que se muestra humano y comprensible pero no permisivo, y, que se compromete con la tarea de enseñar.

Este compromiso implica el “saber enseñar”, el enseñar a aprender, a comprender, a contextualizar, lo que Maggio (2018) denomina enseñanza poderosa.

Un desafío relevante entonces, es pensar las clases de primer año desde la óptica de la enseñanza, y consideramos que es aquí donde la investigación abre un nuevo interrogante: ¿Existe una trasposición didáctica específica para enseñar las disciplinas en primer año? La psicogénesis del saber en primer año ¿debería andamiar con formatos previos que provienen del secundario? ¿O puede recrearse a partir de cada espacio académico?

El valor que le dan las/os estudiantes a la relación entre las materias de primer año nos lleva a afirmar que trabajar en las grandes categorías de pensamiento en relación con las disciplinas, presentar la historia de los campos de conocimiento que permitan un acercamiento epistemológico a los modos de conocer de cada área del saber. Conocer el marco de surgimiento y cómo se construyeron, por consolidaciones y también por oposición, rebatimiento y reemplazo las grandes concepciones básicas de las materias, quizás sea una de las condiciones básicas que deberíamos privilegiar en el primer año a la hora de diseñar nuestra enseñanza.

Pensar la enseñanza en las aulas universitarias supone, al mismo tiempo, tratar de abordar un objeto de análisis inasible, ya que por tratarse de prácticas sociales, se conforman en contextos cambiantes, y tienen como docentes y estudiantes a sujetos sociales cambiantes y que, esencialmente, interactúan. Esa interacción, que aparece como el momento central de la enseñanza es imposible congelarla para su análisis. Se trata de situaciones diferentes, con intercambios protagonizados por estudiantes que provocan distintos tipos de intervenciones didácticas por parte de los docentes. Presentándolo desde otra posición: las/os estudiantes no parecen tomar conciencia sobre la doble dimensión de las prácticas de enseñanza: Mientras las/os docentes revisan, crean, diseñan las clases interviniendo en la construcción del conocimiento de sus estudiantes, son estos últimos actores fundamentales de ese interjuego. Y es así que las intervenciones de estudiantes, las preguntas y los aportes, influyen simultáneamente. Es decir, las prácticas de enseñanza, implican y modifican a todos los sujetos comprendidos en esa relación.

Nos parece clave rescatar por ello que, al considerar la doble dimensión, se modifican todos los sujetos comprendidos en las prácticas de enseñanza. Y por lo tanto, al entrevistar solo a las/os estudiantes captamos uno de los polos de las prácticas, pero no registramos en qué medida las/os profesores van modificando sus posiciones e intervenciones en el interjuego con esas/os estudiantes. ¿Cómo daban sus clases antes de estar con esos grupos de estudiantes? ¿En qué medida estar con dichos grupos impactaron en sus decisiones didácticas? ¿Sus clases son iguales en otros cursos? ¿Qué cambios pueden notar en sus intervenciones didácticas a través del paso del tiempo, en relación con las nuevas tecnologías, o con las nuevas circunstancias sociales que surgen de manera impensada y se instalan como discusiones ineludibles a la hora de pensar las clases y concretarlas?

Los datos son más que contundentes el 92 % de nuestras estudiantes son mujeres, muchas ellas trabajadoras, madres y sostén de hogar, por lo que las cuestiones de género deben ser consideradas a la hora de analizar las trayectorias pedagógicas.

Somos conscientes de que los cambios necesarios exceden ampliamente el campo de la didáctica, y debieran originarse en políticas públicas, planes de estudio, diseños curriculares. Pero creemos que estos espacios de debate entre profesora/es que representan saberes interdisciplinarios puede realizar una enriquecedora tarea analítica, que interpele nuestras decisiones docentes para modificar si es necesario la dificultad más grande que enfrentan los reclamos por la igualdad de géneros: evitar la banalización de los mismos y buscar el cambio de mentalidades.

Enseñar atendiendo al empoderamiento de las mujeres exige pues, este esfuerzo intradisciplinar, de incluir autoras mujeres, contenidos que apunten a revalorizar su lugar social, modelos de esa disciplina que permitan la identificación de las estudiantes mujeres. Y al mismo tiempo, el espacio interdisciplinar debe actuar como potenciador de las discusiones e integraciones de aspectos de enseñanza y la necesidad de poner en primer plano que el cambio no sólo debe ser teórico, sino también experiencial. Lo que se vivencie en las clases, en cuanto a vinculaciones, reconocimientos, emociones y empleo de lenguaje inclusivo debe aunarse a lo teórico de manera insoslayable.

Como lo hemos afirmado los factores que favorecen las trayectorias pedagógicas de las/os estudiantes del primer año, reúnen una serie de dimensiones institucionales, contextuales, personales y didácticas que no actúan en paralelo o de forma aislada. Ellas están en permanente interjuego, imbricadas y en tensión. El peso que se otorgue a alguna u otra dependerá de las subjetividades, de las experiencias puestas en juego a la hora de realizar la ponderación. Por esta razón no podríamos concluir que un aspecto es más determinante o influyente que otro.

Ahora bien, centrándonos en nuestro análisis de casos, encontramos que los aspectos didácticos constituyen una dimensión que merece nuestra especial atención, en principio porque así lo expresan las/os propios estudiantes, pero sobre todo, porque nos interpela como docentes y nos obliga a reflexionar sobre nuestras propias prácticas, sobre nuestros estilos de ser profesoras/es, sobre nuestra responsabilidad en la construcción del éxito o el fracaso de nuestros alumnos. En definitiva nos desafía como educadores, a comprometernos en la búsqueda de soluciones a la problemática planteada.

Queda aquí entonces planteada la necesidad de profundizar en otro estudio investigativo las estrategias didácticas que ponemos en juego y los estilos que asumimos los docentes del primer año para acompañar o no a las/os estudiantes en sus trayectorias académicas en pos de su consolidación como tales y por ende en su permanencia en la Universidad.

CAPITULO VII

B i b l i o g r a f í a C o n s u l t a d a [Volver al índice](#gjdgxs)

* Artrópulos, A. (2013). *La Sociedad de las 4 pantallas*. Buenos Aires: Ariel. Disponible en: [http://espacio.fundaciontelefonica.com.ar/wp-content/uploads/descargas/1368104136-La%20sociedad%20de%20las%20cuatro %20pantallas.pdf](http://espacio.fundaciontelefonica.com.ar/wp-content/uploads/descargas/1368104136-La%20sociedad%20de%20las%20cuatro%20%20pantallas.pdf)
* AAVV (2019) *Manual Curso de Ingreso*. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Carrera Psicopedagogía.
* Barbero, J. M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación.* N.° 32, pp. 17-34. Artículo on-line: Disponible: <http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-40142.html>
* Bombini, G., & Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
* Burbules, N. (2010). *Entrevista a Nicholas Burbules: sobre el modelo 1:1*. Recuperado de <https://unpabimodal.unpa.edu.ar/mod/page/view.php?id=126671>
* Cabello, R (2013). *Migraciones digitales: comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas* Editorial UNGS: Los Polvorines, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/620_CAC10_Migraciones%20digitales_web.pdf>
* Camilloni, A. (2001): *Modalidades y proyectos de cambio curricular:* *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina, UBA. OPS/OMS. Buenos Aires.
* Camilloni, A. R. (Ed.). (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
* Campagnoli, M. A., Coni, G. T., & Bach, A. M. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila.
* Chiecher, A. C. (2011) Tareas grupales en ambientes virtuales: dificultades percibidas y aprendizajes logrados por estudiantes universitarios. En *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 433-445.
* Cobo Romaní, C. Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF. Disponible en: <http://www.planetaweb2.net/capitulos.html>
* Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades, en Carneiro, R., Toscano, J. Y Díaz, T. (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI. Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/aprender_y_ensenar_con_tic0.pdf>
* Coronado, M. y Gómez Boulin, M. J. (2016) *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior*. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
* Edwards, V. (1985) *Los sujetos y la construcción del conocimiento en primaria: un estudio etnográfico*. México.
* Elizalde, S., Felitti, K., Queirolo, G. (coord.). (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber.* Buenos Aires, Editorial Libros del Zorzal.
* Escudero Muñoz, J. M. (2009): Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos*.* En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* núm. 16, pp. 65-82.
* Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. & Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (2), 107-123. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.220101
* García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. RELIEVE, v. 14, n. 2, p. 1-14. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2\_3.htm
* Lanz, M. Z. (comp.)*.* El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*.* Argentina, En *Noveduc*, pp. 07 -21, 2006 (colecc. Ensayos y experiencias/63). p. 1 de 14.
* Litwin, E. (2005). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires Editorial Paidós – Primera edición 1997.
* LITWIN, E. (2011). *Escenas con tecnologías*. Recuperado de <https://unpabimodal.unpa.edu.ar/mod/page/view.php?id=126679>Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad.* Buenos Aires, Editorial Paidós.
* Manuale, M. (2014). El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. En *Aula Universitaria*, *1* (15), 43-57.<https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4367>
* Nurmi, J.E. (1989). Planning, motivation, and evaluation in orientation to the future : A latent structure analysis. En *Scandinavian Journal of Psychology*, 30, 64-71.
* Ozollo y Paparini (2016) El “otro” con-mueve la política académica. El derecho a la educación superior. Buenos Aires. Noveduc
* Pérez Rasetti. (2013). *Diagnóstico político de la evaluación en Argentina*. UNPA. Maestría en Educación en Entornos Virtuales.
* Pérez- Valenzuela y otros. (2013). *Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año.* Atenea 508 Chile
* Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. (3ª. Ed.) Barcelona, Editorial Graó.
* Pesado Palmieri, C. *Lomas de Zamora, Santa Catalina y su Universidad*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Santa Catalina, 12 de abril de 1978.
* Pinto, L. (2010). Cómo surgen las ideas. Educared.
* Reig Hernández, D. (2011) *Conferencia inaugural escuela 2.0*. Recuperado de <https://unpabimodal.unpa.edu.ar/mod/page/view.php?id=126671>
* Sagol, C. (2012), *El aula aumentada*, en Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo. Disponible en: <http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1-experiencias-propuestas-del-portal-educar>
* Suárez Guerrero. (2003). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. En Revista *Education in The Knowledge Society* (EKS)", Volumen 4, Nro. 1 de Ediciones de la universidad de Salamanca. USal: España. Artículo on-line: <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm>
* Steiman J. (2018). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una Didáctica Reflexiva*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.
* Tedesco, J.C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica. Pág. 39 a 69.
* Tedesco, J.C. (2009). *La responsabilidad docente en el proceso de formación. Conferencia Magistral*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora
* Torres, G. (2013). Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Argentina de Educación Superior*, (6), 142-166.
* Zandomeni, N. (2013). *Abandono en los estudios universitarios: El caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del litoral.* Disponible en [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT\_1/ponencia \_completa\_73.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia%20_completa_73.pdf)

CAPITULO VIII

P r o d u c t o s [Volver al índice](#gjdgxs)

**Divulga****ción de los resultados**

Actividades de extensión:

Presentación de los resultados a los estudiantes de la cátedra de Introducción a la Educación perteneciente al primer año de las carreras de Psicopedagogía y Ciencias de la Educación.

Artículos:

Fernández, G., Montero, M., Sotelo, L., Peña, R., Trinidad, M. y Tornay, I. (2019) Factores que favorecen la trayectoria pedagógica en el primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales (UNLZ). En *Hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año XV Número 29, V2 (2019), pp. 201-214 [www.hologramatica.com.ar](http://www.hologramatica.com.ar) ISSN 1668-5024

Asistencia a Congresos:

II Jornadas sobre la Práctica Docente en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. Universidad Nacional de La Plata. La Plata (2018)

II Jornadas Académicas de la Especialización en Docencia Universitaria. Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina. C.A.B.A. (2017)

III Congreso Internacional de Educación. Universidad Nacional de La Pampa. General Pico (2016)

Seminarios y Cursado de carreras de postgrado de los diferentes participantes del proyecto

Se realizaron los siguientes seminarios de posgrados:

* Teoría del Currículo, a cargo de Alicia Camillioni
* TIC en la formación, sociedad del conocimiento, a cargo de Ignacio Aranciaga
* Uso de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a cargo de Alejandra Ambrosino

Todos pertenecientes a la Maestría en Educación en Entornos Virtuales de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Cursada por Rebeca Peña e Ingrid Yornay, participantes de este proyecto de investigación.

CAPITULO IX

**Evaluación del equipo de investigación**

[Volver al índice](#gjdgxs)

SATISFACTORIO

AN E X O S

[Volver al índice](#gjdgxs)

1. ANEXO ESTADÍSTICO

PARTE 1: Datos de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía en el total del sistema universitario argentino y en relación a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Año 2016).

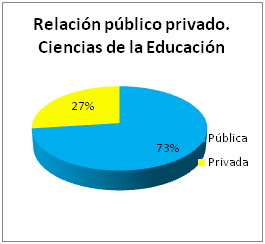
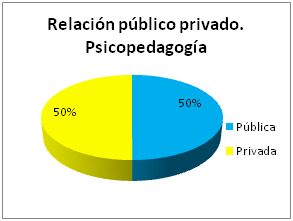
CUADRO I: Cantidad Total de estudiantes de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía en el sistema universitario argentino

|  |  |
| --- | --- |
| **Carrera** | **Cantidad de Estudiantes** |
| Ciencias de la Educación | 38677 |
| Psicopedagogía | 14872 |
| Total estudiantes del sistema | 1885870 |



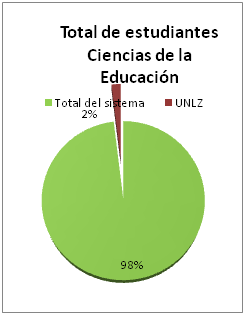
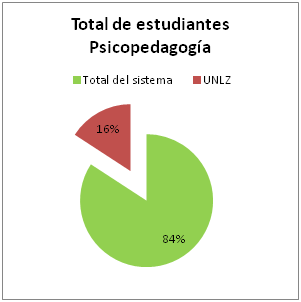
CUADRO II: cantidad de estudiantes de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía según tipo de institución, pública o privada

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Carrera** | **Pública** | **Privada** |
| Ciencias de la Educación | 28234 | 10443 |
| Psicopedagogía | 7430 | 7440 |
| **Total** | **35664** | **17883** |

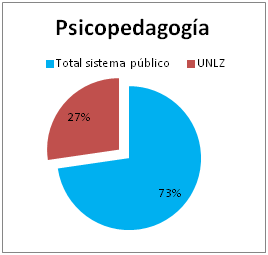
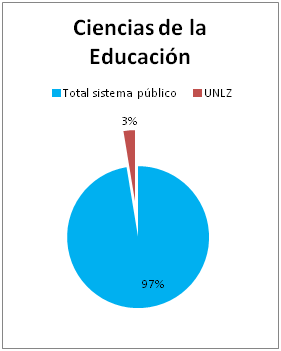
Cuadro III: Total de estudiantes de Ciencias de la educación y Psicopedagogía de la UNLZ en relación al total del sistema Universitario

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Carrera | Total del sistema | UNLZ |
| Ciencias de la Educación | 38677 | 754 |
| Psicopedagogía | 14872 | 2790 |
| **Total** | **53549** | **3544** |

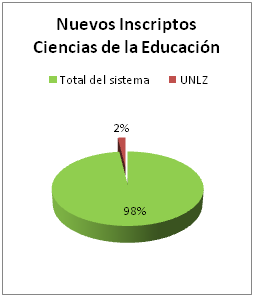
 

Cuadro IV: Total de estudiantes de Ciencias de la educación y Psicopedagogía de la UNLZ en relación al total del sistema universitario público

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Carrera** | **Total sistema público** | **UNLZ** |
| Ciencias de la Educación | 28234 | 754 |
| Psicopedagogía | 7430 | 2790 |
| **Total** | **7430** | **2790** |

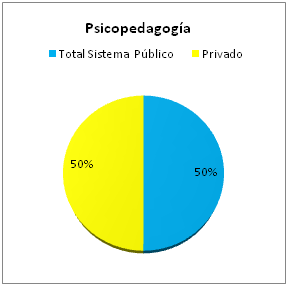
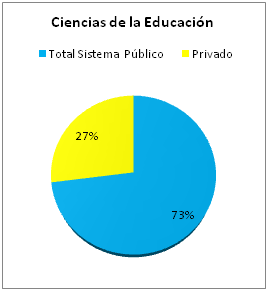


Cuadro V: Nuevos Inscriptos (Ingresantes) de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía para el año 2016



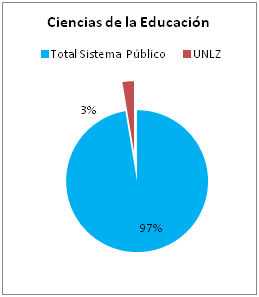
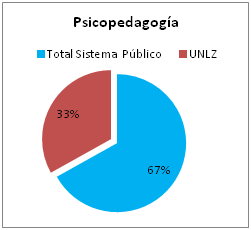
CUADRO VI: Nuevos inscriptos de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía según tipo de institución, pública o privada.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Carrera** | **Total Sistema Público** | **Privado** |
| Ciencias de la Educación | 9644 | 3567 |
| Psicopedagogía | 1921 | 1919 |
| **Total** | 11565 | 5486 |



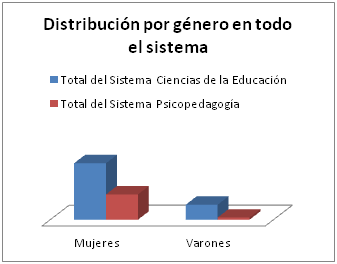
CUADRO VII: Nuevos inscriptos de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la UNLZ en relación al total del sistema público

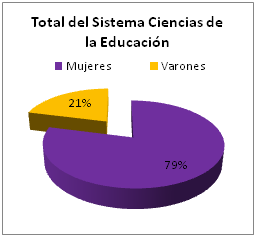
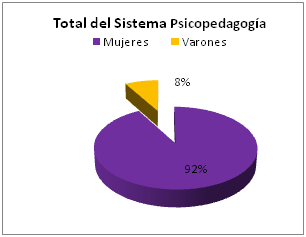
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Carrera** | **Total Sistema Público** | **UNLZ** |
| Ciencias de la Educación | 9644 | 261 |
| Psicopedagogía | 1921 | 950 |
| **Total** | 11565 | 1211 |

Cuadro VIII: Distribución por género en total del sistema universitario

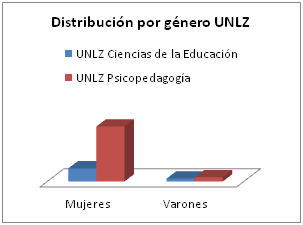
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Carreras** | **Mujeres** | **Varones** |
| Total del Sistema Ciencias de la Educación | 30555 | 8122 |
| Total del Sistema Psicopedagogía | 13682 | 1190 |
| **TOTAL** | 44237 | 9312 |

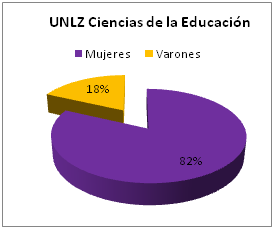
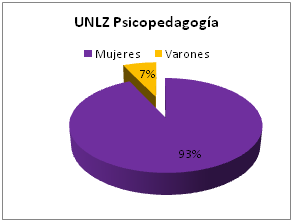


Cuadro IX: Distribución por género UNLZ

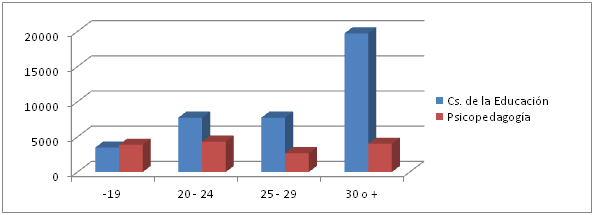
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Carreras** | **Mujeres** | **Varones** |
| UNLZ Ciencias de la Educación | 618 | 136 |
| UNLZ Psicopedagogía | 2595 | 195 |
| **TOTAL** | 3213 | 331 |

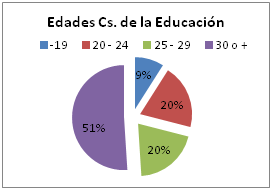
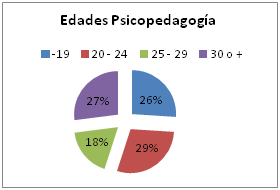


Cuadro X: Distribución por edades en el total del sistema

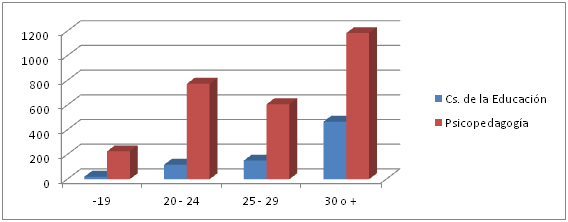
|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Edades** | **-19** | **20 - 24** | **25 - 29** | **30 o +** |
| Cs. de la Educación | 3481 | 7735 | 7736 | 19725 |
| Psicopedagogía | 3867 | 4313 | 2677 | 4015 |
| **Total** | 7348 | 12048 | 10413 | 23740 |

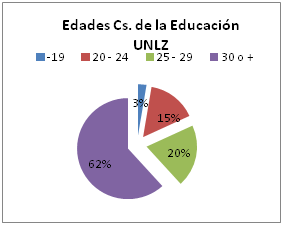
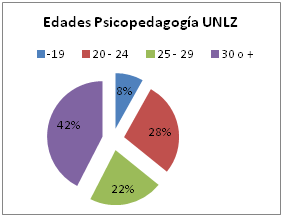


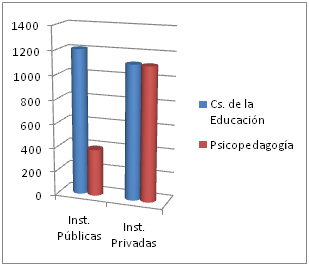
Cuadro XI: Distribución por edades en la UNLZ

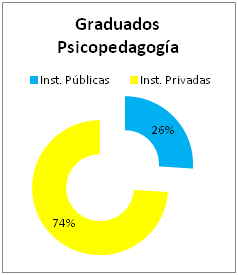
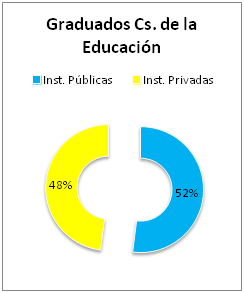
|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Edades** | **-19** | **20 - 24** | **25 - 29** | **30 o +** |
| **Cs. de la Educación** | 20 | 117 | 151 | 466 |
| **Psicopedagogía** | 226 | 773 | 607 | 1184 |
| **Total** | 246 | 890 | 758 | 1650 |



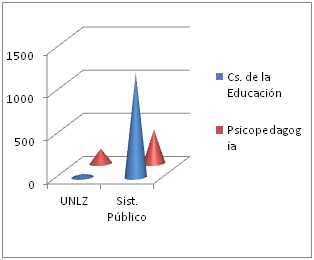
Cuadro XII: Graduados del total del sistema según institución pública o privada (2016)

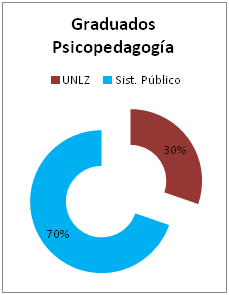
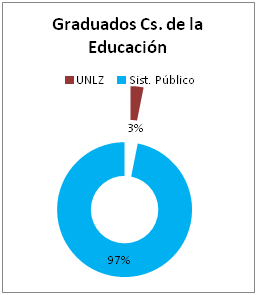




Cuadro XIII: Graduados UNLZ en relación con el total de Instituciones públicas del país (2016)

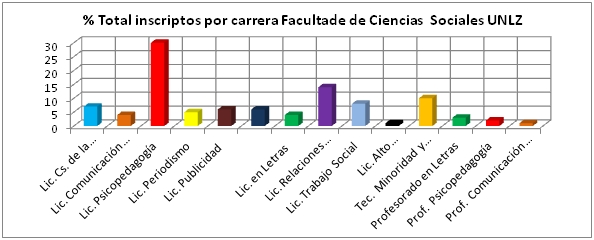
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **GRADUADOS** | |
| **Carreras** | **UNLZ** | **Sist. Público** |
| **Cs. de la Educación** | 39 | 1210 |
| **Psicopedagogía** | 170 | 391 |

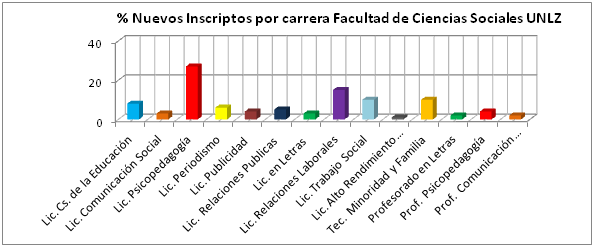




Cuadro XIV: Cantidad de estudiantes de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía en relación a las otras carreras de la Facultad

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **CARRERAS** | **Total**  **Estudiantes** | **% Total** | **Nuevos Inscriptos** | **% Nuevos Inscriptos** |
| **Lic. Cs. de la Educación** | **618** | **7** | **213** | **8** |
| Lic. Comunicación Social | 301 | 4 | 91 | 3 |
| **Lic. Psicopedagogía** | **2480** | **30** | **758** | **27** |
| Lic. Periodismo | 436 | 5 | 158 | 6 |
| Lic. Publicidad | 492 | 6 | 123 | 4 |
| Lic. Relaciones Públicas | 505 | 6 | 135 | 5 |
| Lic. en Letras | 348 | 4 | 87 | 3 |
| Lic. Relaciones Laborales | 1175 | 14 | 430 | 15 |
| Lic. Trabajo Social | 696 | 8 | 282 | 10 |
| Lic. Alto Rendimiento Deportivo | 34 | 1 | 12 | 1 |
| Tec. Minoridad y Familia | 799 | 10 | 292 | 10 |
| Profesorado en Letras | 254 | 3 | 48 | 2 |
| **Prof. Psicopedagogía** | **165** | **2** | **122** | **4** |
| Prof. Comunicación Social | 66 | 1 | 43 | 2 |
| Total FACULTAD: Ciencias Sociales | 8369 |  | 2794 | 100 |





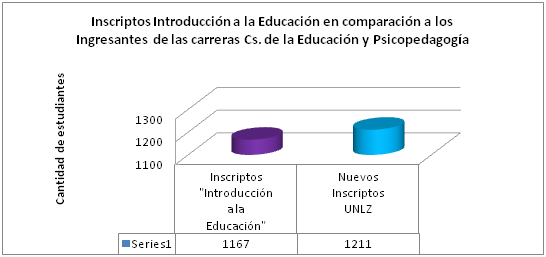
PARTE 2: Datos de los estudiantes de la asignatura Introducción a la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ (Año 2016)

Cuadro I: Estudiantes inscriptos a "Introducción a la Educación" en relación al total de nuevos inscriptos de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

|  |  |
| --- | --- |
| **Cs. De la Educación Psicopedagogía** | **Cantidad Estudiantes** |
| Inscriptos "Introducción a la Educación" | 1167 |
| Nuevos Inscriptos UNLZ | 1211 |

Notas: El sistema de gestión de alumnos no proporciona datos de inscriptos diferenciados por carrera

Entre los alumnos inscriptos a la asignatura además de ingresantes hay recursantes



Cuadro II: Estudiantes Aprobados, desaprobados, ausentes de la asignatura por cuatrimestre (2016)

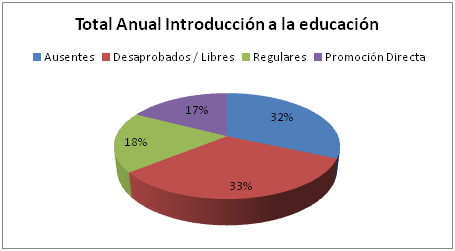
|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Resumen de cursada "Introducción a la Educación" | Primer Cuatrimestre | Segundo Cuatrimestre | Total Anual |
| Ausentes | 232 | 137 | 369 |
| Desaprobados / Libres | 270 | 110 | 380 |
| Regulares | 142 | 73 | 215 |
| Promoción Directa | 107 | 96 | 203 |
| Inscriptos | 751 | 416 | 1167 |

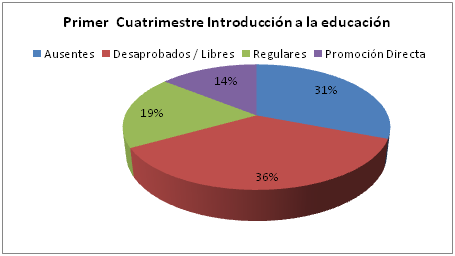
Ausentes: Asistieron a 2 o menos clases

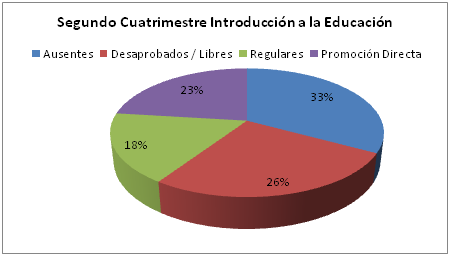
Desaprobados/ Libres: no cumplieron con la aprobación de las instancias de evaluación parcial

Regulares: Cumplieron con la aprobación de las instancias de evaluación parcial (con nota de 4 a 6). Debe rendir examen final

Promoción Directa: Cumplieron con la aprobación de las instancias de evaluación parcial (con nota de 7 a 10). No deben rendir examen final



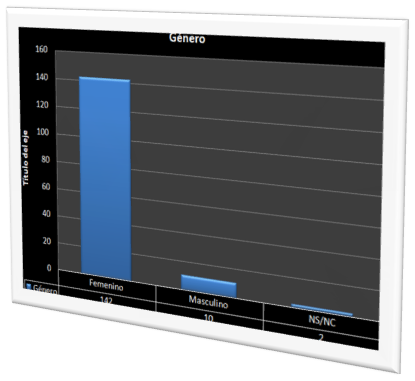




PARTE 3: Datos de las encuestas suministradas a la/os estudiantes de Introducción a la Educación

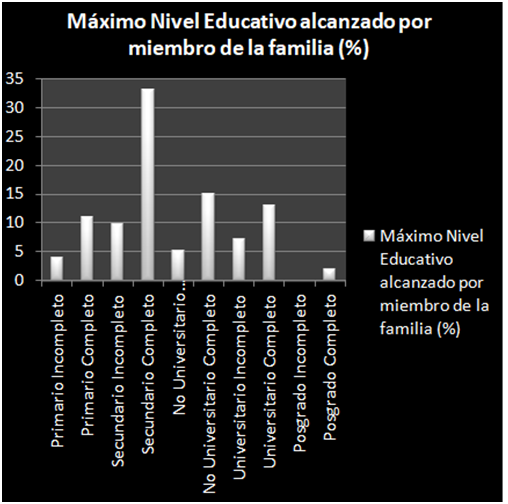
Cuadro I: Datos de género de los estudiantes de Introducción a la Educación

|  |  |
| --- | --- |
|  | CANTIDAD |
| FEMENINO | 142 |
| MASCULINO | 10 |
| NS/NC | 2 |



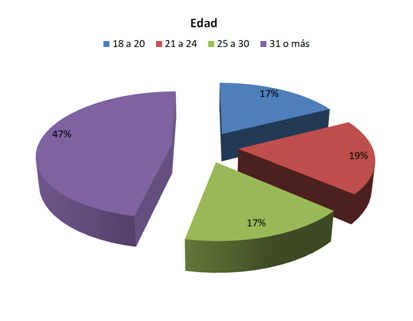
Cuadro II: Datos del máximo nivel educativo alcanzado por un miembro de la familia

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| NIVEL ALCANZADO | CANTIDAD | NIVEL ALCANZADO | CANTIDAD |
| Primario Incompleto | 6 | Terciario Completo | 23 |
| Primario Completo | 17 | Universitario Incompleto | 11 |
| Secundario Incompleto | 15 | Universitario Completo | 20 |
| Secundario Incompleto | 15 | Posgrado Incompleto | 0 |
| Secundario Completo | 51 | Posgrado Completo | 3 |
| Terciario Incompleto | 8 |  |  |



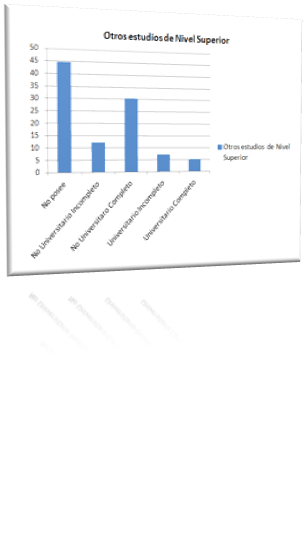
Cuadro III: Datos sobre la edad de la/as encuestada/os.

|  |  |
| --- | --- |
| EDAD | CANTIDAD |
| DE 18 A 20 | 27 |
| DE 21 A 24 | 29 |
| DE 25 A 30 | 26 |
| MÁS DE 30 | 72 |



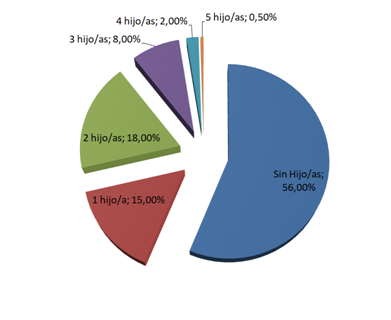
Cuadro IV: Datos acerca de otros estudios de nivel superior realizado por la/os encuestada/os

|  |  |
| --- | --- |
| ESTUDIOS | CANTIDAD |
| No | 69 |
| Terciario Incompleto | 19 |
| Terciario Completo | 47 |
| Universitario Incompleto | 11 |
| Universitario Completo | 8 |



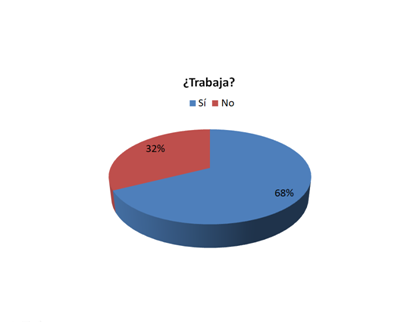
Cuadro V: Datos sobre la cantidad de hijo/as de lo/as encuestado/as

|  |  |
| --- | --- |
|  | CANTIDAD |
| 1 HIJO/A | 23 |
| 2 HIJO/AS | 28 |
| 3 HIJO/AS | 12 |
| 4 HIJO/AS | 3 |
| 5 HIJO/AS | 1 |
| SIN HIJO/AS | 87 |



Cuadro VI: Datos sobre la condición laboral

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | SÍ | NO |
| TRABAJA | 104 | 50 |



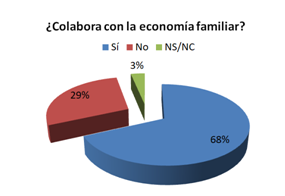
Cuadro VII: Datos sobre si el/la entrevistado/a se considera sostén de la familia

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | SÍ | NO |
| SOSTÉN DE FAMILIA | 58 | 96 |



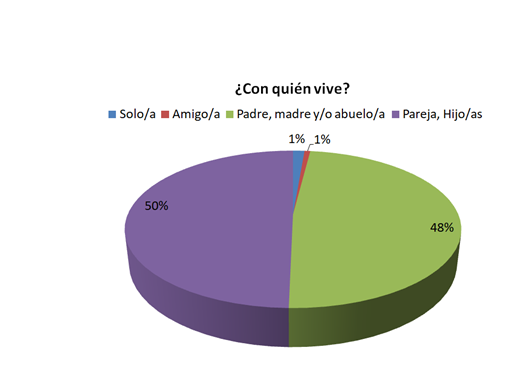
Cuadro VIII: Datos sobre si colabora en la economía familiar

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | SÍ | NO | NS/NC |
| COLABORA | 105 | 44 | 5 |



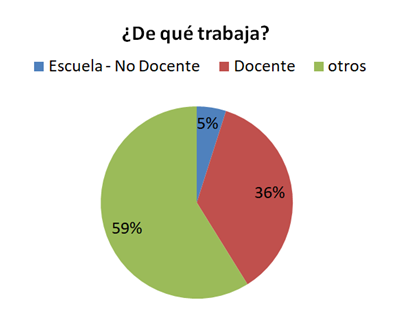
Cuadro IX: Datos acerca de con quién vive el/la entrevistado/a

|  |  |
| --- | --- |
|  | CANTIDAD |
| SOLO/A | 2 |
| AMIGO/A | 1 |
| PADRE/MADRE/ABUELO/AS | 73 |
| PAREJA/HIJOS | 75 |



Cuadro X: Datos sobre la ocupación de lo/as encuestado/as

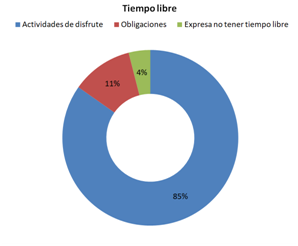
|  |  |
| --- | --- |
| OCUPACIÓN | CANTIDAD |
| ESCUELA – PERSONAL NO DOCENTE | 5 |
| DOCENTE | 37 |
| OTROS | 112 |



Cuadro XI: Datos sobre la dedicación al tiempo libre

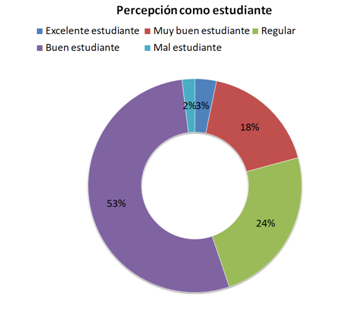
|  |  |
| --- | --- |
| ACTIVIDADES | CANTIDAD |
| ACTIVIDADES DE DISFRUTE PERSONAL | 128 |
| ACTIVIDADES OBLIGATORIAS | 17 |
| DECLARA NO TENER TIEMPO LIBRE | 6 |

\*El estudio fue tomado como actividades de disfrute en algunos casos y como actividades obligatorias en otros, de acuerdo a la declaración de lo/as entrevistado/as



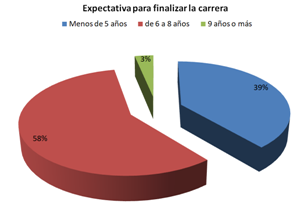
Cuadro XII: Datos sobre la percepción como estudiante universitario

|  |  |
| --- | --- |
| PERCEPCIÓN | CANTIDAD |
| EXCELENTE ESTUDIANTE | 5 |
| MUY BUEN ESTUDIANTE | 27 |
| BUEN ESTUDIANTE | 82 |
| ESTUDIANTE REGULAR | 37 |
| MAL ESTUDIANTE | 3 |



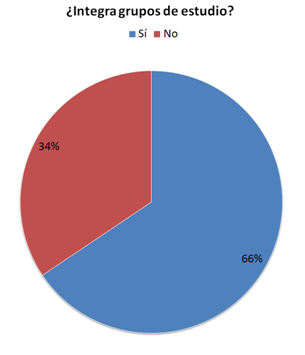
Cuadro XIII: Datos sobre la perspectiva de finalización de la carrera en tiempo

|  |  |
| --- | --- |
| EXPECTATIVA | CANTIDAD |
| HASTA 5 AÑOS | 60 |
| DE 6 A 8 AÑOS | 89 |
| MÁS DE 9 AÑOS | 5 |



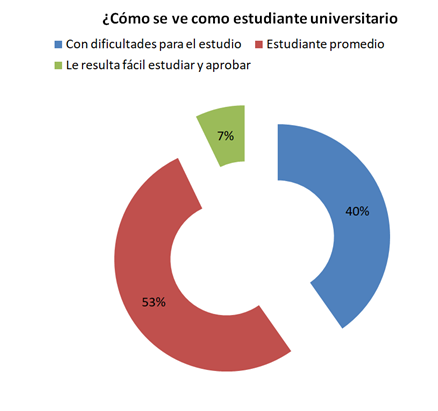
Cuadro XIV: Datos sobre la incorporación a grupos de estudios

|  |  |
| --- | --- |
|  | CANTIDAD |
| Sí | 101 |
| No | 53 |



Cuadro XV: Datos acerca de la percepción como estudiantes universitarios

|  |  |
| --- | --- |
| PERCEPCIÓN | CANTIDAD |
| CON DIFICULTADES PARA EL ESTUDIO | 62 |
| ESTUDIANTE PROMEDIO | 81 |
| LE RESULTA FÁCIL | 11 |



II. ANEXO DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

PARTE 1: Modelo de encuesta suministrada a lo/as estudiantes de la cátedra de Introducción a la Educación[[1]](#footnote-2)

Recolección de datos

Hola. El presente cuestionario es parte de una investigación que realizamos los y las docente de la cátedra de Introducción a la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ. Te pedimos que la completes ya que nos va a permitir tener algunos datos para nuestra investigación.

La investigación que llevamos adelante tiene que ver con conocer las razones por las cuales los y las estudiantes continúan sus estudios o tienen que interrumpirlos. Por esta razón, es probable que más adelante nos volvamos a comunicar con vos para realizar un nuevo cuestionario o entrevista.

Desde ya agradecemos que colabores con la investigación. Recordá que la investigación es parte de nuestra tarea docente, ya que nos permite mejorar nuestras prácticas de enseñanza.

**Apellido/s \***

**Nombres \***

**Carrera que estudia \***

**Edad \***

**Género (Sexo)**

**Lugar de nacimiento \***

Indicar Ciudad, Provincia o Estado y País

**Cantidad de hijos/as \***

**¿Con quién vive? \***

Padre

Madre

Hijos/as

Hermano/as

Otro:

**¿Trabaja? \***

**¿En qué trabaja?**

**¿Es usted sostén de familia? \***

**¿Considera que los ingresos económicos que aporta en su casa son de vital importancia para el sostenimiento familiar?**

**¿Colabora con el sostenimiento económico de la familia?**

**¿Qué hace en su tiempo libre? \***

Deportes

Otros estudios

Actividades artísticas

Participa en alguna organización

Otro:

**Máximo nivel educativo alcanzado por un/a miembro de su familia directa \***

Madre, padre, Hermano/a, persona que vive con usted

**¿Qué Modalidad del Nivel Secundario Cursó Usted? \***

**¿En cuántos años realizó el secundario? \***

**Especifique el título de nivel secundario que obtuvo \***

**Promedio general del secundario**

Aparece en su certificado analítico

**¿Qué percepción tiene de sí mismo/a como estudiante del secundario \***

**¿Realizó usted estudios terciarios (Universitarios o no universitarios) anteriormente? \***

**Si realizó otros estudios terciarios ¿Qué carrera estudió?**

**Suele integrar grupos de estudios con compañero/as \***

**¿Qué expectativas tiene respecto al tiempo que cree que le demandará terminar su carrera? \***

**¿Cómo se ve a sí mismo/a como estudiante universitario? \***

**¿Cuántas materias cursa efectivamente en este cuatrimestre? \***

**¿Cuál fue su motivación para iniciar esta carrera? \***

Seleccione todas las que considere

Por inquietud personal

Para perfeccionar su formación previa

Para mejorar sus ingresos

Otro:

PARTE 2: Modelo de entrevista realizada a lo/as estudiantes seleccionado/as del universo

Fecha: Hora:

Lugar:

Entrevistador/a:

Entrevistado/a: (nombre, edad, género, situación de cursada en la actualidad)

**Introducción**: Como sabés, estamos realizando una investigación desde la Cátedra de Introducción a la Educación sobre las trayectorias estudiantiles en el Primer año de la Carrera. Quisiéramos realizar esta y otras entrevistas para recoger aportes que colaboren en repensar cómo organizar las propuestas académicas de nuestra materia, sabiendo que parte de la complejidad que presenta, es formar parte del primer año de carrera. La entrevista reviste carácter de confidencialidad, así que pondremos en tu cuestionario una sigla que te represente. Desde ya, agradecemos mucho tu predisposición para colaborar.

1-¿Cuántos años tenés?

2-¿Cómo está compuesta tu familia?

3-¿Estás trabajando actualmente? ¿en qué? ¿cuántas horas?

4 ¿Cuánto representa tu ingreso en la economía familiar?

5 ¿Realizas otras actividades además de estudiar/trabajar? ¿Cuántas horas le dedicas a esa actividad?

6 ¿Cómo llegás a la facu? ¿Cómo te movilizas?

7 ¿Tus hermanos, padres estudian o estudiaron?

8 ¿Hoy, cómo planificas tu cursada?¿tenés algún plan o modelo de cómo organizar tu cursada?

9 ¿Cómo te fue en las materias que cursaste?

10- ¿Podrías reconstruir todo tu itinerario educativo, describiendo cada nivel con detalle? (Entre qué años aproximadamente hizo cada nivel, y cuántos años dedicó a cada uno, repitió, dejó pasar años antes de empezar la facultad, etc?)

11- ¿Cuándo tuviste en claro que querías cursar esta carrera? (desde chiquita/o, cuando tuviste psicología en la escuela, etc.?)

12 -¿Por qué elegiste cursar esa carrera en esta facultad? (recomendación, cercanía,…)

13 -¿Cómo podrías contarle a un adolescente del último año de secundaria como fue cursar el primer año de Carrera?

14- ¿Cuál es la representación que tenés de las/os estudiantes de primer año? (repreguntar a fondo en la respuesta; actitud, posición en clase, participación, compromiso con el estudio, vinculación con compañeros, aprovechamiento de recursos de la cátedra)

15 -¿Cómo describirías a un/a profesor/a representativa/o de primer año? (repreguntar a fondo: actitud con conocimiento, concepción de enseñanza que demuestra, bibliografía que presenta y cómo, construcciones metodológicas que despliega, etc )

16- ¿Y cómo reconstruirías los momentos que tiene una clase “promedio” de las que viviste durante el primer año? (repreguntar a fondo cómo caracterizarían cada momento…)

17- ¿Podrías elegir una materia que resulte un claro ejemplo de propuesta de cátedra facilitadora de la cursada y explicar por qué? (repreguntar mucho en los aspectos)

18 -¿Podrías elegir una materia que resulte un ejemplo de presentación de obstáculos para la cursada y explicar por qué?

19 ¿Nos contarías un día común de tu vida cotidiana que enlace todas las actividades que realizás?

20- Si vos fueras escuchada/o por la autoridad del consejo académico de esta facultad que pide sugerencias para facilitar la cursada del primer año de la carrera a los estudiantes, ¿Qué puntos señalarías?

21- ¿Y si quienes te lo preguntaran fueran un grupo de profesores de primer año?

22 -Si ahora te invitaran a dar una charla a estudiantes ingresantes para que transmitas tu experiencia en primer año y aconsejaras estrategias de cursada exitosa, ¿qué les dirías? (respecto a puntos como organizar tiempos de estudio, tomar apuntes, estudiar en grupos, usar tics, etc.)

PARTE 3: Transcripción de las entrevistas

1. **ENTREVISTA A GLADYS: Una mujer perfilada en la vida.**

***Gladys fue una alumna que cursó nuestra materia en el primer cuatrimestre de 2016.***

***Cuando la seleccionamos, lo hicimos por su gran capacidad de dedicación: Tiene un muy buen desempeño académico, no sólo en nuestra materias sino en todas. Es adulta, único sostén de hogar que compone con dos hijas adolescentes, maestra que trabaja en doble turno y que vive alejada de la facultad. Segura, contestó todas las preguntas de manera contundente.***

Estamos con Gladys. Le comunicamos que lo que estamos tratando de encontrar son las cosas que facilitaron que ella siga cursando, que pudiera cursar todo primer año, haya dado materias y siga estudiando. Desde ya, muchas gracias.

Vamos con la primera pregunta:

E: Cuántos años tenés?

G: Tengo 44.

E: Cómo está compuesta tu familia, Gladys?

G: Somos mis dos hijas y yo.

E: ¿Estás trabajando actualmente?

G: Sí, soy docente de primaria, a la mañana y a la tarde. Tengo a la mañana un segundo grado, y a la tarde un cuarto grado.

E: O sea que trabajás en la escuela, doble turno, más todo lo que hacés en tu casa.

G: Sí, sí.

E: De lo que es la economía familiar, tu sueldo, ¿qué porcentaje representa?

G: El 100%.

E: Además de estudiar, de trabajar y estar con tu familia, dedicás tiempo a otro actividad?

G: Y, la verdad es que lo que me falta es tiempo. Bueno, trabajar, estar con las chicas porque son las dos una adolescente y una preadolescente, tratar de cumplir como hija… Me sucede que estoy perfilada en la carrera que estoy haciendo. Estoy grande, ya son 20 años de maestra que tengo, me encanta, por eso creo que elegí la orientación… Pero el alma quiere seguir pero el cuerpo ya me está pasando factura.

E: Eso que dijiste… “Estoy perfilada en la carrera”, ¿Qué quiere decir?

G: Que quiero, me gusta, intuitivamente tenía muchas ideas que sé que contrastaban con mi práctica. Que yo veía que me hacían ruido, cosas que no entendía que una las termina haciendo porque las hacen las demás, y bueno me sirvió mucho estudiar. Saber que había otras personas que pensaban más o menos lo que yo pensaba. Ver por ejemplo, por qué hacemos tales cosas, que no tenemos una explicación. Yo hacía muchas cosas, por ejemplo, el formar, nenas y varones, pasen primero las nenas. Saludar a la bandera, si ya tenemos Estado, situaciones que ya están impuestas pero que no las explicamos

E: ¿Cómo es el viaje que hacés para llegar a la facultad?

G: Bueno,…Se me dieron las cosas. Conseguí el segundo cargo en una escuela cerca de la ruta para poder tomar la costera o el 406. Por suerte estoy en una escuela a tres cuadritas de la ruta y me vengo en el 406 cuando me para, porque vienen repletos, o en la costera que es el 338.

E: Elegiste por eso la segunda escuela, por la cercanía al medio de transporte hacia la facultad…

G: Sí, si. Y me está costando, porque estoy acostumbrada a trabajar con escuelas carenciadas, de comunidades muy humildes y no podría trabajar en una escuela que tenga lo que se dice todo. Estoy acostumbrada a ser creyente de la división de los panes de la canasta, con lo poquito tratar, no sabría hacer otra cosa. La abundancia por ahí, me anularía.

E: En tu familia, ya hay antecedentes de personas que hayan estudiado en el nivel terciario? Tu mamá, tu papá, hermanos.

G: No, soy la primera.

E: Cuando empezaste, y también ahora, ¿cómo planificas tu cursada? ¿Cómo decidís cuántas materias cursar, cuáles son, te sentás al principio del cuatrimestre, lo hacés con el cronograma de todo el año?

G: Bueno, el primer desafío fue ver si rendía mi cabeza con el cursito de verano. Me gustó mucho, fue como el desafío. Dije bueno, si paso el simulacro de parcial quiere decir que mis neuronas todavía funcionan. Lo mismo con los trabajos prácticos, con la lectura, fueron una prueba, para después decir, bueno en primer año nos ponen cuatro materias. Voy a ver si puedo, y si no, dejaré alguna. Pero generalmente trato de hacer lo que me comprometo, dejando de lado por ahí un poco la salud, pero también apuntalando con mamá, pintarle el panorama a ella porque como yo estoy mucho tiempo afuera…

E. ¿Ella vive con vos?

G: No, no. Ella vive un poquito más lejos pero, en el sentido de que mis chicas estén con alguien porque si no, eh… y también bueno, hablarlo con ellas, decirles miren que mamá pasa esto, esto y esto. Medio que pedí un poco de permiso porque, bueno, iba a estar mucho tiempo afuera. Pero bueno.

E. Vos decías: me dio un poquito de miedo el curso de ingreso… ¿Cómo fue tu escolaridad previa? Si hiciste jardín, la primaria, la secundaria, el magisterio.

G: Jardín no hice, hice primaria en Glew en una escuela pública. No tengo quejas. Es más, pienso que debe ser por eso que seguí la carrera porque para mí las maestras eran no sé, seres iluminados, qué se yo… y el secundario lo hice en una escuela pública y el magisterio lo hice en Tucumán, porque me mudé para Tucumán.

E: Y desde que hiciste el profesorado, hasta que decidiste seguir en la facultad ¿Cuánto tiempo pasó?

G: y a ver… lo hice en el 93, en el 94. 12 años. Yo antes había empezado el Profesorado de Historia en Almirante Brown. Pero, cursé, aprobé todas las regularidades, pero, bueno, la busqué a Paloma.. y no pude, me ocupó toda la cabeza, no podía pensar. Y hace, 16 años y a trabajar, a educar a las chicas, y todo lo de la casa.

E: Vos ya explicaste por qué querías cursar esta carrera. Pero ¿por qué elegiste esta facultad en especial? Por cercanía, por recomendación…

G. Bueno lo consulté con una compañera, buscamos una que fuera buena, que estuviera cerquita. Quise incentivar a compañeras como para que vengamos en grupo, como para que fuera más llevadero. No quiero ser directora, no quiero ser inspectora. Yo quiero estar con los chicos. Y bueno, vamos a ver. Porque mi sueño a corto o largo plazo, es enseñar en un magisterio.

E: ¿Cómo te fue el primer año con las materias?

G: La verdad que bien. Las promocioné a todas. Porque yo también me desafío, y me digo: si no lo paso yo, que enseño a comprender textos, apago la luz y me voy, me muero de vergüenza .

E: Imagínate que un adolescente , que nunca estuvo en la facultad, te preguntará cómo es el primer año de una carrera. ¿Cómo le contarías?

G: Y le diría que tiene que leer mucho, que tiene que, ahora que ellos tienen tantas alternativas, lo mismo que le digo a mi hija, buscá , tenés google. Nosotras íbamos a la biblioteca, era un trabajo de hormiga, las fotocopias. Qué se yo, ustedes tienen todo al alcance de la mano. Y hay que dedicarse. Leer, mucha lectura.

E: Cuando vos te ubicás en el aula como estudiante de primer año, y mirás a tus compañeros, sin mirarte a vos. Cómo describirías a un alumno de primer año medio, o a dos si querés.

G: Bueno, desde la cuestión de edad veo a las chicas de más edad , y a los chicos de más edad, más atentos, más responsables. Y a los más chiquitos los veo cómo que no se dieron cuenta del paso del secundario al terciario. Pero bueno, yo también estoy en otra postura que, me corre la edad, y pienso en mí. Y digo ¿Y si trabajo en un solo cargo y termino? Pero bueno tienen ellos la ventaja de que tienen el tiempo…

E:¿ Cómo los ves en cuanto a compromiso con el estudio, a vinculación con los compañeros, a aprovechar lo que se hace en clase.

G: Y… pasa que en las cursadas de la noche hay más gente grande. Así que, pero también, a mí me parte el corazón, como seño, que después del primer parcial, el salón se vacíe. Me mata. Personalmente como maestra, será la estadística, me dan ganas de decirle “Vamos, che , tenés que leer, tenés las neuronas más frescas, déjate de hinchar”….

E: Y ahora, imagínate que estás también en el aula, pero mirando a una profesora de primer año dar clase. ¿Qué hace una profesora de primer año?

G: Bueno, eh, las materias, salvo sociología, las cursé a todas. Me sorprende la polenta que tienen. Y lo digo sinceramente. Porque yo vengo agotada. Venir después de estar con, promedio, 25 nenes a la mañana, 25 nenes a la tarde, con dolor de cabeza. .. venir y venir y ver que un profesor a la noche, que tal vez tuvo el mismo trajín que yo, o no, o viene viajando dos horas desde capital , o desde La Plata, o por ahí desde más cerca. Y que vengan y den clase, viendo que por ahí, uno está con el celular… la verdad es que a veces me da… Pero a mí me gusta y me dan muchas ganas de seguir.

E: En cuanto a la metodología, ¿la bibliografía que usan en el primer año?

G: Bueno, había profesores que eran muy didácticos, muy participativos. Las horas del práctico eran realmente horas del práctico. Había un ida y vuelta, ahí uno se daba cuenta quién leía y quién no, que a algunos parece que les hace falta. Y otros, tal vez, muy, muy expositivo, todo el tiempo. Muy poco práctico, en el sentido que, digo yo, si hay chicos que recién terminaron, y otros, como yo que hace mucho pienso, desde mi lado de seño, en algunas otras estrategias y algunas otras actividades. Pero, algunos profes dan pautas orientativas. Es así, variado.

E: Si te preguntaran cómo es una clase en primer año. Los pasos de una clase de primer año . ¿Hay un denominador común de estas partes, y sirven para esto las partes?… ¿o fueron muy distintas?

G : Y, algunas fueron un poquito para ver si se había manejado la lectura de los textos, y después enseguida vamos a los temas, porque siempre estamos apurados por los tiempos, por las distintas vicisitudes, o los feriados, o con los paros, o cuestiones particulares de los profesores. Como que siempre no tenemos tiempo.

E: ¿Y cuando decís van, van a qué? ¿Cuál es la segunda parte?

G: Generalmente es una exposición. Lo maneja el profesor, eso.

E: Pensá en las materias que hiciste en primer año. ¿Cuál te facilitó más cursar, y te facilitó más aprenderla y te dejó mejor posicionada al final?. Y tratá de explicar por qué. ¿Cuál era la característica de esa propuesta, la clave de esa propuesta, que hizo que fuera más amena, que fuera más útil venir a clase, que fuera más fácil dar los parciales o el final?. Que te dejó más preparada.

G: Introducción me gustó. El sentido, la orientación, cómo puedo decir… latinoamericana, creo. Era marcado, algo que yo sentía , que me lo explicaron otras materias como por ejemplo antropología, filosofía o historia, que presentan mucho qué es lo que pasa del otro lado del mar y no ver qué nos pasa a nosotros como lo que somos y como lo que podemos ser. Creo que era un poquito la visión que me dejó.

E: Y si hacés un inventario de las materias, pensando en las que más te costaron, pensando en qué cosas que tenían las materias que más te costaron, te obstaculizaron… ¿Cuáles son?

G: De primer año, me costó mucho psicología. Porque eran muchos conceptos, era, que yo se lo dije al profesor cuando hicimos un coloquio de relacionar una serie de cuestiones personales. Yo le decía al profesor, “es muy difícil es como un cachetazo, porque uno viene buscando certezas y nos dicen que es todo incertidumbre, que es todo subjetivo”. Y es, después de todo lo que lees, es así, tienen razón. Todas las ciencias sociales, tienen ese sesgo subjetivo. No puede ser nada objetivo, porque está hecha por personas.

E: ¿Nos contarías un día común de tu vida cotidiana, donde aparezca todo lo que hacés?

G: Uy! Bueno, me levanto a las 6, las levanto a las chicas, les preparo el desayuno. Acompañó al colectivo ahí nomás a una de ellas, la otra, espero la combi, vienen y la llevan. Desayuno. Me preparo yo tranquila, me voy al colegio que por suerte lo tengo cerca. A la mañana tengo segundo grado. Después de ahí, no como porque si no me queda atorado ahí. Salgo, camino unas cuatro o cinco cuadras, y empezar el día en segundo ciclo es difícil, no importa, este y después, venir los lunes martes y viernes a la facu. Y si conecto con una amiga llegar a casa a las diez y monedas, y si no, tratamos, si la cursada se extiende un poquito más llegaré a las 22.30 o 22.45 y ahí, me pongo el traje de madre y unos minutos, con la hija más grande me organizo… todo manejado por el celular, no sé cómo hacían antes las mamás. Así que dormir, y al otro día lo mismo.

E: Imagínate que en esta facultad te llamara alguien del consejo académico y te pidiera orientaciones para facilitar la cursada de los alumnos de primer año. ¿Qué sugerirías para facilitar la cursada en primer año?

G: Me gustó mucho el taller de lectura y escritura. Lo admiré al profesor porque la verdad que remó… Hernán Metz, se llamaba, cómo remó, como remó. Porque él después nos dijo. “Era trabajar con lo que ustedes decían, chicos”. Y las únicas que hablábamos éramos un grupo de maestras, jardineras, directoras que participaban, yo… pero después es como que no se tomó conciencia de que era importante y lo que te podía ayudar ese curso. Y él necesitaba ese ida y vuelta. Mucho. Pero veía poco, chicos que estaban sentados por ahí con el celular. O que estaban sólo sentados y no presentaban las cuestiones que tenían que presentar. Hacer un trabajo… La verdad fue muy lindo… Yo la verdad, esteee… qué sé yo. Nos incentivaron tanto, tanto, nos decían aunque te la lleves, no desaproveches la experiencia, no tengas miedo, eh, hacete un grupo de compañeros, que creo que es por eso la tarea de hacer trabajos en grupo. Yo creo que están dadas las cuestiones hasta donde se tiene que dar.

E: Imagínate que estuviéramos un grupo de profesores, yo incluida, y te dijéramos: “Gladys, vos que ya la pasaste, ¿Qué consejos de enseñanza nos darías a los profesores de primer año? para que haya menos gente que deserte, para que sea más fácil trabajar en primer año. Consejos de enseñanza para profesores de primer año de la carrera.

G: Por ahí, este, estaría bueno pedirnos un poquito más de compromiso. Distribuirlo. Por ejemplo decir: a ver, qué grupo puede explicar este texto. Y hacer esta dinámica constantemente. Que digan qué es lo que entendieron y qué es lo que no entendieron y a partir de ahí, el profe agarrarse, supongo, ¿no?, y dar el contenido correspondiente. Sería tal vez un mayor compromiso. No todo el texto, sino una partecita, una partecita nomás. Este creo, que esto estaría.

E: Gladys, imagínate que en este momento hubiera una reunión de ingresantes. Y te decimos, vos que triunfaste en primer año, que les hablaras. Que les dijeras: ustedes están por empezar primer año. Antes de empezar, yo les recomiendo… como si fueran grandes grupos de orientaciones.

G: Primera, que no se desanimen, que no se asusten, que si llegaron hasta acá quizás vayan a tropezar, pero que no flaqueen, sean grandes, sean jovencitos. Que no bajen los brazos. Porque ya llegaron. Además hay cursos que dan las agrupaciones, yo nunca los necesité, pero porque no tengo el tiempo, esto mismo también ayuda. Que no sean vergonzosos, que se hagan grupo, que se pasen enseguida los teléfonos, que se animen, si lo tienen que ir a buscar, que termine la cursada. Que se presenten a los finales. Si les va mal pueden seguir el año que viene. Y que te lo tomes en serio, que te comprometas. No sé, le diría eso. Que se organice, que si le dicen que haga tal cosa, o está en el programa que lo cumpla, porque… ya sos grande!. Llegaste acá en un momento en que no te tienen que ayudar ni mamá ni papá. Bienvenido a la vida de verdad. Estás abriendo el picaporte y todo va a ser en beneficio para vos.

E: Hablaste de tomar la carrera en serio, de cumplir, dijiste que se conecten, que armen grupos. Le darías alguna recomendación sobre cómo estudiar, cómo aprovechar las propuestas de internet de las cátedras, ¿o para vos eso no tiene un lugar destacado?

G: No, para mí eso es muy importante. Yo trato de no faltar. No faltó. Tomó mucho apunte. Todo lo que dice el profesor lo anoto, me pasa a mí, personalmente, que con algunos temas, prefiero la explicación del profe y después ir yo a los textos y leyendo, decir…ah! Esto es lo que dijo el profe. Pero con algunas materias que a mí me cuestan…Psicología del Desarrollo es hermosa, pero a mi cuesta… ay dios! Pero me facilitó, la explicación de la profe. Porque lo había leído y no entendía nada.. Y dije, voy a esperar a que lo explique la profe. Y después de la explicación de la profe, ahí entendí cuando leí, me cayó la ficha. Me cerró todo. Esa es mi estrategia con las materias que me cuestan un poquito más. Las que me gustan y entiendo, esas las leo y no paro. Y después lo que me también me lleva a leer un poco más y después, si tengo alguna duda, preguntar.

E: Te digo cuatro cuestiones que ayudan y después vos decime cuál es la más importante, cuál es la segunda, y el orden. Tener un grupo de contención de compañeros que ayuden, aprovechar la posibilidad de tener buenas clases y asistir siempre a clases, tener a tu disposición en internet guías de lectura y trabajos prácticos, tener pasión por aprender.

G: Primero, pasión por aprender. Segundo, ir a las clases y estando en clase no calentar la silla sino aprovecharla. Tercero la cuestión de los grupos para no flaquear, y también sostener y saber que vos también tenés tus momentos de debilidad. Y también esta cuestión de los … ecaths, creo que son. Bueno eso también que te lo tiren los profes está bueno, porque es tan amplio a veces lo que hay que estudiar, que que te digan, enfoquen acá, vayan a este link, como que es más puntual y sabés que está relacionado con lo que estás viendo en la cursada.

E: Algo más que te parezca importante expresar de lo que fue primer año, y que no hayamos dicho.

G: Personalmente, lo disfruté mucho, mucho. Eh , me hizo ver muchas cosas en cuanto a la postura diaria. También sentí que me confirmó algunas intuiciones y pensamientos, sobre la cuestión del trabajo, cuestionar las tecnología que sacan trabajo. Uno porque tiene su familia, y piensa en ella, y es un dolorcito. La verdad que fue muy, muy lindo. Por eso todas las promocioné.

**b. ENTREVISTA A DANIELA** **“ Enfocada en su rol de estudiante, con una meta clara”**

***La entrevista a Daniela se realiza un año después de haber cursado nuestra materia, por eso puede hacer un análisis más completo del primer año de la carrera ya que se encuentra cursando el segundo año.***

***Daniela fue alumna de la cátedra en el primer cuatrimestre del 2016.***

***Fue seleccionada por su rendimiento académico es joven, soltera y vive con sus padres, no trabaja. Pensamos que representa a una porción de nuestro alumnado.***

***Daniela es contactada por mail y se manifiesta muy predispuesta a realizar un encuentro para ser entrevistada.***

Al contactarnos con ella le explicamos que estamos realizando la investigación y lo valioso de su aporte. Concretamos un día y nos reunimos en la sala de profesores de la Facultad.

E- Hola Daniela, ¿cómo estás?

D- Hola bien, gracias.

E- Edad.

D- 20 Años.

E- ¿Con quién vivís?

D- Con mis papás y mi hermana.

E- ¿Trabajás?

D- No.

E- ¿Quién trabaja en tu casa?

D- Mi papá es camionero y mi mamá es maestra y mi hermana está terminando la secundaria ahora el año que viene.

E- Ah! ¿y ya sabe qué va a estudiar?

D- Me parece que va a estudiar maestra jardinera.

E- Ah, mirá!!

D- Yo iba a estudiar maestra jardinera hasta que me dijeron de ciencias de la educación, yo decía bueno hago primero jardín y después veo lo de la facultad y un profesor me dijo No!, empezá por lo más alto.

E- ¿Qué profesor te dijo eso?

D- Uno que estudió acá Osvaldo Mendoza se llama, es del secundario.

E- AH!, y él te dijo que vengas a estudiar acá…

D- Si! Y me dijo de qué se trataba la carrera porque yo, la verdad no la conocía… tampoco había investigado mucho…y dije “bueno listo, sé que me gusta esto” maestra de primaria sabía que no quería ser, mi mamá es maestra de primaria y yo la veía con los cuadernitos…y no, eso no quería… y bueno después me decidí… y justo estaba en la facultad de Lomas así que vine y me anoté.

E- Bien, entonces del secundario viniste directo para acá.

D- Si, si.

E- ¿Tuviste que rendir materias?

D- No, no nunca me llevé materias, era muy obsesiva y tenía el mejor promedio todos los años de secundaria, pero porque me esforzaba por tenerlo. No tuve promedio 10 pero tenía el mejor promedio.

E- Ah qué bien!

D- Acá me di cuenta que no podía tanto.

E- ¿Por qué? ¿Qué no podías?

D- Y, me pasó con el primer examen que tuve, fue el de Introducción a la Educación, me saqué un 4 y yo con mi pensamiento jajaj pensaba que me iba a sacar un 10!jajaja (ambas reímos) estaba con Mario yo! Jaja me tenía una fe impresionante y me di la cabeza contra la pared. No desaprobé pero no me gustó sacarme un cuatro y después yo di el final con Mónica y ella me dijo “qué te pasó “porque en el otro me saqué un 8…no fue como… yo pensaba que las respuestas y esas cosas era más parecido a la secundaria y no, me di cuenta que no, que había que formularlas de otra manera, introducción, desarrollo, conclusión… eso del taller lo saqué (risas) y yo no pensaba que era así… como en la secundaria es todo en el mismo lugar, ya te conocen, ya saben qué esperar de vos… acá no, acá sos uno más…

E- ¿Y nunca pensaste en cambiar de carrera?

D- No, lo que sí pensé, al ver todas las materias en común con psicopedagogía… los chicos del centro de estudiantes me dijeron que conviene, en vez de terminar Ciencias de la educación y empezar la otra hacer la simultaneidad de carreras.

E- ¿Y por qué consideraste hacer psico también?

D- En el salón lo que me pasa a veces, al compartir con psico hay algunos profes que orientan más para ellos y… bueno también me gusta lo que están viendo, si bien yo elegí esto, pero creo que también te sirve, como docente, como profesor, saber de psicopedagogía te sirve un montón, por más que nosotros tenemos pedagogía y eso no es lo mismo y también me interesa lo del diagnóstico y esas cosas a mi me gustan y nos encontramos en la facultad con muy pocos que nos dicen que son de ciencias de la educación… vamos así preguntando ¿vos que estudiaste? A ver qué nos dicen.

E- ¿Buscas a alguien de Ciencias para qué ?¿Qué te gustaría preguntar?? Acá tenés a alguien de ciencias... (RISAS).

D- Si! La otra vez que te habíamos preguntado a vos en el taller nos respondiste un montón de dudas, porque nosotras somos un grupo de 6, 7 de ciencias de la educación y vamos en bloque entre todos los de psicopedagogía… entonces buscamos a ver quién estudió ciencias… yo al profe de historia de la educación le pregunté ¿qué estudiaste? No sé, me intriga saber qué estudiaron, cuál fue la carrera, mismo para saber que materias se pueden dar, eso más que nada me interesa, para saber bueno qué puedo hacer. Yo vine a la charla, al principio, que la dio Graciela y otra chica, una profe que no sé quién era… que era de psico y Graciela dijo yo voy a representar a ciencias y la otra chica dijo yo psicopedagogía y ahí contaban… yo anoté todas las cosas que se podía trabajar, pero después o te las olvidas o no sé.

E- ¿Esa charla te sirvió?

D- Sí sí! Me gustó cuando me contaron, pero buenos después vas viendo y por eso busco para que me digan de qué puedo trabajar, qué puedo hacer… me tocó un profe de pedagogía que también era de ciencias, Ricardo, y también nos dijo que él había estudiado acá, que esta materia sí, esa no, y eso más o menos no orientó un poco.

E- ¿Y vos cómo te organizas para estudiar? ¿Qué tiempo le dedicas a estudiar?

D- Voy como haciéndolo progresivo hasta que llega el momento del parcial y ahí más, bueno no me cuesta, por más que esté en el medio de todos hablando o mirando la tele y yo leyendo, no me molesta, si no estudio en mi habitación que tengo el escritorio y estoy ahí sola.

E- Bueno vamos a pensar en dos ejes, desde tu casa ¿qué factores sentís que te ayudan a que vos puedas seguir estudiando?, y desde la facultad ¿qué factores son lo que te ayudan?

D- Desde mi casa primero mi mamá y mi papá que me pagan todo, yo no trabajo… a veces me surge… quiero tener mi plata… pero empiezo a buscar y no, no quiero ir a trabajar… no por desmerecer un trabajo, pero lo que podés ir ahora es a un negocio o algo de eso y no la verdad que yo no quiero porque hasta que no… no sé con qué porcentaje se puede empezar a trabajar, pero…

E - El 50%

D- Ah con el 50! Yo le digo a mi mamá yo no me siento tan capacitada para ir a dar clase a un secundario, es más me parece que en el 50% de la carrera todavía ni… viste que el profesorado son 30, bueno 15 y todavía no está didáctica… y es medio como faltarle el respeto…cómo voy a ir ahí y no tengo didáctica… a veces me surge las ganas pero digo no no, no puedo… y bueno ellos que me bancan en todo, porque hasta en la ropa porque necesitas varios jean, zapatillas, a veces llueve, tengo que tener vengo 4 veces por semana, tampoco con la misma ropa.

E- ¿Estás cursando cuatro materias?

D- Si.

E- ¿Siempre cursaste así?

D- No, porque en primer año recursé filosofía, por cobarde, desaprobé el primero y no fui más, porque dije yo no entiendo y no.

E- ¿Por qué decís que fue por cobarde?

D- Y porque no fui a ver si en el segundo me iba bien, me negué, estaba negada con la materia, la di en el verano, pero viste que te informan en mayo y te anotás en abril en las materias y cuando me quise anotar a las materias no pude a las correlativas de filosofía y por eso tuve que cursar 3 en cada cuatrimestre, no en el primero! Y en este cuatrimestre 4

Eh bueno creo que en mi casa es mi mamá y mi papá más que nada, y como me ven entusiasmada, bueno lo siguen haciendo, yo le digo a mi papá “papi yo estoy invirtiendo a futuro” (risas) así que dame plata que tengo que comprar apuntes… y bueno el apoyo de familia está siempre pero también se necesita lo económico para poder hacerlo.

E- Y desde la facultad ¿qué factores pensás que ayudan?

D- Y…

E- Como en filosofía que dijiste no voy y quizá otra seguiste, ¿Qué factores pensás que podrían ayudar?

D- Yo creo que muchos profesores… igual depende también de uno, si vos querés hacerlo vas a ver siempre lo bueno o lo menos malo, yo creo que también hay un montón de profesores… no creo que los profesores quieran que no estés acá, es obvio ellos tienen trabajo acá… pero a veces no se nota que quieren que te quedes.

E- ¿Cuándo ves eso?

D- Y por el trato. Yo no voy a decir que son difíciles las cosas porque… no va a ser todo fácil, sino no aprendemos nada, pero capaz… nosotros siempre decíamos si tenemos de vuelta a los profes de introducción a la educación? Era como... otra cosas (risas) no, de verdad no por chuparle las medias… es como…

E- ¿Qué notaste de diferente entre lo que hacíamos en Introducción con lo que pasaba en otras materias?

D- Y bueno… en pedagogía en el teórico era como algo más… no hables, no digas porque va a estar todo mal lo que vos propongas…filosofía porque bueno cada profesor apuntaba a lo que quería y bueno… pero en pedagogía yo dije bueno… tenía pensado otra cosa… yo pensé van a ser como en introducción a la educación… van a ser re buenos porque si es pedagogía… te van a tratar bien, te van a ayudar.. y no, era otra cosa. Ya te dicen promocionas con 8, pero lo intelectual no sería la traba porque bueno tenés que esforzarte para hacerlo, pero sí el trato… lo humano sería… eso es.

A veces desde la facultad ves cosas que no te gustan, pero… yo no dejaría de estudiar porque el baño está sucio o no hay papel o está el aula con las ventanas rotas, no, no me gusta pero bueno. En general yo no me quejo.. la verdad nunca me suspendieron una clase, los profesores no faltan, yo pensé que iba a haber más paros, porque yo siempre fui a una escuela privada, y mi hermana a una estatal y nunca tenía clases, así que yo pensé que acá iba a pasar lo mismo, y no nada de eso! Y me parece que está bueno eso. Lo que les falta es la empatía, o de hablarte y decirte mirá pasa esto o yo también hago esto otro, eso me gusta a mí porque muestran al ser humano… los hace más…reales, eso de saber quién es la persona que se para delante mío y me explica… sé que tiene conocimientos…pero desde dónde me habla.

E- ¿Y podríamos pensar que hay factores administrativos y factores pedagógicos?

D- En la mesa de alumnos, te tratan re mal, de verdad yo un día estaba parada esperando hice esto con el dedo y me gritó de adentro “nena dejá de golpearme el mostrador” y yo no estaba golpeando! Me dio una vergüenza. Y bueno muchos se quejan del siu… es un poco raro, el siga era más sencillo, pero bueno a mí no me pasó pero si no aparecen en lista y te pasa siempre… y sí debe molestar bueno yo siempre presenté todos los papeles a tiempo… y eso también gracias a mi mamá “Daniela no te olvides” etc etc y eso te ayuda… a la mañana me despiertan ellos… y eso también me ayuda.. yo tengo la suerte de que me vienen a buscar pero… a veces es medio feo y hay situaciones de inseguridad… a la noche si tenés que cruzar el puente…yo ahora estoy cursando 2 a la noche porque ya no quedan materias a la mañana … y bueno la inseguridad te cansa…

E- Y en cuanto a lo pedagógico, a la didáctica de la clase o demás, ¿qué cosas ves que pueden ayudar?

D- Más que nada el profesor o también de los trabajos… bueno ahora se va acercando cada vez más a lo práctico y eso me gusta más de salir, investigar y eso me gusta, los tp también te hacen que… te ayudan a ver otras cosas pero es más que nada el trato no sé si lo pedagógico… la persona que se compromete más en la clase, si cuentan experiencias o ejemplos… te descontracturas un poco! Y verlo más humanos… y yo pienso quiero dejar de dar el examen yo y corregirlo! Jajaja y… las materias que te dan un cronograma bueno como que sabés ahora vemos esto después aquello, pero las materias que no son así… se hace más difícil… y hacer otras cosas tipo unir con flechas, no sé otras cosas y no siempre desarrollar…

E- ¿Y con respecto a tus compañeras que ves desde tu lugar de compañera, de alumna, que ves que en general pasa con esas chicas que tienen dificultades?

D- Se nota mucho, del grupo hay una sola que trabaja y se nota mucho la diferencia entre ella y nosotras porque capaz yo llego a mi casa y ya puedo ponerme a estudiar y ella tiene que ir a trabajar… y se nota mucho, no en la nota del examen porque podés haber estudiado un montón y te ponés nervioso… yo soy muy responsable pero no puedo hacerlo rápido… con la clase yo no entiendo todo, tengo que leer, sentarme, tiempo… y hay chicas que termina la clase y ya les quedó todo, pero la diferencia es que pueden cursar menos materias o en vez de promocionar va a final o no puede darlos porque tiene que trabajar… lo que más se nota es eso… igual con 4 me asusté un poquito… se notó la diferencia.

E- Para terminar, ¿hay algo que te gustaría decirme, alguna propuesta, algo que pensas puede ayudarnos a mejorar?

D- mmm yo revisaría lo de los trabajos prácticos en todas las materias porque hay mucha gente que no trabaja, gente que se copia de internet…entonces te da bronca… y además… no tiene sentido, tendrían que controlar más eso. Y además me gustaría que haya más orientación a lo que es la carrera en sí, para que te sirve después cuando te recibís y eso. E- Muchas gracias Daniela, has sido muy amable.

**c. ENTREVISTA A ERICA** “**Vencer al determinismo “la cabeza no te da”**

***Erica fue seleccionada porque tiene un buen desarrollo académico. Tiene más de 30 años, trabaja, es madre de dos hijos y terminó la secundaria hace poco.***

***Consideramos que representa a un gran sector del alumnado.***

E- Hola Erica

A- Edad: 38 años

E-¿Cómo es tu Familia?

A- Armada, 2 hijos de una pareja anterior, grades, de 20 y 23 años y rehice mi vida y tengo una nena de 3 años con mi actual pareja.

E-¿Actualmente trabajás ?

A- No, eventualmente hago limpieza, o cuido chicos, pero no es algo constante

E-¿Muchas horas ?

A- veces sí, depende si puedo acomodar mis horarios y con la nena…

E-¿Cuánto representa esto en tu ingreso familiar?

A-Nada, es en verdad el hecho de la satisfacción mía de poder traer, no sé mil pesos en un día, lo destino a mis apuntes, lapiceras, lo que sea… así que no representa mucho…y más horas no puedo trabajar, así que el ingreso de la casa es el de mi marido, que por eso puedo mandarla a un jardín privado, entonces sale a las tres de la tarde y yo puedo venir acá, salir a las 12 y tranquila ir a buscarla.

E-¿Realizás otras actividades además de estudiar?

A- A parte de ama de casa?

E-Sí, ¿hobby, deporte?

A- No, no… nada no podría.

E- ¿Cómo venís a la facultad?

A- A la mañana me trae mi marido, dejamos a la nena en el jardín y me trae 8 y 10 maso ya estoy acá y a la tarde me vuelvo en colectivo.

E- ¿Tus papás tus hermanos, tus hijos estudiaron, estudian?

A-Bueno mi mamá no pudo…ella es de nacionalidad boliviana y ni siquiera pudo terminar la primaria. Sabe leer y escribir gracias a que una patrona la ayudó con eso. Mi papá terminó la secundaria hace 2 años atrás…y tiene ya 65 años y mi hermano terminó el secundario y es policía de la federal.

E- Hoy, ¿cómo organizas tu cursada?

A-Y ahora me doy cuenta que a pesar de que no tuve un buen año el año pasado pude dar 4 materias y promocianarlas y 3 que tengo que dar el final esta semana.

E- ¿7 materias?

A- Sí sí, 7 materias y me costó muchísimo porque tuve a mi nena internada en el segundo cuatrimestre, así que…

E- Bueno ¡ muy bien!

A-Si, si…bueno bastante bien…igual me faltan finales por la correlatividad para poder anotarme…Y yo puedo organizarme porque soy adulta…pero hay chicos… que es lo que más les cuesta.

E- Y vos, ¿estudiaste otra carrera antes?

A- Si, pero siempre tuve que abandonar, por la familia o por lo económico….

E- ¿Y que habías estudiado?

A-Un poquito de filosofía.

E-¿ Dónde?

A- En el profesorado de lomas…privado…que también está en la costa y como me voy a mudar allá quiero ver si puedo seguir estudiando esta carrera allá. Pero bueno siempre tuve que abandonar. El secundario lo tuve que hacer a distancia porque yo estaba sola con mis nenes, entonces era mi sueldo y nada más, entonces entre la comida y el estudio…¡la comida! Aparte siempre la que sale perjudicada en todos estos ámbitos es la mujer: que te quedás embarazada… el chico sigue pero vos…¿ y quién me cuida los chicos? … y bueno así es.

E- Y ¿ por qué elegiste esta carrera?

A- Y la verdad que cuando mi nena iba a entrar al jardín dije, listo ya puedo empezar a hacer algo. Y todos me decían “hacé un profesorado, son 4 años, el sistema es como el secundario, es fácil” y mi hermana venía acá, estudiaba letras y me llevó el papel de todos las carreras de todas las facultades y me dijo “ no te fijes si es fácil o difícil, vos hacé lo que te guste” y mi hijo más grande también me dijo fíjate, la vida es una sola, ya estás grande, hacelo”.

E- ¿Y tus hijos más grandes viven con vos?

A-El más chico, el más grande se fue a vivir sólo, consiguió trabajo estable, alquiló una casita… y bueno.

Entonces yo dije si, puedo, por qué no voy a poder? Y nadie me decía si!! Dale! metete en la facultad!, no, al contrario, me decían “ay qué difícil la facultad”.

E- ¿Todos quiénes ?

A-Todos! Hasta mi mamá… mi hermano me dijo estudia algo de 3 años, despachante de aduana, algo así… y yo dije no importa el tiempo que me lleve, voy a hacer lo que me gusta, pero lo que más me motivó fue el no vas a poder. Hasta mi marido, mirá que él siempre alienta, me dijo son 36 materias! Por qué no elegías esta de 3 años? Algo del menor, algo así… y no!, si no me va bien…bueno no voy a seguir intentando!, pero quiero darme una oportunidad para ver qué es esto y me encanta! Y yo vengo acá y me encanta vengo a divertirme, obviamente estaba encerrada en mi casa… y salí y ví la luz! Ohhh me tenía que arreglar un poco… entonces decidí venir y bueno no es fácil, tengo mucho trabajo! Dos hijos en casa, 3 perros, salir de casa! Antes tengo que limpiar, preparar a la nena para el jardín…mi marido me dice y cómo vamos a hacer si yo trabajo todo el día y sos vos la que se ocupa de la casa? bueno, entonces vamos a dividir las cosas de la casa. Decime vos de qué te gustaría ocuparte: del baño, de la ropa sucia…en qué podes ayudar para que yo estudié? Y se quedó pensando, seguro no! No puede ser qué le pasó!? Porque bueno uno asume todos los roles, él va a trabajar entonces yo hago, hago! Y bueno ahora que mi hija empezó el jardín, quiero hacerlo! Y estoy con esa adrenalina! ... mirá mi mamá me dijo vas a poder? ¡No te dá la cabeza ! Esa frase! Me hace quererlo más, encima vino de mi mamá !

E- Y qué te dijo cuando terminaste el primer año y le mostraste, ¡mirá lo bien que me fue!

A-Y, le cuesta mucho entender… qué es un parcial, un final…entonces…

E- ¿Tus hijos estudian?

A-Si, los dos uno en una técnica en lomas informática y el otro está haciendo el profesorado de Educación física…aunque lo quiere dejar, ya me lo dijo. Él quería entrar a la policía… y yo le dije mirá otras cosas… bue se anotó a estudiar en la UnLa, después se fue, se anotó en esto y bueno ahora vuelve con que quiere ir a la policía, yo no se lo prohíbo, de hecho mucha parte de mi familia pertenece…pero está bien era lo que él quería.

E- ¿Qué me podés decir de algunas cursadas si fueron mejores que otras?

A-Mmm y a mí el taller me vino bien… yo hablaba y escribía muy básico, de hecho cuando vengo acá me esfuerzo por hablar bien, donde yo vivo, en Betharand te cargan… es un lugar donde se vende droga, es difícil entonces me cuesta porque ahí todos te dicen “eh amiga!” Y me cuesta mucho pasar de ahí, a acá.

Trato de corregir mi vocabulario y el taller en eso me ayudó.

E- ¿Qué herramientas te dio el taller?

A-Por ejemplo en los escritos! A mi me gusta escribir, pero siempre ponía y, y, y, y jajaja y seguía con la y! y cuando practicaba en casa mi hijo me decía mami!, pusiste 23 veces y! las contó! Jaja y a mí me costaba darme cuenta de eso! Capaz que en el secundario no estuve cuando lo explicaron… o algo pasó, igual no nos explicaron mucho en el secundario…creo que no nos puso muchas fichas la profe! Y yo iba todos los días!

E- De las cursadas de acá, de la facultad, ¿qué elementos podrías decir que te sirvieron? ¿Qué rescatarías como positivo?

A-Todo en realidad por ejemplo en filosofía el profesor pensó que me copié y lo dijo adelante de todos!., y yo después fui a explicarle que yo… no es que me copié, sino que estudié de memoria, en realidad…yo estudié, lo que entendí, pero como me costaba expresarme…bueno obviamente que no me creyó, me hice 3 preguntas y me dijo igual no te voy a corregir la nota. Igual estuve de acuerdo, pero yo quería demostrarle que no me copié. Aprobé el segundo parcial, fui al recuperatorio y fui a dar final y terminé con un final de un 8 y él me dijo, después yo entendí lo que querías poner, pero estás en una facultad… y el texto que armas no tiene concordancia, o algo así y bueno yo entendí que tenía que pasar por eso, aunque me sentí mal entendí que tenía que estudiar de otra manera.

A-Después en Introducción a la educación cómo están todos juntos hablando y después se dividen eso está buenísimo.

E- Ah, en los prácticos?

A-Claro que primero estén todos juntos y después para hacer los prácticos se dividan, eso me pareció bueno el método

E-En qué te benefició eso?

A-Y que escucho a todos… más allá que el material sea el mismo está bueno que puedas ver a todos los profesores.

E-Cómo describirías tu itinerario educativo, desde jardín hasta ahora?

A-Lo describo con tropiezos. Con muchos abandonos. Fui a gabinete, a maestra particular, después todos mis intentos de terminar la secundaria…que finalmente pude terminar. Aunque tuve 7 intentos. Y ahora le dije a mi marido quiero ver si puedo… y es una inversión a futuro…es una inversión, porque no voy a trabajar, vengo a estudiar. He pasado muchos tropiezos pero sigo porque tengo una meta. Cuando terminé el secundario lloré de alegría.

E-¿Qué le dirías a un adolescente que termina la secundario y va a ingresar a la universidad?

A-Lo mismo que les dije a mis hijos: tenés algo preciado: el tiempo, tiempo para estudiar, fíjate, si no te gusta esta carrera probá otra cosa, pero el saber es muy importante, encontrá algo que te guste y hacelo.

E-¿Cuál es tu representación de ese alumno que está hoy en aulas?

A-Y…yo creo al principio ver a muchos que venían porque bue… y después esos se van yendo y quedan los que quieren seguir, a los que vienen quieren estar.

E-¿Qué viste de los profesores de primer año que para vos es representativo de un profe de la universidad?

A-La tolerancia! De encontrarse un grupo disperso, de los profes que nos alientan, dale seguí! No hay que abandonar! Que nos motivan.

E-¿Y con respecto a lo pedagógico?

A-Y…que sepan, pero lo otro es lo más importante. Cada profesor tiene su chispa…

E-¿Cómo reconstruís una clase promedio? Característica de esta facultad.

A-Muy humana. Siempre abierta.

E-Una materia que represente una cátedra de facilitadora de cursada.

A-Taller de Lectura. Esa materia te hace abrir la cabeza. Te muestran diferentes autores, diferentes nacionalidades… comprender que un texto lo puede comprender cualquiera. Me parece que esa materia te ayuda para todas las cursadas, a mí me sirvió mucho. Bueno y que todas las materias de primer año están todas englobadas y podés conectar todo lo que te están enseñando decís a ahhh! Todo tenía que ver con todo! jaja

E-Muchas gracias Erica.

A-Gracias a ustedes.

**d. ENTREVISTA A MARÍA EUGENIA *“ El valor de la experiencia y la organización”***

***Ma. Eugenia fue una alumna del primer cuatrimestre del 2016 de la Lic. En Psicopedagogía.***

***La seleccionamos para entrevistarla ya que tiene una carrera previa y mantiene un buen desempeño académico. Es separada, vive con sus padres y hermano y trabaja desde su casa. Resalta con mucho orgullo ser la primera graduada universitaria de su familia.***

***Al momento de la entrevista Ma. Eugenia se nota predispuesta y muy atenta a las preguntas.***

E-¿Cuántos años tenés?

M. E- 36

E-¿Cómo está compuesta tu familia?

M.E- Mi mamá, mi papá y mi hermano.

E-¿Estás trabajando actualmente?

M.E- Si

E- ¿en qué?

M.E-Trabajo haciendo redacciones para diferentes sitios webs. Generalmente relacionados con educación infantil, primaria y secundaria aunque no exclusivamente.

E- ¿Cuántas horas del día ocupa tu trabajo?

M.E- Cuando no estoy cursando trabajo entre 4 y 5 horas de lunes a viernes. Los sábados casi todo el día.

E -¿De lo que es la Economía Familiar, qué porcentaje representa tu ingreso?

M.E- Un 30% del total.

E- ¿Realizas otras actividades además de estudiar/trabajar?

M.E- Soy maestra de catequesis los domingos para niños entre 4 y 5 años.

E-¿Cuántas horas le dedicás a esa actividad?

M.E- 2 o 3 horas semanales.

E- ¿Cómo llegás a la facu?¿Cómo te movilizas?

M. E- En colectivo.

E- ¿Tus hermanos, padres estudian o estudiaron?

M.E -No. Mi hermano estudió Ingeniería hasta 3er año. Yo soy la primera egresada de una carrera universitaria. Estudié en Lomas la carrera de publicidad, entre el 99 y me gradué en el 2007.

E- ¿Me contarías un día común de tu vida cotidiana que enlace todas las actividades que realizás? Me levanto alrededor de las 8 o 9. Me preparo unos mates y me pongo a trabajar. Generalmente tengo el trabajo dividido en “tiempos” (cantidad de horas que me va a llevar cada cosa). Luego almuerzo y si me queda algo de trabajo lo termino. Alrededor de las 15 o 16 hs ya terminé con todo el trabajo. Ahí me pongo a estudiar hasta las 21 hs aprox. A veces puedo seguir un poco más de las 21 hs estudiando pero depende. Los días que curso casi no puedo estudiar, excepto en el colectivo y muy poco.

E- ¿Hoy, cómo hacés para planificar tu cursada?

M.E- Generalmente trato de tener la lectura al día. Es decir subrayada. Además grabo las clases y luego las desgrabo. Eso te lleva mucho tiempo pero la verdad es que te súper sirve porque siempre se te escapa algo de lo que dice el docente. Antes me hacía resúmenes. Ahora solo vuelvo a leer los textos subrayados y de ahí hago un segundo subrayado con lo más importante del texto. Para poder terminar de estudiar diálogo con los textos. Tener la clase desgrabada te sirve para extraer los temas o conceptos importantes entonces ya sabés qué es importante y podés cotejar con el resumen.

E- ¿Cómo te fue en las materias que cursaste hasta ahora?

M.E- Bien. Este año estoy promocionando todas, hasta el momento…

E- ¿Qué rescatarías como positivo de esas cursadas?

M.E- En Antropología cultural, materia que es de 1º año para una carrera y para otras, como la nuestra, es de 2º, hicimos un trabajo de campo. Con este trabajo de campo te termina cerrando toda la materia. Los TP que se hacen en las clases son de mucha utilidad, siempre y cuando se corrijan ahí mismos porque lo que yo más veo es que a la mayoría de los chicos de 1º año les cuesta extraer el concepto principal de cada texto.

Otra materia que sirve mucho es “taller de lectura y escritura” porque, para mí, el error fundamental es la falta de comprensión de textos por parte de los chicos y la pésima redacción en muchos casos. Me ha pasado con muchas compañeras que saben, han estudiado y mucho pero no saben cómo volcarlo a una hoja de papel, ni te digo en un oral. Pero ese taller debería darse durante los primeros 3 años de la carrera. Porque con un año, no alcanza…

E- ¿Cómo fue tu etapa escolar?

M.E- hice la escuela secundaria entre el 94 y el 98. No me llevé ninguna materia, excepto física que casi me la llevo en 3º año pero “me puse las pilas” y la aprobé.

E- ¿Te costaban algunas materias más que otras?

M.E- No, yo era muy estudiosa.

E- ¿Cuándo tuviste en claro que querías cursar la carrera de Publicidad y luego la de Psicopedagogía?

M.E- Elegí mi primera carrera cuando tenía 15 años y busqué una universidad que diera la carrera que yo quería estudiar. Así en el 99 entré en esta universidad para hacer la carrera de Publicidad. Yo quería estudiar algo para “entender a la gente cuando elige un producto, por qué elige ese producto y no otro”. En el 2007 me recibí pero trabajé verdaderamente muy poco. Ahora me dedico a algo relacionado por aplicación de contenido pero no demasiado.

La segunda carrera (psicopedagogía) la elegí porque nunca me terminó de llenar el alma mi otra carrera (publicidad). Sentía que no hacía demasiado por otras personas, como que no podía dejar algo en el otro y eso me no me cerraba, no me gustaba. Empecé a investigar y me encontré que, lo que me apasionaba tenía un nombre y ese nombre era psicopedagogía pero yo estaba viviendo en la provincia de Chubut así que tuve que esperar 2 años hasta volver a buenos aires para empezar a estudiar.

E- ¿Qué te llevó a vivir a Chubut?

M.E- Historia larga…. Viví con mi marido pero las cosas no funcionaron, me separé y volví a casa de mis viejos.

E -¿Por qué elegiste cursar esa carrera en esta facultad?

M.E- Por que la conocía, conocía la facu y siempre me sentí muy cómoda acá. Para mí es como mi segundo hogar.

E-¿Podrías contarle a un adolescente del último año de secundaria como fue cursar el primer año de Carrera?

M.E- Es difícil pero vale la pena. No solo desde el aspecto de la superación personal sino que vale la pena estudiar en una universidad pública porque te abre la cabeza.

E- ¿Cómo ves a un estudiante de primer año?

M.E- muchos no saben lo que quieren y empiezan una carrera para probar pero en cuanto les va mal en una materia, la dejan. Noto que muchos prefieren dejar una carrera porque no saben bien cómo estudiar.

E- ¿y qué recomendarías para ayudarlos a estudiar?

M. E- El estudio en grupo a mi me sirve mucho, especialmente en el repaso a la hora de dar un parcial. Las desgrabaciones y la lectura al día son ejes importantísimos, pero lo más importante es la elección de la carrera. Es importante amar lo que uno estudia. La elección de la carrera correcta es, para mí, el motor de toda la carrera. Si no encontraste eso, va a llegar un momento en el que vas a querer dejar porque los resultados se ven pero a largo plazo. Yo les diría que tengan bien en claro qué les apasiona, que hagan un buen test vocacional, por ejemplo y después que sean perseverantes. No será fácil pero vale la pena y mucho.

E-¿Crees que la forma en que el docente da las clases es un aspecto a tener en cuenta a la hora de pensar en el desempeño del alumno?

M.E- Sí, totalmente. Hay docentes y docentes. Muchas veces son los culpables de que el alumno deje de estudiar. Un mal docente en primer año arruina todo. Eso sumado a que el alumno está vulnerable a lo nuevo y desconocido hace que muchas veces dejé de estudiar.

E- Vos decís que hay docentes y docentes….

E -¿Cómo describirías a un/a profesor/a representativa/o de primer año?

M.E- Súper paciente, comprensivo pero no permisivo. Es decir una cosa es ser paciente y otra cosa es bajar el nivel académico.

E- Si tuvieras que elegir una materia facilitadora de la cursada. ¿Cuál sería?

M.E.- creo que antropología cultural fue un muy buen ejemplo para mí, porque tenía mucho contenido. Nada tenía sentido (para mí) si leía los textos de forma aislada, pero al hacer el trabajo de campo, todo me cerró en la cabeza. Entendí la materia y súper bien.

E- ¿y una que represente un obstáculo para la cursada?

M.E- Pedagogía. Es una materia de segundo año. Los profesores imparten un contenido en la bibliografía pero a la hora de comportarse con los alumnos profesan completamente todo lo contrario. Un claro ejemplo de “haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago”.

E- ¿Y cómo reconstruirías los momentos que tiene una clase “promedio” de las que viviste durante el primer año?

M.E- En el teórico todo es muy lineal: tomas nota, escuchas lo que dice el profe. Generalmente no se opina mucho por parte del alumno. La gran mayoría no abre la boca en toda la cursada. Yo era así el primer año de ambas carreras. En el práctico es más un ida y vuelta. Generalmente se expone un texto y se da una guía de preguntas (prácticas o teóricas) luego se nos da unos minutos para que podamos contestar las preguntas en grupo (pero hay que tener el texto leído, sino no entedés ni jota). Finalmente se hace una exposición de los temas abordados. Dependiendo del caso a tratar se pueden dar ejemplo de la vida cotidiana.

E- Si vos fueras escuchada/o por la autoridad del consejo académico de esta facultad que pide sugerencias para facilitar la cursada del primer año de la carrera a los estudiantes ¿Qué puntos señalarías?

M.E- Que hagan hincapié, sin duda, en el taller de lectura y escritura para ver el modo en que los chicos puedan sacarle aún más el jugo a esa materia, porque la gran mayoría trata de “zafarla” pero para mí el problema central es que los chicos no comprenden los textos ni saben extraer las ideas principales en muchos casos. Hay poca elaboración de la redacción, lo que les cuesta muchísimo más en los parciales escritos. Yo haría mucho énfasis ahí, que el taller sea más extenso en tiempo y que se enfoque mucho en la redacción de TP o de actividades que ayuden a que los chicos aprendan a escribir con lenguaje académico.

E- ¿Y si quienes te lo preguntaran fueran un grupo de profesores de primer año?

M.E- Les diría que los trabajos prácticos manuales en clase con nota conceptual, por ejemplo porque algo tiene que servir de motivación para hacerlo bien, pueden ayudarles a los chicos a soltarse a la hora de redactar un parcial. Lo mismo que la participación en clase les facilita mucho a la hora de expresarse correctamente en los orales.

Muchas gracias

**e. ENTREVISTA A Vanesa K. *“Orientación al desempeño, organización y persistencia en un proyecto de superación personal”***

***Vanesa K fue una estudiante del primer cuatrimestre del 2016 de la Lic. En Psicopedagogía. La entrevista fue realizada en el año 2017. Con casi todas las materias del Ingreso aprobadas, Vanesa K es una joven trabajadora del ámbito público, madre y organizadora de su hogar y realiza trabajos de reciclaje por placer. Esta multifuncional mujer está en su tercera experiencia universitaria tras haber intentado la carrera de Ciencias Políticas y luego dejado de lado Psicología, en otra universidad pública.***

***Considera que puede hacerse el tiempo suficiente para responder a las necesidades propias y las de su familia, sin que por ello su autoexigencia para la carrera universitaria se pierda. Dice que la organización, el compromiso y la responsabilidad son la base de sus logros; así como destaca el rol, de las/os docentes a la hora de orientar y sostener en los procesos formativos***.

(Introducción de parte de entrevistadora sobre objeto de la entrevista)

E: Bueno, contanos cuántos años tenés, cómo está compuesta tu familia…

VK: 36 años… mi marido, mi hijo de 5 años, bueno mamá y papá, mi papá falleció hace poquito y mamá tampoco tengo porque también falleció y mi suegra. Somos nosotros tres pero mi suegra vive en otro lado.

E: Eso te iba a preguntar…

VK: Nosotros vivimos solos pero ella es como que va y viene siempre.

E: Estás trabajando actualmente; sí, porque venís de ahí me dijiste.

VK: Sí.

E: ¿En qué estás?

VK: En la Municipalidad de Lomas de Zamora.

E: ¿Y qué hacés ahí?

VK: En el área administrativa. Es administración en el área de informática. ¿Te describo más o menos lo que hago?

E: Sí.

VANESA: Bueno, todas las computadoras que ingresan se tienen que entrar en el patrimonio, se tienen que controlar, se tienen que… se lleva como una base de datos. Todo lo que es reparaciones, se toma el pedido; todo lo que es área municipal. Todo lo que es en el palacio y alrededores, unidades sanitarias… Eh, ¿qué más? Todo lo que es control del stock de los elementos, las partes de computadoras, repuestos, cartuchos; todo lo que es área de informática. Y también, bueno todo lo que es manejar programas y sistemas pero eso es más por afuera. Pero lo central es ordenar, administrar; que esté todo ordenado y prolijo.

E: ¿Cuántas horas trabajas?

VK: 6. De 8.30 a 14.30; pero tenés días como hoy que salí a las cuatro y media de la tarde.

E: Claro, tenés días con excepción.

VK: Sí, en realidad todos los días. Pero bueno, hay mucho trabajo y me gusta dejar todo ordenado y cerrado para que esté todo listo para el siguiente día.

E: El cargo que vos ocupas dentro de la jerarquía ¿cuál sería?

VK: Eh… gente a cargo no tengo; administrativa junior…no, junior no porque ya es con experiencia. El más bajo… eh, no, no sería el más bajo. La verdad no sé… no tengo gente a cargo…somos mi jefe y yo.

E: ah, están ustedes dos solos.

VK: Sí… tengo dos compañeros más pero tiene cada uno su tarea. O sea, mi relación es con mi jefe y nadie más… y atender al público.

E: Y en cuanto a porcentajes.. Tu ingreso ¿cuánto representa del ingreso familiar?

VK: Un 50%.

(Silencio)

E: ¿Y el otro 50%?

VK: Es de mi marido.

E: Y además de estudiar y trabajar ¿realizás otra actividad extra?

VK: Sí, reciclo muebles. Y todo lo que es artesanías.

E: Y de esa actividad, aproximadamente semanalmente o diariamente ¿qué carga horaria destinás?

VK: Si pudiera darle 24 horas… me encanta. Pero no, generalmente es cuatro o cinco horas, día por medio. Sí porque tengo que estudiar. O estudio, o tengo que darle de comer al nene… Igual mi marido me ayuda mucho, es bastante repartida la tarea.

(Silencio)

E: Y para venir a la facultad ¿cómo te movilizás?

VK: En colectivo. En un colectivo o dos, porque a veces puedo ir caminando hasta la estación. Yo estoy cerquita (estación de trenes de Lomas de Zamora)… estoy a 10 cuadras.

E: ¿Vos podrías contarnos una rutina de cómo es un día tuyo?

VK: (De lunes a viernes) Me levanto 6.30, 7 de la mañana; me baño, me preparo para todo el día; ya a la noche anterior dejo preparado la bolsita del gordo; me voy a trabajar. Vuelvo de trabajar o hago una artesanía o hago algún trabajo que me quede; limpio, ordeno. Si no vengo a la facultad, estudio un ratito antes de ir a buscar al enano, porque él va al jardín a la tarde, le hago la leche, jugamos un rato y cuando él ya se pone a jugar a algo en su habitación o a entretenerse un rato con algún dibujito, ya te digo: termino de ordenar lo que está desordenado, y limpio si no llegué a limpiar el fin de semana; o me pongo a leer algún apunte; hago una artesanía, algún trabajo pendiente. Después ya viene mi esposo; me p… nos ponemos a cocinar. Después miramos una peli y nos vamos a dormir.

E: Al respecto o en relación a lo que es tu familia primaria ¿estudian o estudiaron?

VK: Sí, lo que es universitario mi papá es médico; cirujano, traumatólogo. Mi mamá, docente; de las docentes sarmientinas (risas) esas… y mi hermana es docente también; y nada más, bueno y yo que hice psicología; empecé, dejé y ahora estoy acá en psicopedagogía. Que me gusta, la empecé y ahora quiero ver si la puedo terminar. Es lo que sueño también, lo que me gusta.

E: Cuando vos pensás en el orden o en tu plan para ir estudiando, para pensar la cursada completa de tu carrera ¿tenés algún esquema, alguna idea general? ¿Te estableciste algún tipo de meta cuatrimestral, o anual?

VK: Sí. Metas anuales, tiene que ser anual como mínimo 4 materias. Tratar de promocionar; no me gusta llevarme a final; no me gusta, me pone muy nerviosa; me angustia no poder… porque siento que cuando estoy estudiando, dando los parciales, estudiando como corresponde siento que aprendo más que arrebatándome todo junto en un final. Me pasó con la otra carrera que hacía y no me gustó, no la pasaba bien.

Y después, a lo largo de la carrera me gustaría ser docente. Universitaria; me gusta mucho.

E: Esto de no arrebatarte sobre el final cuando tenés que dar un final ¿tiene que ver con cómo vos podés organizar tu tiempo cotidianamente o con alguna otra cuestión que tiene que ver con cómo estudiar los contenidos o…?

VK: Con cómo estudiar los contenidos. Siento que al dar un final no me voy a acordar todo como me voy a acordar al haber dado en dos partes.

E: ¿Diste alguno ya?

VK: Sí, di varios. En mi otra carrera. Y me pongo muy nerviosa.

E: ¿Con nosotros promocionaste?

VK: Sí, promocioné. Tengo 9, me fue muy bien. Me gusta más, lo disfruto más dar el parcial… me fue mal en Psicología General 4 y 8; tengo que dar final y lo pospongo. Digo bueno, ahora voy, lo doy, pero no. Me pone muy nerviosa, muy ansiosa; sufro mucho.

E: ¿Y tenés idea de por qué?

VK: No. Miedo al fracaso creo yo que es, a que me vaya mal. De presentarme y que no…

E: Por ahí el plantearte como parte de tu plan de carrera el promocionar sin final te da a lo mejor algún parámetro de seguridad.

VK: Siento como que… perdón, es una estupidez lo que voy a decir. Siento que no di el 100% si me la llevo a final.

(No pude aguantar y me reí)

E: Perdón que me río. “Me la llevo” es un concepto que me causa gracia.

(Se ríe)

VK: Sí, en la secundaria nunca me llevé materias. Debe ser por eso. Es un concepto que también mi mamá; bueno mi mamá murió cuando yo estaba en cuarto año; bueno también ella como que me incentivaba mucho “bueno, descansás en el verano”… disfruto a mi hijo. Es dos semanas o una semana que le doy con furia a una materia. Siempre voy leyendo pero es como que la última semanita le doy más y doy el parcial y ya lo disfruto a mi hijo y a mi marido, y vamos a la plaza y jugamos. Es como que siento que tengo más tiempo porque ya cerré eso.

E: ¿Tal vez porque tu plan de carrera está muy vinculado a tu plan de vida?

VK: Sí.

E: La carrera está sujeta al plan de vida.

VK: Sí; ahora que lo estoy diciendo me estoy dando cuenta.

E: En las materias que cursaste entonces, te fue bien.

VK: Sí, hasta ahora.

E: ¿Cuántas hiciste?

VK: 7; ahora estoy en 8, estoy cursando antropología.

E: Y entonces Psicología General es la única en la que, desde tu criterio, te fue más o menos.

VK: Sí. Ya me prometí que la voy a dar ahora en diciembre. No la pospongo más. Sí, la verdad es que en las demás me fue muy bien.

E: Y digamos, en general vos decís “me fue muy bien”… ¿Qué aspectos vos destacás como positivos?

VK: Me gustaron todas, eso me sorprendió; hasta que hice Psicología. Me está costando sociología pero eso es por un problema que es aburrida, muy histórica. Ya es como que lo leí un millón de veces a Marx, ya es como que … la que más me gustó, pero de verdad más, más, es Psicopedagogía, que es la de introducción a mi carrera, me fascinó, me enamoré; también la docente era una genia. Introducción a la Educación, vi aspectos que nunca había visto de la educación que eso estuvo muy bueno; Freire no lo conocía por ejemplo. Bueno, Taller me perfeccionó en un montón de cosas. Todas las materias que cursé me dejaron algo positivo y ahora que estoy haciendo Antropología Cultural, me encantan un montón los conceptos que estamos viendo.

E: Sobre lo que vos decías que te pasó con estas dos materias, Introducción a la Psicopedagogía e Introducción a la educación en segundo lugar… ¿podrías decirnos cómo es para vos una materia que sea representativa de primer año y que a la vez cuáles sean aspectos positivos de una materia? Me quedé pensando en que recién vos dijiste “la profesora es una genia”

VK: ¡Y ustedes también, ¿eh?! (Nos reímos) Nos apoyaron un montón, en un montón de cosas.

E: Está bien, no tenés ninguna obligación con nosotros. Sí, nos gustaría saber, eso que vos decís, esto es lo que la hace una buena materia, lo que la hace que me enganche, que me proponga que siento algo al respecto…

VK: La dinámica. Es todo el tiempo… por ejemplo, voy a poner un ejemplo de ustedes: tuvimos que hacer el trabajo; Lucas que nos tocó a nosotras como guía; nosotros le traíamos y nos daba una mano. No sentíamos esa cosa de miedo; ¿no? Igual yo ya estoy más grande, pero igual capaz hay profesores que te intimidan. No fue este caso; tanto en Psicopedagogía como ustedes, nos guiaron.

La profesora de Psicopedagogía nos daba todas las semanas, un trabajo práctico. Era grupal; el tema del grupo es muy complejo, porque a veces uno no puede… pero no importa, yo lo saco a eso. Lo que a mí me resultó tan dinámico hacer fue un trabajo por semana, o ustedes un trabajo en relación a toda la materia, es como que la tenés más presente; como que profundizás más la materia. No es como que leés un texto y listo ¿entendés? Es como que aprendí mucho más y entendí mucho más y me resultó más fácil de esa forma.

E: ¿Haciendo algo?

VK: Y el ida y vuelta con los profesores. Es difícil también para ustedes porque somos un montón… muy bien organizados. Con la profesora de Psicopedagogía también, como ustedes. De taller, también puedo decir lo mismo. ¿Ves? Es el docente el que le pone la onda para que sea una buena materia.

E: Y el docente ¿en qué sentido? Vos dijiste algo así como un docente que te planifica la actividad y además para que vos hagas. ¿Qué otro aspecto?

VK: La buena onda; si tenés algún problema personal, como me pasó a mí el año pasado, poder hablarlo… el problema de salud de mi suegra que no podía cuidar a mi hijo… el poder hablar; llegás tarde y no pasa nada, lo importante es que vengas, que te lo demuestren eso. Lo que sí me molesta a mí, que nunca lo hice y no lo hago, es irme antes. Me fastidia, la gente que uno está hablando porque, yo te lo dije antes, me encantaría ser docente. Y ver que los alumnos se empiezan a levantar antes, me parece una falta de respeto completa. No sé, será que ya estoy más grande… nunca lo hice en las carreras tampoco en la que estuve antes.

E: Para nosotros tiene que ver con generar un cierto clima de trabajo, esto de poder quedarnos todos. No sé si estará vinculado al tema de la edad, aunque por ahí sí tiene algo que ver. Nosotros estamos, nos proponemos trabajar sobre algo, intercambiar, compartir y lo hacemos. Para eso necesitamos que se queden; evidentemente, si no, no se va a dar.

VK: Sí, además, había temas tan interesantes… está bien, hay gente a la que no le interesaban. Pero uno elige estar acá (eso lo dijo alguna vez algún profesor) entonces no entiendo el copiarse, el irse antes… está bien a uno se le puede ir el colectivo, pero lo hablás. Hay casos que a lo mejor si toma 9.30 llega muy tarde a su casa. Pero veo gente que se levanta así como si nada… bueno, no importa. Lo importante es el docente y el respeto; en guiarnos, en ayudarnos. Las clases eran muy claras, eh… los temas eran muy lindos, no eran antiguos o aburridos; o el típico docente “bueno, lean de acá hasta acá”, no… eso era lo que me gustaba mucho. Y los trabajos que sean dinámicos; no el típico monografía que sea copiar y pegar. Que te hacían investigar y el que ustedes nos corrijan además, eso nos ayudaba mucho. A mí en lo personal, me ayudaba mucho en la redacción; que uno sigue aprendiendo constantemente; por más que uno lea siempre y demás, siempre hace falta eso.

E: Y en cuanto a otros recursos como la bibliografía, el uso de determinadas tecnologías… ¿también te sirvió o no?

VK: Sí, siii.

E: ¿Lo ves como algo positivo, que aporta a que en una materia tengas una buena experiencia de aprendizaje?

VK: Sí. Las tecnologías… nosotros hicimos tecnologías de tema; y el acceso a la tecnología que ya está… antes cuando yo estudiaba era ir a la biblioteca; hasta el último momento, yo dejé en el 2006 y no era esta dinámica de poder fijarse en internet, o de poder hacer un trabajo… o capaz en la misma clase yo tenía una duda, agarraba y no estaba mirando el wsp. Abría el google y me fijaba. Me pasó el otro día en una clase de Antropología que hablaba de Mendel y dudé ¿Será el Mendel de las arvejas? Y agarré, busqué rápido y me mira y le dije, no estoy wasapeando, estoy buscando en google a Mendel; y me dijo “ah, no… está bien”. Te ayuda a la dinámica de todo el tiempo fijarte y poder aprender también de eso. Y que nos dejen… bueno nosotros vimos cómo era la educación y la influencia… para mí es muy positivo, si está bien guiado ¿no? Obviamente.

E: Omití anteriormente preguntarte el tema de la carga horaria. De cuántas horas vos le dedicás a estudiar. Diaria, semanal o como vos la repartas dentro de tu plan.

VK: Semanal… 6, 7 horas. De lunes a viernes; siempre es una hora o dos horas (por día) y si en la semana no puedo ponele, porque estoy de acá para allá, o el gordo se me enferma o salgo muy tarde de la facultad o no tengo ganas, capaz que el fin de semana. El fin de semana 3, 4 horitas el sábado y algo el domingo.

E: Esto del fin de semana ¿te implica una organización distinta del fin de semana con tu familia?

VK: No; porque mientras ellos están durmiendo o duermen la siesta yo leo. No es que digo “paren, yo voy a estudiar”; no, no. A veces está el gordo mirando la tele, saltando de acá para allá y yo estoy leyendo. No me modifica en nada.

E: ¿Y al respecto de los grupos, que me dijiste “eso lo dejo aparte”, porque es complicado eso de hacer grupos?

VK: (Enfatiza) Muy complicado.

E: ¿Te parece que es un factor que te contiene formar un grupo y que te aporta?

VK: En nuestro caso, gracias a esta materia que cursé con ustedes, yo me hice de dos grandes amigos, que hicimos grupo y nos llevamos bárbaro, y trabajamos todos. Lo que fue Psicopedagogía no; los hacía yo sola a los trabajos. (Pausa) Y eso me molestó mucho. Se lo dije a la profesora.

E: ¿Y con qué creés que tiene que ver esto del grupo?

VK: Con la falta de compromiso. Y el “lo hace otro”. Mentiras: estoy estudiando, no llegué. ¡Yo también!

E: ¿Te parece que los profesores tendríamos que enseñar a conformar dinámicas de grupo o no’?

VK: Yo creo que el tema del grupo también va en uno… es la responsabilidad de cada uno. Para mí, no lo sé. Yo lo veo desde ese punto de vista. O sea, si yo hago grupo, yo quiero promocionar la materia o quiero aprobarla o sea… si se dice que hay que hacerlo en grupo, hay que tratar de hacer algo entre todos en el grupo. Acá no me pasó, ya te digo, éramos un grupo de cinco, las otras dos chicas se fueron y quedaron los dos chicos y ahora estamos haciendo una materia y estamos haciendo grupo. Pero sí, es un desafío, es muy difícil: que sí; que ay, no puedo; ay, no me fijé, no me di cuenta; hoy me lo olvidé… ¿Entendés?

E: En el caso de tener que pensar al revés; el caso de una materia que para vos sea una materia que de alguna manera sea un obstáculo. No de alguna en particular, sino de pensar a vos, qué cosas te obstaculizan, que fue pensada desde un grupo de profesores y que hace que a vos, se te dificulte la cursada… ¿Qué aspectos tiene?

VK: Ay, sí… me atrasa el acceso a las materias que realmente quiero cursar.

E: Ok. Pero ¿por qué? Así como destacaste de estas dos materias un montón de elementos que hacen que sea una buena materia, una buena experiencia… si es una mala experiencia o una mala materia ¿qué es lo que tiene, que la constituye como mala materia?

VK: Aburrida, larga, poco dinámica. Eh… no sé, la leo y me aburre…

E: ¿Son los contenidos, la bibliografía o las dos cosas?

VK: Las dos cosas… No, no, no,… porque a veces los contenidos… hay una materia “x”, que los contenidos están muy buenos y la bibliografía es ya muy antigua; como que es densa. ¿me entendés? No sé cómo transmitírtelo. Me aburre, me cuesta venir también.

E: Creo que te entiendo. ¿Y el estilo docente también se incluye ahí?

VK: Bueno, me pasaba algo, no voy a decir qué materia es…mmm… pero…. (habla en voz bajita) la bajada política a veces me molesta un poco…

E: ¿Que se explicite?

VK: Sí. De forma negativa, agresiva. Me pasó este año.

E: ¿Que te sientas agredida?

VK: No, no me agreden. Dijeron cosas que no me gustaron. De comentarios políticos que no venían al caso: como que si votaste tal cosa , vos fijate lo que está pasando… esas cosas, como que no me pareció correcto una bajada así.

E: ¿No te pareció correcto que sea en el ámbito universitario, o fue el modo en el que te lo dijeron?

VK: El modo. Todos podemos hablar de política, pero el modo ¿entendés? El modo agresivo de como “si votan a esto, son tontos”; como esa fue la transmisión. “Nos está yendo mal por esto, votaron a esto” ¿entendés? Y eso dije ¿por qué? ¿entendés? No… no me gustó. Eso me pasó; me pasa con esa materia y me bajonié un montón. Fueron varias de esas en esa clase que se tocaron que no… se pueden tocar temas de actualidad pero sin agredir o echar culpas políticas a nadie ¿entendés? Como lo que hay es esta disputa constante, volcarlo en el aula, no me pareció, no me gustó.

E: Si tenés que describirnos a un profesor o profesora que sea representativo de un primer año del nivel superior. ¿Qué aspectos vos destacás, que necesita un profesor de un primer año?

VK: Ay perdón…

E: Un modelo… si vos tuvieras que armarnos un modelo necesario. Por ejemplo, vos dijiste “ustedes acompañaban” ese sería un rasgo, un docente que te acompaña. ¿Qué más?

VK: Ah, sí. Cálido, porque es como que yo veo que entran chicos más chicos y como que tienen miedo, que miran todo y… es como volver a un primer grado; es un primer año y del secundario… cálido, que explique muy bien porque al principio es como que uno no tiene conceptos claros. Ya en un segundo o tercer año ya es como que uno está más embebido en ciertas cosas… un docente que no tenga por ahí sentado que ya sabemos. Eh… y si alguien no sabe, como que lo explique y creo que la verdad, todos en primer año fueron así. Creo que la gran mayoría fueron así.

E: Al respecto de las clases; pensá en una clase de primer año, pensala organizada en momentos de la clase. Una típica clase, ni la mejor ni la peor en tu categorización; sino una típica clase ¿qué momentos tiene?

VK: El inicio… bueno, comienza a hablar, mira si están algunos con el celular (un pequeño gruñido) entonces sigue explicando el tema, habla, observa todo. El docente ve todo desde donde esté, ve todo. Algo que una docente dijo “bueno, yo voy a tomar lista al final de la clase” eso es para ver si se quedan todos, eso está bueno porque así ve si se quedan todos hasta lo último. El ir caminando eso está bueno, cuando están explicando temas van caminando de acá para allá para que uno no se duerma. Eso está bueno, porque a la noche sobre todo, llega un momento que uno empieza… empiezan a cabecear. Eso lo vi en casi todos, no veo a ningún docente que se queda sentado, están todos caminando, van, vienen, van, vienen. En el caso de ustedes eran un montón e iban por todos lados tipo satélite; eso estaba bueno. Eh… bueno, el explicar, las preguntas; sabe quién leyó, quién no… para mí lo saben, se dan cuenta quién está mandando fruta, quién no. Hacen que participen, eso está bueno. Perdón, no tengo que decir si está bueno o malo… eh, te dan la pausa, el receso que esperan ansiadamente; la vuelta que a veces es el teórico o ya el práctico según van rotando. A veces el teórico es más denso y el práctico es más dinámico. Pero también depende de la onda que le ponga el docente; cuando van caminando y van de acá para allá o el momento del chiste, capaz que están haciendo un comentario y tiran el chiste y todos nos reímos, eso está bueno… eso me estoy acordando de las clases de ustedes, por ejemplo. O por ejemplo la de Psicopedagogía también era así, o la de taller igual: era un chiste constante pero explicaba muy bien y aprendíamos un montón. Eso ¿ves? Hay alguna cosa que no se acordaba o no lo sabía, “esperen un minuto”… agarraba, googleaba “chicos me equivoqué”. Eso está buenísimo porque como que demostraba que no era la sabelotodo, por ejemplo. Ella, Taller era divina; era así. Estoy tirando así de varias clases mezcladas… Si no, teníamos al de Psicología General, que era un genio, te tiraba cosas así de Freud y todos nos quedábamos así mirando, o te tiraba un caso clínico o lo relacionaba con las películas…eso está bueno. Eh… así, yo creo que es dinámica.

E: Y si tuvieras que hacernos una descripción de un estudiante de primer año ¿qué nos podés contar?

VK: Llega, se pone a hablar con los compañeros, se ríen a carcajadas, que eso es contagioso. Eh… siempre con el cafecito o el mate… (Enfatiza) primer año, ¿eh? ya… eh… los apuntes se los olvidó o va corriendo a comprarlos, vuelve, escucha, se aburre, habla con el compañero, hasta con el wsp, el FB… el profesor está hablando, se tapa y sigue así (gesto de esconderse). Está el que anota y toma apuntes todo, todo, todo porque se cree que si no se va a olvidar. Eh…

E: ¿Cómo se relaciona con los compañeros, además del wsp?

VK: ¿Yo?

E: No, en general, cualquier estudiante.

VK: Si lo decís por mí, soy medio reacia, me cuesta. Y los demás, es como que los más chicos van en bandada y vienen adelante. O están los fonderos, que se sientan en el fondo y ya se conocen todos. Eh… no sé, está el grupo de las docentes que vienen todas juntas, también. No… no sé; bah, es lindo, a mí me gusta todo lo que es… (Silencio).

E: Vos me decías anteriormente, habías cursado Psicología, que tiene que ver con tu trayectoria académica. ¿Después dejaste?

VK: Sí, 10 años.

E: Y volviste acá.

VK: Sí, volví acá.

E: Y anteriormente ¿saliste directamente de secundaria y te metiste en la universidad o cómo fue?

VK: Sí, en la UBA. Hice el CBC para Ciencias Políticas y cuando estaba haciendo el primer año, me di cuenta que no me gustaba. Pero no me gustaba nada.

E: Y de ésta carrera ¿cómo te diste cuenta que te gustaba?

VK: Porque empecé a leer, busqué información de qué se trataba la Psicopedagogía y cuando, si yo algún día yo me hubiese recibido de psicóloga, que no cierro la puerta que la voy a volver a retomar, cuando termine ésta; eh… siempre me interesaron los niños, tratar niños con diferentes sintomatologías o ayudar con problemas. Cuando vi que era de problemas del aprendizaje me gustó, me interesé más todavía y dije “bueno, vamos a ver”.

E: ¿Y esta Facultad, cómo la elegiste?

VK: Ya la conocía, porque casi empezaba Derecho en ésta y vine a ver… no me acuerdo Expouniversidades, año ´98, vine a verla, me había gustado y siempre me dieron muy buenas referencias de lo que es Sociales y aparte es el único que se cursa Psicopedagogía y aparte siempre tienen muy buenas referencias. Y aparte también por cercanía, pero eso fue lo último. Como quería saber… y aparte Lomas está muy bien posicionada también.

E: ¿En términos académicos?

VK: Sí. Sociales en sí, me gusta mucho.

E: Si fueras escuchada por una autoridad del Consejo Académico, que es quien tiene injerencia en el desarrollo de las materias y de la Facultad ¿qué recomendaciones les darías para que tengan en cuenta para facilitar, el transcurso del primer año?

VK: Mmm… a ver… (Silencio)

E: Vos pensá, tendrías que hablarle a las autoridades que toman decisiones acerca de la fundamentación general, de los conocimientos básicos en el desarrollo de las cátedras. Lo pensás para un primer año y también pensando un poco en tu propia experiencia también.

VK: Mmm… eh… disponibilidad horaria. No, porque la disponibilidad horaria no… yo… bueno sí, pediría que por favor hay materias que para mí ya son muy antiguas (se sonríe); que no, no ¡basta, ya está! No para que las saquen sino para que las hagan más dinámicas.

E: Justo, te quería repreguntar para después no hacer cualquier análisis ¿vos hacés referencia a la dinámica de la materia?

VK: Sí, que sean más dinámicas las clases. A ver, hay materias que se siguen dando que son actualizadas; la bibliografía que se utiliza; no sé si es que estoy viendo Historia o Sociología o qué. Es todo muy antiguo, no sé si yo…

E: Voy a hacerte una repregunta al respecto. Leer textos originales si yo no interpreto bien lo que vos decís, podría ser una antigüedad.

VK: No, no estoy hablando de eso…

E: Vos no me estás diciendo que no querés leer a Marx en su original… ni a Durkheim en su original.

VK: No. Para nada.

E: Ni a Sarmiento en su original.

VK: No, porque me enteré cosas de Sarmiento que no sabía y me interesó. Lo que yo estoy queriendo decir, diciendo es que… ustedes lo volcaban mucho con la actualidad también. Ese ida y vuelta es lo que yo veo que falta. Es como que se quedan en eso y siguen ¿entendés? Bueno, Historia me encantó cursarla y son textos de historia antigua. Creo que es la dinámica más que nada.

E: Para el Consejo Académico entonces, tu foco estaría ahí… en trabajar más con su plantel de docentes (me interrumpe).

VK: Mirá, me acordé de algo. Lo que más me gustó de Psicopedagogía era esos trabajitos por semana me ayudaron un montón, porque te obligaba a la clase siguiente… primero que tenías que leer los textos y se lo presentabas por mail o en persona. Ella te daba la opción para hacerlo. Y es como que estábamos todos actualizados, no había, no nos costaba tanto como mantener el hilo a la clase ¿entendés? Es como que era el ida y vuelta con el profesor. Era eso. Está bien, pobre la docente, estaba todo el tiempo y era increíble cómo manejaba todo tanto. También ustedes, con los mails; sé que eso les implica muchísimo, pero estaba bueno.

E: Si tuvieras que recomendarle algo a estudiantes que recién ingresan; si vos tenés que dar una especie de consejo general para estudiantes que ingresan a primer año, para que tengan una experiencia exitosa…pensate a vos misma que te está yendo bien, como vos misma decís ¿qué estrategias te parece que podrías decirles que pongan en juego o que desarrollen?

VK: Antes que nada, disfruten. Que disfruten lo que están haciendo. Que lo disfruten, que estén… que no vengan porque “ay lo tengo que hacer”; no, que disfruten darla, que no sea un martirio. No que “ay, tengo que venir a la facultad” No, es un privilegio, que está buenísimo, que aprendés y que lo que te brindan es… te sirve para la vida actual. O sea… te nutrís de un montón de cosas, porque empezás a ver. Te abre la cabeza la facultad. Empezás a ver cosas y decís “ay, esto yo no lo sabía” o “mirá que bueno, el origen”… te sirve un montón de herramientas. Que lo disfruten, que sean respetuosos, que no… no se vayan antes de tiempo; eso la verdad es hiper -tedioso, a mí me molesta.

E: Te preocupa eso…

VK: No, me parece una falta de respeto para ustedes. Están ahí parados, porque ustedes también se quieren a veces ir a sus casas porque están cansados… eh… el tema de los grupos, que sean buenos compañeros, que traten de tener; si van a venir acá, lo eligieron y si no les gusta, que busquen otra carrera. Que tienen la posibilidad de estudiar un montón más de otras carreras, gratuitas, que el Estado te facilita eso. Y poder hacerlo eso… más que todo que vengan con ganas, que no tengan miedo de dar finales, como a mí. Que sacarse una mala nota no es la muerte, me he sacado malas notas y no es la muerte de nadie; es una meta mía no querer sacarme malas notas. Y que escuchen, que si tienen alguna duda que pregunten. Que ustedes no muerden, que… no sé.

E: Por ejemplo ¿del aprovechamiento de los recursos que disponen?

VK: También. Acá tenés un montón de accesos; tenés la biblioteca para poder acceder a un montón de información. Eh… tenés, bueno los apuntes no los tenés, los tenés que comprar. Bueno, podés prestarte los apuntes con otro compañero si no llegás a comprarlos, porque hay gente que realmente no los puede comprar. Acá son libres, no es el secundario. Acá uno es el que se pone los límites, lo que está bien, lo que está mal, lo que hay que hacer y lo que no. Es una elección, te lo digo más que nada… y si no les gustó y no se reciben porque se reciben de otra cosa, que aprovechen las materias que les sirven para aprender para otra cosa.

E: ¿Te sirvieron las clases teóricas? ¿Hacés , hiciste apuntes?

VK: Sí.

E: ¿Sentís que es un elemento que te ayude a interpretar?

VK: Sí porque es un elemento de apoyo al práctico. El práctico hacés actividad, pero el teórico es en el práctico cómo se explicaba…me ayudaba a entender muchas cosas del teórico.

(Reitera cosas ya dichas)

E: Igual, me doy cuenta que vos tratás de apropiarte del conocimiento, de hacértelo tuyo ¿eso también sería una recomendación para alguien de primer año?

VK: Sí. A mí me gusta que te quede. Yo creo además que todo está diagramado para que una materia apoye a otra en primer año. Eso me olvidé de decirte. Una ayuda mucho a la otra [….] visto desde distinto punto de vista. Es como que se apuntalan una con la otra. […] otro consejo: no aprendan de memoria porque no te sirve. Hay gente que no le quedará otra, pero después en su momento, lo vas a comprender…

E: Bueno Vanesa, si vos querés agregar algo más que pensás que nos pueda aportar algo…

VK: Me doy cuenta que me gusta mucho venir a la Facultad. ¿puedo poner una diferencia con la UBA?

E: Sí. Porque tiene que ver con lo institucional.

VK: La ví más humana a esta facultad. Como que no somos tan número ¿entendés? Como somos en la UBA.

E: ¿Aún en cursadas masivas como la nuestra?

VK: Yo hacía en primer año, no me lo olvido más, Psicoanálisis que es anual y Neurofisiología. Neurofisiología no entraban el aula magna que es gigante; y sentías un número. Ibas a las clases que éramos 40 y sentías que seguías siendo un número. […] y no vi ese acercamiento… no era dinámico. Era escribir, tomar apuntes. Me encantaba leerlo.

E: ¿No había mucho intercambio?

VK: No. Al menos cuando yo fui.

E: ¿Hace cuánto fue eso?

VK: Yo empecé Psicología en el 2001.

E: ¿Y en ésta sentís que aunque tengas clases…? (interrumpe)

VK: Siento que esta es más familiar.

E: ¿De alguna manera los profesores o la institución te registra desde otro lugar?

VK: Sí. Y ojo, que hay docentes de acá que también están en la UBA. Es como que acá me siento más relajada, más en confianza. El lugar acá también es más lindo… están los árboles.

E: Y esa confianza que vos sentís acá, ¿no tiene que ver solamente con la cantidad de personas que son sino con algo del trato?

VK: Es solamente el trato. La cantidad de personas, acá también hay mucha gente cursando… me acuerdo cuando vine el primer día al curso de verano, eso está bueno. Allá el CBC es más denso…

E: Tiene otra estructura y finalidad

VK: Es más inclusiva acá ¿con ustedes es que vimos inclusión? No dijeron específicamente sobre el tema. Pero yo me di cuenta, acá la educación es más inclusiva; en la UBA es más elitista. No elitista, está mal dicho; te dejan de lado y eso es muy feo. Y acá el tema de la promoción es lo mismo ¿eh?, 7 y 7.

E: ¿Y las exigencias son similares?

VK: Son iguales. Es más, acá he visto materias y docentes más exigentes que allá ¿por qué? Por el trabajo práctico, por el ida y vuelta; tenés que contestar, tenés que estar, tenés que hacer… yo lo vi más exigente a eso. […] yo vi una más dedicación acá y eso te exige más […]

Agradecimientos mutuos.

**d- Entrevista a Carlos “un muchacho organizado”**

**Carlos fue seleccionado porque representa a los varones que estudian la carrera de Psicopedagogía. Cursó la materia en el segundo cuatrimestre de 2016. Es joven, vive con sus padres y no representa el sostén económico en su familia.**

E- ¿Cómo te llamas?

C- Carlos.

E- ¿Qué edad tenés?

C- 20 años.

E-¿Qué carrera cursás y cuando ingresaste?

C- Estudio Psicopedagogía e ingresé en el 2016. Tengo 5 materias aprobadas.

E-¿Cómo está compuesta tu familia?

C- Tengo a mi hermanito de 11 años. Vivo con mis padres. Somos cuatro. Y nadie más.

E-¿Estás trabajando actualmente?

C- Sí.

E-¿En qué trabajás?

C- En negro trabajo.

E-¿A qué te dedicas?

C- Electricidad.

E-¿Electricidad de obra?

C- Doméstica. La parte doméstica trabajo.

E-¿Cuántas horas trabajas por día?

C- Depende los días. Si es una obra muy larga: dos horas, tres. Si es una reparación chiquita media hora. Después de eso nada.

E-¿Cuánto representa tu ingreso a la economía familiar?

C- Ellos ya están bien. Es vital para mí, para mí mantención. La familia no depende de mi sueldo.

E-¿Realizás otras actividades además de estudiar y trabajar?

Sí. Hago deporte. Día por medio hago deporte. Hago Calle. Soy corredor.  
E-¿Y cuánto le dedicas a eso?

C- Día por medio hago unos diez quince kilómetros.

E-¿Una hora más o menos?

C- Sí, una hora. Hago para despejarme de todo esto. Y después sigo con la rutina.

E-¿Cómo llegás a la facultad? ¿Cómo te movilizas?

C-En colectivo.

E- Tus padres, tu hermano ¿Estudian, estudiaron?

C- Mi padre es enfermero. Es licenciado. Ahora tiene un cargo más: es infectólogo. Por lo que sigue estudiando. Estudió el año pasado una maestría justamente de esto. Y ahora quiere seguir estudiando para ser gerente de una clínica. Trabaja en una clínica. Mi mamá es ama de casa. Vende cosméticos. Mi hermanito va a la primaria todavía. Tiene 11 años.

E- Y pensando hoy ¿Cómo planificas tu cursada?

C- Primero lo que quería pensar es si podía aprobar todas estas materias, la mayoría. Me queda solamente una sola. Historia me queda. Después de eso ya planifiqué todo el año. Por ejemplo voy a hacer turno noche porque turno mañana me complicaba por el laburo. Ya hablé con un par de amigos y ya estamos en acuerdo para seguir ese turno.  
E-¿Y ya tenés las materias que vas a cursar?

C- Sí. Con estas que ya voy aprobando ya me voy fijando cuales se me van abriendo.  
E-¿Cuántas materias cursaste en primero?

C- Todas. Siete. De las siete aprobé cinco, una me queda y una la desaprobé. Así que la tengo que dar este año.

E-¿Qué rescatarías como positivo de la cursada?

C- Y todo. Primero que nada. Lo que uno aprende. Lo que yo hice este año es repasar algunas materias que me gustan y me di cuenta que tienen mucho para enseñar. Fuera del primario y del secundario, ya lo que te enseñan ahí ya es otra cosa. Son nuevos temas. Y a mí me gusta estudiar. Y después de eso, del estudio, los nuevos amigos que estoy haciendo ahora. Tengo que empezar de cero. Tipo la secundaria que tenés que empezar de cero y tenés tus amigos, la cursada, te juntas con ellos.  
E- Y haciendo un poquito de historia ¿Cómo fue tu trayectoria escolar? ¿A qué edad comenzaste cada nivel (primario, secundario…)?

C- Yo soy un poco especial porque yo empecé el jardín desde la sala de tres pero empecé con un año menos. Yo empecé la primaria con seis años y terminé la secundaria con 17 años. El más joven era.

E-¿Terminaste la secundaria y empezaste la facultad directamente?  
C- No, no. Terminé la secundaria y estuve trabajando un año de secretario en una empresa de seguridad. Y después el año que viene ya empecé. Y después me decidí que no quiero trabajar toda la vida de esto. Y dejé el trabajo por la facultad porque no me daban los tiempos. Y decidí estudiar esto porque es un futuro ya más fijo, algo que a vos te gustaba, ya te define.

E-¿Y en qué momento tuviste claro que querías estudiar Psicopedagogía?  
C- Ya desde el principio. Yo te dije que tengo un hermanito que tiene 9 años que tiene autismo. Y yo iba todos los días con él a un centro de integración donde lo que hace que el nene se desarrolle como es. Que progrese en sí. Y cuando hablé con la directora me dijo que eran psicopedagogos y ahí me fue gustando. Vi como laburaban y dije “está bueno”.

E-¿Y por qué estudias acá, en Lomas?

C- Primero que nada porque me queda cerca, yo soy de Adrogué.

E-¿Cómo podrías contarle a un adolescente del último año de la secundaria cómo fue cursar el primer año de la carrera?

C- En una palabra te lo diría es disfrutar. Yo lo disfruté. No me alteré como me pasó otras veces que empecé un año nuevo. No me estresé. El primer día me senté, no entendía nada como cualquiera le puede pasar que no entiende nada, pero lo que sí es tener paciencia y confianza en vos. No va a pasar absolutamente nada. Nadie te va a discutir, nadie te va a hablar. Es más, te vas a conseguir nuevos amigos.  
E-¿Y qué representación tenés de los estudiantes de primer año?

C- Los veo como aquellas personas que quieren tener un futuro para ellos ya definidos. Que ellos sean: “lo que yo quiero ser es esto” y vienen a acá para seguir progresando en su vida.

E- Y con respecto a la participación en clases, al compromiso con el estudio, a la vinculación con el compañero ¿Cómo ves a los estudiantes de primer año?

C- Al principio era algo difícil porque no conocés a nadie. Por suerte tuve un grupito que yo conocía a un chico que jugaba a la pelota y me hice amigo de él el año pasado y él tuvo otros compañero y tuve otras compañeras y ahora no juntamos todos y ahora somos como diez, todo un grupo. Y seguimos sentándonos juntos porque estamos armando las materias para el segundo año. Y lo veo, no sé, fácil

E-¿Y vos ves que hay compromiso en general con el estudio?

C- Sí, hay compromiso. Incluso hay algunos que están trabajando, otros que tienen hijos, otros que son mayores de 48 años y todavía siguen estudiando. Ya tienen trabajo fijo, ya tienen familia y todavía siguen estudiando. Siguen progresando.   
E- Si tenés que describir a un profesor representativo de primer año ¿Cómo lo describirías?  
C-¿Te puedo decir el nombre?

E- No hace falta.

C- Mónica yo la veo como alguien… ella es la titular no?, pero yo la veo como alguien sí se expresa para todas las personas y no una sola. Ella sí le gusta su profesión y viene acá y le gusta lo que hace. Y cuando enseña, enseña con profundidad, con gusto. A ella la veo como un modelo de la docente.

E-¿Cómo reconstruirías los momentos que tiene una clase promedio de las que viviste durante el primer año?

C- Psicopedagogía, que es la que tenía yo; Son teóricas, orales escribían muy poco en el pizarrón pero lo poco que escribían te lo complejizaban mucho.   
E-¿Y clases prácticas?

C- También, muy oral. A mí me gusta escuchar a la gente, pero había compañeros que no escuchaban, que estaban con el celular. Pero bueno eso ya es parte de ellos.  
E-¿Podrías elegir una materia que resulte un claro ejemplo de una propuesta de cátedra de facilitadora para el aprendizaje?

C- Podría decir Introducción a la psicopedagogía porque es una materia que abarca toda la carrera y es como un módulo que cuando lo lees te vas a dar cuenta de cómo va a ser la carrera, tu vida. Yo la tuve y la aprobé, obviamente, y me gustó.  
E-¿Y en cuanto a una cátedra que facilite el aprendizaje? Es decir, una materia que vos digas “si no fuera por la clases no habría entendido los textos” “no me puedo perder una clase porque está buenísmo”

C- La misma: Introducción a la psicopedagogía.

E- Y todo lo contrario. ¿Podrías elegir una materia que vos sentís que obstaculiza el aprendizaje? Una en la que digas “la verdad si me quedo en mi casa aprendo más”.  
C- Ninguna ¿no? Pero si tendría que elegir alguna diría Historia. Es como que Historia, la historia no cambia porque ya está escrito. Lo que ya pasó ya pasó y eso vos lo podés estudiar en tu casa, pero fuera de eso ninguna.  
E-¿En las clases no encontrás nada que te llame?

C- Puede ser como lo explica el profe. Quizás si hay un macrista acá y habla con su gusto yo le tengo que decir “sí señor”.

E-¿Cómo sería un día común en tu vida?

C- Un día habitual sería: me levanto para hacerle la comida a mi familia porque ellos se levantan temprano, más mi viejo. Él se levanta, yo le hago el desayuno. Después me acuesto otra vez. Después yo me hago el desayuno para mí, para mi hermanito y para mi vieja también. Después voy a correr un cachito, una hora y media. Llego a mi casa me tiro en la ducha y después llega la hora de comer, también hago la comida: el almuerzo y la cena también. Y después hago mis cosas habituales. Estoy con el estudio. Si me llaman por un laburo voy.

E- Si vos tuvieras la oportunidad de hablar con el Consejo académico de la Facultad y le tendrías que decir algo para mejorar la cursada o pedirle algo para mejorar la cursada de los estudiantes de primer año ¿Qué le dirías o pedirías?

C- Nada. Ya con lo que hacen, con el curso de ingreso, con las materias es como que ellos ya dan un primer paso para que los que ya ingresaron y después ya en el segundo año es como que ya los sueltan me parece. Pero cuando son de primer año, nada que se yo

E- Si le tendrías que pedir a los profesores de primer año ¿Qué le pedirías para mejorar la cursada?

C- Y un poquito menos de contenidos. Depende de la materia también. Por ejemplo Educación de contenidos está bien, pero por ejemplo psicopedagogía tenía un libro, dos módulos, tenías otro módulo grande que era como un libro entero pero en versión módulo, con un millón de hojas. Si eso también si tener en cuenta la parte económica que uno va y no puede tener tanta plata, o hay gente que no labura y no puede pagar todo.  
E- Y si te llamaran de la Facultad para que le des una charla a los chicos y chicas que están ingresando este año ¿Qué les dirías para transmitirles tu experiencia durante el primer año?

C- Primero les contaría lo que me pasó a mí los primeros días. Les diría “chicos aquí no es un secundario, primero tómenselo en serio, ya es una profesión lo que están haciendo, no es algo que están estudiando por pasar un grado o un año, es algo ya serio. Se lo tiene que tomar con responsabilidad, con lo que más puedan hacer y que lo hagan con gusto. Siempre es importante que lo hagan con gusto, porque eso es lo que implementa el progreso. Porque si yo algo lo hago sin gusto, es como que lo veo como una maldad. Y vos tenés que pensar yo vengo acá para ser alguien” así le digo. Para ser alguien en tu vida. Por ejemplo si yo quiero ser psicopedagogo yo me siento acá todos los días para estudiar una materia, que no sé si hace la diferencia pero, yo vengo acá y me siento y cuando la apruebo te sentís superado. Les explicaría un poco como es mi vida, que estoy trabajando, que tengo una familia. Después de eso que me hagan preguntas.

E-¿Y qué diferencias ves entre vos y el resto de tus compañeros?

C-¿En qué sentido?

E- Todos somos distintos ¿No?

C- Sí.

E- A la hora de estudiar, en la vida que lleva cada uno todos somos distintos también. Si bien hay un patrón general que todos compartimos. ¿Vos en qué te ves distinto al resto?  
C- Mi estilo de vida. Cada uno tiene hijos, un laburo permanente. Yo capaz que todavía no tengo esas cosas. Me diferencio con los demás por mi estilo de vida.  
E- Con respecto a tu asistencia a clase ¿Tenés muy buena asistencia?…

C- No falté nunca.

E-¿Tenés acceso a Internet en tu casa?

C- Sí.

E-¿Usás habitualmente Internet para buscar información para la Facultad?

C- Sí, sí.

III. ANEXO DE DOCUMENTOS

PLAN DE ESTUDIOS DE LAS CARRERAS

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Aprobado por Resolución Ministerial N° 736/88

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **N° de orden** | **ASIGNATURA** | **Régimen de cursada** | **Carga Horaria** | **Correlatividad** | |
| **Regularizar** | **Aprobar con final** |
| **HS** |
| 1 | Filosofía | C | 96 | - | - |
| 2 | Historia Social General | C | 96 | - | - |
| 3 | Introducción a la Sociología | C | 96 | - | - |
| 4 | Psicología General | C | 96 | - | - |
| 5 | Economía General | C | 96 | - | - |
| 6 | Introducción a la Educación | C | 96 | - | - |
| 7 | Taller de Lectura y Escritura | A | 64 | - | - |
| 8 | Pedagogía | C | 128 | 6 | 2-3 |
| 9 | Metodología de la Investigación Social I | C | 128 | 7 | 1 - 3 |
| 10 | Psicología Social | C | 96 | - | 3 -4 |
| 11 | Antropología Cultural | C | 96 | 7 | 1-2 |
| 12 | Fundamentos Biológicos para la Educación | C | 96 | - | 3-4 |
| 13 | Psicología del Desarrollo | C | 128 | - | 1-4 |
| 14 | Metodología de la Investigación Social II | C | 128 | 9 | 1-3 |
| 15 | Psicología Psicoanalítica | C | 96 | 13 | 4 |
| 16 | Sociología de la Educación | C | 128 | - | 8 |
| 17 | Teorías del Aprendizaje | C | 128 | 12-13 | 3- 4 |
| 18 | Pedagogía Especial | C | 128 | 12-13 | 8 |
| 19 | Historia de la Educación | C | 96 | 5 -8 | 2-3 |
| 20 | Política Educativa | C | 96 | 19 | 16 |
| 21 | Didáctica I | C | 128 | 17 | 8-13 |
| 22 | Teoría de la Educación | C | 128 | 16-19 | 8 |
| 23 | Didáctica II | C | 128 | 21 | 17 |
| 24 | Administración de la Educ. y Elab. de Proy.  Educativos | C | 128 | 20 | 19 |
| 25 | Filosofía de la Educación | C | 96 | 22 | 1-16 |
| 26 | Epistemología de las Ciencias de la Educación | C | 96 | 25 | 22 |
| 27 | Didáctica III | C | 128 | 23 | 21 |
| 28 | Pedagogía Institucional | C | 128 | 10-15 | 8 |
| 29 | Didáctica IV | C | 128 | 23 | 21 |

***Título de profesor/a***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 30 | Seminario o Materia Optativos | C | 96 |  | - |
| 31 | Seminario o Materia Optativos | C | 96 |  | - |
| 32 | Seminario o Materia Optativos | C | 96 |  | - |
| 33 | Seminario Específico | C | 128 |  | - |
|  | Idioma Extranjero (Inglés o Portugués) | C |  |  |  |

***Título de Licenciado/a***

PROFESORADO UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

Aprobado por Resolución Ministerial N° 1271/12

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **N° de orden** | **ASIGNATURA** | **cursada** | **Carga Horaria** | | **Correlatividad** | |
| **Regularizar** | **Aprobar con final** |
| **Semanal**  **Hs** | **Total**  **HS** |
| 1 | Filosofía | C | 6 | 96 | - | - |
| 2 | Historia Social General | C | 6 | 96 | - | - |
| 3 | Introducción a la Sociología | C | 6 | 96 | - | - |
| 4 | Psicología General | C | 6 | 96 | - | - |
| 5 | Introducción a la Práctica Psicopedagógica | C | 6 | 96 | - | - |
| 6 | Introducción a la Educación | C | 6 | 96 | - | - |
| 7 | Taller de lectura y Escritura | A | 4 | 64 | - | - |
| 8 | Pedagogía | C | 6 | 96 | - | 3- 6 |
| 9 | Fundamentos Biológicos para la Educación | C | 6 | 96 | - | 4 -5 |
| 10 | Psicología del Desarrollo I | C | 6 | 96 | - | 1- 4 |
| 11 | Psicología Social | C | 4 | 64 | - | 3-4 |
| 12 | Antropología Cultural | C | 4 | 64 | 7 | 1- 2 |
| 13 | Psicología del Desarrollo II | C | 6 | 96 | 10 | 1- 4 |
| 14 | Teorías del Aprendizaje | C | 6 | 96 | 10 | 3 |
| 15 | Historia de la Educación | C | 6 | 96 | 8 | 2 |
| 16 | Metodología de la Investigación Social | C | 6 | 96 | 7 | 1 -3 |
| 17 | Teorías Psicoanalíticas contemporáneas | C | 4 | 64 | 10 | 4-5 |
| 18 | Didáctica I | C | 6 | 96 | 14 | 8 |
| 19 | Pedagogía Especial | C | 6 | 96 | 9- 10 | 8 |
| 20 | Elementos de Neuropsicología Infantil | C | 6 | 96 | - | 9- 10 |
| 21 | Psicopatología del Desarrollo I | C | 6 | 96 | 17 | 13 |
| 22 | Lingüística y Semiótica | C | 4 | 64 | 12 | 7 |
| 23 | Epistemología y Psicología Genética | C | 6 | 96 | 13 | 10 |
| 24 | Técnicas de Exploración Psicopedagógicas | C | 6 | 96 | 20 -23 | 19 |
| 25 | Didáctica II | C | 6 | 96 | 23 | 18 |
| 26 | Estudio del Lenguaje y sus Trastornos | C | 6 | 96 | 22 | 20 |
| 27 | Diagnóstico Psicopedagógico | C | 6 | 96 | 24 | 20 |
| 28 | Estrategias para el Abordaje de las Dificultades del  Aprendizaje | C | 6 | 96 | 25 | 19 |
| 29 | Pedagogía Institucional | C | 6 | 96 | 17 | 11 |
| 30 | Clínica Psicopedagógica | C | 6 | 96 | 27 | 21 - 24 |

***Título de Psicopedagogo/a***

***Tramo de Profesorado***

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **N° de orden** | **ASIGNATURA** | **Régimen de cursada** | **Carga Horaria** | | **Correlatividad** | |
| **Semanal**  **Hs** | **Total**  **HS** | **Regularizar** | **Aprobar**  **con final** |
| 31 | Política y Legislación Educativa | C | 6 | 96 | 16 | 11 |
| 32 | Didáctica III | C | 6 | 96 | 23 | 18 |
| 33 | Didáctica IV | C | 6 | 96 | 23 | 18 |
| 34 | Materia Optativa (2) | C | 4 | 64 |  |  |

***Materias Optativas (2)***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Taller de innovaciones educativas* | C | *4* | 64 | - | 25 |
| *Integración escolar y adaptaciones curriculares* | C | *4* | 64 | 29 | 19 |
| *Teoría y diseño curricular* | C | *4* | 64 | **30** | **18** |

***Título de Profesor/a***

PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Aprobado por Resolución Ministerial N° 1272/12

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **N° de orden** | **ASIGNATURA** | | | | | | | | **Régimen**  **de cursada** | **Carga Horaria** | | **Correlatividad** | |
| **Semanal**  **Hs** | **Total**  **HS** | **Regularizar** | **Aprobar**  **con final** |
| 1 | Filosofía | | | | | | | | C | 6 | 96 | - | - |
| 2 | Historia Social General | | | | | | | | C | 6 | 96 | - | - |
| 3 | Introducción a la Sociología | | | | | | | | C | 6 | 96 | - | - |
| 4 | Psicología General | | | | | | | | C | 6 | 96 | - | - |
| 5 | Introducción a la Práctica Psicopedagógica | | | | | | | | C | 6 | 96 | - | - |
| 6 | Introducción a la Educación | | | | | | | | C | 6 | 96 | - | - |
| 7 | Taller de lectura y Escritura | | | | | | | | A | 4 | 64 | - | - |
| 8 | Pedagogía | | | | | | | | C | 6 | 96 | - | 3- 6 |
| 9 | Fundamentos Biológicos para la Educación | | | | | | | | C | 6 | 96 | - | 4 -5 |
| 10 | Psicología del Desarrollo I | | | | | | | | C | 6 | 96 | - | 1- 4 |
| 11 | Psicología Social | | | | | | | | C | 4 | 64 | - | 3-4 |
| 12 | Antropología Cultural | | | | | | | | C | 4 | 64 | 7 | 1- 2 |
| 13 | Psicología del Desarrollo II | | | | | | | | C | 6 | 96 | 10 | 1- 4 |
| 14 | Teorías del Aprendizaje | | | | | | | | C | 6 | 96 | 10 | 3 |
| 15 | Historia de la Educación | | | | | | | | C | 6 | 96 | 8 | 2 |
| 16 | Metodología de la Investigación Social | | | | | | | | C | 6 | 96 | 7 | 1 -3 |
| 17 | Teorías Psicoanalíticas contemporáneas | | | | | | | | C | 4 | 64 | 10 | 4-5 |
| 18 | Didáctica I | | | | | | | | C | 6 | 96 | 14 | 8 |
| 19 | Pedagogía Especial | | | | | | | | C | 6 | 96 | 9- 10 | 8 |
| 20 | Elementos de Neuropsicología Infantil | | | | | | | | C | 6 | 96 | - | 9- 10 |
| 21 | Psicopatología del Desarrollo I | | | | | | | | C | 6 | 96 | 17 | 13 |
| 22 | Lingüística y Semiótica | | | | | | | | C | 4 | 64 | 12 | 7 |
| 23 | Epistemología y Psicología Genética | | | | | | | | C | 6 | 96 | 13 | 10 |
| 24 | Técnicas de Exploración Psicopedagógicas | | | | | | | | C | 6 | 96 | 20 -23 | 19 |
| 25 | Didáctica II | | | | | | | | C | 6 | 96 | 23 | 18 |
| 26 | Estudio del Lenguaje y sus Trastornos | | | | | | | | C | 6 | 96 | 22 | 20 |
| 27 | Diagnóstico Psicopedagógico | | | | | | | | C | 6 | 96 | 24 | 20 |
| 28 | Estrategias  Aprendizaj | para | el | Abordaj | de | las | Dificultades | del | C | 6 | 96 | 25 | 19 |
| 29 | Pedagogía Institucional | | | | | | | | C | 6 | 96 | 17 | 11 |
| 30 | Clínica Psicopedagógica | | | | | | | | C | 6 | 96 | 27 | 21 - 24 |

***Título de Psicopedagogo/a***

***Tramo de Licenciatura***

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **N° de orden** | **ASIGNATURA** | **Régimen**  **de cursada** | **Carga Horaria** | | **Correlatividad** | |
| **Semanal**  **Hs** | **Total**  **HS** | **Regularizar** | **Aprobar**  **con final** |
| 31 | Abordaje Psicoanalítico en Niños y Adolescentes | C | 6 | 96 | - | 17 |
| 32 | Teoría de la Educación | C | 6 | 96 | 15 | 8 |
| 33 | Psicopatología del Desarrollo II | C | 6 | 96 | - | 21 |
| 34 | Materia Optativa (1) | C | 6 | 64 |  |  |
|  | Idioma Extranjero (Inglés o Portugués) |  |  |  |  |  |

***Materias Optativas (1)***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Orientación Educacional y Laboral* | C | *4* | 64 | 24 | 10 |
| El Deseo y su Articulación con el Aprendizaje | C | *4* | 64 |  | 17 |
| *Estimulación Temprana* | C | *4* | 64 | - | 23 |
| *Psicomotricidad* | C | *4* | 64 | 21 | 13 |

***Título de Licenciado/a***

1. La encuesta se puede ver Online en: https://docs.google.com/forms/d/1wFHimZwBTOUlwQ\_ra-zVdEnR3QAH6uQXSaKO0tBN4LE/viewform?edit\_requested=true [↑](#footnote-ref-2)